



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA - UNILAB
INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ- IFCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
E FORMAÇÃO DOCENTE - PPGEF
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE**

MICHELLE KILVIA LOPES QUEIROZ

**A MENINA E O ARMÁRIO AMARELO: EXPERIÊNCIA ESTÉTICA, AUTOBIOGRAFIA E
LETRAMENTO LITERÁRIO EM UM ATELIÊ DE POESIAS.**

**REDENÇÃO-CE
2026**

MICHELLE KILVIA LOPES QUEIROZ

**A MENINA E O ARMÁRIO AMARELO: EXPERIÊNCIA ESTÉTICA, AUTOBIOGRAFIA E
LETRAMENTO LITERÁRIO EM UM ATELIÊ DE POESIAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente, do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Linha de Pesquisa: Ensino e Formação

Orientador: Prof.^a Dr.^a Jo A-mi Rodrigues da Silva Maia

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira Sistema de
Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.

Queiroz, Michelle Kilvia Lopes. Q41m

A menina e o armário amarelo: experiência estética, autobiografia e
letramento literário em um ateliê de poesias / Michelle Kilvia Lopes
Queiroz. - Redenção, 2026.

114f: il.

Dissertação - Curso de Mestrado Profissional em Ensino e Formação
Docente, Programa de Pós-graduação em Ensino e Formação Docente - PPGEF,
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira,
Redenção, 2026.

Orientador: Profa. Dra. Jo A-mi Rodrigues da Silva Maia.

1. Letramento literário. 2. Experiência estética. 3. Poesia.
4. Formação docente. 5. Autobiografia. I. Título

CE/UF/BSP

CDD 372.6

MICHELLE KILVIA LOPES QUEIROZ

**A MENINA E O ARMÁRIO AMARELO: EXPERIÊNCIA ESTÉTICA, AUTOBIOGRAFIA E
LETRAMENTO LITERÁRIO EM UM ATELIÊ DE POESIAS.**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente, do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Jo A-mi Rodrigues da Silva Maia

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

Profa. Dra. Sinara Mota Neves de Almeida

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

Profa. Andrea Cristina Muraro

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

Prof. Dr. Ciro Mesquita de Oliveira

Secretaria Municipal de Educação – SME

Dedico este trabalho a meus filhos Wendell e Enzo,
à irmã do Armário Amarelo;
e aos meus alunos,
razão primeira do meu fazer docente.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu cinzel de luz, toda honra e toda glória!

Aos meus filhos, Wendell e Enzo: vocês forjam em mim, tanto a coragem do voo, quanto a firmeza do chão.

À minha irmã Ana, que tem estado comigo nas trincheiras da vida, em que o armário, muitas vezes, parecia se fechar.

Aos amigos da vida, que trazem respiro, consolo, abrigo e sobretudo risos.

Aos amigos do mestrado, que fizeram do percurso uma espécie de ateliê coletivo.

À minha orientadora, Jo A-mi (e não poderia ter sido outra): era preciso um olhar capaz de sustentar o rigor que uma dissertação exige e sensível, o bastante para desvelar a menina do armário amarelo e legitimar a sua sonoridade. Obrigada por me conduzir nesse atravessamento com firmeza e sensibilidade.

Aos meus alunos, que são a razão mais bonita deste trabalho.

A todos que fizeram parte desta travessia.

Este trabalho não termina. É um gesto inacabado, que segue abrindo janelas, como o próprio armário amarelo que o inspirou.

*A experiência é o que nos passa,
o que nos acontece, o que nos toca.*

Jorge Larrosa Bondía

RESUMO

Este trabalho apresenta a concepção do Ateliê Literário Armário Amarelo, uma proposta formativa voltada para o letramento literário e experiência estética por meio da poesia, realizada com crianças do 4º e 5º ano, dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública de Fortaleza. A investigação adota abordagem qualitativa e inscreve-se no campo da pesquisa (auto)biográfica, fundamentando-se em Abrahão (2009), Passeggi (2011) e Delory-Momberger (2006), que compreendem a escrita de si como experiência reflexiva e formativa. O percurso metodológico ancora-se no conceito de gesto inacabado, de Salles (1998), que orientou o acompanhamento das oficinas e as análises do material empírico produzido no ateliê, concebido como processos formativos em construção. A proposta dialoga com Barbieri (2021) e Branco (2023), ao compreenderem o ateliê como dispositivo formativo no campo da arte e da educação, e fundamenta-se em Cosson (2022), ao entender o letramento literário como uma experiência de sentido. À luz de Larrosa (2012) e Dewey (2010) a experiência estética é compreendida como aquilo que nos atravessa e transforma o sujeito, articulando-se à perspectiva humanizadora de Freire (1996), e a defesa da literatura como direito humano em Cândido (1995). Como produto educacional, foi elaborado um fichário de oficinas poéticas, sistematizando as práticas desenvolvidas e oferecendo-se como subsídios para docentes interessados na implementação de ateliês de poesias. O estudo articula letramento literário, experiência estética e autobiografia, interseccionando, nesse processo, formação docente e discente.

Palavras-chave: Letramento literário. Experiência estética. Ateliê de poesia. Formação docente. Autobiografia.

ABSTRACT

This study presents the conception of the Armário Amarelo Literary Atelier, a formative proposal focused on literary literacy and aesthetic experience through poetry, carried out with children from the 4th and 5th grades of the early years of Elementary Education in a public school in Fortaleza, Brazil. The research adopts a qualitative approach and is situated within the (auto) biographical field, grounded in Abrahão (2009), Passeggi (2011), and Delory-Momberger (2006), who understand self-writing as a reflective and formative experience. The methodological path is anchored in Salles' (1998) concept of the unfinished gesture, which guided the monitoring of the workshops and the analysis of the empirical material produced in the atelier, conceived as a formative process under construction. The proposal engages with Barbieri (2021) and Branco (2023), who conceive the atelier as a formative device in the field of art and education, and draws on Cosson (2022), understanding literary literacy as an experience of meaning. In light of Larrosa (2012) and Dewey (2010), aesthetic experience is understood as that which crosses and transforms the subject, articulated with Freire's (1996) humanizing perspective and Candido's (1995) defense of literature as a human right. As an educational product, a portfolio of poetic workshops was developed, systematizing the practices carried out and offering support for teachers interested in implementing poetry ateliers. The study articulates literary literacy, aesthetic experience, and autobiography, intersecting teacher and student education within this process.

Keywords: Literary literacy. Aesthetic experience. Poetry atelier. Teacher education. Autobiography.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Olhando-se pela janela.....	23
Figura 2: Psiu!	24
Figura 3: O armário e a menina amarela	25
Figura 4: Pé de Mulungu	27
Figura 5: A menina tia	30
Figura 6: A menina e os livros	33
Figura 7: A professora e os alunos	37
Figura 8: Capa do caderno de poemas autorais	43
Figura 9: Sarau de poesias	44
Figura 10: Poema, escrito a mão	45
Figura 11: Poema no <i>e-book</i>	45
Figura 12: Olhando pela janela	51
Figura 13: Escrita como forma de expressão	53
Figura 14: A menina/professora contemplativa	55
Figura 15: O músico	56
Figura 16: Poemas visuais – O que vejo da minha janela?	57
Figura 17: Corpo- tronco, o abraço	61
Figura 18: Espaço verde	80
Figura 19: A poesia do espaço	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Síntese das atividades	46
Quadro 2: Tecido poético das oficinas do Ateliê Armário Amarelo	87

LISTA DE SIGLAS

CEP	Conselho de Ética em Pesquisa
CNS	Conselho Nacional de Saúde
COVID-19	Doença causada pelo coronavírus
FECLESC	Faculdade de Ciências e Letras do Sertão Central
IA	Inteligência Artificial
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
PNBE	Programa Nacional da Biblioteca da Escola
QR CODE	Código de Resposta Rápida
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SME	Secretaria Municipal de Educação
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UVA	Universidade Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
PARTE I - A MENINA E O ARMÁRIO AMARELO: JANELAS DE MEMÓRIA, FORMAÇÃO E TEORIA.	21
2 OLHANDO PELA JANELA.....	23
2.1 A menina contemplativa e o armário amarelo: sobre a noção de experiência e o letramento literário	25
2.2 A menina e o giz: sobre visão, formação e prática docente	30
2.3 A menina, a professora, a poeta - ou não: sobre formação, pesquisa e prática literária .	33
2.4 A menina e o armário amarelo, uma experiência de letramento literário na escola – Reflexão a partir de uma narrativa pedagógica.	36
2.5 A Menina e o Armário Amarelo e a relação entre letramento, letramento literário e a experiência estética.....	51
3 A ORIGEM E O SENTIDO DA PRÁTICA DE ATELIÊ	61
3.1 Ateliê Literário	66
3.2 Ateliê Armário Amarelo	70
PARTE II - QUANDO O ARMÁRIO AMARELO VIRA ATELIÊ.....	72
4 METODOLOGIA.....	74
5 PRODUTO EDUCACIONAL.....	85
6 ANÁLISES POÉTICAS	86
6.1 O armário se abre	89
6.2 O jardim se abre	92
6.3 As bolsas e as vontades	94
6.4 As memórias inventadas	96
7 CONSIDERAÇÕES INACABADAS	99
REFERÊNCIAS	103
ANEXO 01 - FICHA DE ACOMPANHAMENTO DO PROCESSO CRIATIVO - ATELIÊ LITERÁRIO	108
ANEXO 02 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	110
ANEXO 03 DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO	113
ANEXO 04 - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM.....	114
E PRODUÇÕES TEXTUAIS (Para fins exclusivamente acadêmicos e científicos).....	114
ANEXO 05 - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO	115

1 INTRODUÇÃO

O olho vê, a lembrança revê e a imaginação transvê.

É preciso transver o mundo.

(Manoel de Barros)

Esta dissertação foi desenvolvida no âmbito do PPGEF Unilab-IFCE - Programa de Pós-graduação em Ensino e Formação Docente pela Universidade Internacional de Lusofonia Afro-brasileira - UNILAB em parceria com o Instituto Federal de Educação do Ceará-IFCE. Tenho como objetivo geral: investigar as relações entre letramento literário, experiência estética, autobiografia e letramento literário por meio do ateliê de poesias interseccionando nesse processo formação docente e discente

Quanto aos objetivos específicos desta pesquisa, busco analisar como as narrativas autobiográficas podem contribuir para a formação docente e discente; investigar como a prática de ateliê na escola e a experiência estética mediada pela poesia pode ampliar as práticas de letramento literário, promovendo reflexões críticas e sensíveis entre os alunos; desenvolver ateliê de poesia com alunos dos anos iniciais, tomando a poesia como linguagem expressiva capaz de se manifestar em múltiplas formas.

Neste trabalho adoto um instrumento autobiográfico de natureza qualitativa, permitindo-me, por meio de narrativas, revelar: em essência e profundidade, meu eu poeta e contadora de histórias, entrelaçados com meu eu educadora e pesquisadora. Desta feita, trago uma breve apresentação, na busca de alinhar as dimensões pessoais e profissionais que sustentam este percurso investigativo.

Inicialmente, peço licença para escrever com o corpo e com a memória e dizer “eu”, porque é desse lugar situado e sensível que esta pesquisa nasce.

Meu nome é Michelle Kilvia Lopes Queiroz, sou professora atuante na rede municipal de Fortaleza e na rede estadual do Ceará. Tenho formação acadêmica em Pedagogia-Licenciatura Plena, pela Universidade Estadual do Ceará-UECE. Sou especialista em Psicopedagogia pela Universidade Vale do Acaraú - UVA e especialista em Alfabetização e Multiletramentos pela Universidade Estadual do Ceará - UECE com ênfase no letramento matemático e amante da poesia.

Como educadora, carrego uma trajetória de mais de duas décadas na área da educação, marcada por aprendizados e desafios, porém os últimos anos foram substanciais na transformação da minha práxis. Inspirada pela paráfrase do educador e poeta Rubem Alves¹, comparo essa mudança no meu processo formativo e prático à transição do “jequitibá” a “eucalipto”, ou seja do professor ao educador.

Neste contexto, escrever e refletir criticamente sobre minhas experiências e percursos formativos torna-se um exercício de reconhecimento: é assim que começo a me ver como autora e pesquisadora. Como afirma Freire (2016), esse movimento potencializa a possibilidade de pensar na próxima prática, abrindo caminhos para o que Delory-Momberger (2006) chama de “devir”. Já Prado *et al.* (2011) ampliam essa compreensão ao apontar que esse processo reverbera em toda a sociedade.

Nessa perspectiva, conforme destaca Tokarczuk (2023), a ideia de que tudo aquilo que não é registrado por escrito, morre. Transpondo essa premissa para o contexto pedagógico, a capacidade de refletir e documentar as próprias experiências atua como um mecanismo que impede a “morte” do educador, tendo em vista que estas reflexões não se esgotam em si mesmas, mas assumem caráter investigativo: vida, formação e trabalho.

Essas discussões evidenciam a valorização crescente da escrita (auto)biográfica nas últimas décadas, especialmente nas pesquisas em educação. Como destacam Abrahão (2009) e Passeggi (2011), trata-se de um método significativo, que exige uma abordagem narrativa pautada na honestidade. Essa forma de escrita possibilita uma conexão profunda com o leitor, ao permitir a identificação com as experiências e dificuldades compartilhadas. Para Abrahão (2009), a pesquisa (auto)biográfica é especialmente pertinente no cenário atual, por contribuir com a recuperação da dimensão humana na formação.

Conforme Tokarczuk (2023), narrar é também uma forma de inscrever nosso pensamento no mundo, não apenas sendo meros expectadores de narrativas inadequadas ou antiquadas que nos foram contadas. Na perspectiva da pesquisa (auto)biográfica, o ato de narrar não tem fim em si mesmo, é sempre uma busca por outros caminhos, uma abertura a novas possibilidades.

Ao refletir sobre minha prática educativa, reencontrei a poesia, não como gênero literário, mas como modo de ver e sentir o mundo. Lembrei-me então dos versos de

¹ O educador e poeta Rubem Alves (2010) em seu livro *Conversas com quem gosta de ensinar* traça uma metáfora fazendo uma analogia entre professor e educador com jequitibás e eucaliptos. Apesar de possuírem características semelhantes, são distintos. Enquanto o professor se aproxima do mundo pragmático das finanças e das instituições, o educador se inclina para o universo dos mistérios e da sensibilidade.

Tokarczuk (2020, p. 10): “Se alguém pudesse nos olhar do alto, veria que o mundo está repleto de pessoas que andam apressadas, suadas, exaustas, e também veria suas almas atrasadas e perdidas no caminho...”. De forma análoga, ao reencontrar a poesia, me conectei à essência do meu ser educadora, aquela que deseja escutar, acolher e criar sentidos, mesmo em meio ao cansaço e à pressa do cotidiano.

Esta pesquisa nasce do encontro entre a professora e a poeta, entre a experiência vivida na escola e o campo sensível da criação, partindo da compreensão de que a poesia não se limita às palavras, mas expressa um modo de estar no mundo.

À luz dessas reflexões, a pesquisa é guiada pela seguinte pergunta suleadora²: e que modo o ateliê de poesia pode promover a articulação entre experiência estética, autobiografia e letramento literário, contribuindo para a formação docente e para experiências pedagógicas nos anos iniciais da educação básica.

Desta feita, considerando os pressupostos da pesquisa e a questão central abordada, realizo o estudo em uma escola da rede pública municipal de Fortaleza, localizada no Distrito de Educação V³. Os participantes são estudantes com idades entre nove e dez anos, matriculados em turmas do 4º e do 5º anos, correspondentes aos anos iniciais da educação básica.

Considerando o percurso metodológico adotado, utilizo a abordagem (auto)biográfica. Tal escolha se justifica por ser um método que, segundo Delory-Momberger (2016), possibilita a articulação entre o eu individual e o eu social, criando uma relação de integração e interdependência. Essa abordagem oferece um campo fértil para a reflexão e a construção das práticas que se desenvolvem ao longo da trajetória de vida e atuação profissional.

Assim, estruturei este trabalho em duas partes:

Na **Parte I**, intitulada “*A menina e o armário amarelo: janelas de memória, formação e teoria*”, compartilho narrativas autobiográficas atravessadas por experiências formativas, memórias da infância, práticas docentes e o modo como a poesia foi (e é) presença transformadora em minha trajetória. Esses relatos se entrelaçam a reflexões teóricas sobre o

² Utilizo o termo “sulear” em vez de “nortear”, compreendendo a necessidade de deslocar referenciais hegemônicos afirmar uma perspectiva situada.

³ Conforme dados do G1, o Município de Fortaleza, está organizado em 12 regiões administrativas, sendo que o Distrito de Educação V abrange cinco bairros da Capital: Bom Jardim, Bonsucesso, Granja Lisboa, Granja Portugal e Siqueira. Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2021/01/06/12-regionais-de-fortaleza-confira-a-nova-di-visao-da-capital-cearense.ghtml>. Acesso em: 1 jan. 2025. Posteriormente a essa subdivisão, as escolas do bairro Jardim cearense, onde situa-se o lócus da pesquisa, passaram a integrar o Distrito de Educação também conhecido por Regional V.

letramento literário, experiência estética, o conceito de ateliê, e a escrita como gesto autobiográfico.

Nessa travessia, ao constituir o arcabouço teórico que sustenta essa primeira parte da pesquisa, dialogo com autores que iluminam diferentes aspectos do percurso formativo. Freire (2016) oferece reflexões fundamentais sobre a prática docente como um ato político e ético. Soares (2002) e Kleiman (1995) contribuem com a compreensão do conceito de letramento em suas múltiplas dimensões. Rojo (2012) propõe a urgência de “novas éticas” e “novas estéticas” na pedagogia dos multiletramentos. Cosson (2022) fundamenta o letramento literário como experiência estética e formativa. Dewey (2010) e Larrosa (2012) ajudam a pensar a experiência como algo significativo, que ultrapassa a dimensão utilitária. Bagnoli (2023) contextualiza a origem e os sentidos do ateliê. Lanchini e Rios (2022) relatam a experiência do ateliê na educação, inspirados pela abordagem de Reggio Emília. Barbieri (2021) e Branco (2023) pensam o ateliê como território de artesanaria e invenção, em que a criação se dá no encontro entre corpo, gesto, matéria e imaginação. Entre outros autores, esses referenciais contribuem significativamente para compreender a formação docente como um processo político, ético e inacabado, um letramento contínuo que possibilita reinvenções de si mesmo e do mundo ao redor.

A primeira seção desempenha um papel fundamental, servindo para apresentar os objetivos da pesquisa, sua justificativa, a metodologia empregada e oferecendo uma visão geral dos temas que serão explorados nas seções subsequentes

Na segunda seção, o conteúdo está dividido em seis subseções, sendo a primeira delas centrada no conceito do encontro consigo mesmo. Esse encontro é descrito como um momento significativo que marca o despertar para as potencialidades de conhecimento oriundas das experiências da infância, utilizando a metáfora do “olhar pela janela”. Nessa analogia, a janela representa um portal que possibilita uma visão crítica e reflexiva tanto do mundo interior quanto do mundo exterior.

Na subseção 2.1 "A menina contemplativa e o armário amarelo: sobre a noção de experiência e o letramento literário", apresento uma narrativa autobiográfica, na qual exploro a experiência estética a partir da minha relação com a natureza e do meu processo de letramento literário e suas influências no meu processo formativo. Essa reflexão traz a noção de experiência fundamentada em Larrosa (2002) e de letramento literário ancorado em Cosson (2022).

Na subseção 2.2 "A menina e o giz: sobre visão, formação e prática docente", busco traçar um paralelo entre a noção de docência que tinha na infância e as realidades que se

apresentam no contexto da prática, de modo que as reflexões de Paulo Freire (1996) e (1987) são essenciais para aprofundar essas questões e afirmar a minha identidade docente.

Na subseção 2.3 “A menina, a professora, a poeta - ou não: sobre formação, pesquisa e prática”, procuro refletir sobre a minha formação inicial e sobre meu despertar para a escrita literária, à luz de Tardif (2002), busco discutir a influência desses saberes na minha formação profissional.

Na subseção 2.4 “A menina e o armário amarelo, uma experiência de letramento literário na escola - Reflexão a partir de uma narrativa pedagógica”, apresento uma narrativa pedagógica, prática específica do campo educacional que conforme Prado *et al.* (2011), corresponde a um gênero no qual os autores registram suas ações e reflexões sobre suas práticas, buscando extrair aprendizados não apenas para seu próprio desenvolvimento profissional, mas também para enriquecer a prática de outros educadores. Nesse sentido, a narrativa pedagógica não se limita a descrever uma experiência prática, que foi fundamental para os alicerces da pesquisa, mas visa, sobretudo, expandi-la para uma reflexão crítica, promovendo um novo olhar sobre as escolhas feitas.

Na subseção 2.5 abordo o tema “A Menina e o Armário Amarelo e a relação entre letramento, letramento literário e experiência estética”. Essa discussão se baseia nas contribuições de Soares (2002) e Kleiman (1995), explorando também a pedagogia dos multiletramentos de Rojo (2012), o letramento literário conforme a compreensão de Cosson (2022) e a experiência estética na prática pedagógica à luz do pensamento de Dewey (2010), o qual define a experiência estética como uma relação significativa entre o sujeito e a obra, podendo ser simples ou complexa. Ele destaca que a escola não deve restringir essa vivência à disciplina de artes, mas ampliá-la para outras áreas do conhecimento, valorizando o potencial estético em diversos campos. Além disso, Larrosa (2002) reflete sobre o conceito de experiência, diferenciando-o de vivência, enfatizando a capacidade transformadora da experiência, que deixa marcas profundas para interpretar o mundo e a si mesmo. Essas reflexões ressaltam a importância de uma educação que vá além da mera transmissão de conteúdos, buscando promover aprendizados que dialoguem com a sensibilidade e a subjetividade dos alunos, enriquecendo o processo educativo e formativo.⁷⁷

Na terceira seção, desenvolvo uma discussão sobre as origens e os sentidos do conceito de “ateliê”, considerando suas ressignificações no campo educacional. Para isso, recorro às contribuições de Zordan (2019) e Bagnoli (2023), que oferecem uma contextualização histórica da prática de ateliê e às reflexões de Lanchini e Rios (2022) sobre a experiência de Reggio Emilia. A essa tessitura, somo a compreensão de Barbieri (2020), que

reconhece a importância das práticas de Reggio Emilia para a consolidação do conceito de ateliê como espaço em que a arte se articula à educação e a outras linguagens, potencializando esse espaço como “lugares de ação”.

Na subseção 3.2 busco aprofundar a ideia de ateliê literário, tomando como referência os trabalhos de Branco (2023), que discute o ateliê como espaço de autoria e experimentação na escola; Barbieri (2021), cuja abordagem sensível valoriza a escuta, a curiosidade como motores da criação; Cosson (2022), que contribui com a proposta do letramento literário como prática social e formativa; Dewey (2010), que compreende a arte como experiência viva e transformadora; e Larrosa (2002), que nos convida a pensar a experiência como aquilo que nos passa, nos toca e nos forma. Salles (1998) discute o processo criativo destacando a experimentação e a memória como elementos fundamentais.

Na subseção 3.3 descrevo as características específicas do Ateliê do Armário Amarelo, seus fundamentos, suas inspirações poéticas, os materiais mobilizadores, os espaços escolares ativados e a proposta das oficinas como um espaço de formação leitora e de fruição estética, em que a literatura não é apenas conteúdo, mas uma experiência viva, relacional e inventiva. O ateliê literário é, assim, um convite à escuta, à imaginação e à autoria desde a infância.

A **Parte II**, intitulada “Quando o Armário Amarelo vira Ateliê”, marca a passagem do arcabouço teórico para a tessitura prática da pesquisa, reúne o percurso metodológico, o produto educacional, as análises e as considerações finais. É o momento em que o Armário Amarelo se torna espaço de criação, escuta e experimentação poética.

Na quarta seção, apresento a metodologia, estruturada em três gavetas do Armário Amarelo. A primeira abriga o método (auto)biográfico, fundamentado em Abrahão, (2009) Passeggi (2011) e Delory-Momberger (1996) que concebem a narrativa de si como prática reflexiva e formativa, capaz de iluminar processos subjetivos e instaurar modos outros de compreender a formação docente. A segunda gaveta contempla o gesto inacabado de Salles (1998), mobilizado como aporte teórico-metodológico que reconhece a criação como processo aberto, movimento e busca. Na terceira, localizam-se os procedimentos metodológicos, articulados às oficinas, ao diário de campo, ao corpus poético e às escolhas éticas envolvidas na pesquisa com crianças.

Na quinta seção, apresento o produto educacional desta pesquisa, intitulado *Ateliê do Armário Amarelo: fichário formativo de oficinas poéticas*, o material é composto por propostas de oficinas voltadas para o desenvolvimento do letramento literário tendo como eixo estruturante a experiência estética e a escrita autobiográfica dos estudantes dos anos

iniciais do Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, reúne orientações pedagógicas, atividades de escrita e criação poética, além de sugestões de mediação docente⁴.

Na sexta seção, reúno e sistematizo as análises poéticas produzidas a partir do campo, em diálogo com Cosson (2023), Larrosa (2012), Dewey (2010) e Cândido (1995). Nele, investigo como poesia, experiência estética e letramento literário se entrelaçaram no ateliê, produzindo deslocamentos formativos tanto nas crianças quanto na professora-pesquisadora.

Assim, as análises estão organizadas em tópicos correspondentes às oficinas realizadas, de modo que os itens 6.1, 6.2, 6.3, 6.4 acompanham o percurso do ateliê. Em cada tópico, a leitura interpretativa se constrói a partir das experiências vividas e das produções das crianças, mobilizando imagens, gestos e narrativas que emergiram do campo. Essas análises se configuram como leituras poético-formativas, nas quais o vivido sensível é colocado em diálogo com os referenciais teóricos, permitindo compreender os efeitos da experiência estética e do letramento literário no processo formativo.

Por fim, a sétima seção, Considerações Inacabadas, revisita o percurso à luz do gesto inacabado de Salles (1998), apontando contribuições, limites e desdobramentos possíveis para a formação sensível no contexto escolar, reafirmando o caráter aberto e processual que atravessa toda a pesquisa.

⁴ O produto educacional está disponível para acesso no link:
https://drive.google.com/file/d/1CU05VEgnTXWkWn4IKue_RYUM20T2qKd9/view?usp=sharing

PARTE I - A MENINA E O ARMÁRIO AMARELO: JANELAS DE MEMÓRIA, FORMAÇÃO E TEORIA.

Nesta primeira parte da pesquisa, apresento o reencontro da professora com a menina que um dia fui, um encontro íntimo, delicado e profundamente formativo, que ressignificou minha prática docente e abriu janelas para compreender como o letramento literário atravessou minha vida. Esse retorno simbólico, acionado pela escrita e pela escuta das memórias guardadas no armário amarelo da infância, tornou-se também um exercício de compreensão da potência formativa da palavra poética.

A partir da noção de experiência, reflito sobre os percursos que me conduziram ao magistério e à prática pedagógica, revisitando os sentidos que atribuí à docência em diferentes momentos da vida. Nesse movimento, a palavra poética passou a habitar minha escrita como forma de existência, modo de narrar o vivido e gesto de atravessamento do mundo. Foi assim que a menina, a professora e a poeta começaram a se reconhecer e a se convocar mutuamente.

Incluo, nesse percurso, um relato de experiência pedagógica vivida no contexto escolar, no qual o letramento literário se tece por meio da criação poética com as crianças. Essa vivência inaugura o diálogo entre memória, prática e teoria, revelando como a poesia, em sua dimensão estética e formativa, pode instaurar outras maneiras de estar na escola e de se relacionar com a linguagem.

Também aprofundo o conceito de ateliê, explorando suas dimensões na arte e na educação. Discutem-se elementos como espaço-tempo, materialidades, ferramentas, suportes, mediações e gestos criadores, compreendendo o ateliê como território de invenção, abertura e plasticidade. A proposta de trabalhar com o ateliê nasce do desejo de repensar a prática pedagógica: mais que uma mudança metodológica, trata-se de um deslocamento interno, de buscar formas de articular teoria e prática sem recorrer a modelos prescritivos, afinal, como afirma Larrosa (2018, p. 13), “os resultados são sempre imprevisíveis e inesperados”.

O objetivo desta seção é investigar a potência de um ateliê de poesia no contexto escolar e dimensionar sua relevância metodológica para o letramento literário, especialmente quando mediado pela expressão poética. Aqui, a poesia não é compreendida como conteúdo a ser ensinado, mas como território de criação, escuta e experiência.

Ao final da Parte I, destaco os sentidos e fundamentos que sustentam a proposta do Ateliê Literário Armário Amarelo, construída a partir de experiências, leituras e inquietações que acompanharam minha trajetória pessoal e formativa. O armário, enquanto metáfora, dispositivo poético e lugar de memória, se torna passagem entre vida e pesquisa, entre gestos

e palavras, inaugurando um campo de criação que dará sustentação às etapas seguintes da dissertação.

2 OLHANDO PELA JANELA

Esta seção inaugura o percurso teórico da pesquisa a partir da metáfora da janela como abertura à experiência, à memória e à formação. Olhar pela janela implica deslocar-se do interior ao exterior, do vivido ao pensado, configurando um movimento de interpretação que sustenta as reflexões aqui desenvolvidas. Como se observa na Figura 1⁵, o gesto de olhar simboliza a construção de sentidos que atravessa experiência estética, letramento literário e formação docente.

Figura 1- Olhando-se pela janela



Fonte: Produção de estudante codinome⁶ (Menino do cabelo laranja), (2025).

A janela de madeira maciça, transparece ainda, os resquícios de uma pintura azul-cinza, já disforme, há muito desgastada; o ranger engasgado das dobradiças, revela o eco do tempo que se desdobrou, desde a última vez que foi aberta. A fresta de sol íntimo, que agora surge delicadamente, desvela as densas camadas de poeira que se interpunham à memória consciente. Abro a janela e me permito encontrar com minha própria essência, com a menina que um dia eu fui. Através da janela de madeira, emoldurada, eu e ela completamente extasiadas pela oportunidade do encontro e nos entrelaçamos num profundo e silencioso abraço. As lágrimas e os sorrisos celebraram o encontro do presente com o passado e o

⁵ As ilustrações que se insere no contexto deste trabalho foram desenvolvidas por crianças no contexto das oficinas, bem como em outros momentos vivenciados no espaço escolar.

⁶ Para garantir o anonimato dos participantes, foram utilizados codinomes escolhidos pelas próprias crianças. Essa proposta integrou o processo da pesquisa, reconhecendo o protagonismo infantil na nomeação de si no contexto investigativo.

rompimento das barreiras físicas e emocionais. Trocamos então nossos presentes que há muito tínhamos guardado. Ela me deu um pequeno fragmento do livro Alice no País das Maravilhas e eu dei para ela um poema.

Pela janela, a menina, então me acorda das lembranças: - Ei, psiu! É falta de educação não abrir logo os presentes. Então li atentamente o fragmento de texto que a menina me entregou.

Figura 2 - Psiu!!!



Fonte: Produção de estudante (codinome Menina dos Contos de Fadas), (2025).

[...] sentada, de olhos fechados, quase acreditou estar ela mesma no país das maravilhas, mesmo sabendo que quando abrisse os olhos, novamente, tudo voltaria a ser aquela chata realidade de sempre... a grama se mexeria apenas com o vento e a lagoa estaria se movimentando apenas com os juncos. O tilintar das xícaras, novamente seria o badalar dos sinos pendurados nos pescoços dos carneiros... os gritos agudos da rainha seriam apenas os berros do pastor. O espirito do bebê, o guincho do grifo e todas as coisas esquisitas, iriam transformar-se (ela sabia) no confuso clamor da vida no campo... Assim como o mugir do gado à distância iria tomar lugar dos pesados soluços da falsa tartaruga. Finalmente, ela imaginou como sua irmãzinha, no futuro, transformar-se-ia numa mulher adulta: e como ela iria manter através da sua maturidade o mesmo coração simples e afetuoso da sua infância: como faria os olhos delas brilharem com muitas histórias estranhas. Talvez, até mesmo com o sonho do país das maravilhas, de há muito tempo atrás, como ela poderia compartilhar com sua tristeza simples e alegrar-se com suas brincadeiras ingênuas, lembrando da sua própria infância e daqueles dias felizes de verão. (Carrol, 2002. p. 122-123).

Logo compreendi o que a menina quis dizer, tinha a ver com o propósito de vida. Ela, então, risonha, abriu o meu poema flexionando afirmativamente, a cabeça.

Seguindo pelo caminho/Vou plantando palavras/ Imitando os passarinhos/Que dispersam as sementes/E dormem tranquilos em seus ninhos. /Seguindo pelo caminho.../Vou plantando palavras, /Como as abelhas sem ferrão, /Que polinizam a flor./Na propícia estação/Seguindo pelo caminho.../Vou plantando palavras/ De

firmeza ou encantamento/É necessário escolhê-las/Para cada momento. /Seguindo pelo caminho.../Vou plantando palavras /compreendendo o poeta, que dizia assim:/Eu sou as palavras/Que os outros plantaram em mim. /Seguindo pelo caminho.../Vou plantando palavras, /Chovendo amor/E colhendo poesias/Por onde eu for. (A arte de plantar palavras. Queiroz, 2023).

Estabelecemos assim, uma relação de cumplicidade: "a menina e eu, eu e a menina", pois as situações da vida não nos roubaram a experiência uma com a outra.

É a partir dessa cumplicidade em que narrei o reencontro com minha própria experiência formativa, agora volto o olhar para compreender, à luz da noção de experiência e do letramento literário, como esse percurso se constitui como fundamento teórico e formativo desta pesquisa.

2.1 A menina contemplativa e o armário amarelo: sobre a noção de experiência e o letramento literário

Inicio esse diálogo trazendo uma imagem produzida por um estudante, que representa o armário e a menina amarela. A figura antecipa os sentidos que serão aprofundados nesta subseção, especialmente no que se refere à experiência e ao letramento literário.

Figura 3 - O armário e a menina amarela



Fonte: Produção de aluno (codinome "Menino do Cabelo laranja), (2025).

Olhando pela janela, por entre serras, chapadas e colinas, avisto uma alegre menina, contemplando um lugar onde o sol vem dourar, é uma cidade de bela paisagem que eu bem sei, na verdade, ela nunca esquecerá.

Observo a menina criar cenários, personagens e inventar suas próprias narrativas. Não era incomum vê-la em contato e contemplando o mundo físico natural, conversando com as plantas, envolvendo-se com personagens e aventuras imaginárias. No mundo da menina, ela cria na imaginação as próprias telas e assim transcende a vida cotidiana.

Mas não é apenas o mundo natural que a menina contempla... Para além dele, ela se sente maravilhada por um armário amarelo. Para muitos é apenas um simples móvel com livros, mas para ela é um tesouro imensurável onde cada prateleira apresenta um universo de possibilidades.

Cada vez que os olhos da menina se encontram com as prateleiras do armário amarelo, ela sente seu coração acelerar em um flerte ardente. Os livros, com suas ilustrações e cores exercem um poder hipnótico sobre ela. Eles sussurram convites irresistíveis e a desperta para adentrar suas páginas e conhecer novos mundos.

Mesmo assim, influenciada pelas leituras vivenciadas com os livros do armário amarelo, inicia suas investidas pelo mundo da escrita cultivando o sonho de um dia se tornar escritora. Ah! Foi aquele livro⁷, “O dicionário de Serafina, o incentivador de tal intento. Mas a menina não quer escrever um dicionário como a personagem do livro, Serafina, ela quer escrever sobre algo diferente, incomum. Envolvida por esses pensamentos, resolve que é interessante escrever como seria a vida de uma moeda, de um palito de fósforo... Ela se interessa por tudo que não seja óbvio, não é à toa que se deleita com as histórias de Ana Maria Machado⁸ e Clarice Lispector.⁹ Impulsionada pelo desejo de escrever, em companhia do armário amarelo que guarda segredos e memórias, envolvida pelo delicado perfume do jasmineiro em flor, que adentra pela janela, a menina que um dia fui, tece à mão suas histórias...

Considerando a noção de experiência apresentada por Larrosa (2002), entendo que a experiência não é algo que simplesmente ocorre, mas algo que nos impacta, criando uma relação de sentido que contribui para a constituição de nossa subjetividade. Nesse contexto,

⁷ “O dicionário de Serafina” faz parte de uma coletânea de Cristina Porto, que encantou várias gerações de crianças. Disponível em: <https://www.skoob.com.br/livro/pdf/o-dicionario-de-serafina/livro:8615/edicao:9880>. Acesso em: 20 de abril de 2024.

⁸ Ana Maria Machado, professora, escritora e jornalista brasileira, é conhecida por suas contribuições literárias, incluindo a obra “História meio ao contrário”. Essa narrativa peculiar, que inicia pelo final e segue em direção ao início, esteve presente no contexto da menina com o armário amarelo, contribuindo à experiência literária. Disponível em: http://unilago.com.br/download/arquivos/20996/Ana_Maria_Machado_-_Historia_Meio_ao_Contrario. Acesso em 20 de abril de 24.

⁹ “Clarice Lispector, escritora ucraniana naturalizada brasileira, é conhecida por sua literatura marcante. Marcou a experiência da menina com armário amarelo com o livro “A mulher que matou os peixes” disponível em: https://arquivos-educacional-vivaback.s3-sa-east-1.amazonaws.com/145/aluno/arquivo_0_28962600_1617287255.pdf. Acesso em 24 de abril de 24.

percebo as narrativas sobre a menina contemplativa e o armário amarelo como representações de experiências significativas que desempenharam um papel crucial na minha formação pessoal, profissional e no desenvolvimento do meu letramento literário.

Por meio dessas experiências pude construir minha compreensão do mundo de maneira singular. O contato com o mundo sensível me possibilitou captar elementos sutis como formas, linhas, cores, texturas, espessuras e sons, e desenvolver uma sensibilidade apurada para apreciar a beleza e a complexidade ao meu redor, o que gerou impacto significativo em minha percepção e identidade.

Nasci em Mulungu¹⁰, uma pequena cidade serrana que se desenvolveu ao redor de uma grande árvore¹¹ de origem africana sob a qual os viajantes comboieiros que comercializavam em Canindé buscavam abrigo.

Figura 4 - Pé de Mulungu



Fonte: Produção de estudante (codinome Menino do Cabelo laranja), (2025).

Localizada no coração da serra do maciço de Baturité, Mulungu é um espaço privilegiado onde a natureza reina de forma exuberante. Filha de uma família simples, morava numa casa típica de interior com um amplo quintal rodeado por várias espécies de plantas e de

¹⁰ A história do município de Mulungu e outros dados correspondentes estão disponibilizados em: <https://www.mulungu.ce.gov.br/> Acesso em 27 de abril de 24.

¹¹ De acordo com material fornecido pela EMBRAPA, trata-se de uma espécie hermafrodita que possui flores comestíveis e frutos com coloração vermelha utilizados artesanalmente, podendo ser letais se consumidos, porém sua casca é muito utilizada em chás por sua ação calmante. Com relação a etimologia da palavra: “o nome genérico *Erythrina* vem do grego *erythros*, que significa “vermelho”, em alusão à cor das flores; (...) O nome vulgar mulungu vem do tupi, *mussungú* ou *muzungú* e do africano *mulungu* significando “pandeiro”, talvez pela batida no seu tronco oco emitir som”. (EMBRAPA, 2008).

animais. Podia ouvir todas as manhãs o cantar do galo e o gorjear dos pintassilgos e dos sabiás. Naquele contexto histórico-cultural, a vida era muito simples e previsível, até mesmo o tempo parecia passar mais devagar.

Fica evidente que a observação do mundo natural desempenhava um papel fundamental como uma fonte inesgotável de inspiração, estimulando percepções sensoriais e sinestésicas. Essas experiências influenciaram minha sensibilidade artística e me levaram a expressar-me por meio da poesia. Meus primeiros poemas foram dedicados à minha cidade natal, destacando especialmente os aspectos naturais que a cercavam.

Isso me faz refletir sobre a importância do contato com a natureza, de pararmos para observar o que acontece ao nosso redor. Muitas vezes, imersos na correria frenética da vida urbana, não notamos as peculiaridades dos espaços, nem enxergamos as pessoas e as coisas. É como se olhássemos, mas não víssemos. A maneira como percebemos essas nuances da vida se reflete em nossos relacionamentos e trabalho.

Em relação à educação, desenvolver um olhar perspicaz e reconhecer a singularidade que se revela em cada aluno, percebendo suas habilidades e potencialidades, é fundamental. Embora isso não seja tão simples e nem resolva todos os problemas da sala de aula, pelo menos contribui para evitar que caiamos em um modelo pedagógico que se assemelhe a uma linha de produção, tal qual a da sociedade capitalista e de consumo.

Refletindo sobre a narrativa da menina contemplativa faço um contraponto com a sociedade contemporânea, altamente informada e informatizada, na qual tanto adultos quanto crianças são constantemente demandados pela sociedade para realizar inúmeras atividades e corresponder a diversas expectativas. Esse estilo de vida acelerado e estimulante frequentemente resulta em cansaço e ansiedade, podendo causar o efeito oposto ao propósito da experiência, conforme compreendido por Larrosa (2002), sendo denominado de “antiexperiência”.

Portanto, a contemplação da natureza me remete ao pensar por outra perspectiva para além da materialidade da vida. “E pensar não é somente "raciocinar" ou "calcular" ou "argumentar", como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece.” (Larrosa, 2002, p. 21).

Diante dessa discussão, surgem os seguintes questionamentos: como nós educadores podemos trazer a experiência da observação e da contemplação do mundo físico natural para as nossas práticas em sala de aula? Quais estratégias pedagógicas seriam eficazes para proporcionar aos alunos essa relação de sentido e significado com o aprendizado, assim como na literatura?

Já no que diz respeito ao armário amarelo, ele trata de um tempo em que eu era uma menina tímida do interior que veio morar na capital com as irmãs mais velhas. Naquela época, era comum que os pais enviassem seus filhos para a cidade grande em busca de melhores condições de vida.

Minha irmã, que era professora em uma escola renomada na capital, a dona do armário amarelo, tinha uma grande preocupação com os aspectos formais pertinentes à linguagem escrita (gramática, ortografia e caligrafia). Porém, eu parecia desconhecer essas idiossincrasias.

Empolgada com minhas escrituras, sempre que resolvia mostrar para minha irmã professora, prontamente ela me advertia acerca dos erros de ortografia, paragrafação e sobre a escrita pouco legível. No entanto, ela alegava que minhas histórias eram boas.

Sentia-me envergonhada diante dos erros assinalados pela irmã. Por outro lado, ela sempre dizia que pelo menos as histórias eram legais. E foi assim que tive a feliz ideia de pedir para minha irmã que revisasse meus textos e propusesse alguns exercícios de caligrafia. Não queria que meus textos ficassem guardados.

Esse fato me põe a refletir sobre algumas questões, sendo uma delas a influência do ambiente (vivia em uma casa cheia de livros e tinha uma irmã professora) e das referências literárias no processo de aprendizagem.

Encontrei inspiração nas obras de Cristiana Porto, Ana Maria Machado e Clarice Lispector¹², o que me motivou a explorar temas incomuns em minha escrita. Isso ressalta a importância de possibilitar uma diversidade de referências literárias, remetendo a Cosson (2022, p.17), “a literatura é uma experiência a ser realizada”.

Fui uma menina impulsionada pelo desejo de escrever e compartilhar minhas histórias. Isso ressalta o papel fundamental do meu interesse pessoal, da minha própria motivação no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, mas isso só se deu porque minhas vivências nesse sentido se constituíram em experiências estéticas, à luz do que apregoa Larrosa (2002).

No que tange a uma reflexão sobre letramento literário, essa discussão destaca a importância de criar um ambiente escolar que estimule o gosto pela leitura e escrita proporcionando oportunidades significativas de expressão e compartilhamento de ideias, sentidos e significações. Em sala de aula, como professora, percebo que muitas vezes os alunos não encontram em si essa motivação e talvez isso se dê porque não se consolida a noção de experiência estética.

¹² Cadeias de autores que marcaram meu processo de letramento literário.

Nesse sentido, Cosson (2022 p. 47), afirma que o letramento que se faz via textos literários não compreende a mera leitura de obras, o mero consumo dos textos, mas deve ter como objetivo a experiência do literário, de maneira que tanto é importante a leitura dos textos, quanto as respostas que construímos para ela.

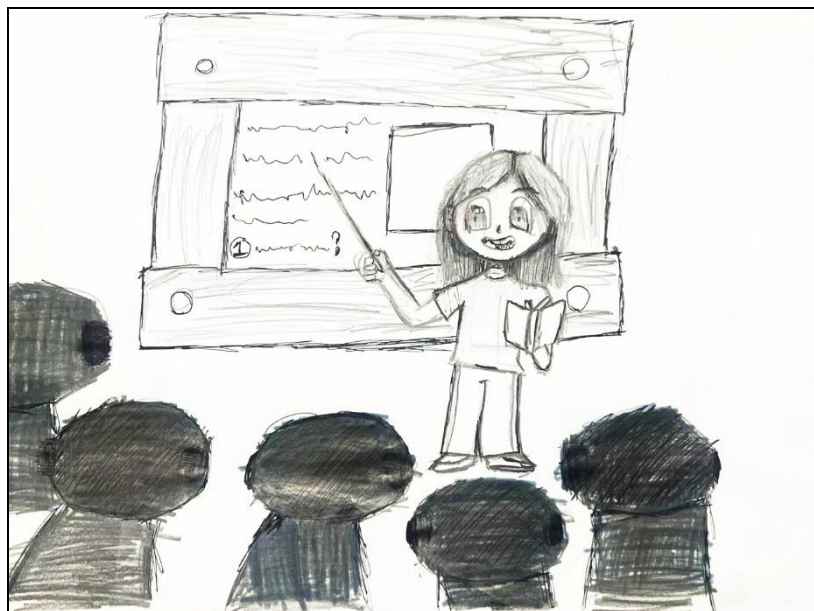
A discussão em destaque me leva a questionar até que ponto eu, como professora, estou estimulando a criticidade e a expressividade dos meus alunos. Percebo, no contexto da minha sala de aula, a necessidade de trazer cada vez mais sentido às práticas literárias, indo além do simples desenvolvimento da leitura em si.

Desse modo, compreender o letramento literário como experiência implica reconhecer que ele não se realiza apenas no texto, mas na mediação docente. Assim, torna-se necessário refletir sobre a formação, a visão e a prática da professora, pois é nesse entrelaçamento que a experiência estética se concretiza na sala de aula.

2.2 A menina e o giz: sobre visão, formação e prática docente

A metáfora da menina e do giz simboliza o processo de constituição do olhar docente, marcado por experiências, memórias e aprendizagens que atravessam a prática pedagógica. Como se observa na Figura 5, a imagem traduz visualmente essa relação entre formação e atuação.

Figura 5 - A menina tia



Fonte: Produção de estudante (codinome Pequeno Gênio), (2025).

Lá está ela, de volta ao interior, cercada por seus antigos amigos ao redor da cabeceira de uma cama, com um giz na mão. A menina agora brinca de ser professora. Logo

em seguida, entra em cena sua outra irmã, que tem o terrível hábito de cuidar da casa e a repreende por sujar a colcha limpa e utilizar a cabeceira da cama como lousa. Parece que não há jeito para essa menina imaginativa.

Sempre envolvida por essa admiração pelo professorar, ela organiza aulas ao redor da cama, passeios pelas cachoeiras, explorando o contato das crianças com a natureza e produzindo também desfiles infantis. Repetidas vezes, na falta de outras crianças para brincar e como forma de evitar sua participação nos afazeres domésticos, passa horas e horas criando tarefas para si e resolvendo-as.

Ao perceber as afinidades da menina, sua mãe a incentiva a dar aulas particulares. Assim a menina continua brincando de ser professora. Porém, o que ela não sabe é que um dia se tornará uma.

Durante a infância, alimentei o desejo de me tornar professora, nutrido por uma visão romântica da docência. Talvez eu não tivesse consciência dos desafios envolvidos na profissão, ou talvez enxergasse o magistério como um ato de doação e amor profundo, sem compreender plenamente as complexidades que o cercam.

O que me remete ao livro de Freire (1987), "Professora sim, Tia não", uma verdadeira cartilha política e ideológica que nos convoca a assumir nossa identidade profissional. Freire enfatiza que ensinar exige conhecimentos específicos, formação e comprometimento profissional, indo além da concepção simplista de ser apenas uma "tia", uma abordagem que busca silenciar nosso papel político-social.

Freire (1987), por outro lado, nos alerta sobre a importância de não cairmos na armadilha da soberba autocrática e da burocratização. Reconhecer-nos como profissionais e lutar por nossos direitos não significa perder o prazer que encontramos em nosso trabalho. É fundamental buscar um equilíbrio entre o compromisso profissional e o amor pela educação, de modo a exercermos nosso papel com dignidade.

E foi assim que acabei na docência. Na verdade, não tinha certeza se era isso que eu realmente queria, mas minha mãe insistiu nisso, dizendo que eu teria sucesso nessa profissão e que não faltariam oportunidades de emprego para professor. Acabei ingressando no curso de Pedagogia, seguindo seu conselho.

Aquela menina “inventadeira” de antes parecia, agora, não se lembrar de criar mais nada. Me encontrava uma jovem mais ou menos na casa dos seus vinte anos preocupada apenas com o mundo do trabalho, com a escolha da minha profissão.

Embora enquanto jovem não trouxesse à memória consciente as experiências do giz e nem tão pouco a do armário amarelo, cursei Pedagogia, me identifiquei com o curso e

compreendi que era aquilo mesmo que queria fazer. Mas em meu íntimo nutria um desejo latente de me graduar em Letras, o que só veio acontecer tempos depois e por um curto período de tempo.

Desta feita, iniciei a graduação em Pedagogia na UECE - Universidade Estadual do Ceará, no campus da FECLESC - Faculdade de Ciências e Letras do Sertão Central, a qual se localiza em Quixadá-Ce. Como não tinha condições financeiras de vir morar na capital do Estado, cursar uma faculdade no interior não muito longe da serra onde morava era uma opção economicamente materializável.

Assim, consolidei os três primeiros anos de minha formação inicial, mas por motivo de força maior me transferi para o campus do Itaperi em Fortaleza, no qual a realidade era bem diferente. Na Faculdade em Quixadá, o espaço físico era bem menor que na Universidade, parecia até um colégio, as turmas permaneciam juntas e os professores tinham um acompanhamento maior e mais de perto. Já na Universidade o campus era bem mais amplo, as turmas mais dispersas, entretanto, representava um outro mundo de possibilidades.

Desta feita, as duas experiências foram fundamentais no processo de minha profissionalização docente, uma vez que o curso de Pedagogia me forneceu as bases conceituais teórico-metodológicas essenciais para o exercício do magistério.

Eu costumava ver o professor como uma figura detentora de muito conhecimento, respeito e autoridade, exercendo um papel fundamental na sociedade.

No entanto, o que eu não sabia era que essa visão idealizada contrasta com a realidade do dia a dia vivenciada no 'chão da escola', onde os profissionais da educação são diariamente desvalorizados por um sistema educacional opressor, enfrentando condições precárias de trabalho, como falta de recursos, pressões externas, salários inadequados e pouco reconhecimento de sua contribuição social.

Diante dessa realidade, em seu livro "Pedagogia do Oprimido" (Freire1996), Paulo Freire ressalta a importância da prática educativa como um ato intencional do "pensar certo", que envolve uma postura crítico-reflexiva diante do poder e das formas de opressão.

Nessa perspectiva, Freire (1996, p. 22) afirma que o "ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural", destacando a necessidade de os professores se reconhecerem como seres históricos e críticos, capazes de pensar, produzir conhecimento e agir em favor de um determinado projeto social.

Assim, a reflexão crítica e a dialogicidade surgem como elementos importantes no fomento da conscientização social e de práticas libertadoras. Essa questão evidencia que eu,

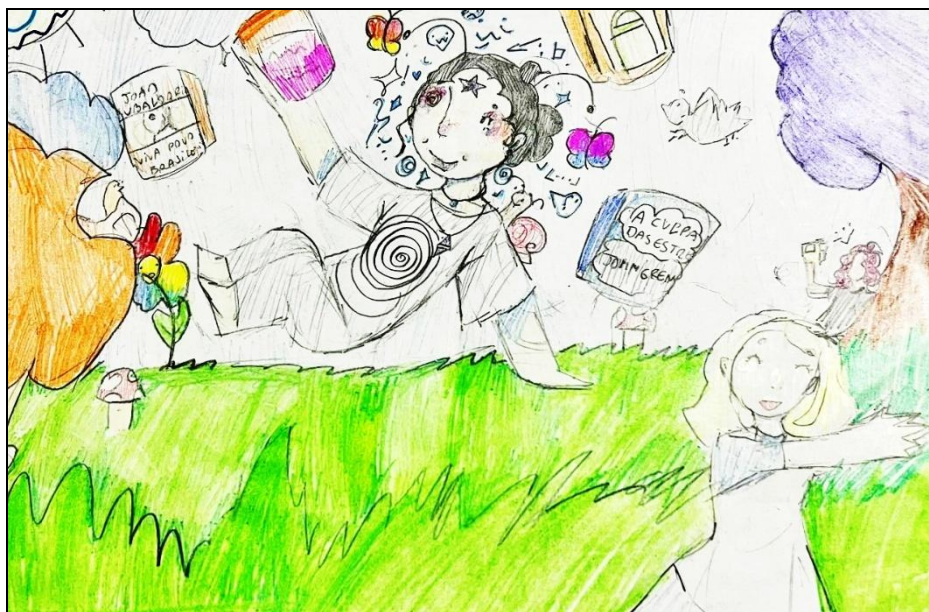
na qualidade de educadora, não posso me acomodar diante das forças que me oprimem. Não posso permitir que silenciem meus sonhos e a utopia que permeia meu ser.

É nesse movimento de transformação contínua que minha trajetória docente se entrelaça à pesquisa e à prática literária, exigindo uma reflexão mais aprofundada sobre as múltiplas dimensões que constituem minha formação.

2.3 A menina, a professora, a poeta - ou não: sobre formação, pesquisa e prática literária

A imagem da menina e seu caracol simboliza o recolhimento e, ao mesmo tempo, a expansão interior que caracteriza o processo formativo. O caracol, que carrega sua casa, remete à memória, à identidade e às experiências que acompanham o sujeito em sua trajetória docente e literária

Figura 6 - A menina e o seu caracol



Fonte: Produção de estudante (codinome Menina Sensível), (2025).

Na densa selva de cimento e pedra, a menina, agora menina há mais tempo, se entrega ao cotidiano das obrigações, envolta na inexorável correria do dia a dia. O encanto da natureza, que um dia foi sua fonte de inspiração, aos poucos desaparece. O armário amarelo, refúgio de sonhos e fantasias, se desvanece na memória, consumido pelo tempo.

O cotidiano traz consigo silêncios sufocantes, que abafam qualquer lampejo de poesia. Na busca pela paixão, a menina encontra apenas ilusões efêmeras e se vê aprisionada na sombra de um tempo, em um mundo sem janelas.

Não consegue enxergar a poesia oculta na vida cotidiana. Não vê que nas casas, nas cozinhas, nas ruas e nas escolas há sempre artistas pintando flores. A menina não percebe que é no cotidiano cinza da existência que se constroem as mais belas formas de poesia.

Mais de uma década depois, desde que formada em pedagogia e trabalhando como professora, concursada, casada e com filhos, emerge de minhas profundezas, aquele antigo desejo de ingressar no curso de Letras.

No íntimo, sentia que precisava viver uma história com a literatura. Impelida por esse arrebatamento, retorno à UECE - Universidade Estadual do Ceará, agora no Centro de Humanidades, enfim, realizando o sonho tão sonhado de cursar Letras.

Mas é no terceiro semestre que a paixão pela literatura rememorada na experiência do armário com suas prateleiras aprazíveis, irrompe. Agora ele é reencontrado na Disciplina de Literatura Cearense, na figura do professor, poeta, contista e entusiasta da literatura, Batista de Lima.

Suas aulas eram verdadeiros saraus da poesia regional com direito a apresentações de cantadores de viola, repentistas e cordelistas. Em meio a esse contexto potente à criação, fui desafiada pelo professor Batista de Lima a escrever poemas. Assim surgiu meu primeiro poema, uma homenagem a minha cidade natal.

Ô, como eu gosto/De sentir os respingos/Do tempo eflúvio/De minhas memórias/Que pena! /O grande esforço é vertê-las à mente/Fecho os olhos/E me reporto a paisagens amenas/como as tão bem descritas por Bernardo Guimarães/Em “O Seminarista” /E Pinto, salpico/De cores vivas/E almíscar extasiante/Aquelas doces paragens, /Aquele céu, /Aquele mato, /Aquele gente/Em que na minha infância/Pude inteiramente contemplá-las/. Hoje tempo, /Hoje longe, /Hoje... (Respingos da memória, elaborado pela pesquisadora, 1988).

Após escrever o primeiro poema, uma série de outros foram suscitados, porém, a realidade se interpunha e mais uma vez em mim a poesia se calou. As vicissitudes do dia a dia de ser mãe e conciliar trabalho, faculdade, enfrentar processos de desgaste no casamento e descobrir-se mãe de uma criança atípica¹³, acarretaram na interrupção de meus sonhos e projetos para me dedicar a minha função precípua: ser mãe de família. Abandonei o curso de Letras depois disso, houve um pausado e profundo silêncio ensurdecedor.

Não sei de rimas, /Não sei de métricas. /Só sei dos meus pensamentos, /Sentimentos, /Revoltando-se, /Revolvendo-me/ A Traduzirem-se/Nessa página/ E calo. (Traduzir-se, elaborado pela pesquisadora).

Entre lapsos de memória e sonhos silenciados, observo, pela janela das minhas recordações, a imagem da professora madura que tentou calar a poesia dentro de si. Aprendi que a poesia pode

¹³ A expressão “criança atípica” refere-se a pessoa com diagnóstico formal no espectro do neurodesenvolvimento.

morrer de fome: basta não alimentá-la. Lembro de Clarice Lispector, que matou seus peixes por esquecimento; no meu caso, porém, foi decisão. Eu, professora Michelle, acreditei que já não valia mais a pena. Essa escolha dialogava com a dureza do poema “Não há Vagas”, de Ferreira Gullar, no qual a poesia parece não encontrar lugar em um mundo regido pela utilidade.

O preço do feijão não cabe no poema./O preço do arroz não cabe no poema./não cabem no poema/ o gás,/a luz/ o telefone/a sonegação /do leite/da carne/do açúcar/do pão, /O funcionário público não cabe no poema/com seu salário de fome/sua vida fechada em arquivos./Como não cabe no poema o operário/que esmerila/seu dia de aço e carvão/nas oficinas escuras/— porque o poema,/senhores,/está fechado:“não há vagas”/Só cabe no poema/o homem sem estômago/a mulher de nuvens/a fruta sem preço/O poema, senhores,/não fede/nem cheira. (Gullar, 2018, p. 28).

Assim, enveredei pelo campo da Matemática e, por mais de uma década, acreditei ter silenciado a poesia. Mergulhei no universo dos números, orientando minhas leituras, pesquisas e práticas para o letramento matemático. Essa escolha se consolidou na minha pós-graduação, concluída em 2019, e resultou também na publicação de um artigo voltado à formação de professores nessa área.

Trabalhei por doze anos como professora de Matemática nos anos iniciais, até que houve a necessidade de ajustar a carga horária dos professores na escola e por esse motivo tive que assumir a disciplina de Língua Portuguesa. Sem aviso prévio, o irônico destino me colocou frente a frente com a poesia outra vez.

E foi numa dessas aulas de leitura que declamei para os alunos pela primeira vez, Vinícius de Moraes¹⁴. Seus olhos brilharam, não mais que os meus, e me senti aplaudida por eles. Incentivada pelo interesse dos alunos, também os incentivei.

Além de outras apresentações culturais desenvolvidas na escola como práticas de letramento literário, promovi o “Café com Poesia”, o primeiro sarau da turma com a presença de uma poetisa da comunidade.

E como uma teia puxa a outra, por intermédio dela fui apresentada ao grupo Mulherio das Letras do Ceará¹⁵, do qual passei a fazer parte. Vale ressaltar que dois dos meus poemas foram selecionados e publicados na coletânea do Mulherio das Letras em 2023. Esse momento marcante abriu as portas para novas oportunidades, levando-me a participar de

¹⁴ Os poemas declamados constam na coletânea infantil “Arca de Noé”

¹⁵ O movimento Mulherio das Letras Ceará é uma extensão do coletivo, em nível nacional e internacional, e tem o objetivo de promover oportunidades de difundir a escrita feita por mulheres. Disponível em: <https://www.secult.ce.gov.br/2023/12/21/bece-mulherio-das-letras-ceara-publica-coletanea-com-116-autoras-cearenses/#:~:text=O%20movimento%20Mulherio%20das%20Letras,a%20escrita%20feita%20por%20mulheres>. Acesso em: 27 de abril de 24

outros projetos que resultaram em mais publicações de poemas. A partir desse ponto, meu encontro com a poesia dos textos e com a poesia da vida se fortaleceu.

Não posso deixar de mencionar que meus alunos passaram a me incentivar e a cobrar que eu compartilhasse meus textos. Essa interação com eles despertou uma nova dimensão na minha relação com a poesia, impulsionando-me a buscar formas de compartilhar e disseminar minhas criações.

A partir disso, a fim de trabalhar com a literatura em sala de aula, percebi que precisava ir mais a fundo, ou seja, expandir meu repertório de poemas e de autores, desenvolver uma sequência de didática de maneira que pudesse integrar os conteúdos curriculares. Assim, compreendi que o trabalho com poesia é complexo, não se limita à estrutura, ao ensino de técnicas.

Nessa perspectiva, desenvolvi uma sequência didática com alunos dos anos iniciais da educação básica, com a perspectiva do letramento literário por meio da poesia com objetivo de estimular a leitura, escrita e oralidade.

Neste interim, sempre ouvia comentários de alunos que realizavam pesquisas utilizando inteligência artificial (IA)¹⁶. Intrigada e preocupada com os caminhos que poderia oferecer à turma, senti uma curiosidade crescente, pois desconhecia completamente o assunto.

No entanto, como uma eterna inventora, (uma menina contemplativa e do armário amarelo), decidi buscar informações com o professor de Arte da escola, que já estava pesquisando sobre IA. Através dessa troca de conhecimentos na escola, eu e meu colega professor embarcamos em uma jornada criativa. Assim, desenvolvemos um e-book reunindo a coletânea de poemas autorais dos alunos de 4º ano.

A reflexão sobre essas experiências, embora exitosas, trouxeram algumas lacunas e apontaram novas possibilidades. Nesse percurso, a pesquisa deixa de ser apenas intenção formativa e passa a se materializar em prática concreta. É na experiência vivida em sala de aula que o letramento literário ganha corpo, voz e sentido. Assim, a seção que se segue apresenta a experiência do “Armário Amarelo” como narrativa pedagógica, articulando teoria e prática na construção de uma proposta formativa situada.

2.4 A menina e o armário amarelo, uma experiência de letramento literário na escola – Reflexão a partir de uma narrativa pedagógica.

¹⁶ IA é a sigla para Inteligência Artificial, área da computação dedicada ao desenvolvimento de sistemas capazes de simular processos de aprendizagem e tomada de decisão.

Foi no cotidiano da sala de aula que o Armário Amarelo se concretizou como experiência de letramento literário. Entre leituras, escritas e partilhas, constituiu-se um espaço coletivo de criação e escuta. A imagem apresentada na Figura 7 traduz esse momento inaugural do encontro entre professora e alunos, que fundamenta a narrativa pedagógica aqui desenvolvida.

Figura 7 - A professora e os alunos



Fonte: Produção de estudante (codinome Menina dos Contos de Fadas), (2025).

A menina, agora professora, ousa abrir mais uma vez a porta do armário amarelo, ansiosa por desvendar o mistério de fazer a poesia transcender o mundo perceptível. Incerta do resultado, ela se lança em uma jornada de descoberta e expressão como parte intrínseca do processo criativo. Ela queria ensinar poesia, o que ela não sabia é que a poesia seria a chave para sua própria transformação.

No ano de 2022, nos deparamos com o início do período letivo pós-COVID-19¹⁷, marcado por desafios intensos devidos ao retorno à escola, após um longo período de ensino remoto. Em virtude disso, os alunos enfrentavam dificuldades significativas em relação à leitura e à escrita, juntamente com questões como ansiedade, timidez excessiva e outros problemas. Paralelamente a isso, como educadora, me encontrei diante de outro desafio:

¹⁷ Em meados de março do ano de 2020, o isolamento social ficou estabelecido por um decreto do Governo do Estado do Ceará, como uma ação necessária para conter a pandemia do novo Coronavírus (COVID 19), que vinha se proliferando velozmente em todo mundo. E assim, de forma inesperada todas as escolas tiveram que fechar seus portões, deixaram de sediar as aulas entre professores e alunos. (Queiroz *et al.* 2021, p. 48).

assumir a disciplina de Língua Portuguesa para a turma do 4º ano, após mais de uma década lecionando Matemática.

Nesse contexto, eu não havia planejado formalmente uma proposta de trabalho. Desse modo, enquanto nos organizávamos para as apresentações do Dia da Leitura, decidi explorar a poesia com meus alunos, mas não tinha certeza se eles iriam apreciar essa abordagem. No entanto, ao dramatizar alguns poemas infantis para eles, testemunhei um certo encantamento e um crescente interesse, o que me incentivou a ampliar as atividades.

Ao perceber que essa iniciativa poderia se tornar mais do que apenas uma simples apresentação cultural, desenvolvi uma sequência de atividades, procurando entremear os conteúdos curriculares com ênfase na leitura, escrita e oralidade.

À medida que avançava no desenvolvimento das atividades, obtive vários *insights*, o que me fez recordar uma prática literária com poesia desenvolvida por outra professora com alunos do Ensino Médio, a qual tive o prazer de acompanhar; decidi adaptá-la para a realidade da turma do 4º ano.

A evocação dessas ideias me fez buscar alguns livros disponíveis no acervo da escola, dos quais eu já tinha conhecimento prévio. Foi assim que optei pelos autores Vinicius de Moraes e Cecília Meireles, uma escolha que se mostrou pertinente levando em conta o nível dos alunos e os diagnósticos de leitura e escrita que eu já havia realizado sobre a turma.

Desde o início, eu pressupunha que para trabalhar com poesia seria necessário envolver os alunos de forma a levá-los ao deleite, de maneira que pudessem se manifestar subjetivamente sem imaginar que, ao fazer isso, estaria buscando promover uma experiência estética. Assim, planejava explorar a poesia com a perspectiva de permitir que os alunos experimentassem o encontro com o mundo intangível, evocando um sentimento de encantamento e envolvimento com a obra literária.

Ao promover a dramatização dos poemas e incentivar os alunos a se expressarem não apenas verbalmente, mas também por meio de seus corpos, estava estimulando o desenvolvimento de suas próprias formas de expressão. Introduzi, sem plena consciência, a ideia de uma performance literária, na qual a leitura transcende a voz, incorporando todos os elementos do corpo.

Nesse contexto, percebi a necessidade de aprofundar meu conhecimento em letramento literário, uma lacuna em relação ao meu entendimento no campo do letramento, considerando que minha ênfase esteve voltada para o conhecimento matemático, busquei referências, encontrando em Cosson (2022) um sólido ponto de partida.

Considerando que organizei a prática pedagógica em três momentos distintos (**deleite-aprofundamento e produção escrita – apresentação**). Nessa primeira parte do trabalho, privilegamos as atividades com a leitura e dramatização de produções da coletânea: A arca de Noé: Poemas infantis de Vinícius de Moraes.

Essa escolha foi motivada pela disponibilidade do material na biblioteca, bem como pela sua facilidade de leitura, caráter lúdico e presença de onomatopeias que certamente cativariam a atenção dos alunos, como podemos perceber nos poemas a seguir:

O RELÓGIO/ Passa, tempo, tic-tac/ tic-tac, passa, hora/ Chega, logo, tic-tac/ Tic-tac, e vai embora/ Passa, tempo/ Bem depressa/ Não atrasa/ Não demora/ Que já estou/ Muito cansado/Já perdi/ Toda a alegria/ De fazer meu tic-tac/ Dia e noite/ Noite e dia/ Tic-tac/Tic-tac/Tic-tac... (Moraes, 1991, p. 26).

O ELEFANTINHO/ Onde vais, elefantinho/ Correndo pelo caminho/ Assim tão desconsolado? /Andas perdido bichinho/ Espetaste o pé no espinho/ Que sentes pobre coitado? / _ Estou com um medo danado/Encontrei um passarinho! (Idem, p. 36).

Além desses, destacam-se outros poemas: "O mosquito", "A casa", "O leão", "O pinguim", "As borboletas", "O pato", "A galinha-d'angola", "A pulga", "A porta" e "O Peru", "A corujinha", "O peixe-espada".

Posteriormente, busquei introduzir uma poesia que demandasse mais introspecção e reflexão. Nesse propósito, optei por trabalhar alguns poemas de Cecília Meireles. Durante essa fase, mergulhamos em textos como: "Ou isto ou aquilo", "Leilão de jardim", "O último andar", "A bailarina", "As meninas", dentre outros.

OU ISTO OU AQUILO/Ou se tem chuva e não se tem sol, /ou se tem sol e não se tem chuva!/ Ou se calça a luva e não se põe o anel,/ou se põe o anel e não se calça a luva!/Quem sobe nos ares não fica no chão,/quem fica no chão não sobe nos ares./É uma grande pena que não se possa/ estar ao mesmo tempo nos dois lugares!/Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,/ou compro o doce e gasto o dinheiro./Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo.../e vivo escolhendo o dia inteiro!/Não sei se brinco, não sei se estudo,/se saio correndo ou fico tranquilo./Mas não consegui entender ainda qual é melhor: se é isto ou aquilo. (Meireles, 2002, p. 38)

Dessa forma, a disponibilidade dessas obras no acervo da biblioteca foi um dos principais critérios para a seleção, permitindo a apresentação do livro físico e a exploração dos elementos paratextuais, como a capa, os dados bibliográficos e o contexto da obra, bem como as ilustrações.

Mais tarde, ao buscar aprofundamento, encontrei apoio para estes procedimentos nas ideias de Cosson (2022), Soares (2002) e Sorrenti (2009). Eles defendem a apresentação do livro físico na sua integralidade, o que possibilita uma apreciação mais significativa, tendo em vista que os livros didáticos frequentemente contêm apenas trechos ou resumos.

Num segundo momento, disponibilizei o uso de cópias para que os estudantes pudessem explorar os poemas individualmente, em duplas ou em grupos¹⁸, garantindo-lhes a liberdade de ler, recitar ou dramatizar em casa e na escola. À medida que os alunos aprimoravam suas habilidades leitoras e de reflexão, resolvi introduzir a apreciação de obras mais complexas¹⁹, como "Não há vagas" de Ferreira Gullar, "Canção no exílio" de Gonçalves Dias e os poemas de Manuel Bandeira, como "O Bicho" e "Debussy". Como se tratava de textos que eu já conhecia, facilitou a exploração dessas obras aos alunos. Porém foi gratificante perceber os alunos tecendo discussões sobre textos que exigem uma compreensão crítica.

O BICHO/Vi ontem um bicho /Na imundície do pátio/Catando comida entre os detritos. /Quando achava alguma coisa, /Não examinava nem cheirava /Engolia com voracidade. /O bicho não era um cão, /Não era um gato, /Não era um rato. /O bicho, meu Deus, era um homem. (Bandeira, 1948).

Assim, recorremos aos livros do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), o qual objetiva promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. Tendo em vista que as obras disponíveis na biblioteca da escola para o público infantil não ofereciam uma apreciação mais profunda e o estímulo ao pensamento crítico, principalmente no âmbito da poesia, foram utilizadas obras com indicações para uso em anos finais da educação básica.

Nesse contexto, mobilizei conhecimentos da minha formação acadêmica em Pedagogia e Letras, aplicando estratégias de leitura. Utilizei a técnica da "tempestade de ideias" para preparar a leitura e estimular o conhecimento prévio dos alunos. Além disso, empreguei inferências para dialogar com as ideias do autor, questionando e aprofundando a compreensão do texto.

Também utilizei a técnica da imersão e visualização para estimular as crianças a explorarem suas sensações de forma mais profunda. Ao pedir que fechassem os olhos e ouvissem música instrumental combinada com sons da natureza percebi que os alunos se tornavam mais propensos a imaginar cenários e experiências além do mundo físico. Essas atividades estimulavam a criação de imagens mentais, geravam sensações e favoreciam a expressão individual ora por meio de desenhos, ora por meio de palavras.

¹⁸ A estratégia de coro de vozes ou jogo de vozes (meninas e meninos), de maneira que um lê um verso, o outro lê outro verso, um apresenta o poema, outro apresenta o autor.

Durante as atividades de dramatização e recitação de poemas, procurei enfatizar a importância da expressão vocal e corporal, visto que alguns alunos demonstraram dificuldades ao lidar com o público e, sobretudo ao utilizar o microfone. De maneira que alguns alunos escreviam poemas, mas apresentavam dificuldades em ler em volume mais alto.

Diante disso, desenvolvi algumas estratégias para ajudá-los a superar a timidez sem constrangê-los. Busquei fornecer feedback positivo e encorajador, destacando suas habilidades por meio de elogios sinceros, procurando dar ênfase às potencialidades individuais. Com isso, percebia que os alunos se esforçavam em superar suas limitações. Tal foi o êxito, que passaram a se reconhecer como realmente são: artistas, poetas, escritores.

Para auxiliar uma aluna que se encontrava insegura ao usar o microfone, utilizei duas estratégias simples: cantávamos suas músicas preferidas nos intervalos das aulas e em suas apresentações pedia que ela se concentrasse somente em mim, imaginando que estamos sozinhas. Foi gratificante ver como ela superou o medo e passou a incentivar os alunos com seu depoimento.

Já quanto à fase de aprofundamento, concentrei-me em ensinar os alunos sobre os elementos que compõem a estrutura de um poema e promover o enriquecimento do repertório léxico. Todavia, ao refletir sobre as atividades realizadas, identifiquei um certo direcionamento que pode ter ocasionado uma pedagogização da literatura ou a inadequada escolarização²⁰ o que de alguma forma pode podar o processo criativo dos alunos. Isso se evidenciou em práticas com ênfase na identificação de estrofes e versos, tipos de rimas, elaboração de listas de adjetivos e sinônimos, o preenchimento de poemas lacunados, processos algumas vezes enfadonhos de reescrita.

Entretanto, mesmo assim, essa parte do processo serviu de inspiração poética:

O poema/ O poema é isto, o poema é aquilo/ tem estrofes, tem versos, mas se fizer errado, ai já é vacilo. / Cada linha do papel é um verso/ Cada grupo de versos é uma estrofe/ E na hora de fazer um poema seu cérebro sofre/ As únicas coisas que você precisa/ é um papel e um lápis / palavras para brincar/ e uma rima criar. (Pedro Lucas Menezes Lopes, O poema, 2023).

Além das atividades centradas nos aspectos estruturais, também sugeri propostas de substituição de vocábulos no poema por uma espécie de não concordância racional, como pude perceber a seguir.

Um menino escreveu o seguinte verso “borboleta a cantar”. Então, indagamos: (a borboleta canta? Qual som é emitido por elas?). Diante disso, o aluno resolveu

²⁰ Sobre isso, Sorrenti (2009, p. 18) “A crianças existem em estado de poesia até que se esbarra na sistematização da linguagem: à escola se põe a ensiná-la a medir as sílabas, a grifar os substantivos do poema, a circular os verbos, a encontrar os dígrafos e por aí vai.” Assim, a referida autora compreende a correta escolarização da literatura é aquela que propicia a vivência do literário e não uma distorção.

substituir por: “o passarinho a cantar”, mas por sugestão de um colega que estava próximo, resolveu substituir por “uma cigarra a cantar”. Outra aluna escreveu um poema, mas não sabia qual título dar, porém, ao ler para o colega, chegaram à conclusão de que o título adequado seria: A rotina. (Queiroz, 2023, p. 7)

Por outro lado, esses recortes sinalizam as trocas e as discussões coletivas que ocorreram neste processo, o que evidencia que os textos eram lidos e debatidos.

Durante a fase inicial do processo de escrita, busquei estimular a criatividade dos alunos através de uma atividade inspirada no poema "Casa" de Vinicius de Moraes, utilizando uma abordagem de paráfrase. Como resultado, surgiram novos poemas²¹ como "A escola", "A cidade", "A boneca", conforme podemos vislumbrar a seguir:

A escola é legal/ tem um ambiente bem natural/ onde podemos brincar até passar mal/ A biblioteca é muito divertida/ podemos ler até dar dor de barriga/ Mas leia sem exagerar/ se não vai dar dor na vista/ Os meninos são muito brincalhões, mas quando aprontam/ levam um carão/ e vão para a coordenação (Maria Eduarda de Sousa Santos, A escola, 2023).

Era uma cidade muito legal/ todas as pessoas eram fenomenais / Sem violência, sem onde fazer o mal, / todo dia era dia de alegria / naquela cidade só tinha folia/ Não tinha briga, nem agressividade/ Todos lá agiam com humanidade. / Era uma cidade tão bonita, que jamais poderá ser esquecida. (Pedro Lucas Menezes, A cidade - Versão 2, 2023).

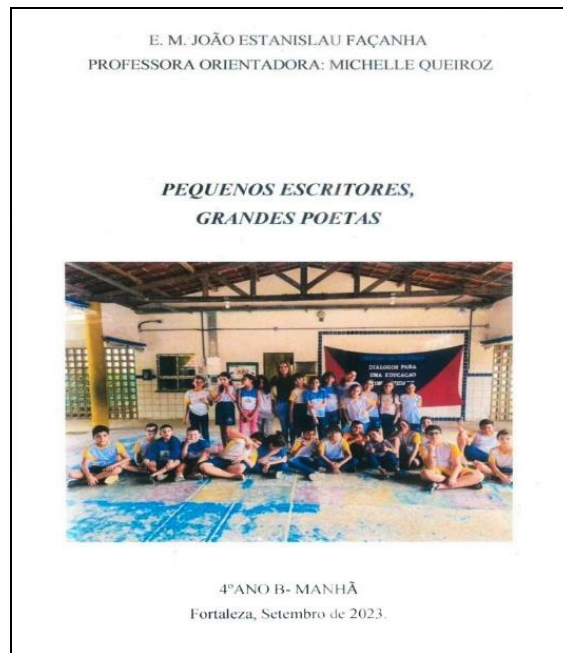
Era uma boneca muito engraçada/ Não ria, não fazia nada. / Mas ninguém podia tocar nela não/ Pois, ela tinha uma maldição/ Era uma boneca feita de pano/ que ninguém poderia fazer carinho/ Aquilo não era humano. (Maria Dávila Alexandre da Silva, A boneca, 2023).

Após a produção de cada poema, conduzi uma etapa de revisão com os autores, acompanhando de perto o processo de reescrita. Esse método permitiu corrigir erros, ao mesmo tempo que destacou e valorizou as escolhas e expressões individuais de cada aluno.

Ao destacar e valorizar as produções escritas dos alunos, observei um aumento significativo na motivação e engajamento deles em relação à inclusão de seus trabalhos no caderno de poemas autorais da turma. Posteriormente, esse caderno foi transformado em um *e-book*²².

²¹ Podemos observar que nessas produções autorais, os nomes das crianças são especificados. Essa ocorrência se relaciona o fato de os pais terem autorizado a exposição dos nomes, como também a de estar me referindo a uma prática já publicada, anteriormente.

²² Disponível em: <https://www.calameo.com/books/0029966075a153c7d26e2> Acesso em: 29 jan.2025.

Figura 8 - Capa do caderno de poemas autorais

Fonte: Arquivos da pesquisadora (2023).

Em seguida, sugeri outras atividades utilizando a estratégia de resgate de memórias afetivas como forma de inspirar os alunos no desenvolvimento da escrita poética. Nessa perspectiva, recorreremos a músicas instrumentais e atividades de imersão, de modo que os alunos buscassem lembrar de um acontecimento marcante de suas vidas.

[...] Nesse sentido, vale relatar o processo de inspiração para o poema: A saudade. O mesmo fala da saudade de um amigo, no entanto, o autor confidenciou que fez o uso da palavra amigo, com a finalidade de não comprometer a rima no poema, mas a saudade de fato, era de uma menina, com a qual, brincava muito, porém acabou fazendo novos amigos, o deixando de lado. (Queiroz, 2024, p. 79)

[...]O autor do poema: A bolsa mágica, relatou que fez esse poema em homenagem a avó, a qual, usava sempre uma bolsa de mão e que não largava por nada. Também, o poema: Dona pipa, foi escrito a partir de uma imagem associada a infância do autor durante a pandemia. O poema: A escola, mostra o cotidiano, as relações estabelecidas no próprio convívio do aluno. (*Ibidem*).

Considerando o contexto pós-pandêmico²³, o desenvolvimento dessas atividades foi relevante na medida que permitia aos alunos desabafarem, expressarem sentimentos e estabelecerem vínculos, reconhecerem a importância de suas próprias narrativas e além do mais desenvolverem habilidades de leitura e escrita.

Na etapa de apresentação, terceiro momento do projeto, foram realizados vários saraus, nos quais os alunos encenavam tanto seus próprios poemas como obras de outros

²³ De acordo com Queiroz *et al*, (2021), refere-se ao contexto social após a pandemia do (COVID 19), em que o mundo esteve sob a ameaça de um vírus que fatalmente dizimou um número expressivo de vidas.

autores. O ápice dessas atividades ocorreu na 12ª Feira Municipal de Ciência e Cultura de Fortaleza, em 2023, quando os alunos tiveram a oportunidade de se apresentar para diversas turmas e públicos. É importante destacar que os alunos continuaram produzindo e apresentando poemas.

Figura 9 - Sarau de poesias

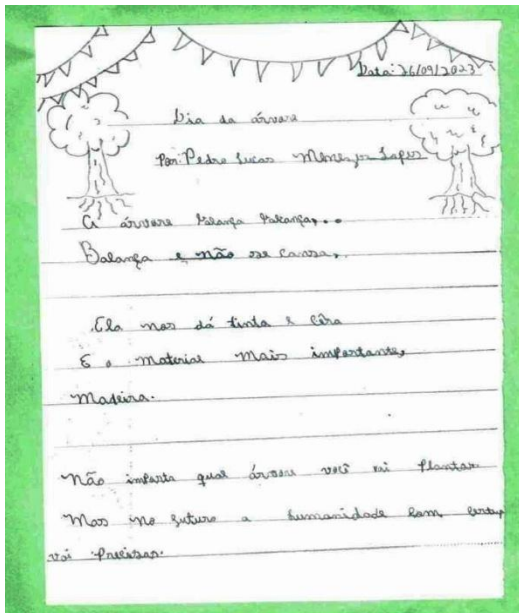


Fonte: Arquivos da pesquisadora (2023).

A produção escrita dos alunos, transformada em *e-book*, foi compartilhada com os pais por meio de um QR Code²⁴ durante a reunião de encerramento do período letivo de 2023, possibilitando-lhes contemplar as produções finais de seus filhos e perceber o valor dessa experiência.

²⁴ Termo conhecido como "Resposta Rápida" em português, o qual opera como um código de barras e pode ser facilmente escaneado pelas câmeras dos celulares, permitindo acesso rápido e prático aos conteúdos.

Figura 10 - Poema escrito à mão



Fonte: arquivos da pesquisadora (2023).

Figura 11 - Poema no e-book



Fonte: arquivos da pesquisadora (2023).

Na ocasião, fui procurada por alguns pais que vieram me agradecer pelo trabalho desenvolvido com as crianças. Um deles compartilhou que seu filho, que enfrentava sérios problemas de ansiedade, havia apresentado melhoras significativas graças à prática da escrita. Outros relataram que seus filhos desenvolveram habilidades importantes, como a leitura, e passaram a demonstrar maior interesse pelos estudos.

Uma mãe, em especial, emocionou-se ao contar sobre sua filha que, por ser negra, sempre enfrentava preconceito na escola. Graças ao trabalho realizado, ela viu a autoestima da filha ser resgatada, o que trouxe confiança e alegria para a menina.

Esses depoimentos foram muitos e cada um reforçou o impacto positivo de práticas pedagógicas que vão além do ensino tradicional, contribuindo para o desenvolvimento emocional, social e intelectual das crianças. Esses momentos são um testemunho vivo do poder transformador da educação quando ela é feita com sensibilidade e propósito.

Desta feita, para fins de referências acadêmica, compilei no quadro abaixo as atividades realizadas ao longo do projeto considerando a organização metodológica adotada.

Quadro 1: Síntese das atividades

Etapa	Objetivos	Atividades	Aprendizagens	Duração
(i) Deleite	<p>Envolver os alunos sensorial e emocionalmente;</p> <p>Ampliar o letramento literário;</p> <p>Desenvolver habilidades de leitura poética.</p> <p>Explorar a oralidade e as expressões vocais e corporais.</p>	<p>Roda de conversa;</p> <p>Função social do poema;</p> <p>Dramatização de poemas pelo professor;</p> <p>Apreciação de poemas;</p> <p>Apresentação do livro;</p> <p>Distribuição de poemas de Vinicius de Moraes;</p> <p>Leitura e Performance em duplas, trios...</p> <p>Devolutiva.</p>	<p>Desenvolvimento da escuta ativa;</p> <p>Capacidade de refletir e interpretar elementos implícitos no poema;</p> <p>Apreciação estética;</p> <p>Reconhecimento da importância da leitura literária;</p> <p>Desenvolvimento de capacidades leitora;</p> <p>Desenvolvimento na performance teatral</p>	3 semanas
(ii) Produção Escrita	<p>Perceber a estrutura básica de poemas;</p> <p>Identificar as estrofes e a relação de sentido entre elas;</p> <p>Identificar as rimas e tipos de rimas;</p> <p>Perceber as rimas como elementos que dão sonoridade;</p> <p>Reconhecer aspectos semióticos no poema;</p> <p>Desenvolver habilidades de escrita poética.</p>	<p>Roda de conversa;</p> <p>Exploração de poemas;</p> <p>Atividades direcionadas de identificação e localização de rimas, versos e estrofes;</p> <p>Atividades para completar com as palavras que rimam;</p> <p>Atividades de identificação de tipos de combinações de rima;</p> <p>Elaboração de listas de adjetivos para substantivos e compor texto utilizando-os;</p> <p>Lista de antônimos e sinônimos;</p>	<p>Desenvolvimento na capacidade escrita;</p> <p>Compreensão da estrutura de poemas;</p> <p>Reconhecimento de figuras de linguagens como metáforas e onomatopeias;</p> <p>Reconhecimento de texto poético, mesmo escrito em prosa;</p> <p>Desenvolvimento de habilidades de escrita poética;</p> <p>Expansão vocabular</p>	3 semanas

		<p>Escrita de um poema. A partir da paráfrase do poema Casa de Vinícius de Moraes;</p> <p>Produção de acrósticos;</p> <p>Produção a partir de imersão guiada;</p> <p>Produção escrita a partir de resgate de memórias;</p> <p>Reescrita de textos.</p>		
(iii) Apresentação Artística	<p>Organização de um sarau</p> <p>Apresentar poemas autorais;</p> <p>Desenvolver habilidades de dramatização de poemas;</p> <p>Desenvolver performance artística.</p>	<p>Leitura de poemas;</p> <p>Ensaaios;</p> <p>Devolutivas nos ensaios;</p> <p>Rodas de Conversas;</p> <p>Apresentação de sarau na escola.</p>	<p>Aplicação das aprendizagens na apresentação artística dos poemas;</p> <p>Desenvolvimento da expressão oral na performance poética;</p> <p>Uso consciente dos elementos semióticos na apresentação dos poemas autorais.</p>	2 semanas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Vale salientar que a experiência pedagógica aqui destacada foi documentada na coletânea "Professor Autor: contando histórias, trocando figurinhas... na edição de 2024 pela Secretaria Municipal de Educação – SME, uma iniciativa da Prefeitura Municipal de Fortaleza. Assim sendo, o propósito deste segmento não é simplesmente descrever a experiência, mas refletir sobre ela, tendo em vista a sua contribuição para meu próprio processo formativo.

É importante destacar que esta pesquisa não surgiu do nada, mas da consolidação de uma prática pedagógica que desenvolvi com crianças na faixa etária de 9 a 10 anos. Foi essa experiência que me conduziu à investigação, tornando o trabalho ainda mais significativo, pois não apenas impactou os alunos, mas também contribuiu para minha própria formação profissional.

Ao refletir sobre esta narrativa pedagógica, emergem algumas inquietações que foram levantados em diversas ocasiões por colegas docentes, e que também já foram minhas, antes de desenvolver a prática pedagógica em questão. Como ensinar poesia? É possível ensinar poesia?

Em relação a isso, Sorrenti (2009, p. 17) alude que: "[...] O professor alega que não inclui poesias em suas aulas por não estar seguro sobre como proceder, além de afirmar que esse gênero requer tempo e paciência para ser adequadamente explorado."

Entretanto, ao intencionar desenvolver um trabalho com a poesia, não considerei a sua complexidade e nem os aspectos metodológicos, mas o anseio de proporcionar aos meus alunos uma experiência sinestésica e que simultaneamente despertasse o gosto pela leitura e escrita. A motivação inicial desse trabalho surgiu de um lugar íntimo, de um encantamento pessoal que desejei compartilhar com meus alunos. Antes de propor essa experiência fui atravessada pela poesia (pelo ritmo que me envolvia, pelo jogo das palavras e pela profundidade dos versos) que me faziam refletir sobre a materialidade do mundo.

A literatura, assim como outras formas de arte, é capaz de provocar uma emoção que não é apenas um sentimento passageiro, mas uma emoção estética, que se enraíza na experiência. Nesse sentido, é relevante trazer a reflexão de Dewey (2010, p. 172), que nos ajuda a compreender o caráter da experiência estética:

[...] não é uma forma de sentimento que tenha existência independente desde o início. É uma emoção induzida por um material expressivo, e por ser evocada por este material e estar ligada a ele consiste em emoções naturais que foram transformadas. Objetos naturais como as paisagens, por exemplo podem induzi-la. Mas só o fazem porque ao serem matéria de uma experiência, eles também passam por uma mudança semelhante à efetuada pelo pintor ou pelo poeta ao converter o cenário imediato na matéria de um ato que expressa o valor do que é visto.

Dewey nos mostra que a emoção estética emerge da relação entre sujeito e expressão, sendo assim, não está pronta, nem nasce isolada. Ao contrário, é provocada pelo encontro com aquilo que, ao ganhar forma expressiva, também transforma o olhar de quem a experiencia. Quando uma paisagem é ressignificada por um poeta, ou um objeto comum se torna matéria de arte, o que se dá é justamente esse movimento de recriação. É nesse gesto que reside a potência do trabalho com a literatura na escola: oferecer aos estudantes possibilidades de criar, ou seja, ver, sentir e pensar de outros modos.

Nesse horizonte, as reflexões de Cândido (1995) em "O direito à literatura", ampliam o entendimento dessa experiência ao afirmar que a literatura não é adorno, mas necessidade humana, um direito que humaniza porque permite ao sujeito imaginar, fabular, compreender a si e ao mundo. Assim, quando a escola abre espaço para o poético, não está apenas

desenvolvendo uma habilidade ou ensinando um conteúdo: está garantindo um direito formativo fundamental.

A poesia, portanto, é esse instrumento potente capaz de revelar emoções latentes e provocar novas percepções. No entanto, restava a incerteza: seria possível que meus alunos vivenciassem esse mesmo encantamento? Essa questão permaneceu em aberto, vez que as emoções não se manifestam de forma uniforme ou previsível, pois pertencem ao campo da subjetividade, atravessando cada um de maneira única.

Essas elucubrações me levaram a perceber que ninguém ensina poesia no sentido convencional. Com isso em mente, entendi que meu caminho é o de (des)ensiná-la, transgredindo os moldes tradicionais e buscando uma abordagem que privilegie o par experiência/sentido: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. (Larrosa, 2022, p. 21)

Portanto o trabalho com as palavras, com as metáforas, com o ritmo exige o envolvimento, a interpretação e a interação: “Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo.” (Freire, 1996, p. 34). O desafio que se faz presente é pensar certo, é vivenciar as práticas juntamente com os alunos, é incorporar o discurso e compreender que “Saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 47). Sendo assim, tanto alunos quanto professores tornam-se sujeitos no processo de ensinar e aprender. A “boniteza” como destaca Paulo Freire, está justamente nessa reciprocidade.

Refletir sobre essa experiência também me levou a pensar sobre o conhecimento profissional dos professores: por que escolhemos determinados caminhos e quantos ajustes fazemos ao longo do percurso? Essa prática, como vimos, foi um processo em construção. As atividades foram surgindo gradualmente e o caminho foi se delineando conforme o objetivo central, ensinar poesia, se tornava mais claro.

Tardif (2002, p. 18), ao afirmar que “os diversos saberes e o saber-fazer dos professores, estão longe de serem produzidos por eles mesmos ou de originarem de seu trabalho cotidiano. Ao contrário, o saber-fazer dos professores contém conhecimentos e um saber-fazer, cuja origem social é patente”.

Prova disso é que o desenvolvimento dessas atividades foi inspirado pelas apresentações de um grupo de poesias com alunos do ensino médio, que adaptei e expandi,

pois o projeto do grupo de poesias se limitava à apresentação artística, não incluindo a leitura e interpretação de poemas nem produção literária autoral.

Adicionalmente, essa experiência me fez perceber a necessidade e a importância de registrar nossas práticas pedagógicas. Refleti sobre quantas ações exitosas são desenvolvidas no ambiente escolar, mas que, por falta de documentação, acabam não ultrapassando os muros da escola. Contudo, a formalização desse trabalho só foi possível graças à participação no Projeto Professor Autor, o que me remeteu a Prado *et al.* (2011), ao afirmarem que a reflexão sobre a prática docente exige intencionalidade e esforço deliberado.

Diante disso é que muitas experiências não ultrapassam os muros da escola. Entretanto, Freire (2016, p.38), alude que a prática docente crítica “envolve o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e pensar sobre o fazer” Refletir sobre nossas práticas é uma maneira de termos mais consciência sobre as nossas ações, (habilidades e métodos) mas de compreendermos a nossa missão no mundo como agente transformador.

É, sobretudo esse lugar que evita a morte do professor enquanto educador, eu mesma já me senti perdida nas engrenagens de um sistema que fazia parecer todos os dias repetitivos, justamente por não me encontrar como afirma Paulo Freire, impregnada de sentidos.

Ao adentrar no processo de pesquisa e expandir o leque de leituras, percebi que a organização metodológica abordada na prática pedagógica em destaque, mesmo tendo sido apoiada apenas nos saberes que eu como professora, já trazia, encontra consonância com a abordagem triangular para o ensino de arte de Ana Mae Barbosa²⁵, que se fundamenta em três eixos: O ler/fruir, o fazer e o contextualizar, o que pode constituir caminhos para uma experiência sensível e significativa com poesia.

A seção seguinte busca refletir sobre a relação entre a dimensão da experiência estética e a perspectiva de letramento literário enquanto processo de construção de sentidos.

²⁵ Ana Mae Barbosa é uma das maiores referências no campo do ensino de arte-educação no Brasil.

2.5 A Menina e o Armário Amarelo e a relação entre letramento, letramento literário e a experiência estética.

No contexto da experiência vivida, tornou-se evidente que o letramento literário não se restringe à leitura de textos, mas se configura como experiência estética e formativa. A imagem dos alunos olhando pela janela (Figura 12) simboliza esse movimento de abertura ao mundo, no qual ler, sentir e interpretar se entrelaçam na construção de sentidos e na ampliação do conhecimento.

Figura 12 - Olhando pela janela



Fonte: arquivos da pesquisadora (2024).

Ao desvendar a história da menina e do armário amarelo, mergulhei em uma jornada de conhecimento e autoconhecimento, onde as memórias da infância se entrelaçam com o processo de letramento. Sinto a profunda influência desse encontro em minha existência, um chamado que me conduziu pelos caminhos que moldaram a professora que hoje sou. Anseio poder proporcionar aos meus alunos uma experiência tão significativa quanto a do armário amarelo, onde as emoções e os aprendizados se entrelaçam, criando laços que os acompanharão ao longo de suas próprias jornadas.

As experiências da minha infância com o armário amarelo irromperam intensamente nas minhas atividades de ensino em sala de aula, mesmo sem que eu entendesse completamente de onde vinham essas ideias. Não havia referências claras que apontassem para essas atividades, mas elas surgiam como uma voz interior, guiando-me para a ação. No entanto, eu já tinha adquirido alguns conhecimentos sobre letramento por meio dos meus processos de formação contínua, especialmente durante um curso de especialização em

alfabetização e multiletramentos oferecido pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), em 2021.

Dessa forma, eu já possuía uma compreensão da natureza polissêmica e multifacetada que envolve o conceito de letramento ou “letramentos”, levando em consideração as diversas perspectivas e interpretações, bem como as dimensões individuais e sociais discutidas por Soares (2002) e Kleiman (1995), fundamentais para as práticas pedagógicas no campo da linguagem. No entanto, é importante destacar que, neste trabalho, não tomo o letramento literário como ferramenta ou técnica, mas como experiência, como modo de encontro com a palavra, com o outro e consigo mesmo. Assim, a literatura não aparece aqui como instrumento utilitário, mas como campo de sentido, de afeto e de formação sensível.

Os estudos sobre letramento foram deflagrados no Brasil em meados de 1980 e trouxeram valiosas contribuições para a compreensão dos processos de leitura e escrita, destacando suas relações com questões culturais e sociais. Essa abordagem promoveu uma transformação no ensino de língua portuguesa nas escolas, transitando de uma ênfase estritamente individual e cognitiva para uma visão mais social e contextualizada. Anteriormente, o ensino se concentrava na aquisição do código escrito, nas técnicas de codificação e decodificação, com ênfase nas habilidades individuais dos alunos. Com a abordagem do letramento, o foco foi direcionado para as práticas que se estabelecem socialmente.

Soares (2002) destaca essa compreensão ao buscar uma tradução literal do termo “letramento” como a adaptação do termo em inglês “literacy”, que, em português, se refere ao “estado ou condição daquele que lê”. Isso evidencia que aquele que lê está em um estado ou envolvido em práticas que o distinguem daquele que não o faz. Já Kleiman (1995) utiliza a expressão “*empowerment through literacy*” em sua definição de letramento, conceito que se assemelha à ideia de “letrar” proposta por Soares (2002). Portanto, mais do que aprender, é o que se faz com o que se aprende.

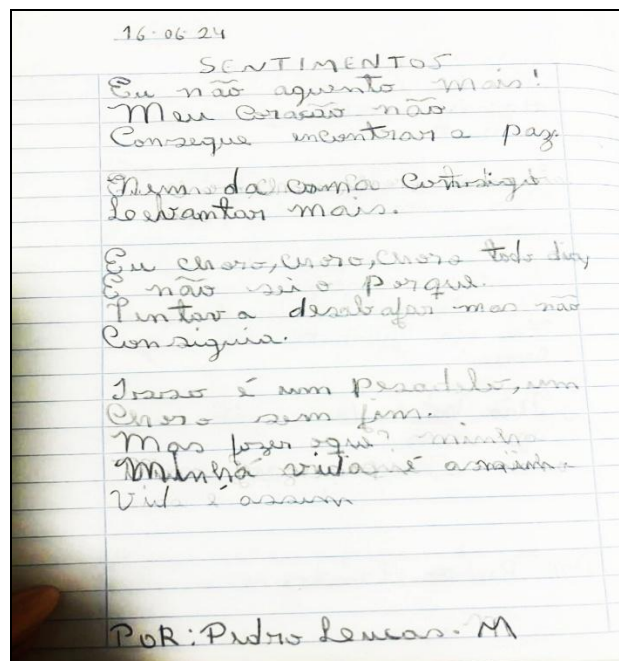
Os estudos conduzidos pelas autoras mencionadas destacam que o letramento é um processo contínuo de aprendizagem que se estende ao longo de toda a vida. Dessa forma, introduz-se ideia de que a pessoa está constantemente desenvolvendo habilidades de letramento o que pode ocorrer numa área específica ou em diferentes áreas. Essa complexidade é evidenciada pela existência de vários níveis de letramento, permitindo que alguém possa estar hábil em um gênero ou tipo de texto e, ao mesmo tempo, ter dificuldades em outros. Desse modo, é possível que um indivíduo desenvolva competências de leitura sem

necessariamente possuir o mesmo nível de habilidade na escrita. “Há vários níveis e tipos de letramento.” (Cosson, 2022, p. 11).

Com base nesses entendimentos, reconheço que no meu processo de letramento, embora já tivesse adquirido as habilidades básicas de leitura e escrita, para além dos problemas ortográficos eu nunca havia produzido textos. Foi somente por meio das minhas experiências com o armário amarelo que pude desenvolver a escrita como forma de expressão de um pensamento, para contar minhas histórias. Ao ler as narrativas de Cristina Porto com a personagem Serafina, compreendi o sentido da escrita e passei a enxergá-la como um processo que não é isolado, mas que necessita interagir com o leitor, mesmo sem plena consciência disso.

Sendo assim passei a me compreender como um ser que possuía ideias para comunicar e não apenas como uma criança que tinha que desenvolver a escrita em função de uma nota ou das norma consideradas culta de uma sociedade, o que me reportou a Larrosa (2002, p. 21), “Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos”.

Figura 13 - Escrita como forma de expressão



Fonte: Produção de estudante (codinome Menino dos Óculos), (2024).

Nessa perspectiva, percebi que minhas práticas educativas com a linguagem na escola não poderiam ocorrer de maneira mecanizada e distanciada do contexto do aluno, também não

poderiam arraigar-se a um caráter exclusivamente funcional, mercadológico, mas que constituísse também um processo humano, de atribuição de sentidos.

Assim busquei no trabalho com poesia um caminho fértil para despertar e envolver os alunos com práticas literárias que não se limitassem à leitura, interpretação de texto, preenchimento de fichas ou resumos, análise gramatical, o que constitui a concepção de letramento literário. “[...]” trata-se não da aquisição da habilidade de ler e escrever como concebemos usualmente a alfabetização, mas sim da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas. [...]”. (Cosson, 2022, p. 11).

Considerando a força da dimensão social nesse processo, autores como: Soares (2002), Kleiman (1995) e Cosson (2022) destacam a escola como seu principal agente, uma vez que a prática de letramento literário necessita da ambiência escolar para acontecer.

No propósito de me aprofundar no âmbito do letramento literário, as reflexões de Souza e Cosson (2011) e Cosson (2022), foram fundamentais na compreensão da necessidade de ir além da simples leitura de textos literários, mas procurar promover uma experiência compartilhada. Segundo Cosson (2022), "o ensino de literatura na escola deve ter como objetivo a experiência do literário" (p. 47). Kleiman (1995) amplia essa visão, defendendo que o ensino de literatura tem o propósito de enriquecer culturalmente o indivíduo.

Essas reflexões me alertam para não utilizar a literatura em minha prática pedagógica como um meio de adestrar os alunos, de inculcar conceitos ou de fornecer lições morais, mas sim como uma ferramenta para ampliar discussões e perspectivas. De fato, Sorrenti (2009) também aborda essa comparação no contexto da poesia contemporânea.

A poesia contemporânea de qualidade tem caminhado no sentido de desfazer os clichês, as metáforas cristalizadas, o simbolismo hermético para restaurar a palavra no seu cerne. Os propósitos pedagógicos, muitos deles, apresentados sob forma de clichês agora cedem lugar o pensamento poético esteticamente. (Sorrenti, 2009, p. 14).

Assim, percebo que a dimensão poética e criativa da literatura reside na liberdade de expressão, na voz que ecoa dentro de si, numa atmosfera em que muitas vezes não é o indivíduo quem escreve o texto, mas sim o texto que o atravessa. Nesse contexto, surge uma questão crucial para nossa discussão: será viável desenvolver o letramento literário sem levar em conta a dimensão estética da experiência?

Figura 14 - A menina/ professora contemplativa



Fonte: Produção de estudante (codinome Menina dos Contos de Fadas), (2024).

Na memória persistente que guardo, ecoam vivamente o perfume do jasmineiro em flor, que adentrava sem pedir licença pela janela, e a presença delicada das flores lilases e brancas do pé de bogari²⁶. Essas fragrâncias não eram meramente aromas, mas sim notas evocativas, embelezando de forma emblemática aqueles instantes preciosos. E junto a esses aromas, as prateleiras, as gavetas e os livros com suas cores vibrantes, encadernações luminosas, telas, retratos e paisagens se fundiam, criando um cenário de encanto e contemplação. Recordo-me ainda hoje desses momentos com uma aura de poesia e nostalgia, onde cada detalhe se entrelaça na tapeçaria das lembranças.

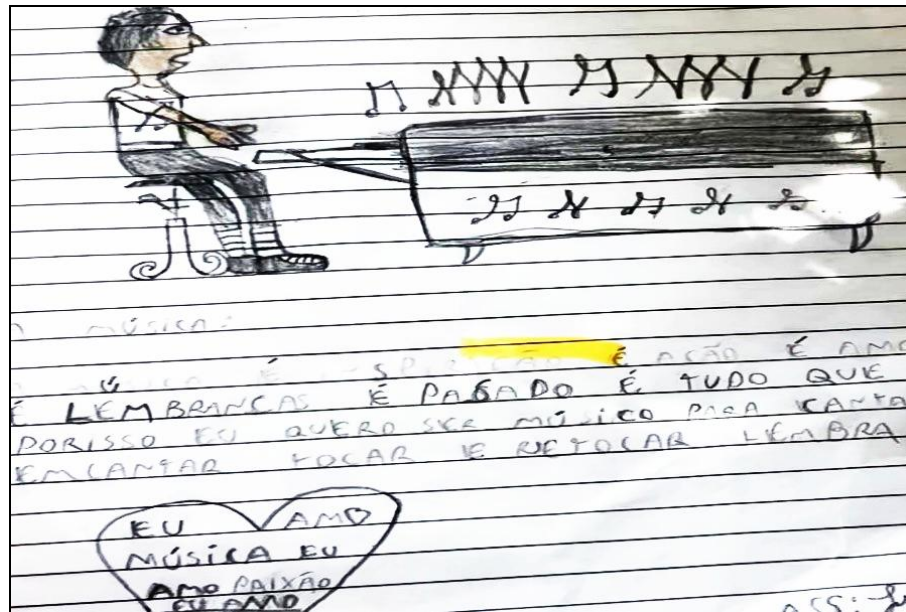
Talvez por ter tido essas experiências com o mundo físico natural e ao mesmo sendo capaz de transcendê-lo, à medida que me envolvia na prática de letramento por meio da poesia, novas estratégias e atividades começaram a surgir espontaneamente em minha mente durante as aulas.

Dessa maneira, comecei a incentivar os alunos a olharem pela janela, a observarem a natureza, as árvores, as cores, e a deixarem suas imaginações fluírem livremente. Em seguida, pedia que registrassem suas experiências, seja por meio de desenhos ou da escrita, e que compartilhassem com os colegas na roda de conversa.

²⁶ Esta planta é descrita como um arbusto que pode crescer até três metros de altura. Esta espécie é popular para cultivo, pois geralmente desenvolve várias flores aromáticas. Ela também é descrita sob as características de sempre-verde. Disponível em: <https://www.mundoecologia.com.br/plantas/jasmim-bogari-como-cuidar-fazer-mudas-e-caracteristicas/>. Acesso em: maio de 2025.

Em um dia chuvoso, decidi levar a turma para fora da sala e até o corredor, onde os alunos puderam observar as poças d'água e como elas criavam ondas, refletindo sobre o significado dessa imagem. Observar a chuva, ouvir o barulho da chuva, sentir o aroma da terra, despertava emoções e trazia lembranças, imagens e sensações. Essas reflexões eram compartilhadas através de diversas linguagens.

Figura 15 - O Músico



Fonte: Produção de estudante (codinome O menino corajoso), (2024).

Tornou-se habitual pedir para os alunos ouvir a voz do vento, e após um intervalo, praticar a quietude, o silêncio, fechar os olhos, ouvir músicas instrumentais que reverberam os sons da natureza. Essas melodias suscitaram o desejo de explorar música clássica, sugeri aos alunos e eles ficaram encantados com a ideia de conhecer, visto que apenas dois alunos já haviam escutado. Nesse contexto, apresentei a história de Beethoven²⁷ e no decorrer das aulas os alunos escolhiam as músicas da *playlist*, após os intervalos, em que escutávamos e compartilhávamos as sensações e as imagens.

²⁷ Ludwig van Beethoven foi um compositor e pianista alemão, sendo uma das figuras mais reverenciadas na história da música ocidental. Disponível em: <https://www.sabra.org.br/site/compositor-classico/>. Acesso em junho de 2025.

Figura 16 - Poéticas visuais /O que vejo da minha janela?



Fonte: Produção dos estudantes após imersão - Arquivo da pesquisadora. (2024).

Após o recreio, as práticas de imersão guiada tornaram-se uma atividade comum. As leituras nas quartas-feiras, dia de empréstimo de livros na biblioteca, ganharam um novo encanto sob as árvores, onde não só os alunos podiam compartilhar suas narrativas, mas também apreciar visualmente os livros.

Observar o entorno tornou-se uma experiência a qual tanto eu quanto os alunos demonstramos prazer em realizar. Era o ato de contemplar a escola, o prédio, as pessoas e seus elementos, e sentir-se parte daquele mundo, naquele tempo e espaço, sendo tanto observador quanto participante. Posteriormente, cada um compartilhava sua experiência.

No entanto, apesar de perceber que essas atividades não estavam necessariamente ligadas à diversão, como muitos que ao observar de fora, poderiam pensar ao ver os alunos olhando pela janela, eu não sabia que o que estava tentando fazer, era promover uma experiência estética. Meu objetivo era, de alguma forma, inspirar a alma de poeta nos meus alunos, encorajando-os a observar, contemplar e interpretar o mundo através dos sentidos.

À medida que percebia o potencial dessas práticas para sensibilizar e desenvolver a criatividade dos alunos, mais me sentia envolta nelas, de maneira que algumas vezes me emocionava mais que eles.

Dewey, (2010, p. 120) afirma que: “Para compreender o estético em suas formas supremas e aprovadas, é preciso começar por ele em sua forma bruta; nos acontecimentos que prendem o olhar e os ouvidos atentos do homem, despertando o seu interesse e lhe proporcionando prazer ao olhar e ao ouvir”. Partindo dessa compreensão, o senso estético não

se encontra no objeto, na obra de arte em si, mas nas expressões que imprimimos por meio da materialidade da obra.

Ao incentivar os alunos a apreciar a beleza na natureza e a riqueza dos elementos que compõem nosso cotidiano, percebi que estava buscando promover uma base que, quem sabe, pudesse ajudá-los a expandir e aprofundar suas experiências no futuro, capacitando-os a apreciar e interagir com obras mais complexas, ou seja, proporcionando uma educação estética.

Entretanto, o que eu aprendi com essas práticas, é que como se trata de um processo bastante singular, o máximo que posso fazer como educadora situa-se no campo da possibilidade, de oferecer ferramentas, desenvolver estratégias, porém não tenho como garantir a materialização da experiência estética.

Embora nem toda literatura seja considerada arte e nem toda forma de arte seja literária, é possível estabelecer um diálogo e uma conexão significativa entre esses campos. Concordo com Dewey (2010) ao destacar que, com o crescimento do capitalismo, surgiu a ideia de que a arte é separada da vida cotidiana, sendo relegada aos museus, onde os ricos a utilizam como símbolo de status, enquanto as pessoas com menos recursos financeiros, como meus alunos da escola pública, muitas vezes não têm acesso a ela ou a percebem como algo muito distante da realidade deles. Isso faz com que a arte em sua forma mais elevada pareça sem sentido, o que reforça a importância que senti em aguçar a percepção visual e auditiva dos meus alunos e a minha própria.

Ao refletir sobre essas questões, reconheço como educadora e amante da poesia a lacuna em minha formação no que diz respeito às artes. Percebo o quanto ainda me falta conhecer e compreender nesse campo. Embora hoje em dia tenhamos acesso a uma vastidão de informações pela internet, durante a minha infância e até mesmo na vida adulta, raramente tive a oportunidade de frequentar museus ou participar de eventos culturais. Essas experiências só começaram a despertar em mim a partir da prática educativa, fazendo-me perceber a importância de desenvolvê-las e incentivar meus alunos a se apropriarem delas.

Para Dewey, a obra de arte em si é essencial para a experiência estética. Ele destaca que a qualidade e a forma da obra, juntamente com a interação do observador com ela, são fundamentais. A obra não apenas transmite ideias ou emoções, mas é central para criar uma experiência estética significativa. Dewey valoriza a conexão entre a obra de arte e quem a observa, ressaltando como a qualidade intrínseca da obra molda a forma como a experiência estética é percebida e apreciada.

Desenvolver uma experiência estética não se trata de desenvolver uma apreciação forçada, é mais sobre interpretar para as crianças e incentivar para que elas se envolvam e desenvolvam suas próprias percepções, é sobretudo, ensinar a ver, a perceber o detalhes, a enxergar o óbvio e além dele, é perceber as linhas e as entrelinhas. Há um entendimento compartilhado de que ver esteticamente é diferente de simplesmente olhar. O olhar cotidiano se ocupa do imediato; o olhar estético, ao contrário, abre brechas, aprofunda, desloca. E, num país desigual como o nosso, é a escola que frequentemente oferece às crianças a chance de despertar esse tipo de percepção, que não nasce espontaneamente, mas se forma no encontro com a arte.

Nesse sentido, a literatura se afirma como um bem essencial por seu caráter humanizador, como assinala Cândido (1995), ao lembrar que ela amplia a sensibilidade, organiza as emoções e alarga a nossa percepção do mundo. Por isso, torna-se imprescindível assegurar às crianças o acesso a experiências literárias e estéticas que lhes permitam não apenas ler e escrever, mas também sentir, imaginar e reinventar a própria existência.

As reflexões de Rojo (2012) sobre uma pedagogia para os multiletramentos²⁸ destacam a importância de práticas de letramentos crítico que fomentem a reinterpretação, a criatividade e o diálogo construtivo. Essas práticas não apenas auxiliam os alunos no desenvolvimento de suas habilidades artísticas, mas também promovem uma consciência ética e responsável em relação à produção e apreciação de conteúdos culturais.

Assim, Rojo ressalta a necessidade de uma abordagem que incorpore uma "nova ética" e "novas estéticas", reconhecendo que os critérios individuais de "gosto", apreciação e valor estético podem divergir, inevitavelmente, entre os diferentes sujeitos, até porque segundo Rossi, (2009) o olhar estético recebe influência de nossa cultura.

Essas reflexões me levam a repensar o ensino de poesia e a constatar que não se trata simplesmente de ensinar técnicas, mas de criar uma ambiência sensível de aprendizagem que considere as particularidades e diversidades dos alunos. Dito isso, passei a questionar se é possível ensinar poesia.

²⁸ Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação ("novos letramentos"), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático — que envolva agência— de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados (como é o caso dos trabalhos com hiperenocentos) ou desvalorizados (como é o caso do trabalho com picho). Além disso, trabalhar com os multiletramentos partindo das culturas de referência do alunado implica a imersão em letramentos críticos. (Rojo, 2012, p. 8).

Ao levantar esse questionamento advindo do desejo de transgredir minha concepção anterior acerca do ensino de poesia, e comparando o trabalho do professor a um artífice, lembrei efusivamente das palavras de Tokarczuk (2023 p. 257), “talvez seja precisamente este o papel dos artistas: oferecer um antegosto daquilo que poderia existir para que possa ser imaginado e ser imaginado é a primeira etapa da existência”.

Pensar numa transgressão à forma tradicional de se trabalhar poesia na escola, é ter o olhar sensível para perceber que enquanto alguns alunos podem se sentir inspirados e engajados com a poesia, na sua forma escrita, outros podem ser atravessados pela poesia por meio de uma outra linguagem, outras formas de representação. Assim, é extremamente importante adotar uma perspectiva sensível e inclusiva, reconhecendo as diferentes experiências e perspectivas dos estudantes no ensino de poesia e outras formas de expressão literária.

Após explorar minhas experiências na escola e refletir sobre o impacto que tiveram em meu desenvolvimento como educadora, é evidente como a interação com os alunos e a diversidade de abordagens pedagógicas moldaram minha visão sobre o processo de aprendizagem e me conduziram à descoberta do potencial transformador da prática de ateliê como um dispositivo metodológico e formativo.

No entanto, vale salientar as dificuldades que permeiam o ambiente escolar, a fim de desmistificar uma visão romântica que muitas vezes se atribui ao trabalho docente. Entre os principais desafios, destaca-se a falta de tempo para planejar as atividades pedagógicas, já que grande parte do horário destinado ao planejamento é consumida por reuniões burocráticas, preenchimento de fichas e demandas administrativas que acabam por roubar o espaço da criatividade. Soma-se a isso a escassez de materiais básicos, a dificuldade para realizar cópias de atividades e a limitação de acesso ao acervo da biblioteca da escola, o que compromete o preparo de propostas mais ricas e diversificadas para os alunos.

Além disso, nossa realidade é marcada por uma clientela muito carente, com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e que, muitas vezes, não contam com acompanhamento familiar. Há ainda estudantes com necessidades especiais, turmas superlotadas e uma estrutura limitada, fatores que tornam o cenário escolar desafiador. Em meio a esse contexto, o trabalho docente pode se ver fragilizado, correndo o risco de se transformar em um cotidiano caótico que mina tanto as possibilidades de ação quanto o desejo do professor de criar e inovar.

É nesse contexto real e atravessado por limites que o ateliê emerge não como idealização, mas como possibilidade concreta de criação, escuta e reinvenção do fazer docente.

3 A ORIGEM E O SENTIDO DA PRÁTICA DE ATELIÊ

A prática de ateliê configura-se como espaço de experimentação, criação e construção de sentidos. Para compreender sua origem, é necessário considerar os elementos que a fundamentam enquanto experiência coletiva e formativa. A Figura 17 representa simbolicamente esse movimento de encontro e partilha que sustenta o ateliê.

Figura 17 - Corpo e tronco: O abraço



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2025).

Tudo começou com um armário amarelo. Não qualquer armário, mas aquele que minha irmã escolheu com cuidado numa loja comum, entre tantos outros que pareciam iguais. Ela queria algo que comportasse seus objetos pessoais, suas roupas e, principalmente, seus livros. O armário era amarelo, não por acaso, mas naquele tempo estava na moda comprar móveis nas cores amarelo e branco e isso de algum modo revela do nosso desejo de beleza, de cor e de afeto nas coisas simples.

O armário era feito de matéria-prima simples, derivada da madeira, algo comum, cotidiano. Mas não era a matéria por si só que lhe dava sentido. O que o tornava especial era o trabalho das mãos que o criaram. Havia nele marcas do gesto humano, do toque que mede, que lixa, que encaixa, que parafusa, que confia. Foi fruto da artesanaria, feito por alguém que não apenas produziu, mas compôs. Cada curva arredondada, cada lateral branca, cada puxador combinando com a cama, revelava o olhar atento de um artesão que transformou matéria em possibilidade.

Naquele tempo eu ainda era criança e o armário parecia apenas um móvel bonito. Mas era ali que meus olhos encontraram os livros pela primeira vez. A literatura me foi

apresentada sem cerimônia, como quem chega de mansinho e se instala. As prateleiras guardavam palavras que eu ainda não compreendia, mas que me chamavam. Abrir o armário é mais do que desvendar gavetas, é aprender novos conceitos e encontrar as ferramentas de montagem para dar início a uma proposta de reinvenção de si e do mundo ao redor.

A palavra “ateliê” carrega em sua origem o peso do ofício e a leveza da criação. Sua trajetória histórica remonta ao século XIX, quando passou a nomear os espaços onde artistas e artesãos desenvolviam seus trabalhos, tanto de maneira individual quanto em coletivos.

Como aponta Zordan (2019), o termo tem raízes na palavra espanhola *astillero*, ligada à ideia de lasca ou fragmento de madeira, remetendo diretamente às oficinas de marceneiros, carpinteiros, entalhadores e outros profissionais da madeira que atuavam na Idade Média. Esses espaços não eram apenas locais de produção, mas de transmissão de saberes, onde o fazer e o aprender caminhavam no sentido estreito.

Bagnoli (2023) contribui com essa perspectiva ao lembrar que o termo francês *atelier*, do qual deriva a palavra em português, designa não apenas o local de trabalho, mas também a atividade ali desenvolvida. São oficinas ligadas à aprendizagem de um ofício, onde o conhecimento não se dá por abstração, mas por contato direto com os materiais, com o tempo do processo e com a escuta atenta entre mestres e aprendizes. O ateliê nesse sentido se configura tanto espaço quanto prática.

O caráter formativo desses ambientes foi fundamental para transformar concepções sobre o espaço de ensino. Como destaca Zordan (2019), a prática nos ateliês desestabilizou o modelo escolar centrado na figura de um mestre que transmite o saber de forma unidirecional. Ali, ao contrário, o conhecimento emerge do diálogo com a matéria, do gesto repetido e da observação sensível. Mesmo que, em sua origem, esses espaços não tivessem finalidade estética ou artística, eles já evidenciavam um outro modo de aprender.

Com o advento do Renascimento, o ateliê passou a adquirir novos contornos. Nesse período, o apoio de mecenas, (intelectuais, homens das artes e das ciências), impulsionou a valorização dos artistas e o fortalecimento de suas práticas. Como observa Bagnoli (2023), esse momento marca uma virada significativa: os ateliês deixaram de ser apenas lugares de trabalho manual para se tornarem espaços de encontros criativos e de circulação de ideias.

Essa ampliação de sentidos fez com que o conceito de ateliê se expandisse para além da oficina tradicional. Passou a incluir o estúdio (entendido como ambiente voltado ao estudo, à pesquisa e ao ensino) e o laboratório, lugar da experimentação e do risco. Assim, o ateliê não era mais apenas o espaço da execução e comercialização de obras, mas também o da

reflexão, da formação e da invenção. A produção de obras passou a dialogar com o conhecimento, e o ateliê transformou-se em território fértil para o aprendizado formal.

Concernente a Bagnoli, (2023) no século XIX, esse modelo foi mais uma vez deslocado. A difusão da fotografia e os efeitos da industrialização alteraram profundamente o modo como os artistas se relacionavam com os materiais e com o espaço de criação.

Enquanto os artistas dos séculos passados tinham que produzir suas próprias tintas, agora podiam encontrá-las prontas e disponíveis em tubos de alumínio que podiam ser adquiridos em uma loja, assim como os cavaletes que passaram a ser portáteis e leves. A fabricação industrial também permitiu que materiais como pincéis, além de se beneficiarem de melhorias no design, pudessem ser produzidos com rapidez e eficiência. (Bagnoli 2023 p. 154).

Com a popularização e o fácil acesso a insumos como tintas e suportes, os processos tornaram-se mais autônomos, menos dependentes de mecenas ou instituições. Os artistas começaram a se voltar para fora dos ateliês, buscando inspiração no cotidiano, nos ambientes públicos e nos fluxos da cidade.

Em paralelo a essa abertura, surgiram também propostas institucionais que buscaram legitimar novas formas de formação artística. A fundação da Escola Nacional Superior de Belas Artes, em Paris, pela Academia Francesa, é um exemplo marcante desse momento. “A escola organizava, nos salões acadêmicos, exposições próprias. Ali seria o cerne da revolta de artistas de vanguarda como Edouard Manet, que no início dos anos 1900 reagiria contra a rigidez da instituição, que julgavam "encapsuladora”, (Bagnoli 2023, p. 154). Diante desse quadro, o ateliê passava a coexistir com o ambiente escolar, integrando-se a ele e assumindo novas funções pedagógicas.

No contexto norte-americano, especialmente na cidade de Nova York, novas formas de organização artística começaram a surgir ao longo do século XX. Um exemplo emblemático foi o *Studio Building*, que se destacou por integrar em um mesmo espaço a criação, a exposição e o convívio social. Mais do que um local para abrigar obras, o *Studio Building* funcionava como ambiente de circulação e encontro. “Dessa maneira, os artistas passaram a encarar os seus espaços não mais como lugar sagrado, mas como lugar social, lugar do encontro, espaço da celebração, deixando de ser uma catedral e passando a ser um local de produção cada vez mais organizado”. (Bagnoli, 2023, p. 154).

Embora tenha encerrado suas atividades em meados de 1950, sua influência perdurou. A proposta de um espaço dinâmico e coletivo inspirou muitos artistas contemporâneos a adotarem formas semelhantes de trabalho. Assim surgiram os chamados *studios* abertos, ou seja, ateliês compartilhados onde os processos criativos acontecem em diálogo, e não mais em

isolamento. Esses ambientes coletivos favoreciam a troca de experiências, o contato direto com outras linguagens e a construção de saberes em comum.

De acordo com Bagnoli (2023), no decorrer do século XX, os modos de produção artística passaram por importantes transformações, especialmente com o surgimento do movimento *Fluxus*, que propôs um deslocamento radical na maneira de conceber e vivenciar a arte. Como o próprio nome sugere, o *Fluxus* buscava romper com estruturas rígidas e levar a arte para além dos limites convencionais, desafiando sua função institucionalizada e a separação entre arte e vida cotidiana. A proposta era diluir as fronteiras entre os suportes tradicionais, incorporando ações, objetos banais e práticas experimentais no processo criativo.

A partir desse movimento, Bagnoli (2023 p. 155) afirma que a “mitologia do ateliê-estúdio-laboratório foi por água abaixo, constatado o seu papel a serviço do mercado e, além disso, carregando ainda a vocação de um espaço controlado” Partindo dessa compreensão, alguns artistas passaram a aderir uma abordagem chamada pós-estúdio, na qual o fazer artístico não se limita a um local específico, mas pode acontecer em qualquer lugar (nas ruas, em meio à natureza, em espaços improvisados ou em ambientes coletivos).

Esse deslocamento espacial gerou novas perspectivas sobre o lugar da arte e seus processos. As práticas passaram a tencionar a relação entre o interior e o exterior, entre o ambiente natural e o espaço construído, promovendo um diálogo direto com o entorno e abrindo caminho para intervenções ao ar livre e exposições em espaços abertos.

Dessa forma, consolidaram-se conceitos como ateliê aberto e ateliê fechado, disperso e contido, numa tentativa de compreender os diferentes modos de habitar o espaço criativo.

Com essas mudanças, o ateliê deixa de ser um ambiente fixo e passa a ser compreendido como um território flexível, que pode se configurar a partir das necessidades do processo e da intenção do artista. Tal compreensão ampliada permite que o conceito de ateliê seja incorporado a diferentes campos do saber, inclusive no ambiente escolar, como espaço de experimentação, investigação e escuta sensível.

No contexto da educação formal, Lachini e Rios (2022), afirmam que a prática de ateliê tem suas origens nas escolas de infância da cidade de Reggio Emilia, na Itália, no período pós-Segunda Guerra Mundial. Seu principal idealizador, Loris Malaguzzi, pedagogo e pesquisador profundamente influenciado pelas ideias sócio interacionistas de teóricos como Piaget, Vygotsky, Dewey, Montessori e pelo educador Paulo Freire, reconheceu o potencial das interações que ocorrem no meio sociocultural para o desenvolvimento dos processos cognitivos e emocionais das crianças, valorizando suas singularidades.

A concepção de ateliê na abordagem das escolas de Reggio Emilia tem como fundamento a visão da criança como um ser plástico e multifacetado, capaz de se expressar por meio de cem linguagens; um ser dotado de potencialidades para formular hipóteses, explorar, investigar e assumir o papel de protagonista em seu próprio processo de aprendizagem.

Na abordagem descrita, a mediação do professor, também conhecido como ateliêrsta, desempenha um papel fundamental, estimulando a curiosidade, promovendo experiências por meio de uma escuta ativa e a prática de registros detalhados. Esses registros são relevantes por possibilitar ao professor uma avaliação mais significativa dos processos vivenciados pelos educandos e por permitir o acompanhamento pelas próprias crianças e por suas famílias, o que evidencia que a prática de ateliê foca nos processos de aprendizagem e na valorização da experiência como um todo.

Barbieri (2021), arte-educadora e artista visual, destaca que sua vivência com os ateliês das escolas de Reggio Emilia foi decisiva para ressignificar a prática do ateliê como um espaço sensível, integrador e profundamente enraizado na articulação entre arte, educação e múltiplas linguagens. Em diálogo com essa perspectiva, Bagnoli (2023) observa que o ateliê pode assumir diversos formatos e configurações, mas mantém, em qualquer contexto, uma função simbólica essencial: “dar materialidade ao lugar onde acontece a magia da criação” (p. 166). Nessa mesma direção, Barbieri (2021, p. 13) compreende o ateliê como gesto de “inventar lugares de ação”, ou seja, espaços que não oferecem respostas prontas, mas abrem trilhas para perguntas que emergem do corpo inteiro: do olhar, das mãos, do movimento. Assim, o ateliê configura-se menos como método e mais como modo de estar no mundo, cultivando experiências que ampliam a percepção, a imaginação e a potência criadora dos sujeitos.

Essas percepções enfatizam o ateliê como um ambiente que fomenta a interação entre o pensamento cognitivo e a expressão corporal. No ateliê, a mente se dedica à reflexão e análise intelectual, enquanto o corpo se envolve na expressão e na experiência sensorial. É essencial compreender que, do ponto de vista acadêmico, a ligação entre intelecto e corporeidade não implica em separação ou dicotomia, mas sim na compreensão de sua interdependência e complementaridade.

Conforme aponta Barbieri, (2021) o ateliê configura-se como um espaço em que o pensamento e a ação se articulam de forma indissociável. Nesse contexto, os processos criativos relacionados à elaboração de poesias, desenhos e imagens poéticas emergem da experimentação e das memórias, enquanto a produção representa a materialização concreta

dessas expressões artísticas. Um problema comum ao priorizar excessivamente o produto final é desviar a atenção do processo de aprendizagem, o que pode negligenciar etapas intermediárias, experiências vividas e o desenvolvimento de habilidades dos alunos.

Diante disso, segundo Barbieri (2021), um ponto inicial reside no planejamento e na cuidadosa seleção e preparação dos materiais (ferramentas, matéria prima). Segundo ela, esses elementos são mais do que objetos a serem usados, são provocadores de pensamento e sentidos. “Cada material e materialidade trazem perguntas e convites. Ao conhecê-los mais profundamente, também ampliamos nossa intimidade com eles, de modo, a perceber as contribuições que podem trazer aos processos que estão sendo construídos”. (Barbieri, 2021, P.33).

Nessa perspectiva, no contexto do ateliê, os elementos se organizam em três dimensões que sustentam o fazer criativo.

- As ferramentas: como lápis, pincéis, tesouras, poemas, músicas e até o próprio corpo em movimento. - São elementos naturais do cotidiano que servem para experimentar, manipular e transformar os materiais.
- A matéria-prima: galhos, sementes, tecidos, palavras — traz consigo histórias e texturas e memórias de maneira que estão disponíveis ao toque e ao olhar.
- As materialidades: dizem respeito às qualidades sensíveis desses elementos: peso, cor, som, temperatura, textura. São essas características que afetam o corpo e a imaginação

3.1 Ateliê Literário

Inspirado nos fundamentos do ateliê de artes, o ateliê literário configura-se como um percurso aberto, onde a linguagem é experimentada com o corpo inteiro: pela escuta, pela imaginação e pelo gesto criador. Branco (2023), poeta e arte-educadora, ao discutir o ateliê aberto e as interseções entre literatura, escrita e pedagogia, compreende o ateliê literário como um espaço de artesanaria da palavra, um território coletivo de experimentação, onde cada oficina funciona como convite para deslocar modos de ver, sentir e escrever.

Para a autora, a escrita escolar carrega um desafio central: frequentemente submetida à lógica avaliativa, ela perde sua dimensão poética e exploratória, tornando-se instrumento de aferição e controle. Branco (2023), alerta que essa ênfase na avaliação oprime o gesto de escrever, restringe a invenção e afasta crianças da potência expressiva da linguagem. O ateliê literário, em contrapartida, desloca essa lógica ao instaurar um espaço em que escrever não é

cumprir uma tarefa, mas experimentar sentidos, narrar-se e inventar outros modos de existir pela palavra.

Nessa perspectiva, a autora propõe a adoção de uma abordagem pedagógica alternativa que priorize a liberdade criativa e a expressão individual dos alunos, um modelo que somente se concretiza por meio de um processo de contágio, conceituado por ela como "estado de ateliê". Nesse estado de imersão criativa, o educador se envolve ativamente no processo de criação, absorvendo ideias, mantendo uma postura receptiva e influenciando de maneira positiva os demais envolvidos no ambiente educacional.

Branco (2023) destaca que ao incentivar a abordagem colaborativa e criativa na prática da escrita, os alunos têm a oportunidade de se tornarem autores. Nesse sentido, ressalta que a escrita é aprimorada por meio da experimentação, da troca de ideias, da composição e da reinterpretação, o que reconfigura a concepção convencional de autoria, que frequentemente é associada a escritores percebidos como possuidores de talento inato e inspiração divina.

Ao propor a escrita como um ato cotidiano, possível em qualquer lugar, como um gesto que se inscreve na vida e não se separa dela, Branco (2023), também rompe com a concepção idealizada da escrita, frequentemente ligada a um local perfeito (uma sala com uma escrivaninha), e convida à experiência estética como escuta do vivido, do corpo e do espaço.

O ateliê literário é, pois, concebido como um território de liberdade. Assim, a escrita representa uma fissura, uma ruptura que se instaura nas dobras do cotidiano, digo analogamente, uma fratura exposta por um elemento de cunho sensível. Dessa forma, assim como as situações da vida nem sempre são ideais, o ambiente onde ela se desvela também não precisa necessariamente sê-lo.

Nem sempre é possível escrever por prazer e experimentar a escrita como o gosto de brincar com as palavras. Assim, a prática de ateliê literário na escola pode contribuir para desterritorializar a visão da escola como o lugar da escrita estritamente técnica e funcional. Salles (1998, p. 85), de igual modo, enfatiza a importância da ludicidade no processo criativo.

A criação pertence ao mundo do prazer e ao universo lúdico: um mundo que se mostra um jogo sem regras. Se estas existem, são estipuladas pelo artista, o leitor não as conhece. Jogar é sempre estar na aventura com palavras, formas, cores, movimentos. O artista vê-se diante das possibilidades lúdicas de sua matéria.

Nesse sentido, Branco (2023) enfatiza que a escrita vai além de uma ação puramente intelectual ou cognitiva; ela envolve o corpo inteiro. Ao pegar o lápis e deixá-lo incidir sobre o papel, o sujeito escreve também com as mãos, com a respiração, com as percepções

sensoriais que o atravessam. A escrita, portanto, é gesto, tato, corpo. Essa compreensão dialoga diretamente com Cosson (2022), para quem somos feitos de múltiplos corpos — corpo linguagem, corpo sentimento, corpo imaginário e, por isso, “o corpo linguagem, o corpo palavra, o corpo e escrita encontram na literatura seu mais perfeito exercício” (Cosson, 2022, p. 16). É nesse encontro entre corpo e palavra que o letramento literário se constitui como “experiência de sentido”.

Essa concepção abre caminho para aproximar o entendimento da escrita do próprio campo da experiência estética. Não por acaso, Barbieri (2021) descreve a experiência estética de maneira convergente ao que Larrosa (2012) concebe como experiência: aquilo que nos atravessa, nos toca e nos transforma. Assim, tanto na escrita quanto no ato de fruir a arte, trata-se de permitir que o corpo (sensorial, afetivo e imaginativo) seja afetado e produza sentidos. É nesse entrelaçamento que o ateliê, como prática, se fortalece.

A experiência estética acontece ao longo da vida e nos marca. É uma bagagem que carregamos, uma experiência corporificada que nos traz deslocamentos, ecos e perplexidades. Todos temos experiência estética, esse manancial do vivido que acontece conosco. (Barbieri, 2021, p.14).

Nessa perspectiva, a experiência estética não se limita a um acontecimento artístico, mas constitui um saber do corpo e da sensibilidade, capaz de produzir movimentos internos e ressignificações. Trata-se de um campo fecundo para a formação docente e para a criação nos espaços educativos.

Dewey (2010), em “Arte como Experiência”, compreende que toda experiência significativa tem potencial estético quando envolve atenção, sensibilidade e transformação. No ateliê literário, esse processo pode se traduzir na valorização do processo criativo, da experimentação e do diálogo entre corpo, linguagem e mundo, o que não se trata apenas de produzir textos, mas de vivenciar a criação, como uma forma de conhecer o mundo e a si mesmo.

No entanto, Cosson (2022) salienta que o ensino de literatura na escola corresponde a uma prática e um discurso e que, por isso, deve considerar não apenas o prazer, mas também o desenvolvimento do pensamento crítico, sendo responsabilidade do professor incentivar os alunos a irem além do simples consumo de textos literários.

Na escola, torna-se fundamental desenvolver práticas com diferentes gêneros textuais. No entanto, optei por trabalhar com a poesia em concordância com Sorrenti (2009), pois compreendo que essa linguagem desperta a reflexão, abre espaço para um diálogo sensível entre o indivíduo e o mundo, incentiva formas múltiplas de expressão e pode tornar o pensamento mais lúdico, mais leve e, sobretudo, mais prazeroso. A poesia convoca o corpo, o

ritmo, a imagem e o silêncio; por isso, pode operar como um território privilegiado de sensibilidade.

Entretanto, ao longo da pesquisa, percebi que minha própria compreensão sobre o trabalho com poesia ainda era atravessada por limitações. A reflexão sobre a experiência revelou que, muitas vezes, eu a abordava de maneira mais técnica do que sensível, mais próxima da lógica escolar tradicional do que do gesto poético que desejei instaurar.

É a experiência que imprime em nós a vontade de repensar, de retornar as ideias que tínhamos sobre as coisas, porque o que a experiência nos mostra é exatamente a insuficiência ou a insatisfação com o nosso pensamento anterior [...] o que faz com que a experiência seja assim, é isto que nos faz tornar a pensar. (Larrosa, 2018, p. 22).

Em experiências anteriores, observei que nem todas as crianças se interessavam pela poesia, o que possivelmente, se relaciona ao fato de não terem sido expostas anteriormente. Quando se pensa em poesia, há uma tendência frequente de se presumir que somente alguns alunos se interessarão, como se fosse imprescindível possuir uma habilidade inata ou uma motivação intrínseca para apreciá-lo. No entanto, a falta de familiaridade com a poesia não implica que os estudantes sejam incapazes de desenvolver essas competências.

Sorrenti (2009) observa que as crianças vivem, de modo natural, em estado de poesia, mas que, ao ingressarem na escola, essa espontaneidade tende a se reduzir, sobretudo quando o poema é transformado em instrumento para ensinar gramática ou estruturar conteúdos. Privado de sua força subjetiva e estética, o texto poético deixa de ser experiência e passa a ser exercício e, assim, perde-se justamente aquilo que poderia abrir caminhos de sensibilidade, imaginação e autoria.

É nesse hiato entre a poesia viva da infância e a poesia escolarizada que emerge a necessidade de outro modo de relação com a criação. Diante desse contexto, a concepção do "estado de ateliê", como elaborada por Branco (2023), de impregnar-se de poesia para possibilitar essa prática por contágio, revela-se como uma experiência necessária e enriquecedora. Barbieri (2021), por sua vez, denomina esse estado como o "estado da arte", evidenciando a importância de nutrir a imaginação a fim de estabelecer um diálogo significativo com as crianças de maneira lúdica e criativa. Para Larrosa (2018), esse estado é denominado de "correspondência". Segundo ele, é fundamental não apenas dominar ferramentas e técnicas, mas, sobretudo, permitir-se ser habitado pela matéria, estabelecendo uma relação profunda e recíproca com ela, uma relação em que algo em nós também se transforma. Caso contrário, a prática torna-se vazia, mecânica, incapaz de gerar experiência.

Ao propor a poesia como experiência de letramento literário no contexto do ateliê, busco instaurar um espaço de criação em que a leitura não se limite à decodificação, mas se torne acontecimento, encontro e transformação. Esse movimento exige que eu, enquanto professora-pesquisadora, também me integre ao processo: não se trata de conduzir os alunos a um lugar no qual eu não tenha entrado antes, mas de caminhar com eles. Por isso, reconheço que a prática do ateliê convoca minha própria disponibilidade estética, minha escuta e minha entrega. É preciso, como diz Branco (2023), “estar em estado de ateliê”; como diz Barbieri (2021), cultivar o “estado da arte”; e, com Larrosa (2018), permitir-se viver em “correspondência” com a matéria poética.

3.2 Ateliê Armário Amarelo

O “Ateliê Armário Amarelo” surge como uma proposta pedagógica e poética, nasce da memória da infância e do desejo de construir um espaço sensível de criação, memória e expressão. Trata-se de um convite de aproximação das crianças com a linguagem literária e poética por meio da experiência. Mais do que um espaço de atividades, é um território simbólico em que o armário, objeto do cotidiano, assume diversos significados. Ele não apenas guarda as memórias da infância, mas guarda também afetos, emoções, desejos, conhecimentos e a vontade de reinventar caminhos.

Deseja-se aqui, mais do que ensinar poesia, molhar o papel com os afetos, abrir espaço para que as crianças se tornem autoras de si e do mundo ao redor. O ateliê convida cada sujeito a abrir seu próprio armário simbólico e revirar as gavetas da infância, do cotidiano, da escuta, do silêncio, da rua e da escola.

O Ateliê Armário Amarelo se baseia na premissa de que cada criança é uma autora, possuidora de um repertório afetivo e imaginativo que pode ser ativado por meio da escuta, da literatura e da memória. Essa proposta está embasada na visão do ateliê como um espaço de liberdade e criação, discutida por Barbieri (2021) e Castelo Branco (2023), nas contribuições sobre letramento literário de Cosson (2022), que entende a leitura como uma experiência estética e formativa, e nas reflexões de Sorrenti (1997), que destacam a importância de introduzir a poesia na escola como forma de preservar a experiência sensível.

Inspirada na abordagem das escolas de Reggio Emília, retratada anteriormente por Lachini e Rios (2022) proposta de Ateliê enxerga a criança como um sujeito dotado de diversas potencialidades expressivas, valorizando os registros como instrumentos essenciais

para a análise dos processos que influenciam a subjetividade, reconhecendo sua intrínseca relação com o desenvolvimento cognitivo.

Sendo assim, a proposta de mediação é uma construção que não surge facilmente; ela incorpora a militância de Loris Malaguzzi ao conceder "voz para as crianças". Dessa forma, o papel do professor no ambiente do ateliê, segundo Barbieri (2021) é disruptivo, de maneira a romper com a linearidade por meio de indagações e buscar novos caminhos.

Ao adentrar no "ateliê", estou à beira de desafiar meu papel tradicional de professora, forjado em uma formação que enfatizava respostas em vez de perguntas. A necessidade de desconstruir essa perspectiva estabelecida revela-se como um desafio significativo em meu percurso formativo e prática pedagógica.

A afetividade torna-se elemento relevante nessa dinâmica pedagógica, desempenhando um papel mediador na formação de vínculos, que se revela na prática da escuta cuidadosa, na valorização dos ritmos e estilos individuais de aprendizagem.

A realização das oficinas, de maneira criativa e enriquecedora, exige planejamento, organização, seleção cuidadosa dos materiais e preparação do ambiente. Ao considerar a realização das oficinas em ambiente externo, verificar não apenas as condições climáticas, mas também a limpeza e a segurança do espaço.

No contexto do ateliê "Armário Amarelo" a memória desempenha um recurso central no processo criativo. "Lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com imagens de hoje as experiências do passado. A memória é ação. A imaginação não opera, portanto, sobre o vazio, mas com a sustentação da memória". (Salles, 1998, p. 100).

Nessa perspectiva, as propostas poéticas, predominantemente autobiográficas e fundamentadas na memória como matéria-prima, têm o potencial de se desdobrar em narrativas poéticas que ultrapassam os limites entre o mundo real e o imaginário. Esse processo possibilita que as crianças mesquem elementos reais e fictícios em suas criações, promovendo uma expressão artística rica e diversificada, o que coaduna com o pensamento de Salles (1998), segundo ele a memória nem sempre retrata o fato como realmente aconteceu, ela também tem devaneios. Adicionalmente, é possível que importantes reflexões surjam a partir dessas produções, o que contribui de forma significativa para o aprimoramento do pensamento crítico, um aspecto intrínseco à abordagem de letramento literário delineada por Cosson (2022).

Nesse sentido, é importante estabelecer uma abordagem metodológica que possibilite a investigação e a compreensão aprofundada dos processos criativos e educativos envolvidos no contexto do ateliê.

PARTE II - QUANDO O ARMÁRIO AMARELO VIRA ATELIÊ

A segunda parte desta dissertação apresenta o desenvolvimento do Ateliê Literário Armário Amarelo, abrangendo desde a metodologia até os desdobramentos visíveis dessa experiência. A metodologia aqui não é entendida como um conjunto rígido de etapas e técnicas, mas sim como um armário amarelo, desses que guardam memórias, papéis riscados, coisas inacabadas e vestígios de histórias. Um armário que se torna metáfora viva da própria pesquisa.

Nessa perspectiva, a metodologia se estrutura como um armário com gavetas e prateleiras: as três primeiras seções, que compõem a metodologia, são as gavetas; a primeira gaveta guarda o método (auto)biográfico, a segunda o gesto inacabado, e a terceira, os procedimentos para a realização do ateliê.

As seções seguintes, produto educacional, resultados e considerações finais, repousam nas prateleiras desse armário, como fragmentos visíveis em diálogo com o vivido e com o que ainda está por vir. Cada abertura, seja de gaveta ou prateleira, revela um gesto da pesquisa, um movimento poético que caminha entre hesitações, escolhas e riscos.

Ao abrir a primeira gaveta, encontro o método (auto)biográfico, que se apresenta como um caminho de escuta de si e do outro. Mais do que recolher narrativas, trata-se de acolher memórias, afetos, marcas e trajetórias. Abrahão (2009) destaca que esse gesto de refletir sobre a prática docente e os modos de aprender e ensinar contribui para a formação de um sujeito crítico-reflexivo. Passeggi (2011) amplia essa compreensão ao afirmar que a pesquisa (auto)biográfica é não só um referencial de experiência, mas também um modo de oferecer sentido à trajetória profissional. Por isso, compreendo que não apenas escrevo sobre a pesquisa, mas também me escrevo nela: professora, poeta e pesquisadora.

Na segunda gaveta, deixo-me guiar pelo conceito de gesto inacabado, proposto por Salles (1998), que nos convida a olhar para o que hesita, escapa ou ainda está por vir. Acolher o inacabado é abrir espaço para o imprevisto e reconhecer a pesquisa como um campo vivo e em constante movimento. Acompanhar o ato criador das crianças é reconhecer suas singularidades, valorizar o processo e fomentar a escuta, o diálogo e a autonomia.

Na terceira gaveta repousam os procedimentos metodológicos que envolvem a criação do ateliê literário Armário Amarelo, realizado com crianças dos 4º e 5º anos - correspondentes aos anos iniciais da educação básica - em uma escola da rede municipal de Fortaleza. Aqui, o letramento é vivido não como ferramenta, mas como experiência de sentido (COSSON, 2023). Inspirada nas ideias de Branco (2023) e Barbieri (2021), compreendo o ateliê como

prática inventiva, na qual a criação se nutre da memória, essa matéria-prima subjetiva que carrega histórias, imagens e rastros. Compartilho, nesta gaveta, os pressupostos que sustentam essa proposta e o percurso de construção das oficinas.

Na primeira prateleira deste Armário Amarelo repousa o Produto Educacional, um fichário com dez oficinas poéticas, quatro vivenciadas no ateliê e seis propostas complementares. Ele não se apresenta como algo finalizado, mas como convite formativo, trazendo orientações e reflexões que nasceram do próprio processo.

No corpo deste trabalho, abro outra prateleira: as Análises Poéticas. Nelas, cada oficina é lida a partir do vivido, articulando experiência estética, autobiografia e letramento literário, numa escrita que entrelaça memória, teoria e criação. E, por fim, encontram-se as Considerações Inacabadas, que não encerram o percurso, mas retomam o escopo da pesquisa, apontando suas contribuições e desdobramentos possíveis.

Destarte, a primeira parte deste trabalho inaugura o percurso teórico-formativo da pesquisa. No capítulo que se segue, intitulado “Olhando pela janela”, são apresentados os fundamentos que sustentam o estudo, articulando experiência estética, autobiografia, letramento literário e formação docente como eixos estruturantes da investigação.

4 METODOLOGIA

Esta pesquisa não se escreve em linha reta, ela se oferece como um armário amarelo, móvel de guardar e revelar. Um armário antigo cheio das marcas do tempo com gavetas que rangem memórias, ideias, rastros e desejos. Ao abri-lo, cada compartimento revela um fragmento do caminho metodológico: entre o rigor acadêmico e a escuta do sensível, entre o método e o gesto.

A organização em “gavetas” não se configura apenas como recurso da linguagem, mas como modo de estruturar o percurso investigativo, de modo que cada compartimento revela um movimento metodológico. Assim, o armário não substitui o rigor acadêmico, mas permite que o rigor e a sensibilidade andem juntos.

Na primeira gaveta desse percurso investigativo repousa o método autobiográfico, o qual se insere no âmbito da abordagem qualitativa e reconhece que o conhecimento é construído na interação entre sujeitos, contextos e experiências. Nesse contexto de pesquisa, conforme Abrahão (2009), o foco não está em estabelecer generalizações estatísticas, mas sim em compreender o fenômeno em análise.

Desta feita, a escolha metodológica não se constitui uma questão técnica, mas reflete um modo de se relacionar com as memórias, com os afetos, os gestos, as palavras e os silêncios. Nesse sentido, a pesquisa é também atravessada pelo que Salles (1998) nomeia de gesto inacabado, um gesto que não se fecha em respostas prontas, mas que se constrói no movimento, na escuta e nas transformações que emergem do encontro com o outro e consigo. Assim sendo, o gesto inacabado expressa a natureza provisória e sensível do processo de criação e reflexão, em sintonia com o que propõe a abordagem (auto)biográfica.

A pesquisa (auto)biográfica tem adquirido relevância crescente no âmbito educacional contemporâneo, conforme apontado por Abrahão (2009), a partir de 1994, docentes passaram a compartilhar suas experiências por meio de publicações, percebendo a riqueza e a pertinência desse enfoque metodológico para investigação e aprimoramento profissional.

Nesta perspectiva, a pesquisa (auto)biográfica, vista como um instrumento de formação, se destaca por sua abordagem que rompe com a dicotomia tradicional entre sujeito e objeto. O pesquisador não apenas investiga, mas se insere ativamente na narrativa, tornando-se parte integrante da mesma e, conseqüentemente, sendo influenciado por ela.

No âmbito da pesquisa narrativa, conforme descrito por Martins *et al* (2017), o ato de narrar se concentra na experiência humana, representando uma jornada que entrelaça tanto aspectos cognitivos quanto afetivos. Ao narrar e revisitar sua própria história de vida, o

indivíduo reconstrói sua trajetória de maneira performática e reflexiva, o que, por sua vez, auxilia no desenvolvimento de suas potencialidades e aspirações futuras.

Nesse processo de reconstrução, o sujeito não apenas se auto reconhece, mas também examina os fatores sociais, culturais e subjetivos que influenciam sua existência. Como ressalta Delory-Momberger, (2006), a escrita autobiográfica implica um gesto ético-estético, no qual o sujeito elabora significados sobre suas experiências e o mundo que o cerca, enriquecendo assim sua compreensão de si mesmo e do ambiente em que está inserido, daí ser considerada um projeto em construção.

Toda situação e toda ação de formação revelam dispositivos e formas de intervenção socialmente construídos. Elas também proporcionam acesso ao espaço de formação, onde a realidade de um projeto pessoal e profissional pode ser desenvolvida, levando em consideração tanto as disposições individuais quanto às condições sociais e econômicas. (Delory-Momberger, 2006, p. 270).

A autobiografia configura-se como método de pesquisa e intervenção, fundamentado na possibilidade de registrar narrativas, memórias e trajetórias individuais. No contexto do ateliê, corresponde a um dispositivo formativo simbólico, de maneira que os sujeitos participantes transformam o vivido em linguagem poética.

Abro agora, a segunda gaveta do Armário amarelo: nela pulsa o “gesto inacabado.”

Para escutar aos processos criativos e as narrativas das crianças no contexto do ateliê, me propus abrir a segunda gaveta do armário amarelo, O gesto inacabado, título da obra de Salles (1998), a qual inscreve-se no campo da crítica genética, cujos estudos se dedicam a acompanhar os processos de criação de uma obra, em vez de contemplar apenas o produto final como uma versão acabada e perfeita.

A autora desmistifica a ideia romantizada de que uma obra nasce de um súbito lampejo de genialidade ou de um acaso criativo, como se o autor não precisasse rascunhar, escolher, rasurar, explorar caminhos, experimentar matérias e lidar com desvios. Ao contrário, Salles (1998), evidencia que a criação é feita de processos, hesitações, tentativas e recomeços, e que, por isso, a versão final muitas vezes se distancia profundamente da ideia inicial, não como erro, mas como desdobramento do próprio gesto criador.

Portanto, a observação dos gestos criativos dos alunos, suas escolhas, hesitações, invenções, torna-se um elemento central para compreender a emergência do processo criativo no contexto de ateliê. Embora Salles (1998) não aborde diretamente “técnicas” em um sentido tradicional como procedimentos prontos, a autora propõe modos de acompanhar os processos criativos, os quais funcionam como ferramentas de leitura, escuta e análise da criação em andamento.

Para Salles (1998), os processos criativos surgem da ação do artista sobre a matéria a partir da experimentação. “No processo de manipulação e transformação da matéria, há uma mútua incitação. Nessa troca recíproca de influência, artista e matéria se conhecem, são reinventados, e seus significados são ampliados” (Salles, 1998, p. 128).

Partindo dessa compreensão, na criação poética há uma troca recíproca de influências, de modo que tanto o poeta quanto as palavras são ampliados e reinventados.

No contexto deste trabalho, compreende-se que a criação poética não se limita à produção de versos estruturados segundo normas fixas. “Não se pode tratar forma e conteúdo como entidades estanques” (Salles, 1998, p. 73). Assim, poesia não está necessariamente contida na forma do poema, e nem todo poema carrega em si, poesia. No entanto, a poesia pode se manifestar de múltiplas maneiras, para além da palavra escrita: ela pode nascer de um traço no papel, de um desenho intuitivo, de um gesto corporal, de um olhar que se demora ou até mesmo de um silêncio que sustenta uma presença, ou seja, de movimentos que muitas vezes escapam às lógicas escolares de produção e avaliação. A palavra poética revela-se, pois visual e sonora.

O ateliê literário, portanto, não se propõe ensinar a fazer poemas, mas a abrir espaço para que a poesia aconteça, como experiência e encontro. É nesse sentido que o gesto poético se aproxima do gesto inacabado: ambos são movimentos em aberto, que não buscam uma conclusão definitiva, mas sim a potência do processo e do risco.

Segundo Salles (1998), o chamado “estado de poesia”, muitas vezes confundido com inspiração, é involuntário e passageiro. Ele surge por acaso e se desfaz com facilidade. No entanto, esse impulso poético por si só não garante a realização da criação, o que exige trabalho, escolha e entrega.

Na abordagem de Salles (1998), o processo criativo é descrito como uma jornada de autoconhecimento, de maneira que ao externalizar o que está latente dentro de si, o artista se conecta com a própria essência. O ato de criar pode ser entendido como um ato de “rasurar a si mesmo”, no qual o artista, ao dar vida à sua arte, mergulha em uma reflexão profunda e reveladora sobre sua identidade e subjetividade, abrindo fissuras que permitem uma compreensão mais profunda de sua própria existência e expressão criativa.

Nesta perspectiva, destaco as principais técnicas ou estratégias implícitas que podem ser utilizadas a partir da abordagem do gesto inacabado.

- **Acompanhamento dos processos em curso:** Os registros do processo cumprem dupla função: a de armazenar informações que poderão ser utilizadas posteriormente e

a de experimentação, onde se tensionam escolhas e deslocamentos. É a análise interpretativa desses registros que permite acompanhar o movimento do gesto criador, ou seja, como a obra se desenvolve, o que é mantido e o que é descartado; quais escolhas o sujeito criador realiza ao longo do percurso.

Daí sua simples descrição não ser insuficiente. Retira-se, ela complexidade das informações que oferecem, o sistema através do qual esses dados estão organizados. Para se chegar a sistemas e suas explicações classifica descreve-se, percebe-se periodicidade e, assim, relações são estabelecidas. (Salles, 1998, p. 19).

- **Coleta de rastros do processo:** O pesquisador acompanha os rastros da criação, tais como: rascunhos anotações, ensaios, versões parciais, rabiscos, falas e tentativas. Esses materiais revelam como o pensamento criador se dá no tempo e ajudam a compreender os caminhos do sujeito criador, inclusive o seu projeto poético.

Os documentos de processo, muitas vezes, preservam marcas da relação do ambiente que envolve os processos criativos e a obra em construção. Anotações e leituras de livros e jornais e observações sobre espetáculos assistidos ou exposições visitadas são exemplos dessa relação do artista com o mundo que o rodeia. São registros de inevitável imersão do artista no mundo que o envolve. Por meio dessas formas de retenção de dados, conhecemos, entre outras coisas, as questões que o preocupam e suas preferências estéticas (Salles, 1998.p.37).

- **Análise relacional dos elementos:** Propõe-se desenvolver uma leitura relacional de maneira a observar como os elementos da criação dialogam entre si (palavras, gestos e imagens).

É importante observar a relação de cada índice com o todo: uma rasura com as outras; rascunhos com anotações e diários; rasuras, rascunhos, anotações e diários com a obra. O foco de atenção é a complexidade dessas relações. (Salles, 1998, p. 20).

- **Escuta sensível a respeito da singularidade:** A escuta do processo exige atenção ao tempo do pesquisador, sem impor formas. Cada processo é único e o acompanhamento se dá de forma aberta, afetiva e respeitosa.
- **Construção de arquivos vivos:** O registro contínuo de vivências, colagens, criações e reflexões em cadernos em processo como diário de bordo permite o acompanhamento como memória viva que pode ser retomada e aprofundada.

Para Salles (1998), o processo criativo é como uma tensão no corpo, como um músculo prestes a se mover. É uma abertura que nos leva ao gesto. As escolhas, os métodos, as técnicas... tudo isso está profundamente ligado a quem cria. Desta maneira, Criar não é só produzir algo fora, é também se deixar transformar. Às vezes, o que escrevemos se afasta do que gostaríamos de dizer, outras vezes, há momentos que é o próprio texto, é que oferece

insights do caminho a seguir. Portanto, também faz parte do percurso criativo se perder um pouco na travessia do movimento sempre inacabado.

Na terceira gaveta do Armário Amarelo, algo começa a ganhar forma: o ateliê se prepara para respirar dentro da escola.

Na terceira gaveta residem os procedimentos metodológicos que possibilitam a transformação do Armário Amarelo por meio do método (auto)biográfico, tendo como eixo o gesto inacabado, em um ateliê literário na escola. Nesta gaveta estão guardados os caminhos, as instruções e os cuidados para desenvolver o ateliê literário na escola, tendo como base a poesia por meio da memória, a vivência da experiência estética e o letramento literário.

A presente pesquisa organiza-se em torno da criação de um dispositivo metodológico, poético e pedagógico denominado “Ateliê Armário Amarelo”.

O Contexto de Realização das oficinas: As atividades foram realizadas em uma escola da rede pública de Fortaleza, Ceará. A seleção dos participantes, (cinco alunos do 4º ano B e cinco alunos do 5º ano B, ambos do turno da manhã), ocorreu a partir do interesse demonstrado pelas crianças e de sua disponibilidade participar das oficinas no contraturno, mediante consentimento dos responsáveis. Cada uma das turmas envolvidas conta com 32 estudantes, dos quais foram selecionados cinco participantes (cerca de 15,6% por turma).

A seleção dos participantes considerou além da disponibilidade dos estudantes, a autorização dos responsáveis mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o limite de vagas previamente estabelecido em função do recorte amostral definido para o estudo.

Para fins de acompanhamento e análise do processo criativo, optou-se por trabalhar com um grupo reduzido de estudantes, em vez da totalidade da turma. Essa decisão está alinhada à natureza do ateliê, que demanda observação próxima, escuta atenta e acompanhamento individualizado. O grupo menor possibilitou aprofundar a análise dos movimentos de criação e manter coerência com a abordagem qualitativa e (auto)biográfica da pesquisa.

Ressalte-se, contudo, que as atividades do ateliê literário podem ser desenvolvidas com uma turma completa, desde que haja preparação prévia e intencionalidade pedagógica voltada a despertar a subjetividade dos alunos, semear o olhar poético, estimular a contemplação, a produção criativa e promover experiências estéticas.

Considerando que os interlocutores desta pesquisa são crianças, foram adotados todos os cuidados éticos necessários à proteção de sua identidade, imagem e produções autorais. A participação dos alunos ocorreu mediante autorização formal de seus responsáveis legais, por

meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Autorização para Uso de Imagem e Produções Textuais. A instituição de ensino também autorizou formalmente a realização da pesquisa. As autorizações encontram-se arquivadas pela pesquisadora, e os modelos utilizados estão dispostos nos Anexos deste trabalho. Todavia, a presente pesquisa não foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), por se tratar de uma investigação de natureza qualitativa, formativa, inserida no campo da prática pedagógica o que é permitido pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da UNILAB para pesquisa desta natureza, desde que sejam assegurados os princípios éticos fundamentais, como: preservar a identidade dos participantes, autorização formal dos responsáveis legais e uso responsável das imagens e produções dos participantes.

As produções poéticas dos participantes, em respeito aos princípios éticos da pesquisa, serão identificadas por codinomes escolhidos pelos próprios alunos, preservando suas identidades e mantendo a autenticidade do contexto do ateliê.

Assim, as atividades inicialmente foram previstas para ocorrer semanalmente, contudo, em razão de necessidades próprias do desenvolvimento da pesquisa, foi necessário realizar ajustes no cronograma, de maneira a desenvolvê-las intervaladas, com espaços de quinze dias com o intuito de não torná-las tão corridas e assim abrir mais espaço para reflexão e fruição das ideias.

É importante ressaltar que a mediação no contexto do ateliê não se configura como condução direta ou intervenção autoritária, mas como presença sensível e escuta atenta. Nessa perspectiva, o olhar do pesquisador é um olhar que emerge dentro do processo (sujeito participante) e fora do processo (sujeito observador), o que torna pertinente a técnica da observação participante, metodologia que, conforme Matos & Vieira (2002), é empregada quando o observador já é parte do grupo (natural) ou passa a integrá-lo (artificial), possibilitando uma troca de influências. Gil (2008) aponta que a observação participante favorece uma observação mais ampla e contextualizada dos fenômenos vividos.

Para registrar as experiências de forma sensível e reflexiva farei uso do diário de bordo, compreendido por um instrumento que acolhe não apenas dados objetivos, mas também percepções e sentidos que emergem da vivência (Bogdan; Biklen, 1994). O diário de bordo se constitui como espaço de análise e movimento permitindo pensar com a experiência e registrar os atravessamentos do campo (Tripp, 2005; Cachado, 2023).

Como destacado em seção anterior, o contexto de ateliê implica pensar em seus pressupostos fundamentais, tais como: espaço, tempo, matéria, materialidades, materiais, processos e produtos criativos.

Ao refletir sobre o espaço, é importante compreendê-lo não apenas como cenário físico, mas como elemento constitutivo da experiência. No “Ateliê Armário Amarelo”, a escolha por espaços externos da escola, sob as copas das árvores e no chamado “Espaço Verde”, busca ativar a dimensão sensível da criação, em diálogo com minhas memórias de infância e com a natureza pouco explorada do ambiente escolar.

Figura 18 - Espaço verde



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2025).

Como afirma Pallasmaa (2011, p. 55), “nossa pele acompanha a temperatura dos espaços com precisão infalível; a sombra fresca e revigorante de uma árvore ou o calor de um lugar ao sol que nos acaricia se tornam experiências de espaço e lugar”. O espaço, portanto, é vivido pelo corpo e não pode ser reduzido à materialidade objetiva. Nessa mesma direção, Barbieri (2021) observa que os espaços são atravessados pelas crenças e vivências de quem os habita, evocando o conceito de *topofilia*, de Yi-Fu Tuan (2012), que designa a ligação afetiva e simbólica entre pessoa e lugar.

De maneira complementar, Salles (1998) acrescenta o conceito de tendência, compreendido como forças sensíveis que orientam nossos gestos e escolhas criativas no tempo e no espaço. Essa ideia reforça que, no contexto do ateliê, o espaço, a materialidade e o tempo não são neutros, mas influenciam diretamente o que é construído, funcionando como disparadores de processos de memória, imaginação e invenção poética.

Figura 19 - A poesia do espaço



Fonte: arquivo da pesquisadora (2025).

Sendo assim, o espaço do ateliê móvel foi ambientado com o objeto simbólico “armário amarelo”, feito de madeira, como disparador de memórias e imaginação. Para garantir conforto e apelo estético, foram utilizados carpete verde, almofadas coloridas, caixas para armazenamento dos materiais e um banner com o nome do Ateliê, demarcando visualmente o ambiente e reforçando sua identidade.

Com relação ao tempo, a autora enfatiza a importância de respeitar o ritmo de cada criança, algo frequentemente atropelado pela organização da escola tradicional e pelos condicionamentos da sociedade capitalista. “Os tempos da criança podem ser ágeis ou prologados, mas também fugidios e instantâneos” (Barbieri, 2021, p.46). Desse modo, o trabalho pedagógico deve considerar o espaço, os materiais e o tempo de forma integrada, reconhecendo que cada criança constrói conhecimento e experiência no seu próprio ritmo.

Sendo assim, no contexto de ateliê é importante distinguir o conceito de matéria, materialidades e materiais. Com base em Barbieri (2021), a matéria compreende os elementos naturais (como fogo e água), as materialidades correspondem às possibilidades de transformação dessas matérias e os materiais são os produtos resultantes desse processo.

A autora aponta ainda que as ferramentas utilizadas no ateliê constituem não apenas materiais diversos empregados para manipular e transformar a matéria bruta em materialidades, mas são também linguagens, uma vez que “cada material e materialidades trazem perguntas e convites” (Barbieri, 2021 p. 41). Daí a importância de que o professor ou atelierista, busque conhecer a potência desses elementos, considerando que a escolha deve ser

feita de forma intencional “[...] percebemos que, quando as crianças chegam, existe um movimento e um desejo de tocar os materiais, de investigar as suas entranhas e os seus mistérios. (Barbieri, 2021, p.21).

Barbieri (2021) traz também o conceito de suporte como superfície, ou seja, base para construção dos processos produtivos (poesias, desenhos). Assim os suportes podem ser variados: madeira, tecido, papel e até mesmo a areia. Desta maneira, cada suporte carrega diferentes informações.

No ateliê Armário Amarelo pretendemos utilizar algumas ferramentas, tais como:

- Lápis, lápis de cor, giz pastel, canetas hidrográficas - para escrita e desenho livre;
- Tesouras, pincéis, colas, furadores - para recorte, colagem e montagem;
- Pranchetas – para apoio em ambientes desprovidos de mesas.
- Dispositivos eletrônicos -smartphones para registrar falas, poemas orais e sons do corpo; caixa de som portátil - útil para uso de microfone e para reprodução de música.
- Aplicativo de música - para criação e imersão sonora.
- Envelopes, cadernos, molduras de papel - para guardar ou apresentar produções; elementos naturais - folhas secas, sementes, pedrinhas, flores.

A matéria-prima do ateliê, no entanto, vai além do que é palpável, é composta pelas experiências, pelos afetos, pelas memórias e pelas narrativas, muitas vezes fragmentadas, que as crianças carregam e compartilham:

- Memórias da infância: lembranças de objetos, lugares e pessoas significativas (como um armário, uma chave, uma avó, um quintal).
- Narrativas pessoais: histórias contadas pelas crianças sobre o que viveram, sonharam ou imaginaram.
- Afetos: emoções vividas e compartilhadas (alegria, medo, saudade, curiosidade).
- Experiências cotidianas: situações da escola, da casa, da rua - aquilo que compõe o dia a dia das crianças.
- Observações do ambiente: elementos que as crianças percebem na natureza ou no espaço escolar, como o som de um passarinho, a textura de uma árvore, o vento no rosto.
- Sonhos e fantasias: imagens e cenas que emergem do imaginário, do devaneio e do brincar.

- Silêncios e gestos: formas de expressão não verbal que revelam estados internos, desejos e modos próprios de estar no mundo.
- Palavras ditas ou inventadas: expressões espontâneas, neologismos, frases soltas que surgem em meio às atividades.
- Desenhos e marcas gráficas: rabiscos, traços e registros visuais que acompanham e traduzem o pensamento.

As materialidades poéticas correspondem àquilo com que as crianças criam, são suportes sensíveis, objetos e elementos que despertam memória, afetos e imaginação:

- Chaves simbólicas e fechaduras desenhadas, metáforas, cartas, bilhetes, cadernos artesanais, suportes para escrita íntima e criativa;
- Imagens mentais, desenhos, cheiros, músicas e imersões - como disparadores de memória e invenção;
- Objetos do cotidiano, maquetes, representações.
- Som e silêncio - como matéria da escuta, da pausa e da escuta de si e do outro;

Vale ressaltar que ferramentas e materialidades variam em cada encontro conforme a proposta da oficina. Sobre o conceito de oficina, no contexto do "Armário Amarelo", vale destacar:

O que caracteriza a oficina é ser um espaço de aprendizagem, não apenas de técnicas artísticas, mas de aprendizagem inventiva, no sentido em que ali têm lugar processos de invenção de si e do mundo (Kastrup, 2007; 2008). Como espaços coletivos, são territórios de fazer junto. O processo de aprendizagem inventiva se faz através do trabalho com materiais flexíveis, que se prestam à transformação e à criação. Os participantes da oficina estabelecem com tais materiais agenciamentos, relações de dupla captura (Deleuze, 1998), criando e sendo criados, num movimento de coo engendramento. Ao fazer e inventar coisas, se inventam ao mesmo tempo. Nas oficinas ocorrem relações com as pessoas, com o material e consigo mesmo. (Kastrup; Barros, 2009 p. 84).

Portanto, a oficina distingue-se da prática comum de sala de aula por não constituir uma sequência linear, nem ter como finalidade central um processo avaliativo. A oficina configura-se, antes, como um espaço-tempo de fruir, refletir e fazer junto, no qual cada participante aprende com o gesto do outro e devolve esse aprendizado a si mesmo, num movimento contínuo de criação e escuta.

Nessa perspectiva, a organização das oficinas do Ateliê Armário Amarelo inspira-se na abordagem triangular proposta por Ana Mae Barbosa (2009), compreendida não como uma metodologia fechada, mas como um caminho fundamental para o ensino de arte no Brasil. A partir dessa proposição, tornou-se possível reconhecer que a arte, na escola, não se restringe ao fazer técnico ou expressivo: ela envolve igualmente refletir sobre o que se faz, ler

criticamente as imagens e considerar os contextos culturais, históricos e sensíveis. Como sugere o próprio nome, a abordagem triangular opera a partir de vértices que se sustentam mutuamente (fruir, fazer e contextualizar) e que não precisam ser vivenciados de forma linear.

Dessa maneira, as oficinas do Ateliê Armário Amarelo foram organizadas de forma orgânica, acolhendo: **Fruir** (ler): rodas de abertura, escuta sensível e contato com poemas, músicas, imagens, objetos e memórias que funcionam como disparadores da imaginação; **Fazer**: experimentações poéticas e artísticas com múltiplas linguagens (escrita, desenho, pintura, colagem, materiais naturais, gesto, voz, corpo); **Contextualizar**: ampliação de sentidos, relações entre criação e vida, diálogo com repertórios culturais e literários, registros reflexivos e partilhas que inscrevem cada produção no acervo vivo do ateliê.

Com relação aos processos produtivos, entendidos como a materialização das experiências vividas, seja na forma de poemas, desenhos, narrativas ou objetos poéticos, estes necessitam ser acolhidos como expressões legítimas do percurso formativo das crianças, revelando modos singulares de sentir, imaginar e significar o mundo. Sendo assim, cada criação é analisada como vestígio sensível do processo, coerente com a noção de gesto inacabado que orienta esta pesquisa.

Como desdobramento desse percurso metodológico, elabora-se o Produto Educacional Ateliê do Armário Amarelo, apresentado em volume anexo, na forma de um material digital, que reúne dez fichas do ateliê, sendo quatro delas desenvolvidas no contexto escolar e seis propostas complementares, acompanhadas de reflexões e orientações formativas voltadas à prática docente. Assim, o produto sintetiza a dimensão estética, autobiográfica e literária que atravessa toda a pesquisa, constituindo-se como uma extensão pedagógica do estudo e um convite para que outros educadores possam reinventar, em seus próprios contextos, experiências poéticas e sensíveis com seus alunos.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

Chegamos às prateleiras deste Armário Amarelo, onde se expõem os gestos, as palavras e as experiências que fizeram parte desta pesquisa. Nelas habita um gesto poético e sempre inacabado, feito de escutas, memórias e invenções partilhadas.

Esta seção apresenta o produto educacional, intitulado: *Ateliê do Armário Amarelo: fichário formativo de oficinas poéticas*, seu conteúdo integral não é aqui reproduzido devido à sua densidade e extensão. O material foi elaborado com o objetivo de favorecer práticas de letramento literário, experiências estéticas com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio de oficinas de criação poéticas e mediação sensível da leitura e da escrita. Assim, o produto educacional encontra-se disponível no seguinte link: https://drive.google.com/file/d/1CU05VEgnTXWkWn4lKue_RYUM20T2qKd9/view?usp=sharing

Cabe, porém, assinalar que esse produto se constitui como uma das prateleiras mais significativas deste Armário Amarelo: nele se encontram as propostas formativas, as reflexões sensíveis e os rastros dos processos vividos com as crianças. Assim, funciona como um prolongamento ético-estético da pesquisa, um lugar onde o trabalho docente encontra caminhos possíveis para a poesia, o letramento literário e a autobiografia na escola.

A seção não descreve o produto, mas anuncia a sua existência como gesto de abertura para outros educadores, reafirmando que toda criação que nasce do ateliê deseja, inevitavelmente, continuar criando caminhos na mão de quem o recebe. Mais do que um relato de aplicação, o referido material traduz vivências, experiências e aprendizagens que emergiram nesse percurso, oferecendo-se como inspiração para outras práticas docentes.

Se o produto se constitui como uma das prateleiras do Armário Amarelo, é nas produções poéticas das crianças que se revelam, de modo mais sensível, os vestígios do percurso vivido. Assim, passa-se, a seguir, à análise das criações elaboradas no ateliê, buscando compreender como nelas se inscrevem experiências estéticas, marcas de autoria e processos de letramento literário.

6 ANÁLISES POÉTICAS

Ao abrir as gavetas mais internas deste armário, não encontro dados estatísticos, mas vestígios do vivido.

O “Ateliê do Armário Amarelo” nasceu do desejo de investigar como a experiência poética pode contribuir para a formação docente e o letramento literário das crianças. O percurso metodológico ancorado no autobiográfico e no gesto inacabado, revelou fazer da autobiografia um método de pesquisa e acolher o gesto inacabado de Salles (1998) como aporte.

Assim sendo, as quatro primeiras oficinas analisadas nesta seção constituem um ciclo formativo em espiral, no qual, enquanto professora e pesquisadora, me coloquei em constante trânsito entre (o sentir, o criar e o pensar), movimentos que têm coerência com as técnicas da pesquisa qualitativa utilizadas, diário de bordo e observação participante.

Como aponta Tripp (2005), enquanto o diário de bordo, (também chamado diário de campo ou caderno de campo registra), documenta e reflete sobre a experiência, a prática da observação participante permite refletir a partir da ação, fazendo da experiência uma fonte de análise e transformação. De modo semelhante, Cachado (2002) destaca que a observação participante possibilita compreender símbolos, ritos e representações de um grupo à medida que o pesquisador se integra aos acontecimentos, vivenciando-os de dentro.

Vale salientar, contudo, que não é simples sustentar as três dimensões desse processo: (observar, registrar e ao mesmo tempo, viver a experiência). Essa tensão me atravessa como pesquisadora, pois preciso olhar de dentro e de fora, mover-se entre o sentir e o refletir, entre implicação e distanciamento. Tal movimento dialoga com a compreensão de Delory-Momberger (2006), acerca da pesquisa autobiográfica, em que o sujeito assume dupla função: ser subjetivo e ser social, autor e objeto de sua própria investigação.

Assim, nesta pesquisa, compreendo que o rigor metodológico se entrelaça com a vulnerabilidade do gesto: é preciso aceitar que nem tudo pode ou deve ser controlado. Afinal, como afirma Salles (1998), o gesto criador é também marcado pela provisoriade. Nesse sentido, pesquisar aproxima-se de criar, pois ambos se constroem no percurso do que ainda está por vir.

Ao analisar os resultados, neste percurso, não busco mensurar avanços, comparar desempenhos ou estabelecer hierarquias entre produções. O que pretendo é escutar os sentidos formativos e estéticos que emergiram das vivências no Ateliê Literário Armário Amarelo, reconhecendo que em cada oficina, circulam memórias, desejos, medos, silêncios e invenções.

Portanto, se, na seção anterior, o foco recaiu sobre a apresentação do produto educacional, aqui o movimento é outro: trata-se de olhar o vivido por dentro, deixando que teoria, experiência e poesia se toquem.

Para essa leitura, as categorias de análise não foram impostas previamente ao campo, mas foram nascendo no próprio gesto de escrever e revisitar o diário de bordo, em sintonia com o que sugerem Bogdan e Biklen (1994) e Cachado (2002). Organizadas em duas dimensões, elas não formam uma grade rígida, mas um círculo móvel. Na primeira dimensão, o vivido sensível aparece: (tempo, espaço, materiais, gestos, mediação, sentimentos e emoções). Na segunda, interpretativo-formativa, inscrevem-se: (experiência estética, autobiografia poética e letramento literário). Entre uma e outra, o que há não é separação, mas passagem: o corpo sente e alimenta a leitura, em contrapartida, a leitura devolve ao corpo outras formas de sentir.

Esse movimento circular também atravessa o meu lugar da pesquisadora. A menina do armário amarelo, que antes se escondia para ler, reaparece nas oficinas como professora-mediadora, mas não deixa de ser menina: se inquieta, teme o fracasso, deseja que tudo “dê certo”, escreve metáforas para dar conta das próprias angústias. Ao mesmo tempo, vê essa menina retornar multiplicada nas vozes das crianças, que transformam o armário, o jardim, a bolsa e as memórias em campo simbólico de si. Assim, análise e criação não se separam.

O que apresento a seguir não é um quadro técnico, mas um tecido de experiências, no qual cada oficina se abre como dobra em espiral formativo. O que antes parecia método revela-se agora gesto e o que antes era dado torna-se narrativa. O quadro, portanto, deve ser lido como mapa sensível, não para medir, mas para sentir os movimentos do “Ateliê Armário Amarelo”.

Quadro 2: Tecido poético das oficinas do Ateliê Armário Amarelo

Dimensões do vivido	Oficina 1 - Quando o armário Amarelo se abre	Oficina 2 - Com os sentidos, o jardim se abre	Oficina 3 - Os segredos da bolsa amarela	Oficina 4 - Brincar de memórias
Tempo	Um tempo de 1h50, marcado pela escuta e pelo despertar da palavra. O tempo do armário que se abre é o tempo da curiosidade e do encantamento.	O tempo se dilata no passeio sensorial e na pintura; é o tempo da fruição e da contemplação do jardim.	O tempo se equilibra entre a leitura, a escrita e o gesto de costurar vontades.	Tempo fluido, feito de pausas e silêncios, onde o grupo se despede em gesto.
Espaço	Sob a copa da árvore, o chão vira abrigo; o espaço se torna colo e respiro. O tapete vira grama e a árvore testemunha.	O jardim da escola se abre como extensão do corpo: verde, sons, texturas, cheiros e cores em comunhão.	O espaço em roda, acolhedor, transforma-se em refúgio simbólico e criativo.	Novamente sob a árvore, o espaço torna-se memória: lugar de retorno e reinvenção.

Materiais	Poema: Sou Feliz no meu Armário (Ricardo Azevedo), Armário simbólico, chave dourada, pranchetas, folhas, lápis, borracha, lápis de cor, régua, almofadas.	Livro Jardins (Roseana Murray), pranchetas, folhas, tintas guache, pincéis, telas, carpete, almofadas.	Livro A Bolsa Amarela (Lygia Bojunga), cópias do primeiro capítulo, molde de bolsa em duplex, barbante, glitter, cola, canetinhas e papel de carta, carpete e almofadas	Livro Memórias Inventadas (Manoel de Barros) e poema Infância (Michelle K.); barbantes, folhas, tintas, elementos da natureza, cola, tesouras, carpete e almofadas
Materialidades	Poemas e desenhos que ressignificam o armário como metáfora de si; integração entre palavra, imagem e memória.	Pinturas e poemas visuais que transformam o jardim em metáfora do eu e da natureza interior.	Bolsas e cartas-poema que transformam o objeto em extensão simbólica das vontades e afetos.	Poemas, desenhos e gestos poéticos que reinventam lembranças e transformam memórias em criação.
Mediação	Leitura compartilhada e pergunta disparadora: “Se você tivesse um armário só seu, o que guardaria lá dentro?”.	Leitura sensível e passeio poético pelo jardim; pergunta disparadora: “Se o seu coração fosse um jardim, o que plantaria nele?”.	Leitura dialogada e escrita de cartas-poema; pergunta: “O que você guardaria na sua bolsa amarela e por quê?”	Leitura de poemas e partilha do poema <i>Infância</i> ; pergunta disparadora: “Se você pudesse inventar uma memória, qual seria?”.
Sentimentos e emoções das crianças	Timidez inicial e alegria posterior: O espanto dá lugar à criação.	Calma, alegria e encantamento; cooperação e empatia entre os colegas.	Introspecção, liberdade criativa e entusiasmo com o fazer artístico.	Afeto e nostalgia: o grupo se reconhece no gesto de despedida.
Sentimentos e emoções da mediadora	Ansiedade, ternura e emoção: o primeiro voo do ateliê.	Encantamento diante da entrega do grupo e da beleza do inesperado.	Escuta e calma: alegria em ver a autonomia nascer.	Cansaço e gratidão: o encerramento como travessia e recomeço.
Dimensão formativa	Oficina 1 - Quando o armário Amarelo se abre	Oficina 2 - Com os sentidos, o jardim se abre	Oficina 3 - Os segredos da bolsa amarela	Oficina 4 - Brincar de memórias
Experiência estética	Colagem e criação livre: o corpo em roda se faz palavra.	Passeio pelo jardim, observação, tateabilidade com os elementos naturais.	Silêncio inicial e gesto de costurar o invisível.	Escuta e contemplação: a poesia se faz corpo coletivo.
Autobiografia	O armário como metáfora da identidade e do desejo.	O jardim como espelho de si e da natureza interior.	As cartas revelam vontades e sonhos; a escrita de si se expande.	As memórias se reinventam e o tempo se torna invenção.
Letramento Literário	Leitura compartilhada e escrita autoral; a palavra como descoberta.	Poemas visuais e ampliação do repertório literário.	Cartas-poema que afirmam a autoria simbólica.	Criação livre e partilha oral: o letramento como encontro.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025).

O quadro acima revela que o ateliê “Armário Amarelo” se instaurou como um campo de travessias, um espaço de ressonâncias entre pesquisa, arte e docência, no qual o poético também é método, e o ato de criar se confunde com o próprio ato de formar.

No que se refere à frequência dos alunos, observa-se que as duas primeiras oficinas contaram com a participação integral do grupo. Na terceira oficina, houve a ausência de um aluno em razão de questões familiares relacionadas à separação dos pais. Já na quarta e última oficina, registraram-se duas ausências, também vinculadas a situações de ordem pessoal e familiar, incluindo doença.

Essas ocorrências evidenciam que o ateliê se desenvolveu em meio às condições concretas da vida das crianças, cujas experiências familiares e emocionais impactam diretamente sua presença e disponibilidade para participação. Tais fatores reforçam a compreensão de que a escola pública é atravessada por dimensões sociais e afetivas que não podem ser dissociadas dos processos formativos.

Quanto à participação de uma aluna com Transtorno do Espectro Autista (TEA), sua inserção na última oficina ocorreu de forma tranquila e significativa. A estudante participou da leitura coletiva, realizou desenhos relacionados à proposta e produziu um pequeno texto no qual expressou que, para ela, as memórias estavam profundamente vinculadas à família, reconhecendo sua importância “ainda que não seja perfeita”. Tal produção revela a potência inclusiva do ateliê, ao possibilitar espaços de expressão sensível e autoria para diferentes perfis de estudantes.

É, portanto, nesse contexto real e atravessado por limites que o armário se abre. A análise das oficinas revela como, apesar das pressões institucionais, emergiram espaços de experiência e criação.

6.1 O armário se abre

Na Oficina 1, o armário amarelo se abre sob a copa da árvore. O deslocamento para o espaço externo suspende o tempo da escola e instaura outro ritmo: roda, vento, luz, almofadas, materiais dispostos como convite. A leitura do poema, a chave simbólica, a pergunta disparadora: “Se você tivesse um armário só seu, o que guardaria lá dentro?”, ativam imagens de comida, família, cartas, brinquedos.

O diário de bordo registra o brilho nos olhos, a hesitação diante da folha em branco, a busca de apoio entre colegas, a mistura de desenho, palavra e natureza. Salles (1998) ajuda a compreender esse instante como gesto inacabado: o processo criativo não começa pronto, ele

precisa de brechas, do acaso, da tentativa. Também em mim, professora, o medo do erro se transformou em metáfora das roseiras: eu queria controlar o sol, o vento, o tempo, mas as criações das crianças mostraram que o ateliê vive também do que escapa.

Plantei roseiras no quintal /com afinco, as cuidei/as reguei.../ às vezes o sol queimava suas folhas/ às vezes era o vento que as despetalava. / De repente, não era o sol/ nem a chuva/ e nem o vento.../ Um dia, de tão preocupada, adormeci/ e as roseiras continuaram lindas com as sementes, os galhos que deixei. (Professora - pesquisadora, 2025).

Essa imagem traduz o entrelaçamento entre o que é externo e o que habita o mundo interior, revelando que a criação não nasce apenas da observação do entorno, mas também das emoções, lembranças e tensões que nos atravessam. Como destaca Dewey (2010), a experiência estética é o ponto em que o sensível e o subjetivo se encontram, e é dessa interação entre o dentro e o fora que o gesto criador ganha sentido e forma.

Nos processos criativos, Barbieri (2021) e Salles (1998) me lembram que o tempo da criação não se submete à cronologia da escola: cada gesto tem seu próprio compasso, cada criança elabora no ritmo de sua respiração interior. No entanto, dentro do tempo institucional, marcado por horários e campainhas, precisei como professora-pesquisadora convocar partilhas antes que todas as produções estivessem concluídas. Essa fricção entre o tempo subjetivo da criação e o tempo regulado da escola tornou-se parte da própria experiência, revelando-me o quanto educar também é negociar ritmos, entre o imediato e o demorado, o visível e o que ainda está brotando.

A experiência estética não cabe em medida. Não se pode quantificar o instante em que o olhar de uma criança se demora sobre uma folha, ou o silêncio que antecede o gesto de criar. Há algo que escapa e é nesse escape que mora o sentido. Quando um dos meninos se afastou da roda e em silêncio, começou a colar pequenas folhas sobre o papel, percebi que o aprender não se deixava conter pela tarefa. Era o próprio corpo que buscava outra linguagem. Alguns perguntaram se podiam usar a areia do chão, e eu disse que sim. Nesse “sim”, o ateliê respirou a poesia como compreendida por Sorrenti (2009), “um espaço de liberdade” em que a poesia não se limita a estrutura de um texto, ela se apresenta por meio de diversas linguagens, porque a poesia não se prende a técnica, mas ao conteúdo sensível.

Depois, veio o poema: uma conversa entre um menino e uma árvore. A árvore, que nos dava sombra e frescor, ganhou voz, respondeu à pergunta: “O que é amar?”. A natureza, pela imaginação da criança, tornou-se conselheira e espelho. Não há como medir essa experiência. Mas é possível senti-la. Como lembra Dewey (2010), a arte nasce do encontro entre o sujeito e o ambiente, e é nesse entre que se faz a experiência estética. Larrosa (2002)

diria que é preciso deixar-se tocar, estar disponível ao sentido. Assim, o poema do “menino sonhador” não é apenas criação, torna-se testemunho de um encontro. A árvore que fala, o silêncio que acolhe, a palavra que floresce, tudo se mistura e forma o gesto da arte. E talvez seja isso que se aprende no ateliê: captar o indizível.

Nesse ponto, torna-se inevitável lembrar Cândia (1995), para quem a literatura é uma condição humana com duas funções essenciais a de fabular, fruir, criar e a de favorecer a visão crítica acerca de si e do mundo. A arte literária, nesse sentido, não é instrumento para treinar leitura e escrita, mas possibilidade profunda de expressão e de organização interior. Quando uma criança faz uma árvore falar, ela não está apenas exercitando a imaginação: está exercendo seu direito de existir simbolicamente no mundo. Freire (1996) reforça essa compreensão ao afirmar que somos seres de linguagem e que ler o mundo antecede a leitura da palavra.

Naquele instante em que o menino perguntou à árvore “o que é amar?”, ele estava lendo o mundo à sua maneira, tecendo sentidos entre a vida e a linguagem. O poema não nasce do conteúdo da aula, mas da vida vivida, da árvore concreta que nos fazia sombra e da árvore simbólica que emerge da escuta sensível. A prática poética, nesse sentido, reafirma a educação como ato de encontro: com o outro, com o mundo e consigo mesmo.

É por isso que, no ateliê, a literatura não se reduz a técnica, método ou habilidade: ela se revela como linguagem de expressão humana, como arte que nos humaniza, como lugar onde o vivido se transforma em palavra. E ali, no jardim, uma criança que escreveu para uma árvore nos lembrou que a poesia ainda é uma das formas mais delicadas de aprender a viver.

O som, junto à natureza e à roda, criou um clima de encantamento, um tempo outro, em que a palavra se deixava guiar pelo ritmo. As colagens com folhas, o farfalhar das árvores, o silêncio que respirava entre um verso e outro, tudo se fez música. Uma aluna escreveu que “as pessoas aprendem de várias formas: lendo, pensando e ouvindo música”; outra disse que “a música é uma reflexão que acalma a mente e o coração”. Talvez sem saber, traduziam Dewey (2010), quando diz que a arte organiza o fluxo da vida e transforma sensações dispersas em forma sentida. E, como lembra Barbieri (2021), os elementos sensíveis, como: cores, sons, texturas e gestos, não apenas ampliam a criação, mas revelam o modo singular de cada um existir no fazer artístico.

Durante a contextualização e partilha, o silêncio parecia um muro entre o desejo de dizer e o medo de se expor. Li o meu poema, e a palavra circulou, abrindo brechas para que o outro também se reconhecesse autor. Uma aluna, tocada pela escuta, escreveu sobre uma rosa que o vento insistia em derrubar, até descobrir que o vento não era inimigo, mas parte do seu

próprio florescer. Nesse gesto, a poesia se fez espelho e cuidado, mostrando que criar também é curar-se.

Eu plantei um rosa / mas, o vento sempre fazia ela se acabar. / Um dia percebi que o vento não queria despedaçá-la/ era apenas eu que queria o culpar / com medo de me machucar. (A borboleta amarela, 2025).

O episódio revela o que Salles (1998) chama de gesto inacabado: o fazer que não se conclui, mas se reabre a cada encontro com o outro.

Ao final dessa primeira oficina, compreendi que o ateliê não é um espaço extraordinário, é feito do simples. Um pano estendido no chão, o som do vento, o olhar curioso das crianças e o tempo da escuta já bastam para que o poético aconteça. O “Ateliê do Armário Amarelo” não se ergue sobre aparatos, mas sobre presenças: corpos atentos, palavras que se demoram, silêncios que também ensinam. Naquela roda, sob a árvore, percebi que o extraordinário se revela na delicadeza do gesto: o lápis que hesita antes da primeira palavra, o olhar que se descobre criador, o erro que vira forma. O ateliê é, pois, um modo de estar no mundo, uma pedagogia da escuta e da lentidão, como nos alerta Sorrenti (2009 p. 103).

A maneira de receber a poesia na sala de aula não deixa de ser um momento especial, mas não deve revestir-se exageros e pompas muito menos ficar a serviço de atividades redutoras de sua proposta estética, obrigatoriedade para memorização e cópia, estudo de gramática e fixação de termos técnicos, metrificação devem ficar longe do alcance do aluno, principalmente nas séries iniciais[...].

E é justamente nessa simplicidade, nessa leveza que se abre entre o fazer e o sentir, que ele revela sua maior potência: permitir que a arte e a vida se encontrem, e que daquilo que é pequeno nasça o que é essencial. O ateliê, então, não é lugar de respostas, mas de escuta e germinação.

6.2 O jardim se abre

Na Oficina 2, o armário se desloca para o jardim. Música de Debussy, leitura de Jardins (Roseana Murray), caminhada, toques, cheiros, sementes, texturas: a experiência estética se expande pelo corpo inteiro. O espaço deixa de ser cenário e torna-se parceiro da criação, confirmando Dewey (2010): arte como experiência é sempre encontro entre sujeito e ambiente.

As telas em forma de flor, as palavras-coletivas (“amor”, “diversidade”, “solidariedade”), os pedidos de música que atravessam a memória da casa, da mãe, da paisagem: tudo revela que as crianças não “aplicam” um conteúdo, mas rearranjam mundo interno e mundo externo. A menina que fotografa o sol pela copa da árvore, o participante que planta um armário amarelo em seu jardim para guardar a família e escreve sobre inclusão,

todos criam a partir de suas experiências, confirmando que toda escrita é, em alguma medida, autobiográfica, como nos lembram Delory-Momberger (2006) e Abrahão (2009).

A menina do armário amarelo, ao pintar seu próprio sol, revisita as cachoeiras da infância e percebe que também ela cria a partir de suas memórias. Salles (1998) nos recorda: não se cria do nada; a memória é matéria-prima do gesto criador. A circularidade se intensifica: o que vem das crianças toca a pesquisadora, que se reconhece nelas.

Nessa perspectiva, o jardim se consubstanciou em uma experiência sensorial e tátil que me fez lembrar Barbieri (2021), ao defender que as crianças aprendem verdadeiramente quando tocam, manipulam e exploram o mundo. Naquele dia, isso se revelou com clareza: as crianças me mostravam as sementes com o entusiasmo da descoberta, observando o formato, as cores, as marcas. O jardim sempre esteve ali, mas agora se fazia novo, porque era visto e sentido de outra maneira. O toque, o olhar e a curiosidade transformaram o espaço comum em ateliê vivo.

Na oficina do jardim, uma criança, sem que ninguém lhe dissesse palavra, fez um gesto raro: transcendendo a simples observação da natureza, passou a refletir sobre a diversidade humana. O que seus olhos viram em cores, formas e contrastes, sua escrita traduziu em ética e sensibilidade.

Nesse movimento silencioso, confirmou-se o que Dewey (2010) reconhece como experiência estética: a passagem do sensível ao significativo, quando aquilo que tocamos com os olhos ganha espessura de pensamento. E, ao transformar a variedade das flores em metáfora da inclusão, a criança encarnou também o que Cândido (1995) chama de potência humanizadora da literatura, o que nos faz compreender que somos todos feitos da mesma matéria.

Ao observar as crianças tocando a terra, sentindo o vento, acolhendo texturas e silêncios, compreendi que, assim como no jardim, o fazer docente é atravessado por intempéries: há flores, mas também há insetos, larvas, folhas secas, pedras no caminho. Nada é perfeito e não acontece exatamente como planejamos, porém isso não invalida a experiência; pelo contrário, é nela que reside sua força.

Ao lado do nosso jardim, a escola seguia em outro ritmo: o barulho das obras, o calor, a agitação, carros de mão com cimento, batidas de martelo, poeira e as avaliações... Um mundo inteiro se desenrolava fora do nosso pequeno espaço de colher poesias. No entanto, foi justamente essa coexistência entre o ruído e o silêncio, entre o caos e a delicadeza, que tornou o jardim um lugar de resistência poética. Enquanto o cimento endurecia lá fora, dentro do

nosso círculo a palavra continuava viva, lembrando-nos que a poesia também pode nascer em meio ao concreto.

É justamente essa convivência entre o belo e o imperfeito que faz o jardim viver. Assim como no jardim, no ateliê e na escola também é preciso acolher as diferenças, permitir que cada um floresça no seu tempo, com suas singularidades.

O jardim floresceu com a música, com o silêncio, com a palavra que pulsava colorida no livro de Roseana Murray. Foi traduzido em telas, em gestos, em olhares. Comungou com o som de “O Velho e a Flor”, ecoou na captura fotográfica da menina que mirava o sol pela copa da árvore e no gesto da outra que, delicadamente, nos ensinava a desenhar primeiro a lápis antes de traçar com o pincel e a tinta. Houve ainda quem nos mostrasse o segredo da mistura de cores, quem pintasse a flor *in natura* e sobrepusesse sobre o papel como uma espécie de carimbo.

Essas trocas me fizeram lembrar Barbieri (2021) e Branco (2023), quando afirmam que, no ateliê, o fazer é sempre coletivo. No ateliê, ninguém cria só: a arte se espalha como tinta, marcando as mãos, olhares e modos de ser professora. No jardim, o letramento literário, a autobiografia e a experiência estética não se dividiram: existiram juntos, misturados, entrelaçados como flores de uma mesma raiz. O fazer poético, o sentir e o pensar se confundiram, transformando o espaço em campo de criação e aprendizado.

6.3 As bolsas e as vontades

Na Oficina 3, inspirada em *A Bolsa Amarela*, de Lygia Bojunga, o silêncio inicial prepara o terreno para outra camada do ateliê: as vontades secretas. A tempestade de ideias desloca a bolsa do plano utilitário ao simbólico. A leitura gera identificação, inquieta, provoca. Antes mesmo da pergunta disparadora, as crianças começam a falar de seus desejos: ser professora, ser médica, se maquiar, compor, guardar memórias. Vontades em tensão com discursos familiares; corpos pequenos pensando o mundo grande.

Esta cena exemplifica de modo contundente a interação entre o leitor e o texto, quando a criança passa a carregar a obra com suas próprias experiências, como aponta Sorrenti (2009). Para a autora, não basta proporcionar bons textos às crianças, nem tampouco utilizá-los como ferramenta para o ensino da gramática, mas sobretudo é necessário vinculá-los a experiência, permitir que sejam lidos, sentidos e ressignificados. Na mesma direção, Antônio Cândido (1995), reafirma o caráter humanizador da literatura compreendida como um direito e força formativa capaz de ampliar a sensibilidade e a visão crítica do mundo.

Nesta oficina, cuja proposta envolvia a partilha de memórias e “segredos da bolsa”, emergiu a necessidade de preservar simbolicamente as experiências narradas. Nesse contexto, sugeri a criação de codinomes, possibilitando que cada participante escolhesse a forma como desejaria ser identificado na pesquisa. A escolha foi acolhida pelo grupo e integrou-se ao próprio movimento formativo do ateliê.

Assim, o propor a carta-poema com codinome e garantir sigilo, o ateliê se faz lugar protegido. As crianças aceitam escrever porque confiam. Aqui, letramento literário, autobiografia e ética se atravessam. Assim, a literatura não é apenas um conteúdo escolar ou uma tarefa de escrita; ela se torna, como afirma Cândido (1995), um direito humano fundamental, por permitir ao indivíduo organizar sua experiência, dar forma ao indizível e afirmar sua própria dignidade. Nesse sentido, quando uma criança escreve sobre seus desejos, segredos ou feridas, ela não está apenas aprendendo a escrever, está exercendo o direito de ser sujeito de linguagem e de mundo. Yellow, recria Bojunga, inventa outra menina cheia de segredos.

“A menina cheia de segredos”. Era uma vez uma menina chamada Júlia. Ela tinha muitos segredos que foram revelados. O primeiro segredo é que mijou na cama até os dez anos, o segundo segredo era que só tomava banho dia de sábado e o terceiro segredo era que não fazia as tarefas de casa. (Yellow, 4º ano B, 2025).

Na escrita de Yellow há uma liberdade que desafia o controle da forma e do sentido. Sua “menina cheia de segredos” ri das próprias imperfeições, revela o que a escola costuma esconder e, com isso, restitui à palavra a leveza do riso e do corpo. O texto nasce entre o real e o imaginado, não para reproduzir Lygia Bojunga, mas para reinventá-la, com humor, ritmo e marcas da oralidade que pertencem ao seu próprio mundo. Nesse gesto de criação, o participante transforma o texto literário em jogo: o que era modelo vira brincadeira, e o que parecia “erro” vira invenção. É o que Salles (1998) chama de uma escrita aberta à experimentação e às ressignificações.

À luz de Cosson (2022), o que se vê aqui é o letramento literário em estado vivo: o texto não é fim, é meio de formação, um caminho para sentir, pensar e dizer o mundo. “Yellow” não escreve para cumprir uma tarefa; escreve porque se reconhece no ato de inventar. É nesse instante que o ateliê se cumpre, quando a palavra vira lugar de autoria e de liberdade, o que reafirma (Cosson, 2022, p.17), “A literatura é uma experiência a ser realizada.”

Na carta de Star, 5º ano B, a menina do armário amarelo reaparece, agora nas vozes que ousam desejar. “Tenho vontade de viver um romance de livros e de ir para meus mundos fictícios”, escreve ela. Esse desejo de viver fora do mundo, de habitar outros tempos e lugares,

é o mesmo que pulsava na menina que se escondia para ler no armário: o desejo de atravessar o real pela imaginação. Outros participantes também confessaram ter amigos imaginários, presenças inventadas para suportar o silêncio e a sensação de não serem compreendidos. Assim como a personagem de Bojunga, encontravam na ficção uma forma de expressão e pertencimento, onde cada criança pode existir como é, e como imagina ser.

Como afirma Cândido (1995), no gesto de escrever, as crianças reivindicam esse direito: o de inventar, sonhar e se narrar. Nesse gesto, o letramento literário se faz experiência de si: não se trata apenas de aprender a ler ou escrever, mas de descobrir o que se sente e se deseja através da palavra. A menina do armário amarelo, então, não está mais só, ela se espalha pelos corpos, pelas cartas, pelos mundos inventados que agora também habitam o ateliê.

Ao observar a oficina, percebo também as fissuras do processo: o anúncio antecipado da confecção da bolsa desviou parte da energia da escrita para o manuseio do material. As mãos se apressaram em construir, revelando como as crianças são atraídas pelo concreto, pelo fazer, pela urgência de ver nascer o que imaginam. Esse movimento, longe de ser um erro, se transformou em aprendizagem metodológica como um lembrete de que é preciso cuidar da ordem dos gestos: primeiro deixar a palavra respirar, depois abrir espaço para o fazer manual.

Nada disso invalida a experiência; ao contrário, reforça o que Salles (1998) chama de gesto inacabado como lugar de formação, como um campo em que o processo importa mais do que o produto, e onde cada desvio, cada silêncio ou precipitação, também ensina.

6.4 As memórias inventadas

Na última oficina, com Memórias Inventadas e o poema “Infância”, o ciclo se fecha sem se fechar. As crianças criam lembranças, redesenham passado, misturam verdade e invenção. A experiência estética aqui é também exercício de autoria temporal: dizer de si é, muitas vezes, criar-se. Larrosa (2012), lembra que experiência é aquilo que nos acontece e nos transforma; Dewey (2010) fala da continuidade entre viver e significar. A menina do armário amarelo, que começou escondida, termina partilhada, agora são muitas.

O contexto cada vez mais adverso evidenciado pelo barulho da reforma, calor, mudanças de espaço, visitas, cansaço, atravessa a escrita e é assumido como parte da verdade do campo. A exaustão da professora não é apagada: ela entra na análise como sinal de humanidade e limite.

Contudo, o olhar distanciado sobre os registros devolve outra leitura: houve formação, houve deslocamentos, surgiram vozes, imagens e perguntas que antes não existiam. Nem todas as crianças escreveram muito, nem todas se envolveram com a mesma intensidade, e isso também precisa ser respeitado. O letramento literário e a experiência estética não operam como garantias, mas como possibilidades. Na perspectiva de Cosson (2022), enquanto experiência de sentido, essas dimensões precisam estar articuladas, pois a literatura só se realiza plenamente quando mobiliza o sujeito em sua relação com o mundo e consigo mesmo. Nessa mesma direção, Barbieri (2021) e Branco (2018) defendem a necessidade de romper com a separação entre o desenvolvimento cognitivo e o sentir, afirmando que aprender envolve corpo, emoção, imaginação e pensamento de forma indissociável. Assim, o que se viu no ateliê não foi apenas avanço técnico na escrita, mas a emergência de processos formativos que atravessam o sensível, o simbólico e o crítico.

É nessa circularidade entre a menina que lê, a professora que media, as crianças que criam e os autores que sustentam que se dá a análise poética do Ateliê Armário Amarelo, não como modelo, mas caminhos. O armário que antes abrigava uma só menina, agora é fichário, jardim, bolsa, memória inventada: um dispositivo formativo aberto, onde a pesquisa não encerra o vivido, apenas o reorganiza em páginas, em diálogo com Delory-Momberger (2006), corresponde a um “vir a ser”.

Como alude Manoel de Barros, (2018) “tudo o que não invento é falso”, ou seja, toda invenção nasce de fragmentos daquilo que fomos e vivemos. Nesse sentido, como aponta, Salles (1998), a memória não é um arquivo fiel do passado, mas uma força que se atualiza e se transforma no gesto de criar, muitas vezes alucina, mistura tempos, confunde o real e o imaginado, mas é dessa mistura que nasce a poesia.

O silêncio nos transportou para onde nossa memória quis nos levar. Cada um seguiu o próprio caminho: alguns retornaram ao quintal da infância, outros fizeram registros de momentos que nunca aconteceram e houve ainda quem apenas se deixasse conduzir pela sensação de estar presente. Nesse caminhar interior, compreendi que somos uma tessitura de fios que se entrelaçam, se rompem e se refazem continuamente. É preciso que algo nos fissure, pois é nesse rasgo que se abre a possibilidade de compreender o que está dentro.

Enquanto o movimento interno acontecia, a escola também se transformava do lado de fora. A reforma avançava, e o barulho das máquinas, o vai e vem dos trabalhadores e o cheiro de cimento passaram a integrar a paisagem sonora e sensorial da escola. A rotina se alterava

ainda com as avaliações do SAEB²⁹ e, pouco mais de um mês depois, com a preparação para o SPAECE³⁰. Como parte do grupo era composta por alunos do quinto ano, surgiram preocupações quanto à participação nas oficinas, já que a escola estava mobilizada com o chamado “quinto tempo³¹” e com atividades aos sábados voltadas para a preparação para as provas.

Esse contexto explicita a tensão entre o tempo da experiência e o tempo da produtividade escolar, podendo ser lido à luz de Paulo Freire, ao afirmar que a educação não pode se reduzir a treino, adaptação ou cumprimento de metas, mas deve comprometer-se com a formação humana em sua totalidade. Do mesmo modo, Cosson (2022), nos permite compreender que o letramento literário, enquanto experiência de sentido, não se submete à lógica imediata da mensuração.

Entre as demandas das avaliações externas e a necessidade de garantir experiências formativas significativas, o trabalho docente impõe ao professor o desafio de mediar diferentes tempos, objetivos e expectativas no cotidiano escola, como afirma Freire (1996, p. 38) “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”

Nesta última oficina, dois alunos estiveram ausentes, um por motivos de saúde e outro por questões familiares. Em contrapartida, uma aluna com necessidades específicas, que manifestou forte desejo de participar do ateliê, esteve presente com curiosidade e envolvimento, conferindo ao encontro um tom ainda mais afetivo e singular. Sua presença reafirma, em perspectiva de que o ateliê é espaço de inclusão.

As análises poéticas, reverberaram que o Ateliê do Armário Amarelo não constituiu um conjunto de oficinas, mas um território de tensões, atravessamentos e delicadezas, ausências, presenças e resistências. Entre o barulho da obra, a pressão das avaliações, memórias e palavras inventadas, mas do que responder a resultados, o ateliê fez suscitar perguntas: Qual o lugar da arte, da literatura e da experiência na escola? E a partir dessa pergunta que se abre as considerações finais e sempre inacabadas desta pesquisa.

²⁹ SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica. Avaliação nacional, aplicada a cada dois anos, para medir a qualidade do ensino no Brasil. Disponível em: <https://saeb.inep.gov.br/saeb/> Acesso em 19 Nov. 2025.

³⁰ SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/spaece/> Acesso em 19 Nov. 2025.

³¹ Conforme orientações da Secretaria Municipal de Educação (SME), o quinto tempo organiza-se como um momento pedagógico destinado a preparação dos estudantes para avaliações externas, priorizando o desenvolvimento de descritores e habilidades avaliados. (Nota da autora).

7 CONSIDERAÇÕES INACABADAS

A porta permanece entreaberta.

Nas reflexões finais desta pesquisa, busco retomar o escopo investigativo, avaliando em que medida o ateliê de poesia promoveu a articulação entre experiência estética, autobiografia e letramento literário, contribuindo para a formação docente e para a ressignificação das práticas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A partir das análises realizadas, afirmo que o ateliê de poesia se configurou como um espaço privilegiado de articulação entre essas três dimensões. Ao propor práticas de criação literária em um ambiente sensível, permeado por escuta, fruição e expressão, o ateliê favoreceu a emergência de experiências significativas tanto para os alunos quanto para a professora-pesquisadora. Assim, o objetivo geral foi atingido, ao evidenciar-se o potencial do trabalho poético para uma formação humanizadora, capaz de ampliar repertórios e modos de relação com a linguagem.

As análises poéticas me conduziram, de modo insistente, a uma pergunta fundamental: qual é, afinal, o lugar da arte, da literatura e da experiência estética na escola? As reflexões que se seguem permitem afirmar que esse lugar ainda é marcado por tensões, disputas e resistências. De um lado, a escola pressionada por índices, metas e resultados; de outro, a arte como tempo lento, como escuta, como experiência que não se submete à lógica da mensuração.

Ao revisitar o percurso investigativo, compreendo que o letramento literário, entendido como construção de sentido e prática social, foi ampliado na medida em que se estruturou pela experiência estética. Não se tratou apenas de promover leitura e produção textual, mas de criar condições para que a palavra fosse vivida, sentida e elaborada pelas crianças. A experiência estética não apareceu como complemento, mas como fundamento que reorganizou a relação dos alunos com o texto.

Nas oficinas, as leituras tornaram-se mais que atividades escolares: foram atravessadas por escuta atenta, pausas significativas e interpretações compartilhadas. Os poemas, narrativas e cartas-poema não surgiram apenas como exercícios de escrita, mas como desdobramentos de vivências concretas: o jardim, os sons, os objetos do armário, os silêncios e as conversas. Ao envolver corpo, gesto, natureza e imaginação, o ateliê ampliou o letramento literário porque expandiu as formas de atribuir sentido ao texto e ao mundo.

A experiência estética possibilitou que as crianças se aproximassem da literatura não como tarefa, mas como espaço de criação e expressão. Esse deslocamento fortaleceu a

autoria, ampliou a capacidade interpretativa e aprofundou o vínculo afetivo com a leitura. Assim, o letramento literário não se restringiu à compreensão textual, mas passou a integrar sensibilidade, imaginação e reflexão, evidenciando que a aprendizagem literária se consolida quando o texto é vivido. A pesquisa evidenciou que o ateliê contribuiu significativamente para a formação docente. Ao escrever, observar, sentir, criar e refletir juntamente com os alunos, pude vivenciar um processo de autoformação, compreendendo a docência como gesto ético, estético e autobiográfico.

Os desafios enfrentados no cotidiano escolar, (reformas, falta de materiais, tensões institucionais, pressões avaliativas), reforçaram a importância da sensibilidade, da escuta e da invenção como dimensões essenciais à prática pedagógica. Durante o desenvolvimento do ateliê, a escola atravessava um contexto institucional específico marcado por reformas estruturais, reorganização de tempos escolares, aplicação de avaliações externas e intensificação de demandas por resultados. O barulho constante das máquinas, a ausência eventual de alunos por questões administrativas e a escassez de materiais interferiram diretamente na continuidade e no ritmo das oficinas. Trata-se, portanto, de um cenário que não pode ser desconsiderado na análise dos resultados desta pesquisa.

Esse contexto evidenciou limites concretos para a implementação do ateliê, uma vez que práticas fundamentadas na escuta, na criação e na elaboração sensível do vivido nem sempre encontram espaço privilegiado em uma escola organizada a partir de prioridades administrativas e metas institucionais. Em determinados momentos, o trabalho poético parecia deslocado das urgências do cotidiano escolar, como se aquilo que exige tempo, silêncio e elaboração subjetiva precisasse constantemente justificar sua existência.

Reconheço, assim, que os resultados aqui apresentados foram construídos em meio a tensões estruturais que influenciaram o desenvolvimento das atividades, a participação dos alunos e as condições materiais do trabalho. O ateliê não ocorreu em um cenário idealizado, mas em uma escola concreta, atravessada por políticas públicas que redefinem o uso do tempo pedagógico e reorganizam as expectativas sobre o que deve ser considerado prioridade.

Realizar projetos como o ateliê, nesse contexto, implica confrontar não apenas dificuldades operacionais, mas uma estrutura que privilegia a mensuração de resultados e a produção de evidências quantitativas. A gestão escolar, igualmente submetida a tais pressões, precisa responder simultaneamente a demandas administrativas, acompanhamento de famílias, organização pedagógica e cumprimento de metas externas. Em uma instituição que atende diferentes segmentos, anos iniciais, anos finais e educação infantil, sob

responsabilidade de um número reduzido de coordenadores, o espaço para experiências formativas que não se traduzem imediatamente em indicadores torna-se restrito.

Essa constatação não busca atribuir culpa individual à gestão ou aos profissionais da escola, mas explicitar a trama institucional na qual o ateliê se insere. Se desejamos ampliar práticas que valorizem a experiência estética e a autoria infantil, é necessário reconhecer que a escola pública opera sob condições objetivas que tensionam continuamente iniciativas dessa natureza. Avançar, portanto, exige não apenas propor novas metodologias, mas problematizar o próprio modelo de organização escolar e as políticas que orientam suas prioridades.

Contudo, é precisamente nesse cenário de restrições que o ateliê revela sua potência formativa. Ao propor uma formação ancorada no tempo da experiência, e não exclusivamente no tempo da produtividade, o trabalho com a poesia instaurou brechas possíveis dentro da lógica acelerada da escola. Assim, mais do que negar os limites encontrados, esta pesquisa os assume como parte constitutiva do processo, compreendendo que a experiência estética e autobiográfica se constrói também em meio às tensões do cotidiano institucional.

Esta pesquisa contribui para o campo da formação de professores ao propor o ateliê literário como um dispositivo teórico-metodológico capaz de reorganizar práticas pedagógicas a partir da experiência estética, da autobiografia e do letramento literário. Ao compreender o ateliê não apenas como atividade, mas como espaço simbólico de elaboração e criação, evidencio sua potência formativa tanto para os alunos quanto para a professora-pesquisadora.

Assim, no desenvolvimento do ateliê, observa-se um deslocamento significativo: a professora deixa de ocupar exclusivamente o lugar de transmissora de conteúdos para assumir a posição de mediadora sensível da experiência, enquanto os alunos se deslocam da condição de receptores para a de autores de seus próprios percursos formativos. Esse movimento altera a dinâmica da sala de aula, instaurando um espaço de escuta, partilha e criação, no qual corpo, linguagem e sensibilidade se articulam.

Nesse contexto, o produto educacional, fichário formativo de oficinas, configura-se como contribuição relevante desta pesquisa. Ele não se apresenta como manual prescritivo, mas como dispositivo teórico-metodológico que sistematiza a experiência vivida e a organiza em proposta pedagógica possível de ser recriada em outros contextos. Ao estruturar as oficinas a partir da articulação entre experiência estética, autobiografia e letramento literário, o fichário materializa o percurso investigativo e demonstra que é possível planejar práticas literárias que integrem teoria e vivência.

Assim, a principal contribuição do estudo reside tanto na análise dos efeitos formativos do ateliê quanto na elaboração de um instrumento pedagógico que sustenta e

prolonga essa experiência. O produto educacional traduz em prática organizada aquilo que foi construído conceitualmente ao longo da pesquisa, oferecendo caminhos para que outros professores possam instaurar, em suas realidades, espaços de formação sensível, crítica e criadora.

Nesse horizonte, vislumbro a continuidade desse percurso investigativo em nível de doutorado, aprofundando as reflexões sobre formação docente, experiência estética, práticas de ateliê e letramento literário no contexto da escola pública, especialmente considerando que pesquisas que articulam literatura e experiência estética ainda se mostram incipientes no campo da educação básica. As análises apontam possibilidades de ampliação do estudo, como a continuidade do ateliê ao longo de todo o ano letivo, a investigação de impactos a longo prazo e a formação de professores a partir do produto educacional elaborado.

Como todo trabalho que se inscreve no campo da sensibilidade, esta dissertação permanece aberta. Assim, as “considerações inacabadas” reafirmam que a formação docente e discente se constrói no movimento, na escuta e na experiência. O ateliê de poesia mostrou-se um território fértil, onde a literatura se tornou não apenas conteúdo, mas encontro, afeto e possibilidade de reinvenção. Em todas essas oficinas, compreendi que o Ateliê do Armário Amarelo nunca foi sobre produzir textos prontos e ensinar os alunos a fazer poesia, mas sobre iniciar uma composição, um olhar que se estende por toda uma vida.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir com as reflexões desenvolvidas no âmbito da escola pública e, especialmente, com as ações formativas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza – (SME). Ao evidenciar as potencialidades do ateliê literário como espaço de experiência estética, autoria e escuta sensível das crianças, o estudo reafirma a importância de práticas pedagógicas que valorizem a imaginação, a criação e o letramento literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Que o Armário Amarelo, enquanto metáfora e dispositivo pedagógico, possa inspirar outros professores a abrirem, em suas salas de aula, novos espaços de invenção, sensibilidade e formação.

Ao final, é a Menina do Armário Amarelo quem retorna, certa de que as experiências vividas no contexto do ateliê reverberem para além destas páginas. Desejo que o fichário de oficina formativas materializado no Produto Educacional, sirva de inspiração e seja livremente utilizado, recriado e ampliado por docentes que atuam nos anos iniciais, reconhecendo na subjetividade e no letramento literário caminhos potentes para a formação sensível e crítica.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **O método autobiográfico como produtor de sentidos: a invenção de si.** Educação (PUCRS), Porto Alegre, v. 32, n. 1, p. 16–25, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://ap.lasalle.edu.co/article/download/396/347/352>. Acesso em 16 de maio 2025.

ALVES, Rubem. **A pedagogia dos caracóis.** [Recurso eletrônico] Campinas, SP: Versus 2011.

_____. **Sobre jequitibás e eucaliptos.** In: _____. **Conversas com quem gosta de ensinar.** 12 ed. Campinas: Papirus, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/52339/2/rubem-alves-jequitibaseucaliptos.pdf> Acesso em 5 outubro 2024.

BAGNOLI, Helena. **Ateliê do Artista, uma topologia da intimidade.** Revista do Centro de Pesquisa e Formação / nº 16, agosto 2023 Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/wp-content/uploads/2023/08/08.pdf>. Acesso em 5 de maio 2025.

BARBIERI, Stela. **Territórios da Invenção. Ateliê em movimento.** São Paulo. Jujuba. Binah. 2021.

_____. **Um olhar sobre as diferentes linguagens: Ateliê por dentro das materialidades.** Ateliê Carambola. 2020. (1) vídeo (1;54). Publicado pelo canal *Youtube*. Disponível em: Acesso em 12 mai.2025. <https://youtu.be/bFoWGiJQbXE>. Acesso em 21 junho 2025.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos.** 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BARROS, Laura Pozzana; KASTRUP, Virgínia; **Cartografar é acompanhar processos.** In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2009. 207

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas/** Manoel de Barros- 1. ed.- Rio de janeiro: Alfaguara, 2018.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 1994. Disponível em: https://www.academia.edu/51313315/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_COMPLETO. Acesso em 22 junho 2025.

BRANCO, Ângela Castelo. **Ateliê Aberto: experiência de criação entre a literatura, a escrita e a Educação - Aula 1.** Produzido pelo Museu de Língua Portuguesa. 31 de maio de 2023. (1) vídeo, (1h:35,25). Publicado pelo canal *youtube*. Disponível em: <https://youtu.be/vsuZIJ02Tro?si=Ly7ebC4kijagZjn6>. Acesso em 10 maio 2025.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em 20 de abril 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em 1 de setembro 2025.

CÂNDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. In: CANDIDO, Antonio. Vários escritos. 3. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011. p. 169–191.

CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. Tradução: Clélia Regina Ramos. Petrópolis: Arara Azul. 2002. Disponível em: <https://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/alicep.pdf>. Acesso em abril 2024.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. 13 reimp. São Paulo, Contexto, 2022.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GxgXTXCCBkYzdHzbMrbbkpM/abstract/?lang=pt>. Acesso em 12 de maio 2025.

DEWEY. John. **Arte como experiência / John Dewey**. (Org.) Jo Ann Boydston. Editora do texto Harriet Furt Simon, introdução Abraham Kaplan, Tradução Vera Ribeiro. São Paulo. Martins Fontes. Selo Martins, 2010. (Coleção todas as artes).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

_____. **Professora sim, tia não**. São Paulo, Olho d'água, 1997.

_____. **A importância do hábito de ler em três artigos que se complementam**. 29 ed., São Paulo, Cortez, 1994.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.com/wp-content/uploads/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em 20 junho 2025.

GULLAR, Ferreira. 1930–2016. **Dentro da noite veloz** / Ferreira Gullar; prefácio Armando Freitas Filho. – 1a- ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2018. Disponível em: https://www.companhiadasletras.com.br/trechos/14128.pdf?srsId=AfmBOopFQtfOUcdGhHr22VG_KHLlqIDYKfqizc3KnXK9lp9IPV1mO70. Acesso em 20 junho 2025.

KLEIMAN, Ângela Bustos. **Os significados do letramento: uma perspectiva social**. 7. ed. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. Universidade Estadual de Campinas. **Revista brasileira de Educação**, jan./fev./mar/abril. 2002. Nº19. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>

_____. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício do professor** /Jorge Larrosa; Tradução Cristina Antunes, 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2018. (Coleção educação experiência e sentido).

LANCHINI, Deborah Gomes; RIOS, Franciane Helden. **O sentido e o papel do Ateliê na Educação Infantil. A experiência das escolas Reggio Emília**. 2022. Disponível em:
<https://repositorio.uninter.com/bitstream/handle/1/1001/OSENTI~1.PDF?sequence=1>. Acesso em 12 maio 2015.

LISPECTOR, Clarice. **A mulher que matou os peixes**. Disponível em:
<http://claricelispector.blogspot.com/2008/11/mulher-que-matou-os-peixes.html>
 Acesso em 19 de abril 2024.

MACHADO, Ana Maria. **História meio ao contrário**. Ática São Paulo, 1986, 7ª ed. Disponível em:http://unilago.com.br/download/arquivos/20996/Ana_Maria_Machado_-_Historia_Meio_ao_Contrario.pdf. Acesso em abril 2024.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de. **Pesquisa Narrativa: Interfaces entre histórias de vida, Arte e Educação**. Santa Maria, ed. da UFSM, 2017.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de. VIEIRA, Sofia Perche. **Pesquisa Educacional: o prazer de conhecer**. 2ª ed. Ver. Ampl. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.
<https://www.uece.br/eduece/wp-content/uploads/sites/88/2023/09/Pesquisa-educacional-o-prazer-de-conhecer-1.pdf>. Acesso em 22 junho 2025.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. Ilustrações de Thaís Linhares, - 6.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

MORAES, Vinícius de. **A arca de nóe**. Rio de Janeiro, sabiá, 1970.

MUNDO ECOLOGIA. **Jasmim Bogari: como cuidar, fazer mudas e características**. Disponível em: <https://www.mundoecologia.com.br/plantas/jasmim-bogari-como-cuidar-fazer-mudas-e-caracteristicas/>. Acesso em 15 maio 2025.

NETTO. Mônica Inês de Castro, C.; SILVA. Fátima. **O gênero memorial em contexto acadêmico: memoriais de formação e memoriais acadêmicos em comparação**. Linha D'Água: São Paulo, v. 36, n. 02, p. 44-72, mai.-ago. 2023. Disponível em:
<https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v36i2p44-72>. Acesso em 2 de abril 2024.

PAES. Jose Paulo, Poesia In: ARRIGUCI JR, Davi. (org.). **Melhores poemas**. José Paulo Paes. São Paulo: global, 2006.

PALLASMAA, Juhani. Os olhos da pele: a arquitetura e os sentidos / Juhani Pallasmaa; tradução técnica: Alexandre Salvaterra. – Porto Alegre: Bookman, 2011.

PORTO, Cristina. **Serafina: primeiras histórias**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2004. 80 p.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; FERREIRA, Claudia Roberta; FERNANDES, Carla. Helena. **Narrativa pedagógica e memoriais de formação: escrita dos profissionais da educação? (*)**. Revista Teias v. 12 • n. 26 • 143-153 • set./dez. 2011 – Jovens, territórios e práticas educativas. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24216>. Acesso em abril 2024.

PASSEGGI, Maria da Conceição; NASCIMENTO, Gilcilene Lélia Souza do; OLIVEIRA, Roberta Ceres Antunes Medeiros de. **As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação**. Revista Lusófona de Educação, Lisboa, n. 33, p. 111–125, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/349/34949131009.pdf> Acesso em 16 de maio 2025.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. **Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização**. Educação em Revista | Belo Horizonte | v.27 | n.01 | p.369-386 | abr. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hkW4KnyMh7Z4wzmLcnLcPmg/abstract/?lang=pt> Acesso em 17 de maio 2025.

QUEIROZ, Michelle Kilvia Lopes. **Letramento literário por meio da poesia**. In: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FORTALEZA, Projeto Professor Autor, Fazendo história... trocando figurinhas. Vol.3, Fortaleza, SME, 2024, 230p.

QUEIROZ, Michelle Kilvia Lopes *et al.* Os impactos do uso das tecnologias digitais e a organização da escola em tempos de pandemia. **Contribuições científicas produzidas por professores e gestores educacionais**. [Recurso eletrônico] / Fortaleza, CE. Editora: Via Dourada, 2021. Vol. 14.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Multiletramentos na escola**. Roxane Rojo, Eduardo Moura [orgs.]. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado: processo de criação artística** / Cecília Almeida Salles. São Paulo: FAPESP: Annablume, 1998. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=Iup6-UEqWxsC&printsec=frontcover&hl=pt-BR> Acesso em 12 junho 2025.

SOARES, Magda. **Letramento, um tema em três gêneros**. 2.ed. 5 reimpr. Belo Horizonte Autêntica. 2002. 129p.

SORRENTI, Neuza. **A poesia vai à escola, comentários e dicas de atividades**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. **Letramento literário, uma proposta para a sala de aula**. São Paulo, Universidade estadual Paulista – UNESP, 2011. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/457752> Acesso em: 20 nov. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2002.

TOKARCZUK, Olga; Concejo, Joanna. **A alma perdida**. Tradução de Gabriel Borowski. 1. ed., São Paulo: Todavia, 2020. 48 páginas. ISBN 978-65-5692-065-8.

_____. **Escrever é muito perigoso: ensaios e conferências**. São Paulo. Todavia 2023.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005 443. Universidade de Murdoch. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 6 de outubro 2024.

TUAN, YI-FU. **Topofilia. Estudos da percepção, estudos e valores do meio ambiente**. Londrina. Eduel. 2012.

ZORDAN, Paola. **Ateliê como prática de Liberdade**. *Palíndromo*, v. 11, n. 25, p. 51-63, set - dez 2019. Disponível em:
<https://periodicos.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/14771> Acesso em 12 mai.2025.

**ANEXO 01 - FICHA DE ACOMPANHAMENTO DO PROCESSO CRIATIVO -
ATELIÊ LITERÁRIO**

Ficha de Acompanhamento do Processo Criativo – Ateliê Literário

Nome do Participante: _____

Data __/__/__ Oficina nº _____

Título da criação: _____

1. Como começou?

O que você pensou ou sentiu no início da atividade?

2. Houve alguma imagem, palavra ou lembrança ou sentimento que te levou a começar?

3. Quais materiais e palavras você escolheu? Por quê?

Descreva os materiais usados (papeis, tinta, galho, palavras, objetos ...)

4. O que te levou a escolher esses elementos?

5. Você mudou de ideia durante o processo?

Houve algum momento que desistiu de algo ou decidiu seguir outro caminho?

6. O que te levou a mudar?

7. O que foi difícil? O que foi fácil?

Fale sobre as dificuldades e as facilidades que encontrou durante a criação.

8. Como se sentiu criando isso? O que sentiu fazendo a sua criação?

9. Como se sente agora olhando para ela?

10. O que você gostaria de fazer depois? Há algo que gostaria de continuar? Alguma nova ideia que surgiu?

Esta ficha foi elaborada pela autora com objetivo de acompanhar os processos criativos dos participantes da pesquisa.

ANEXO 02 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO³²

Título do Estudo: A MENINA E O ARMÁRIO AMARELO: EXPERIÊNCIA ESTÉTICA, AUTOBIOGRAFIA E LETRAMENTO LITERÁRIO EM UM ATELIÊ DE POESIAS.

Pesquisador Responsável: MICHELLE KILVIA LOPES QUEIROZ

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa. Por favor, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo. Caso haja alguma palavra ou frase que o (a) senhor (a) não consiga entender, converse com o pesquisador responsável pelo estudo ou com um membro da equipe desta pesquisa para esclarecê-los.

A proposta deste termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) é explicar tudo sobre o estudo e solicitar a sua permissão para participar do mesmo. O objetivo desse estudo busca entender melhor como histórias pessoais e a beleza da poesia podem influenciar tanto a aprendizagem dos alunos quanto a prática dos professores, através de um ateliê de poesias. Queremos explorar como a poesia pode ser uma ferramenta poderosa para aprender e se expressar.

Objetivos Específicos:

1. Analisar como as narrativas autobiográficas podem contribuir para a formação docente e discente;
2. Investigar como a prática de ateliê na escola e a experiência estética mediada pela poesia pode ampliar as práticas de letramento literário, promovendo reflexões críticas e sensíveis entre os alunos;
3. Desenvolver ateliê de poesia com alunos dos anos iniciais, utilizando a poesia como principal recurso didático.

Se o(a) Sr.(a) aceitar participar da pesquisa, os procedimentos envolvidos em sua participação são os seguintes: **Termo de Consentimento e Reunião Informativa:**

- Os pais e responsáveis dos participantes, após os esclarecimentos explicitados em reunião, datada em: 01 de Setembro de 2025, pela pesquisadora, devem preencher o termo de consentimento fornecido em anexo.

Responsabilidade **pelos Participantes:**

³²Termo de consentimento Livre e Esclarecido, modelo disponível em: <https://www.gov.br/ebserh/pt-br/hospitais-universitarios/regiao-nordeste/hupes-ufba/ensino-e-pesquisa/pesquisa-e-inovacao-tecnologica/submissao-de-projetos-1/tcle.doc>. Acesso em: 11 de junho de 2025.

- Os pais e responsáveis serão responsáveis pelo transporte de volta das crianças, considerando a duração das oficinas, assegurando a participação adequada e o acompanhamento dos participantes. Durante os encontros, os alunos permanecerão na escola e terão garantia de almoço e lanche.

□ **Horários e Medidas de Segurança:**

Os encontros ocorrerão às quintas-feiras, a partir da primeira semana de setembro, no contraturno dos alunos da manhã, ou seja no período da tarde, correspondendo a um total de 04 encontros. Medidas de segurança, incluindo o mapeamento de áreas sombreadas na escola, serão implementadas para garantir a segurança dos participantes e minimizar riscos de exposição solar. Os alunos estão acompanhados pelo professor pesquisador durante a realização das oficinas nos dias e horários a seguir:

Encontro	Data	Horários
Reunião com pais e alunos	01 de Setembro de 2025	7 h da manhã
1º Encontro	04 de Setembro de 2025	13h às 14 h e 50 min
2º Encontro	18 de Setembro de 2025	13h às 14 h e 50 min
3º Encontro	02 de Outubro de 2025	13h às 14 h e 50 min
4º Encontro	16 de Outubro de 2025	13h às 14 h e 50 min

Toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco. No nosso estudo, os possíveis riscos ou desconfortos decorrentes da participação na pesquisa são durante sua participação na pesquisa, é importante estar ciente de alguns possíveis riscos e desconfortos que podem ocorrer. Um desses riscos é a quebra do sigilo e confidencialidade dos dados, uma vez que em pesquisas que envolvem acesso a prontuários, a privacidade das informações pode ser comprometida. Para mitigar esses riscos, serão tomadas medidas rigorosas para garantir a segurança e confidencialidade dos dados.

Além disso, é importante salientar que, durante as atividades do estudo, os participantes podem se sentir desconfortáveis ao compartilhar suas experiências pessoais. Para minimizar esse desconforto, os pesquisadores estarão disponíveis para oferecer apoio emocional e esclarecer quaisquer dúvidas que possam surgir ao longo do processo de pesquisa.

Caso surjam quaisquer preocupações ou desconfortos durante a participação na pesquisa, os participantes são encorajados a comunicar imediatamente aos responsáveis pelo estudo para que as providências necessárias sejam tomadas. A segurança, bem-estar e privacidade dos participantes são prioridades fundamentais e serão asseguradas ao longo de todo o processo de pesquisa.

Contudo, esta pesquisa também pode trazer benefícios. Os possíveis benefícios resultantes da participação na pesquisa são Ao se envolver neste estudo, você contribuirá para o avanço do conhecimento na área em foco. Embora não haja benefícios diretos imediatos para os participantes, sua participação é crucial para ampliar a compreensão sobre o tema.

Isso pode ser fundamental para aprimorar práticas futuras e potencialmente beneficiar tanto a comunidade acadêmica quanto possíveis pacientes no futuro.

Após a conclusão da pesquisa, caso haja interesse ou necessidade, um acompanhamento estará disponível para esclarecer dúvidas adicionais ou fornecer informações sobre os resultados obtidos. A participação ativa dos envolvidos é essencial para impulsionar a pesquisa e promover avanços significativos na área estudada

Sua participação na pesquisa é totalmente voluntária, ou seja, não é obrigatória. Caso o(a) Sr.(a) decida não participar, ou ainda, desistir de participar e retirar seu consentimento durante a pesquisa, não haverá nenhum prejuízo ao vínculo que você recebe ou possa vir a receber na instituição.

Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela sua participação na pesquisa e o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos. Ao participar deste estudo, você contribuirá para o avanço do conhecimento na área em questão. Embora não haja pagamentos diretos aos participantes, sua colaboração é fundamental para ampliar a compreensão sobre o tema e potencialmente beneficiar a comunidade acadêmica e possíveis pacientes no futuro.

Durante os encontros de pesquisa, o almoço e o lanche serão garantidos para os alunos que permanecerem na escola. Sua participação é valiosa e fundamental para o progresso da ciência e do conhecimento. Caso ocorra algum problema ou dano com o(a) Sr.(a), resultante de sua participação na pesquisa, o(a) Sr.(a) receberá todo o atendimento necessário, sem nenhum custo pessoal e garantimos indenização diante de eventuais fatos comprovados, com nexos causal com a pesquisa.

Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de saúde e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto, bem como em todas as fases da pesquisa.

Rubrica do Pesquisador

Rubrica ou Assinatura do Participante

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como é garantido ao Sr.(a), o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que o(a) Sr.(a) queira saber antes, durante e depois da sua participação

Caso o(a) Sr.(a) tenha dúvidas, poderá entrar em contato com o pesquisador responsável [Michelle Kilvia Lopes Queiroz], pelo telefone (85) 988103044 e/ou pelo e-mail (**michellequeirozwe@gmail.com**), Esse Termo é assinado em duas vias, sendo uma do(a) Sr.(a) e a outra para a referida pesquisadora.

ANEXO 03 DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Concordo em participar do estudo intitulado: A MENINA E O ARMÁRIO AMARELO: EXPERIÊNCIA ESTÉTICA, AUTOBIOGRAFIA E LETRAMENTO LITERÁRIO EM UM ATELIÊ DE POESIAS.

<hr/> <p>Nome do participante ou responsável</p> <hr/> <p>Assinatura do participante ou responsável</p>	<p>Data:</p> <p>____/____/____</p>
---	------------------------------------

Eu, MICHELLE KILVIA LOPES QUEIROZ], declaro cumprir as exigências contidas nos itens IV.3 e IV.4, da Resolução nº 466/2012 MS.

**ANEXO 04 - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM
E PRODUÇÕES TEXTUAIS (Para fins exclusivamente acadêmicos e científicos)**

Eu, _____, portadora do RG nº _____ e CPF nº _____, Responsável legal pelo aluno (a) _____

Matriculado (a) no _____ Ano do ensino Fundamental da Escola _____ autorizo de forma livre e esclarecida e voluntária, a pesquisadora Michelle Kilvia Lopes Queiroz a utilizar: Imagens (fotografias e/ou registros escritos, tais como textos e desenhos e demais produções autorais feitas por ele (a), exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, no âmbito da pesquisa de mestrado intitulada: **“A menina e o armário amarelo: experiência estética, autobiografia e letramento literário em um ateliê de poesias”** autorizando sua utilização em:

- dissertação de mestrado;
- artigos científicos;
- apresentações em eventos acadêmicos;
- materiais pedagógicos vinculados à pesquisa.

Declaro estar ciente de que:

- a identidade do(a) aluno(a) será preservada sempre que necessário;
- não haverá qualquer finalidade comercial;
- a autorização é gratuita e sem ônus para as partes;
- posso revogar esta autorização a qualquer tempo, mediante solicitação por escrito.

Por ser verdade, firmo o presente termo.

Fortaleza, _____ de _____, 2025.

Assinatura do(a) responsável: _____

Telefone para contato: _____

ANEXO 05 - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

(Para fins exclusivamente acadêmicos)

A Escola _____ situada à _____, por meio de sua gestão, autoriza a pesquisadora Michelle Kilvia Lopes Queiroz a realizar a pesquisa intitulada “**A menina e o armário amarelo: experiência estética, autobiografia e letramento literário em um ateliê de poesias**”, bem como a utilizar imagens dos espaços da escola, imagens dos alunos (fotografias ou registros escritos, tais como desenhos, poemas e texto em prosa e demais criações autorais dos alunos, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, incluindo:

- Dissertação de mestrado;
- Artigos científicos;
- Apresentação em eventos acadêmicos;
- Materiais pedagógicos decorrentes da pesquisa.

Declara ainda estar ciente que:

- A identidade dos alunos será preservada, sempre que necessário;
- A autorização refere-se apenas às atividades vinculadas à pesquisa.

Por ser verdade, firmamos o presente termo.

Local e Data: _____, _____ de _____, 2025.

Nome do Diretor (a) _____

Cargo: _____

Assinatura e Carimbo da escola _____