



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE PALMAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA (PROF-FILO)

FABYA MARTINS SILVA

**FILOSOFIA E LITERATURA: *IDENTIDADE NARRATIVA* NO ENSINO DE
FILOSOFIA NAS INFÂNCIAS**

Palmas - TO

2026

FABYA MARTINS SILVA

**FILOSOFIA E LITERATURA: *IDENTIDADE NARRATIVA* NO ENSINO DE
FILOSOFIA NAS INFÂNCIAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), da Universidade Federal do Tocantins (UFT), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Antônio Penedo do Amaral

Palmas - TO

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

S586f Silva, Fabya Martins.

Filosofia e literatura: identidade narrativa no ensino de filosofia nas infâncias. / Fabya Martins Silva. – Palmas, TO, 2026.
274 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Filosofia, 2026.

Orientador: Roberto Antônio Penedo do Amaral

1. Identidade narrativa. 2. Filosofia nas infâncias. 3. Leitura literária. 4. Interpretação hermenêutica. I. Título

CDD 100

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

FABYA MARTINS SILVA

**FILOSOFIA E LITERATURA: *IDENTIDADE NARRATIVA* NO ENSINO DE
FILOSOFIA NAS INFÂNCIAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), da Universidade Federal do Tocantins (UFT), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Data de aprovação: 26/02/2026

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Roberto Antônio Penedo do Amaral – PROF-FILO/UFT
(Orientador)

Prof. Dr. Fábio Caires Correia – PROF-FILO/UFT
(Membro interno)

Profa. Dra. Giovana Carmo Temple – PROF-FILO/UFRB
(Membra externa)

Àquelas que iluminam meu caminho e
projetam meu olhar para além do horizonte
— minhas filhas — dedico cada página
deste percurso.

AGRADECIMENTOS

Reconhecer aqueles que tornaram este percurso possível é lançar clareza sobre as presenças que, em silenciosa cumplicidade, acompanharam esta caminhada. Nomeá-las agora, com ternura e gratidão, é fazer emergir as forças invisíveis que sustentaram os passos dados até aqui, situando cada uma na tessitura da história que agora se revela.

Entre todas as presenças que sustentaram este percurso, há Aquele que o antecede e o funda: Deus, sob cuja condução existem caminhos que o coração sonha em silêncio e que, no tempo oportuno, se tornam realidade. A Ele, anterior a toda palavra e maior que todo entendimento, dirijo minha profunda gratidão, pois de Sua presença nasce o impulso sereno que me faz seguir.

Quando o amor sustenta a caminhada, há presenças que não apenas acompanham o percurso, mas o fundamentam e o projetam para além de si. Àquelas que são para mim fonte de sentido e horizonte da vida — Angel Gabrielle Martins e Mariana Martins, minhas filhas — devo a força silenciosa que sustentou cada passo desta jornada. No amor que delas recebo — constante, generoso e luminoso — encontrei o sentido que me manteve firme e a direção que me fez seguir.

Na amizade — presença que acompanha e alarga a travessia — o percurso ganha alegria e profundidade humana. Aos que caminharam comigo e celebraram cada conquista manifesto minha profunda gratidão, pois foi na lealdade do convívio e na comunhão discreta de cada gesto que essa jornada se tornou experiência plena e verdadeiramente significativa.

Na formação intelectual, o pensamento amadurece na interpretação e no diálogo que o desafia sem lhe retirar a autonomia. Ao meu orientador, Professor Doutor Roberto Antônio Penedo do Amaral, cuja leitura criteriosa e orientações precisas ampliaram meu horizonte teórico e consolidaram a arquitetura hermenêutica desta pesquisa, manifesto meu sincero reconhecimento.

É no interior do horizonte formativo que a pesquisa encontra as condições institucionais que a tornam possível. Longe de se desenvolver de modo isolado, ela se realiza no ambiente acadêmico que lhe confere densidade crítica e

amadurecimento teórico. Ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal do Tocantins, cujo espaço formativo possibilitou a realização deste trabalho, manifesto meu reconhecimento.

Todo trabalho que aspira à consistência se aperfeiçoa no crivo da leitura crítica e no diálogo qualificado que o submete à revisão. Aos membros da banca de qualificação e de defesa, cujas análises criteriosas e apontamentos pertinentes contribuíram para o aprimoramento teórico e argumentativo desta pesquisa, manifesto meu reconhecimento.

Ao fim deste percurso, reconhecer é tornar consciente a gratidão que sustenta a caminhada. É inscrever cada presença na tessitura da história que nos constitui e compreender que o caminho não é obra de um único gesto, mas uma trama viva de fundamentos, afetos e interlocuções que, no silêncio do tempo, lhe dão forma e sentido.

RESUMO

Esta pesquisa investigou as contribuições do conceito de *identidade narrativa*, elaborado por Paul Ricoeur, para o ensino de Filosofia nas infâncias, a partir do diálogo entre Filosofia e Literatura. Desenvolvida com estudantes do 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a investigação adotou abordagem qualitativa de inspiração hermenêutico-narrativa, compreendendo a leitura literária como experiência formativa. O percurso pedagógico foi construído a partir da leitura do conto “As margens da alegria”, integrante da coletânea *Primeiras estórias*, de João Guimarães Rosa, articulada à escrita em Diários de Leitura, compreendidos como espaços de elaboração narrativa do vivido. O percurso interpretativo possibilitou compreender que a leitura literária favoreceu processos iniciais de autocompreensão, organização temporal da experiência, resposta à alteridade e emergência de autoria, configurando a identidade como construção narrativa aberta e provisória. Nesse movimento, a articulação entre Filosofia e Literatura ampliou a experiência interpretativa, mobilizando memória, afetos e imaginação, e permitindo que os sujeitos em infância reinscrevessem o vivido na linguagem, atribuindo novos sentidos à própria trajetória formativa. Como desdobramento da pesquisa, apresentou-se a Trilha de Mediações Narrativas no Ensino de Filosofia nas Infâncias, concebida como percurso formativo aberto, fundamentado na articulação entre leitura, escrita e reflexão filosófica. No movimento da interpretação, delineou-se que a *identidade narrativa*, no contexto escolar, não se apresentou como conceito a aplicar, mas como experiência formativa viva, favorecendo processos de interpretação de si, responsabilidade ética e imaginação do possível.

Palavras-chave: Identidade narrativa. Filosofia nas infâncias. Leitura literária. Interpretação hermenêutica. Autoria.

ABSTRACT

This study investigated the contributions of Paul Ricoeur's concept of narrative identity to the teaching of Philosophy in childhood, through the dialogue between Philosophy and Literature. Developed with fifth-grade students in the early years of Elementary Education, the research adopted a qualitative approach inspired by narrative hermeneutics, understanding literary reading as a formative experience. The pedagogical pathway was structured through the reading of the short story "As margens da alegria", from the collection *Primeiras estórias*, by João Guimarães Rosa, articulated with writing in Reading Diaries, understood as spaces for the narrative elaboration of lived experience. The interpretive process made it possible to understand that literary reading fostered initial processes of self-understanding, temporal organization of experience, responsiveness to alterity, and the emergence of authorship, configuring identity as an open and provisional narrative construction. Within this movement, the articulation between Philosophy and Literature expanded the interpretive experience, mobilizing memory, affect, and imagination, and enabling children to reinscribe lived experience in language, attributing new meanings to their formative trajectories. As an outcome of the research, the *Trail of Narrative Mediations in the Teaching of Philosophy in Childhood* was developed, conceived as an open formative pathway grounded in the articulation of reading, writing, and philosophical reflection. Through interpretation, it became evident that narrative identity, in the school context, did not present itself as a concept to be applied, but as a living formative experience, fostering processes of self-interpretation, ethical responsibility, and imagination of the possible.

Keywords: Narrative identity. Philosophy in childhood. Literary reading. Hermeneutic interpretation. Authorship.

LISTA DE FIGURAS

Figura B1-Diários de Leitura encadernados utilizados na experiência narrativa ...	2561
Figura B2-Página interna do Diário de Leitura (modelo em branco).....	2572
Figura A1-Diário de leitura em uso durante a experiência narrativa	2605
Figura A2-Registro escrito do Estudante A no diário de leitura (primeiro momento do percurso narrativo).....	2616
Figura A3-Registro escrito do Estudante A no diário de leitura (continuidade do percurso narrativo).....	2627
Figura A4-Registro escrito do Estudante A no diário de leitura (desdobramento do percurso narrativo).....	2638
Figura A5-Registro escrito do Estudante B no diário de leitura	2649
Figura A6-Registro escrito do Estudante C no diário de leitura	265
Figura A7-Registro escrito do Estudante D no diário de leitura	2661
Figura A8-Registro escrito do Estudante E no diário de leitura	2672
Figura C1-Espaço inicial de mediação literária: apresentação do autor e da obra .	271
Figura C2-Apresentação do diário de leitura como dispositivo formativo da experiência hermenêutica	272
Figura C3-Cabana literária como espaço de mediação narrativa e acolhimento da experiência de leitura	273
Figura C4-Praça literária como espaço de mediação da experiência de leitura e circulação dos sentidos.....	274

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Contextualização do campo de estudo	12
1.2 Questões investigativas e problemática central	22
1.3 Objetivos da investigação e propósitos centrais	25
1.4 Metodologia e estrutura do trabalho	26
2 DIÁLOGO ENTRE FILOSOFIA E LITERATURA	31
2.1 Fundamentos teóricos do diálogo entre Filosofia e Literatura	34
2.1.1 Histórico das interfaces entre Filosofia e Literatura.....	35
2.1.2 Perspectivas teóricas sobre as aproximações entre Filosofia e Literatura.....	40
2.2 Filosofia e Literatura: Interseções na formação do pensamento crítico	44
2.2.1 Aspectos problematizadores dos nexos entre Filosofia e Literatura.....	46
2.3 Repercussões do diálogo entre Filosofia e Literatura na formação escolar	50
2.4 Literatura e Filosofia com crianças: potências narrativas e formativas da infância	58
3 O CONCEITO DE IDENTIDADE NARRATIVA EM PAUL RICOEUR	64
3.1 Principais obras e contribuições de Paul Ricoeur	65
3.2 Definição e construção do conceito de Identidade Narrativa	73
4 A IDENTIDADE NARRATIVA DE PAUL RICOEUR NO ENSINO DE FILOSOFIA NAS INFÂNCIAS	91
4.1 A experiência nas infâncias e seu potencial formativo na filosofia	92
4.1.1 Narrativa, temporalidade e constituição da experiência.....	93
4.1.2 A mediação narrativa na formação filosófica nas infâncias.....	97
4.2 A identidade narrativa como horizonte do ensino de Filosofia nas infâncias	105
4.2.1 Mediações pedagógicas e possibilidades formativas	106
4.2.2 Autoria narrativa e formação filosófica nas infâncias.....	111
4.3 Construção do conhecimento crítico e reflexão filosófica a partir do conceito de Identidade Narrativa	120
4.3.1 Pensamento crítico como exercício interpretativo.....	121
4.3.2 Reflexão filosófica-literária e escrita de si	134
4.3.3 Impacto na formação da identidade infantil.....	142

5 INTERVENÇÃO PRÁTICA: APLICAÇÃO DA IDENTIDADE NARRATIVA NO CONTEXTO EDUCACIONAL INFANTIL	149
5.1 Planejamento e implementação da proposta metodológica	151
5.2 Constituição do corpus narrativo e interpretação hermenêutica das produções infantis	154
5.2.1 Constituição do corpus narrativo das produções infantis.....	155
5.2.2 Procedimentos de leitura e interpretação hermenêutica das narrativas infantis	156
5.2.2.1 Narrativa como mediação da experiência vivida	158
5.2.2.2 Narrativa como organização temporal de si	174
5.2.2.3 Narrativa como resposta ao outro: alteridade e ipseidade ética	186
5.2.2.4 Narrativa como autoria e refiguração do possível	205
5.3 A Trilha de Mediações Narrativas como Percorso Formativo	219
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	223
REFERÊNCIAS	228
APÊNDICES	231
APÊNDICE A – Trilha de Mediações Narrativas no Ensino de Filosofia nas Infâncias	232
APÊNDICE B – Diário de Leitura como Recurso Pedagógico de Mediação Narrativa	255
ANEXOS	258
ANEXO A – Registros dos Diários de Leitura dos Estudantes	259
ANEXO B – Excerto de Interação Discursiva em Roda de Conversa	268
ANEXO C – Espaços Pedagógicos da Experiência de Leitura Filosófica ..	270

1 INTRODUÇÃO

A presente introdução foi concebida com o propósito de oferecer ao leitor uma compreensão progressiva, sistemática e organicamente articulada do problema investigado. Inicialmente, procede-se à contextualização do campo de estudo, delineando-se os elementos históricos, conceituais e práticos que conferem relevância e atualidade à investigação proposta. Essa primeira etapa situa o leitor no horizonte educacional e filosófico no qual a pesquisa se inscreve, evidenciando a pertinência de se examinar a articulação entre Filosofia e Literatura e suas repercussões formativas no contexto das infâncias, especialmente no âmbito do Ensino Fundamental – anos iniciais.

Na sequência, apresenta-se a formulação das questões investigativas e da problemática central, explicitando as interrogações que orientaram a construção do objeto de pesquisa e a definição dos recortes teórico-metodológicos. Expõem-se, então, os objetivos gerais e específicos, bem como os propósitos centrais do trabalho, destacando de que modo as opções metodológicas dialogam com a perspectiva hermenêutica de Paul Ricoeur (1913–2005), particularmente com o conceito de *identidade narrativa*.

Por fim, a introdução elucida a metodologia adotada e a organização estrutural da dissertação, esclarecendo como cada seção foi planejada para assegurar o encadeamento coerente entre a fundamentação teórica, a análise empírica e as considerações finais. Tal arranjo visa garantir a consistência lógica e a solidez argumentativa do estudo, permitindo que a leitura acompanhe, de modo gradual e fundamentado, o percurso investigativo aqui empreendido.

1.1 Contextualização do campo de estudo

O currículo escolar deve ser concebido como um processo vivo e dinâmico, uma experiência formativa que possibilita a leitura crítica e sensível das múltiplas dimensões do mundo — sejam elas fenômenos, ideias ou práticas sociais — mobilizando saberes de diferentes ordens e origens, sem submissão

a hierarquizações rígidas ou fragmentações artificiais entre áreas e disciplinas. Tal compreensão inscreve-se numa perspectiva transdisciplinar¹, na qual o conhecimento se constrói por meio de conexões, atravessamentos e diálogos entre campos diversos, favorecendo a compreensão complexa da realidade.

Nessa direção, uma proposta curricular precisa manter-se aberta e flexível à incorporação de temáticas emergentes do contexto sócio-histórico, contemplando simultaneamente questões do tempo presente e da realidade local, bem como problemáticas de caráter global e histórico. A definição dessas temáticas e das estratégias pedagógicas correspondentes constitui responsabilidade da escola, que, ao organizar o trabalho, deve priorizar aprendizagens essenciais à compreensão dos componentes curriculares e ao desenvolvimento de um pensamento relacional, capaz de articular diferentes saberes e de promover leituras críticas e criativas da experiência humana.

Ao definir e implementar um currículo que se pretende transdisciplinar e responsivo ao contexto histórico e social, a escola se vê diante da necessidade de reconhecer que a sociedade contemporânea demanda a formação de sujeitos participativos, críticos e criativos, capazes de atuar de forma consciente e responsável em um mundo em constante transformação. Os avanços tecnológicos, as reconfigurações nas relações de trabalho e de consumo — com seus impactos sobre as condições de vida de diferentes segmentos sociais e sobre o meio ambiente — impõem à instituição escolar o desafio de se constituir como um espaço dinâmico, que favoreça o diálogo, o aprofundamento e a reflexão. Nesse horizonte, a escola deve criar condições efetivas que expressem seu compromisso com a aprendizagem de todos, promovendo experiências formativas que articulem saberes, valores e práticas em uma perspectiva crítica e transformadora.

Nesse contexto educacional e cultural, caracterizado pela velocidade das transformações sociais, tecnológicas e políticas, o ensino de filosofia adquire relevância estratégica no projeto formativo das instituições escolares. Inserida

¹ Transdisciplinaridade constitui um paradigma que busca a integração de múltiplas disciplinas e formas de saber para enfrentar questões complexas, transcender os limites das especializações tradicionais e promover uma abordagem holística (Nicolescu, 1999).

em um currículo que se pretende transdisciplinar e comprometido com a formação integral, a filosofia oferece um campo privilegiado para o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, reflexivo e analítico, possibilitando aos estudantes compreender, problematizar e intervir de forma mais consciente, ética e fundamentada nas complexidades do mundo contemporâneo.

Em um cenário global cada vez mais plural e diversificado, o ensino filosófico não apenas favorece o diálogo intercultural, mas também fomenta o respeito à diversidade de perspectivas, contribuindo para a construção de uma visão mais ampla, inclusiva e solidária da vida em sociedade. Trata-se, portanto, de um componente curricular que ultrapassa a dimensão conteudista para atuar como experiência de formação cidadã e emancipatória. Nesse sentido, Lorieri (2002, p. 43) oferece uma contribuição particularmente relevante:

Todos os seres humanos têm o direito de decidir os rumos das suas vidas. Também crianças e jovens têm esse direito, como cabe-lhes o direito de aprender a dominar o uso das ferramentas intelectuais que lhes possibilitem as decisões. Têm direito de ser educados para a autonomia. Nesse sentido, uma iniciação filosófica relativa aos bons procedimentos do filosofar deve ser iniciada quanto antes.

Sob esta perspectiva, é imprescindível ressaltar que o ensino de filosofia se configura como mediação fundamental na formação integral dos estudantes, ao favorecer a compreensão e o enfrentamento dos desafios contemporâneos de maneira criteriosa, reflexiva e ética. Diante disso, cabe às instituições de ensino criar condições formativas nas quais os estudantes possam se constituir como sujeitos reflexivos, engajados e comprometidos com o bem-estar coletivo.

Nesse horizonte formativo, a integração entre Filosofia e Literatura revela-se particularmente fecunda, uma vez que ambas contribuem, de modo dialógico, para a constituição de uma formação humanística sólida e reflexiva. O trabalho com a literatura, em especial, assume relevância significativa no contexto das infâncias, ao abarcar múltiplas dimensões essenciais ao seu desenvolvimento integral. Ao imergirem em narrativas e temáticas literárias, os sujeitos em formação são instigados a refletir, a considerar diferentes perspectivas e a exercitar a capacidade de análise, ampliando progressivamente suas possibilidades de compreensão e interpretação do mundo.

Essa interação com a literatura é fundamental para nutrir o crescimento linguístico, emocional, cognitivo e social, ao mesmo tempo em que fomenta a imaginação, a empatia e a sensibilidade estética. Nesse contexto, Candido (1995, p. 242) corrobora essa visão ao destacar a importância da literatura como dimensão imprescindível da formação educacional, capaz de articular aspectos intelectuais e afetivos na experiência de aprendizagem.

A literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação [...] ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente.

Nesse sentido, uma pesquisa entre os campos da Filosofia e da Literatura proporcionará uma sinergia epistemológica, permitindo uma abordagem profunda e multifacetada das questões ontológicas, estéticas e linguísticas e éticas. Essa convergência de saberes amplia a compreensão da condição humana, explorando a interseção entre a razão filosófica e a expressão literária, promovendo um enriquecimento substancial na prática do letramento filosófico, elevando a compreensão e aprofundamento dos fundamentos epistemológicos e ontológicos.

Nesse ideário, Lipman (1995) enfatiza um aspecto crucial da prática filosófica: a contemplação da linguagem. A linguagem representa o instrumento primordial pelo qual atribuímos significado ao mundo circundante e expressamos nossas ideias e concepções. Ademais, a filosofia nos incita a ponderar sobre como diferentes conceitos e ideias se entrelaçam na linguagem. Dessa forma, quando proclamamos que a filosofia tem início quando somos capazes de debater a linguagem que utilizamos para discutir o mundo, ressaltamos a importância de uma reflexão crítica sobre a linguagem como ponto de partida para o pensamento filosófico. A partir desse exame linguístico, podemos então adentrar em indagações mais abrangentes acerca da natureza da realidade, do conhecimento, da ética e assim por diante.

Nessa perspectiva, a sala de aula convencional deve se transformar em uma comunidade de investigação, envolvendo ativamente estudantes desde a

mais tenra idade até a fase adulta, promovendo, assim, diálogos sobre os conceitos fundamentais que permeiam nossa existência, os quais são centrais, comuns e controversos. Por meio dessa prática filosófica, os sujeitos desenvolvem atitudes democráticas, transformando-se em cidadãos críticos, reflexivos e comprometidos com o processo deliberativo. Torna-se, portanto, imperativo o desenvolvimento de pesquisas orientadas por esse viés, uma vez que o contato com a filosofia desde as infâncias abre espaços formativos nos quais os sujeitos podem se constituir reflexivamente no mundo.

Essa necessidade de reavaliar a importância das infâncias é corroborada pela crítica incisiva de Benjamin (2009, p. 22), ao sublinhar a visão tradicionalmente redutora que as compreende apenas como uma etapa transitória e superficial da vida. Segundo o autor, a sociedade frequentemente ignora a complexidade e o valor intrínseco desse período formativo, atribuindo-lhe um lugar secundário no desenvolvimento humano. Tal compreensão contrasta fortemente com a proposta de transformar a sala de aula convencional em uma comunidade de investigação filosófica. Ao envolver ativamente estudantes desde as infâncias e promover diálogos em torno de conceitos fundamentais e controversos, essa abordagem reconhece a potência reflexiva presente desde cedo, ao mesmo tempo em que favorece a constituição de atitudes democráticas e críticas, em consonância com a perspectiva benjaminiana sobre a relevância das infâncias na formação humana.

Dentro desse cenário, o aumento significativo das pesquisas voltadas para a experiência infantil no ensino de filosofia tem se destacado. Contudo, apesar da diversidade de abordagens destinadas à introdução dessa disciplina nesse nível de ensino, identifica-se uma lacuna na análise crítica e comparativa da efetividade de tais propostas, especialmente no que se refere à articulação entre Filosofia e Literatura. Diante dessa constatação, a presente pesquisa busca contribuir para a ampliação dos estudos nesse campo, ao apresentar uma proposta que discute a aplicabilidade de diferentes abordagens e suas possíveis adaptações a contextos específicos. Esse conhecimento não apenas pode orientar práticas pedagógicas, como também contribuir para o desenvolvimento

das competências gerais delineadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que incluem:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva [...] Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade [...] Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (Brasil, 2018, p. 7).

Ao assumir a filosofia como dimensão constitutiva da formação desde as infâncias, esta pesquisa problematiza concepções tradicionais que tendem a minimizar a relevância desse período do desenvolvimento humano. O enfoque pedagógico adotado reconhece a potência reflexiva dos sujeitos em formação, compreendendo-os como capazes de elaborar sentidos e interpretar suas próprias experiências. Nessa perspectiva, a abordagem desenvolvida favorece a constituição de uma atitude crítica e de uma cidadania engajada, ao ampliar as possibilidades de compreensão do mundo e de participação responsável na vida social.

Essa perspectiva pedagógica, ao integrar a filosofia desde as infâncias, favorece experiências nas quais os sujeitos em formação passam a reconhecer a centralidade das narrativas pessoais na constituição de sua identidade. Nesse contexto, a concepção de *identidade narrativa* de Paul Ricoeur revela-se particularmente fecunda. O autor sustenta que as narrativas que tecemos sobre nós mesmos se configuram como mediações centrais da identidade pessoal, uma vez que transcendem a simples narração de eventos passados e passam a organizar, no tempo, a inteligibilidade da experiência vivida. As identidades, nessa perspectiva, não se apresentam como realidades estáticas, mas como processos dinâmicos, continuamente elaborados e reconfigurados por meio das narrativas construídas e das interações estabelecidas com outros sujeitos.

Nessa perspectiva, a concepção de *identidade narrativa* proposta por Ricoeur evidencia a centralidade das narrativas pessoais na constituição da identidade, bem como seu papel na forma como os sujeitos compreendem e se orientam no mundo. Os paradigmas narrativos — tais como a organização do enredo, o gênero literário, a figura do narrador e a estrutura temporal —, assim como os paradigmas interpretativos de ordem cultural, estética e ética, configuram horizontes de expectativa que acompanham o leitor no encontro com o texto, permitindo-lhe reconhecer sua coerência interna e situar-se no universo simbólico que se desdobra na leitura. Esses horizontes não operam como esquemas explicativos prévios, mas como mediações que sustentam o diálogo entre texto e leitor. É nesse movimento que o ato de leitura se entrelaça à própria configuração da narrativa, atualizando continuamente seus sentidos. Assim, acompanhar uma história traduz-se em um processo dinâmico de interpretação em curso, que se renova a cada leitura (Ricoeur, 2010, p. 131).

Assim, não se trata de discernir a intenção subjetiva do autor do texto, mas sim de explorar o novo universo que se revela ao leitor durante o processo interpretativo, enquanto manifestação de cultura objetivada. No ato de leitura, o mundo apresentado pelo texto é apropriado pelo leitor, que reconstrói sua própria realidade a partir da imersão em um texto inicialmente estranho. O leitor adentra o universo textual buscando compreendê-lo e, ao realizar essa leitura abrangente, passa a compreender melhor a si mesmo e o contexto social que o envolve. Nesse aspecto, Ricoeur (2010, p. 203) afirma que:

[...] o processo de composição, de configuração, não se finaliza no texto, mas no leitor, e sob essa condição torna possível a reconfiguração da vida pela narrativa. Eu diria mais precisamente: o sentido ou a significação de uma narrativa brota na interseção do mundo do texto e do mundo do leitor. O ato de ler torna-se assim o momento crucial de toda análise. Sobre ele se apoia a capacidade da narrativa de transfigurar a experiência do leitor.

Com base nessa abordagem, elaborou-se um Diário de Leitura² como prática reflexiva e interpretativa de si, a partir da leitura e interpretação do conto

² De acordo com a descrição metodológica da disciplina Laboratório do Ensino de Filosofia, ministrada pelo Prof. Dr. Roberto Antônio Penedo do Amaral, no segundo semestre de 2024, no Mestrado Profissional em Filosofia-PROF-FILO (UFT), os Diários de Leitura se constituem no registro de todas as impressões, questionamentos, dúvidas, perplexidades, incompreensões,

“As Margens da Alegria”, integrante da coletânea *Primeiras estórias*³, do escritor mineiro João Guimarães Rosa (1908-1967). A eleição desse conto foi embasada na sua exploração de temáticas vinculadas à infância, às transformações e ao desconforto perante as vicissitudes do mundo, bem como nas paisagens que testemunham as modificações causadas pela ação humana, culminando na aniquilação de árvores, fauna, tradições e aspirações infantis. O protagonista foi retratado como uma figura infantil imersa em um ambiente tangível, empírico e histórico, transcendendo, assim, o âmbito meramente emocional.

A condução da pesquisa, realizada nos meses de agosto e setembro de 2024, envolveu estudantes com idades entre 9 e 10 anos, matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Sesc de Araguaína, no período matutino. A escolha dessa faixa etária fundamentou-se no estágio de desenvolvimento cognitivo e formativo em que esses sujeitos se encontravam, o que possibilitou a introdução de conceitos filosóficos mediados pela literatura, favorecendo o exercício da análise crítica e reflexiva. Os estudantes já apresentavam competências leitoras consolidadas, o que viabilizou o trabalho com textos literários de maior densidade e permitiu a exploração de temáticas filosóficas de modo acessível e significativo. Nesse momento do percurso formativo, a literatura configura-se como mediação fundamental da experiência, a partir da qual emergem sentidos que mobilizam a imaginação, a reflexão sobre si e a interpretação do mundo, afirmando-se como um campo do saber que dialoga fecundamente com a filosofia na investigação de questões de natureza existencial e formativa.

A articulação entre Filosofia e Literatura possibilitou uma abordagem contextualizada de questões éticas e morais, favorecendo a construção de valores como a equidade e o reconhecimento da diversidade. Essa vivência filosófica desde as infâncias contribuiu para a formação dos estudantes, preparando-os para desafios intelectuais posteriores, ao mesmo tempo em que promoveu o desenvolvimento de habilidades essenciais, tais como o

dificuldades, reações positivas ou negativas, palavras desconhecidas, citações curiosas, relação entre passagens da narrativa ficcional com episódios da vida real, intertextos, dificuldades de leitura e interpretações livres de trechos destacados.

³ *Primeiras Estórias* é uma coletânea de contos de João Guimarães Rosa, publicada em 1962, que explora de forma cuidadosa as raízes culturais do Brasil.

pensamento crítico, a expressão verbal e a argumentação. A seleção criteriosa desse grupo, nesse sentido, não apenas qualificou o percurso investigativo, como também favoreceu um processo formativo amplo e significativo no contexto educacional analisado.

A escolha do turno matutino revelou-se como uma estratégia perspicaz, pois os estudantes frequentemente demonstraram maior vivacidade e receptividade durante esse período. O desempenho acadêmico foi potencializado nas primeiras horas do dia, quando os estudantes estavam mais despertos e menos sobrecarregados pelas atividades diárias. Este aspecto mostrou-se particularmente relevante em uma pesquisa que demandou alta concentração e participação ativa em debates e reflexões, elementos essenciais para o sucesso de uma investigação filosófica.

No cenário específico da Escola Sesc de Araguaína, localizada no estado do Tocantins, foi importante considerar certas peculiaridades regionais que exerciam influência sobre a dinâmica educacional. Araguaína, cidade em franca expansão, possui uma população heterogênea e vibrante. Entretanto, apesar do desenvolvimento econômico, a localidade enfrenta desafios educacionais substanciais, dentre os quais se destacam as disparidades socioeconômicas, a escassez de recursos educacionais e a necessidade de adaptação a um ambiente culturalmente diversificado.

Ademais, a instituição escolar serve a uma comunidade composta por famílias de distintas origens étnicas e socioeconômicas, ressaltando a importância de abordagens educativas inclusivas e sensíveis à diversidade. Logo, a investigação acerca da articulação entre Filosofia e Literatura no ensino fundamental assumiu uma relevância singular nesse contexto, porquanto pôde proporcionar entendimentos preciosos para o aprimoramento das práticas pedagógicas e o fomento de uma educação mais equitativa e efetiva na comunidade escolar de Araguaína.

Nesse contexto, a pesquisa teve como objetivo problematizar o conceito de *identidade narrativa* em Paul Ricoeur, com vistas a contribuir para o ensino de filosofia nas infâncias, a partir da produção de um Diário de Leitura. Esse

dispositivo metodológico constituiu-se como um espaço de registro e reflexão, no qual os estudantes puderam expressar suas percepções e interpretações acerca da obra literária trabalhada, articulando leitura, escrita e reflexão filosófica. Tal proposta foi desenvolvida ao longo das diferentes etapas da investigação, configurando-se como uma mediação fundamental da experiência formativa e da construção de sentidos.

Por meio dessa abordagem, reconhece-se o leitor como um agente ativo da experiência estética que, no ato da leitura, constrói sua própria narrativa a partir do texto, ressignificando a experiência vivida. A interpretação ocorre à luz das experiências pessoais de cada leitor, que enriquecem o texto com ressonâncias de memórias, imagens mentais e representações íntimas de si, dos outros e do mundo que o cerca (Langlade, 2013, p. 31).

O corpus narrativo constituiu um campo interpretativo a partir do qual emergiram sentidos fundamentais para a análise da interação entre Filosofia e Literatura em perspectiva transdisciplinar, tanto no contexto da Escola Sesc de Araguaína quanto em outras instituições da Rede Nacional do Sesc. Essa relevância articula-se diretamente à minha atuação na formação de professores na cidade de Araguaína, bem como ao desenvolvimento de programas de formação continuada em diferentes regiões do país. Nesse horizonte, os resultados desta pesquisa possibilitaram a ampliação das ações formativas junto a educadores em âmbito nacional, favorecendo a difusão do letramento filosófico por meio da articulação transdisciplinar entre Literatura e Filosofia.

Tal ideário promoveu uma aproximação efetiva entre a pesquisa científica desenvolvida no âmbito acadêmico e sua aplicação na produção de transformações significativas no contexto escolar. Sustentada por bases teóricas consistentes e por evidências empíricas acerca da eficácia de metodologias voltadas ao ensino de filosofia, essa perspectiva possibilitou que educadores elaborassem práticas alinhadas aos objetivos formativos estabelecidos para essa área do conhecimento. Nesse sentido, em consonância com Freire (1999), compreende-se que ensino e pesquisa se constituíram como dimensões indissociáveis, em permanente relação de complementaridade. O ato de ensinar implicou, assim, um movimento contínuo de busca e problematização, enquanto

a pesquisa se configurou como espaço de investigação e produção de novos conhecimentos, destinados à partilha e à construção coletiva do saber.

1.2 Questões investigativas e problemática central

Atuar em uma instituição comprometida com uma educação de caráter transformador, concebida como espaço de mediação para a constituição de sujeitos críticos, solidários, autônomos e comprometidos com valores democráticos e com a cidadania, configura-se como uma experiência formativa significativa. Conforme explicitado na proposta pedagógica da Sesc, o compromisso institucional orienta-se por uma educação que promova a solidariedade, a criticidade, a autonomia dos sujeitos, os valores democráticos e o exercício da cidadania, visando à construção de uma sociedade mais justa e inclusiva (Sesc, 2022, p. 5). Tal diretriz reafirma a centralidade da formação de consciências críticas e reflexivas como fundamento para a consolidação de práticas sociais orientadas pela equidade e pela participação democrática.

Tal prerrogativa é justificada pela oportunidade de comprometer-se em uma prática pedagógica que transcende os elementos curriculares estipulados pela Base Nacional Comum Curricular, permitindo uma abordagem mais abrangente e contribuindo para o desenvolvimento de uma educação integral. Essa proposta educacional busca o crescimento abrangente do aluno, englobando aspectos acadêmicos, sociais, emocionais e culturais, e conecta o aprendizado às suas necessidades e ao contexto da vida cotidiana (Sesc, 2022, p.274).

Com o intuito de se lançar a esse dinâmico processo de reflexão sobre a prática pedagógica, a Rede de Educação Sesc⁴ lançou, em 2022, sua nova Proposta Pedagógica para o Ensino Fundamental – anos iniciais. Este documento é orientado por princípios fundamentais como o desenvolvimento do

⁴ A rede de educação SESC está inserida no Sistema Social do Comércio (SESC) e é uma rede nacional que oferece educação básica e programas complementares. O SESC é uma entidade privada mantida pelos empresários do comércio de bens, serviços e turismo, com o objetivo de proporcionar bem-estar e qualidade de vida aos trabalhadores do setor e à comunidade em geral.

pensamento crítico, a resolução de problemas práticos e a promoção da aprendizagem colaborativa e contextualizada. A proposta visa fomentar habilidades indispensáveis que capacitem os alunos para uma aprendizagem autônoma e perene, preparando-os para enfrentar desafios contemporâneos e futuros com eficácia e inovação.

Dessas reflexões decorrem os princípios estruturadores da Proposta Pedagógica do Ensino Fundamental do Sesc [...]. Tendo como base a compreensão dos elementos centrais do trabalho da escola e de seus sujeitos, bem como da função social da instituição, esta proposta pedagógica sustenta-se em cinco grandes princípios que atravessam todo o documento, conferindo-lhe coerência e explicitando pontos de articulação entre os diferentes tipos de conhecimentos em diálogo no ambiente escolar (Sesc, 2022, p. 12).

A referida proposta preconiza que a trajetória acadêmica dos estudantes do Ensino Fundamental seja caracterizada pela imprescindível incorporação de saberes diversificados, regidos por cinco princípios fundamentais: promoção da construção de conhecimentos plurais e organicamente articulados; definição do foco do trabalho da escola no cultivo da compreensão do mundo e na inserção social; integração de todos na consecução do trabalho escolar, enfatizando o direito às diferenças e valorizando a multiplicidade de visões e experiências de vida como elementos que enriquecem a formação; desenvolvimento da transdisciplinaridade no currículo escolar e fomento do posicionamento ativo por parte dos sujeitos da relação pedagógica (Sesc, 2022, p. 13).

Nesse contexto, iniciei um programa de capacitação docente junto à equipe de professores do Ensino Fundamental da Unidade Educacional de Araguaína, no exercício da função de Analista Educacional. O programa foi estruturado a partir de cinco princípios fundamentais da nova diretriz educacional, com o objetivo de promover a implementação consistente de metodologias pedagógicas inovadoras no currículo escolar. Esses princípios orientaram a articulação integrada dos diferentes componentes curriculares, inclusive daqueles não obrigatórios para a faixa etária atendida, mas reconhecidos como relevantes para a formação integral dos estudantes enquanto sujeitos críticos e reflexivos. Além disso, tais fundamentos contribuíram para o fortalecimento de uma formação humanística abrangente, voltada ao engajamento consciente e responsável no mundo.

Nessa perspectiva, a pesquisa foi delineada a partir da articulação entre minha formação acadêmica e os estudos desenvolvidos no campo da Literatura, em diálogo com conceitos filosóficos mobilizados nas práticas de letramento literário voltadas ao público infante-juvenil. Essa base sustentou a construção de um diálogo profícuo entre Filosofia e Literatura, orientando um enlace transdisciplinar nos processos de ensino e aprendizagem no contexto escolar. Como desdobramento, a proposta contribuiu para o fortalecimento das ações de formação docente e para a ampliação das possibilidades formativas dos educandos.

O currículo de filosofia na educação infantil é o conjunto integrado de questões temáticas, operadoras de conversação e ferramentas de pensamentos. O desafio do planejamento curricular dos professores está justamente na elaboração de questões, operadoras e ferramentas, ambientadas com bons recursos didáticos ou por meio da vivência de situações-problema significativas para as crianças (Cunha, 2005, p.70).

A complexidade de desenvolver práticas filosóficas nas infâncias envolve a articulação de elementos pedagógicos que favoreçam a problematização de temas, a introdução de tópicos de discussão e a construção de espaços de diálogo e reflexão. Tal articulação pressupõe a adoção de abordagens capazes de mobilizar capacidades críticas e reflexivas, bem como de sustentar processos de questionamento compartilhado. O principal desafio para os professores reside, portanto, na seleção e elaboração desses dispositivos de modo que se mostrem acessíveis, significativos e mobilizadores para os estudantes. Isso implica a proposição de experiências de aprendizagem fundamentadas em situações-problema relevantes, que possibilitem a aplicação do pensamento filosófico em contextos concretos, vinculados às experiências vividas no cotidiano escolar e social.

Nesse contexto, embora a articulação entre Filosofia e Literatura já estivesse presente nas práticas desenvolvidas, os objetivos formativos propostos — voltados a uma formação mais ampla e integrada dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental — ainda não alcançavam a profundidade desejada, especialmente no que se refere ao engajamento em debates de maior densidade conceitual. A partir de uma análise mais aprofundada das interações possíveis entre esses campos no âmbito da

disciplina de Laboratório de Ensino de Filosofia, identificou-se na concepção de identidade narrativa de Paul Ricoeur um aporte teórico promissor para qualificar e ampliar o ensino de filosofia nas infâncias. Tal perspectiva mostrou-se fecunda para o fortalecimento do letramento filosófico, ao favorecer processos de reflexão mais consistentes, ancorados na experiência, na narrativa e na construção de sentidos.

Nessa perspectiva, realizou-se uma investigação que articulou, de modo intencional e fundamentado, os campos da Literatura e da Filosofia, estruturando-se a partir de uma abordagem centrada na análise de um único autor e de uma obra literária específica, de modo a favorecer a imersão crítica e interpretativa. A escolha da obra ancorou-se na pertinência de suas temáticas para o universo infantil e na sua potencialidade de mobilizar reflexões filosóficas complexas, mesmo entre leitores em formação. Assim, o conto “As Margens da Alegria”, integrante da coletânea *Primeiras estórias*, de João Guimarães Rosa, foi explorado com as crianças à luz da concepção de *identidade narrativa* delineada por Paul Ricoeur, permitindo que a leitura se configurasse como experiência hermenêutica e formativa. A proposta não se limitou à apreciação estética do texto, mas buscou instaurar um espaço dialógico no qual as crianças pudessem relacionar a narrativa às próprias vivências, reconstruindo sentidos e problematizando conceitos. Com base nisso, investigou-se o seguinte problema: Como o conceito de *identidade narrativa* de Paul Ricoeur pode contribuir para o ensino de Filosofia nas infâncias?

1.3 Objetivos da Investigação e propósitos centrais

Ao considerar os desafios contemporâneos da educação básica, torna-se imprescindível investigar metodologias que favoreçam o desenvolvimento do pensamento crítico nos primeiros anos do percurso formativo, integrando dimensões cognitivas, éticas e estéticas do processo educativo. Nesse sentido, a presente pesquisa teve como objetivo analisar de que modo o conceito de *identidade narrativa*, formulado por Paul Ricoeur, pode contribuir para o ensino de Filosofia nas infâncias, compreendido como uma experiência formativa na

qual os sujeitos constroem sentidos e refletem sobre a própria experiência de vida.

A proposta fundamentou-se na construção de um diálogo consistente entre Filosofia e Literatura, compreendendo que, embora distintas em seus métodos e finalidades, ambas compartilham a capacidade de interrogar a condição humana, problematizar pressupostos e ampliar os modos de compreensão da experiência. Essa articulação possibilitou que o ensino de Filosofia se tornasse mais atento à dimensão narrativa da existência, ao tomar a literatura como um campo de saber que, em diálogo com a reflexão filosófica, mobiliza a imaginação, a empatia e a argumentação no contexto formativo inicial.

Nesse contexto, tornou-se necessário explicitar o conceito de *identidade narrativa* em Paul Ricoeur, examinando seus fundamentos teóricos e suas implicações para a compreensão de si e do outro. Ao problematizar esse conceito, a pesquisa evidenciou de que modo ele pode sustentar práticas pedagógicas no contexto formativo inicial, ao reconhecer o estudante como sujeito ativo na construção de sentidos. Dessa forma, o estudo não se limitou a investigar a viabilidade dessa articulação, mas buscou oferecer subsídios teóricos e metodológicos que possam contribuir para o enriquecimento do ensino de Filosofia por meio de experiências narrativas significativas.

1.4 Metodologia e estrutura do trabalho

A presente pesquisa configura-se como um estudo de abordagem qualitativa, orientado por uma perspectiva hermenêutico-narrativa, fundamentada no conceito de identidade narrativa desenvolvido por Paul Ricoeur. Parte-se da compreensão de que a linguagem e a narrativa constituem mediações centrais da experiência humana e da constituição do sujeito, assumindo-se que o sentido não se encontra previamente dado, mas se constrói no processo interpretativo.

A investigação foi realizada com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental – anos iniciais, em uma turma composta por 27 participantes, com

idades entre 9 e 10 anos, matriculados no turno matutino. Os estudantes participaram de uma experiência de leitura e reflexão filosófica a partir do conto “As margens da alegria” presente na coletânea *Primeiras Estórias* (2019), de João Guimarães Rosa, cuja escolha se justifica pela densidade simbólica da obra e pela presença de elementos narrativos capazes de mobilizar processos de identificação, imaginação e reflexão sobre si, no contexto formativo inicial.

A opção por esse grupo etário fundamenta-se nas condições formativas e interpretativas observadas nesse momento do percurso escolar, no qual os estudantes já demonstram competências leitoras e interpretativas capazes de sustentar o contato com narrativas literárias de maior complexidade. Trata-se, ainda, de um período em que se intensificam processos de reflexão sobre si e sobre o outro aspecto particularmente relevante para uma investigação que busca compreender de que modo as narrativas contribuem para a constituição da identidade. Nesse sentido, a abordagem qualitativa mostrou-se adequada por privilegiar a compreensão das experiências vividas e narradas pelos sujeitos, conforme observa Chizzotti (2000, p. 84), ao afirmar que esse tipo de investigação se orienta pela interpretação das representações, experiências e sentidos elaborados pelos participantes.

A opção pelo turno matutino fundamentou-se nas condições organizacionais e pedagógicas mais favoráveis ao desenvolvimento das atividades propostas, especialmente aquelas que envolvem leitura, escuta, diálogo e reflexão filosófica. A pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2024, nos meses de agosto e setembro, período em que os estudantes já se encontravam familiarizados com a rotina escolar, o que favoreceu maior envolvimento nas experiências formativas desenvolvidas.

A experiência pedagógica desenvolveu-se ao longo de seis encontros semanais, com duração de 50 minutos cada, distribuídos em um período aproximado de um mês e meio. Essa organização temporal favoreceu uma aproximação gradual com a obra literária e com as reflexões por ela mobilizadas, permitindo respeitar o tempo de leitura, escuta e elaboração dos estudantes, bem como a realização de retomadas interpretativas ao longo do processo formativo.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, a pesquisa apoiou-se, inicialmente, em um levantamento bibliográfico que ofereceu sustentação teórica ao diálogo entre Filosofia e Literatura e à fundamentação do conceito de identidade narrativa. Esse percurso teórico articulou contribuições de Aristóteles e Platão, no campo da filosofia clássica, bem como de Antonio Candido, Diana Klinger, Walter Kohan e Michèle Petit, cujas reflexões dialogam com literatura, formação e experiência. De modo central, a investigação orientou-se pela concepção de identidade narrativa de Paul Ricoeur, que fundamentou a perspectiva hermenêutico-narrativa adotada e orientou a construção interpretativa do estudo.

No âmbito da intervenção prática, a pesquisa teve início com uma roda de conversa em formato de entrevista não diretiva, concebida como um espaço de escuta e diálogo, no qual os estudantes puderam expressar livremente suas percepções, vivências e expectativas. Essa etapa teve como finalidade a aproximação com os repertórios narrativos dos participantes e a constituição inicial do corpus interpretativo da investigação. Conforme destaca Chizzotti (2000, p. 93), a comunicação aberta e a relação de confiança estabelecida no diálogo são condições fundamentais para que os sujeitos se expressem sem constrangimentos, interpretando suas próprias experiências no contexto em que se produzem.

As interações verbais foram documentadas por meio de gravações de áudio, posteriormente transcritas, e complementadas por registros fotográficos, os quais possibilitaram a observação de aspectos expressivos das interações, como gestos, posturas e níveis de envolvimento dos participantes. Tais registros não foram concebidos como dados em si, mas como recursos de apoio à análise, contribuindo para a constituição do corpus narrativo e para o aprofundamento da compreensão interpretativa das experiências vividas ao longo das atividades.

Após o momento inicial, os encontros subsequentes foram organizados em torno da leitura individual do conto “As margens da alegria”, dividido em cinco partes, cada uma correspondente a um encontro específico. Ao término de cada leitura, os estudantes foram convidados a registrar suas percepções, reflexões e associações pessoais em um Diário de Leitura, elaborado especialmente para

a pesquisa e distribuído individualmente aos participantes. Esse dispositivo foi concebido como mediação entre a experiência estética da leitura e a elaboração reflexiva, possibilitando que os sujeitos narrassem suas compreensões e ressignificações da obra à luz de suas próprias vivências.

A constituição do corpus narrativo ocorreu, portanto, a partir das produções escritas nos Diários de Leitura, das transcrições das interações verbais e dos registros visuais das atividades desenvolvidas. A interpretação desse material realizou-se de maneira processual e concomitante à experiência, em um movimento contínuo de leitura, reflexão e retomada interpretativa, em consonância com a perspectiva hermenêutica adotada.

Fundamentada na hermenêutica narrativa de Paul Ricoeur, a interpretação das produções dos participantes constituiu-se como um gesto de compreensão, e não de explicação, no qual as narrativas foram acolhidas como textos abertos, atravessados por temporalidades, afetos e deslocamentos de sentido. O percurso interpretativo não se orientou pela busca de regularidades, classificações ou inferências comportamentais, mas pelo acompanhamento dos modos pelos quais a experiência vivida se deixa narrar e se reinscreve em novos sentidos no encontro com a literatura, mantendo-se atento à relação dinâmica entre texto, experiência e leitura.

Nesse contexto, a categorização foi mobilizada exclusivamente como recurso heurístico de organização do corpus narrativo, com a finalidade de tornar perceptíveis recorrências temáticas e movimentos de sentido que atravessam as produções dos participantes. As categorias e eixos interpretativos não foram concebidos como resultados analíticos autônomos, nem como instrumentos de redução do material narrativo, mas como pontos de orientação da leitura, sempre subordinados ao gesto hermenêutico da interpretação.

Desse modo, a categorização não antecede nem substitui o trabalho interpretativo, mas integra o próprio percurso de compreensão, funcionando como uma mediação provisória entre o conjunto das narrativas e o horizonte filosófico da identidade narrativa, conforme elaborado por Paul Ricoeur. A leitura das produções dos estudantes, orientada por esse horizonte, buscou

compreender de que maneira os sujeitos, ao narrar suas experiências, ensaiam formas iniciais de autorreflexão e de constituição de si no tempo, revelando modos singulares de atribuição de sentido à experiência vivida.

A mobilização de diferentes registros — escritos, orais e visuais — teve como propósito ampliar o campo interpretativo e possibilitar a variação de ângulos de leitura sobre a experiência, permitindo que ela fosse compreendida em suas dimensões simbólica, corporal e relacional. Tais registros operaram como mediações do processo interpretativo, e não como instâncias de verificação ou comprovação empírica. Trata-se, portanto, de uma investigação inscrita no campo da pesquisa qualitativa de inspiração hermenêutico-narrativa, na qual o sentido emerge do diálogo entre texto, experiência e interpretação, e não da aplicação de procedimentos técnicos fechados.

Considerando o caráter aplicado da pesquisa e sua inserção no âmbito do mestrado profissional, o percurso metodológico desenvolvido assume também uma dimensão descritivo-interpretativa, na medida em que a experiência pedagógica vivida é narrada, analisada e compreendida à luz do referencial hermenêutico adotado. A descrição da experiência não se configura como um registro técnico ou meramente informativo, mas como parte constitutiva do próprio gesto interpretativo, no qual prática e reflexão se articulam. É desse movimento — que integra intervenção, escuta das produções narrativas e interpretação — que emerge o produto educacional da pesquisa, materializado na forma da Trilha de Mediações Narrativas no Ensino de Filosofia nas Infâncias. Tal produto não se apresenta como um manual prescritivo, mas como um desdobramento formativo da experiência interpretada, preservando a lógica hermenêutico-narrativa que orienta toda a investigação e reconhecendo a narrativa como mediação central da formação filosófica.

2 DIÁLOGO ENTRE FILOSOFIA E LITERATURA

As interseções entre Filosofia e Literatura remontam a períodos anteriores à consolidação dessas áreas como domínios autônomos do saber, evidenciando um diálogo que, embora marcado por tensões epistemológicas e estéticas, revela uma fecunda circulação de conceitos, formas e métodos. Historicamente, essa relação não se fundamentou em mera afinidade, mas em um jogo dinâmico de aproximações e distanciamentos: enquanto a filosofia se orienta pela busca da verdade e pela construção racional de conceitos universais, a literatura mobiliza a imaginação, a pluralidade de perspectivas e a densidade simbólica da experiência humana. Nesse espaço de fricção, razão e sensibilidade se entrelaçam para expandir as fronteiras do pensamento, ativando regimes de racionalidade distintos e, ao mesmo tempo, complementares.

No plano clássico, Platão (427-347 a.C.) e Aristóteles (384-322 a.C.) estabeleceram matrizes de reflexão que continuam a ressoar. Platão, em *A República*⁵, examinou criticamente o papel da poesia na formação moral e política, ao passo que Aristóteles, na *Poética*⁶, reconheceu a capacidade da *mimesis* literária de acessar universais práticos e cognitivos. Esses debates inauguraram uma tradição dialética posteriormente reconfigurada por pensadores contemporâneos, que deslocaram a questão para as implicações éticas, políticas e sociais da criação literária — sem perder de vista sua potência de conhecimento e de intervenção no mundo comum.

Se as reflexões de Platão (2019) e Aristóteles (2011) estabelecem os fundamentos teóricos do diálogo entre Filosofia e Literatura, as discussões contemporâneas ampliam esse horizonte ao inserir a criação literária no centro de debates sociais, políticos e éticos. Nesse sentido, Candido (1995) concebe a literatura como um direito universal e um instrumento de humanização, atribuindo-lhe função formadora e papel decisivo na construção da consciência crítica e na promoção da igualdade social. Essa dimensão ética e transformadora

⁵ *A República*: diálogo filosófico no qual Platão examina a justiça, a estrutura da cidade e a função formativa — e problemática — da poesia.

⁶ *Poética*: tratado em que Aristóteles examina a tragédia e concebe a mimese como princípio cognitivo e estético.

dialoga com a problematização de Derrida (2018), para quem a literatura, enquanto instituição, possui um potencial disruptivo capaz de desafiar verdades estabelecidas e abrir espaço para novas possibilidades de sentido.

Em convergência com essa perspectiva crítica, Deleuze e Guattari (2017) caracterizam a literatura como uma espécie de “máquina de guerra” simbólica, capaz de subverter hierarquias e instaurar novos regimes discursivos, desenvolvendo, em *Kafka – por uma literatura menor*⁷, a noção de literatura menor como território de enunciações minoritárias e politicamente intensivas. Nessa mesma direção, Foucault (2016) a situa no entrecruzamento do visível e do enunciável, concebendo-a como prática de resistência que expõe e desestabiliza os regimes de verdade vigentes, evidenciando as condições históricas que sustentam sua legitimidade.

A essa rede de interpretações somam-se as leituras de Compagnon (2012), que identifica na literatura uma resistência sutil, porém persistente, às coerções da ordem discursiva, e de Klinger (2014), para quem a escrita literária não apenas reflete, mas reconfigura modos de subjetivação e de presença no mundo. No mesmo horizonte, Sartre (2015) enfatiza o engajamento da literatura com a realidade social, enquanto Nascimento e Oliveira (2004) exploram o paradoxo de sua utilidade no âmbito educacional, mostrando como a dimensão estética e a dimensão ética se co-implicam na formação crítica.

É precisamente aqui que ganha relevo a contribuição hermenêutica de Ricoeur: ao formular a noção de *identidade narrativa*, o filósofo explicita como a construção do “quem somos” se dá pela articulação temporal de acontecimentos, valores e interpretações, integrando permanência e mudança na constituição do sujeito. Essa abordagem mostra como o relato — filosófico ou literário — opera como mediador entre a experiência vivida e sua compreensão, permitindo que alteridade e continuidade coexistam no processo de configuração do sentido.

⁷ *Kafka – Por uma literatura menor* é o ensaio em que Deleuze e Guattari formulam o conceito de literatura menor, entendida como escrita que, a partir de uma língua majoritária, faz emergir enunciações minoritárias de forte intensidade política.

A reflexão sobre a interseção entre Filosofia e Literatura alcança também o campo das infâncias, entendidas não apenas como uma etapa biográfica, mas como um espaço simbólico e político de formação de subjetividades. Benjamin (2009) adverte para o risco de reduzir a infância a um mero período transitório rumo à vida adulta, negligenciando a densidade de experiências e aprendizagens que caracteriza os anos iniciais. Essa crítica, ao revelar a necessidade de resgatar o valor formativo dessa fase, abre caminho para a perspectiva de Kohan (2010), que radicaliza o debate ao atribuir à escrita da infância um sentido eminentemente político. Nesse horizonte, narrar a infância torna-se um ato de resistência e de afirmação da igualdade, capaz de reconfigurar as formas de relação consigo mesmo, com o outro e com a própria ideia de humanidade.

Assim, ao articular perspectivas clássicas e contemporâneas, este capítulo sustenta que a literatura — entendida simultaneamente como modo de saber, dispositivo de subjetivação e prática de resistência — não apenas amplia, de forma qualitativa e plural, as possibilidades de interpretação do mundo, mas também atua como força configuradora de sentidos, capaz de intervir criticamente nas estruturas simbólicas e materiais que moldam a vida social.

Nesse horizonte, a palavra literária, ao mesmo tempo que revela e questiona os regimes de verdade vigentes, engendra novas formas de percepção, sensibilidade e ação, potencializando-se como instrumento privilegiado para a formação de uma consciência crítica, ética e política. Tal potência adquire especial relevância quando transposta para o campo das práticas educativas, nas quais a literatura se converte em um meio de emancipação intelectual e de fortalecimento da capacidade reflexiva, ampliando a possibilidade de que sujeitos se tornem protagonistas de suas próprias narrativas e agentes transformadores da realidade.

2.1 Fundamentos teóricos do diálogo entre Filosofia e Literatura

A relação entre Filosofia e Literatura não se reduz a uma convergência acidental ou a um mero intercâmbio de temas; trata-se, antes, de uma interlocução histórica, marcada por uma tensão constitutiva, na qual cada campo testa e redefine os limites do outro. A Filosofia, orientada pela exigência da coerência lógica e da demonstração racional, encontra na literatura uma alteridade que, ao operar por meio da imaginação e da forma estética, expande as possibilidades de dizer o mundo para além daquilo que a linguagem conceitual, isoladamente, poderia abarcar. Nesse entrelaçamento, instala-se uma zona de fricção e de cooperação, na qual se reconfiguram continuamente as questões relativas ao estatuto epistemológico da arte, à sua função ética e estética e à sua capacidade de intervir criticamente sobre as convenções sociais.

Historicamente, essa interação oscilou entre momentos de incorporação e de rejeição. Em determinados contextos, a literatura foi convocada como aliada da filosofia, capaz de traduzir, mediante narrativas e imagens, a complexidade de dilemas ético-políticos e ontológicos, tornando-os acessíveis à sensibilidade e à imaginação. Em outros, foi colocada sob suspeita, acusada de deturpar a verdade ou de seduzir pela forma, desviando o sujeito do exercício crítico e da contemplação intelectual. Essas flutuações não configuram contradições acidentais, mas revelam a própria ambivalência do discurso literário, cuja força reside justamente em tensionar as fronteiras entre o verdadeiro e o verossímil, o ético e o estético, o individual e o coletivo.

Examinar os fundamentos dessa relação exige reconhecer que filosofia e literatura não apenas oferecem interpretações distintas sobre a realidade, mas instauram diferentes regimes de experiência e de significação. O embate entre a normatividade do conceito e a liberdade da criação ficcional não conduz à anulação recíproca, mas à produção de um espaço de pensamento no qual racionalidade e imaginação se implicam mutuamente. É precisamente nessa confluência — e na tensão que a sustenta — que se delineia um campo teórico fértil, capaz de fornecer instrumentos para a construção de uma consciência crítica e de uma sensibilidade estética orientadas para a compreensão e transformação da condição humana.

2.1.1 História das interfaces entre Filosofia e Literatura

A intersecção entre Filosofia e Literatura configura-se como um espaço de confrontação e reflexão, onde diferentes concepções sobre a arte e sua função na sociedade emergem, refletindo as tensões entre a busca pela verdade e a expressão estética. Nesse contexto, a análise das perspectivas de pensadores clássicos, que exploraram a natureza da representação artística e sua relação com a realidade, torna-se essencial para compreendermos não apenas os primórdios dessa interseção, mas também as implicações éticas e metafísicas que moldaram o entendimento da literatura como um meio de questionamento e crítica das convenções sociais e dos valores universais.

É nesse horizonte que se inserem Platão (2019) e Aristóteles (2011), cujas reflexões inaugurais sobre a poesia, a *mimesis* e a verdade constituem marcos decisivos para pensar a relação entre arte e filosofia. Suas concepções não apenas delinearam os primeiros fundamentos desse diálogo, mas também estabeleceram problemáticas que permanecem fecundas e influentes nos debates contemporâneos. A análise de seus textos clássicos, portanto, permitirá compreender como a literatura foi pensada, desde a Antiguidade, como lugar de disputa entre a busca do verdadeiro e a força da criação estética.

Na perspectiva de Platão (2019), a literatura — especialmente a poesia — deve estar subordinada ao projeto filosófico-político de ordenação da *pólis* e de formação moral dos cidadãos. Nesse horizonte, o filósofo estabelece uma distinção fundamental entre dois tipos de discurso: o verdadeiro e o mentiroso. Ambos podem desempenhar funções legítimas, desde que submetidos a critérios éticos e políticos que assegurem a preservação dos valores necessários à vida coletiva. Assim, declara: “utilizamos estas fábulas, para a educação das crianças, antes dos exercícios gímnicos” (Platão, 2019, 377a2), reconhecendo que a narrativa literária, mesmo quando fictícia, pode servir ao bem comum se orientada para finalidades formativas.

Tal concepção assenta-se na convicção de que “o começo, em qualquer coisa, é o que há de mais importante” (Platão, 2019, 377a11) e que “é principalmente nessa fase [na infância] que ele [o ser jovem] se molda e lhe é

impresso o cunho com que se pretende marcá-lo” (Platão, 2019, 377b2-3). Dessa forma, a poesia e a ficção não são objeto de rejeição absoluta, mas admitidas sob a condição de harmonizarem-se com os princípios filosóficos que sustentam a cidade justa, transformando-se em instrumentos de preservação, difusão e consolidação das virtudes que devem orientar a formação dos cidadãos.

Nesse horizonte, Platão reconhece que as composições poéticas e narrativas podem conter “algumas verdades” mesmo quando, em sua maioria, são falsas (Platão, 2019, 377a4-5). Tal constatação, porém, não autoriza a livre circulação de qualquer obra poética, pois “não se pode permitir que [...] agasalhem em suas almas opiniões o mais das vezes contrárias àquelas que devem agasalhar” (Platão, 2019, 377b5-8). A aceitação da poesia, portanto, não é incondicional: ela se dá unicamente quando o poeta se submete a princípios que asseguram a conformidade de sua criação com o projeto filosófico-político da cidade. Quando orientada por esses critérios, a poesia deixa de ser um mero entretenimento ou veículo de opiniões equívocas, convertendo-se em instrumento de preservação e transmissão dos valores que sustentam a ordem social e a justiça.

Essa concepção evidencia que a crítica platônica à poesia não implica sua rejeição absoluta, mas sim a exigência de que esteja subordinada a um critério rigoroso de verdade e aplicabilidade ética. Ao restringir a produção e difusão das narrativas àqueles dotados de discernimento filosófico, Platão (2019) estabelece um parâmetro que exclui os poetas miméticos cuja obra não se harmonize com o projeto moral e político da cidade. Dessa forma, a poesia, para ser admitida, deve tornar-se instrumento da filosofia, moldando-se às finalidades formativas e ao ideal de justiça que orientam a vida coletiva.

O parâmetro para a aceitação das composições poéticas, portanto, não repousa em uma condenação incondicional da poesia ou de seus autores, mas na exigência de que o conteúdo esteja em consonância com a verdade moral e metafísica que sustenta a vida política e ética da cidade. Platão não se coloca como um adversário absoluto da arte poética; ao contrário, reconhece plenamente seu potencial de persuasão e deleite estético, desde que

direcionado ao fortalecimento do bem comum. Assim, a poesia é admitida não por seu valor estético isolado, mas pela sua capacidade de servir ao projeto filosófico-político, tornando-se veículo de virtude e instrumento de educação moral. Essa postura fica explicitada quando o filósofo afirma:

Aqui está o que tínhamos a dizer, ao lembrarmos de novo a poesia, por, justificadamente, excluirmos da cidade uma arte desta espécie. Era a razão que a isso nos impedia. Acrescentamos ainda, para ela não nos acusar de uma tal ou qual dureza e rusticidade, que é antiga a diferença entre a filosofia e a poesia. Realmente, lá temos a “cadela a ganir ao dono” e a “que ladra” e o “homem superior a proferir palavras vãs”, e o “bando de cabeças magistras” e os “que pensam sutilmente”, como afinal “vivem na penúria” e mil outras provas da antiguidade do antagonismo entre elas. Mesmo assim, diga-se que, se a poesia imitativa voltada para o prazer tiver argumentos para provar que deve estar presente numa sociedade bem governada, a receberemos com gosto, pois temos consciência do encantamento que sobre nós exerce; mas seria impiedade trair o que julgamos ser verdadeiro (Platão, República, 607a–c).

Desse modo, a posição de Platão em relação aos poetas e à poesia revela um duplo movimento dialético: de um lado, a restrição rigorosa, com o objetivo de impedir que narrativas eticamente nocivas comprometam a formação moral dos cidadãos; de outro, a abertura criteriosa, que reconhece e valoriza a produção poética quando esta se alinha ao ideal filosófico de formação integral. Tal perspectiva não elimina a poesia do horizonte cultural da cidade, mas a subordina a um crivo ético-político, transformando-a em instrumento consciente de educação e preservação das virtudes necessárias à manutenção da ordem justa.

Nesse ponto, a reflexão sobre o estatuto da poesia encontra, em Aristóteles, um contraponto conceitual de grande relevância à perspectiva normativa e restritiva de Platão. Enquanto o filósofo ateniense subordina a produção poética ao projeto filosófico-político de ordenação da cidade e de formação moral dos cidadãos — aceitando-a apenas quando conformada aos critérios éticos e metafísicos que preservam a coesão social —, Aristóteles (2011) desloca o debate para uma compreensão mais autônoma da arte poética, reconhecendo-lhe um valor próprio no âmbito do conhecimento e da experiência estética. Essa mudança de enfoque não se reduz a uma mera divergência metodológica, mas revela concepções distintas sobre a relação entre arte,

verdade e política: para Platão, a poesia é um instrumento subordinado e condicionado; para Aristóteles, ela é uma via legítima de acesso a verdades universais, capaz de operar em paralelo — e não apenas em função — do discurso filosófico.

Para Aristóteles (2011), a poesia, em sua capacidade singular de evocar emoções e retratar ações humanas universais, não apenas complementa o empreendimento filosófico, mas se revela indispensável à elucidação da natureza humana e das estruturas sociais que a configuram. Nesse panorama, a poesia, longe de representar uma ameaça ao conhecimento, enriquece a investigação filosófica ao fomentar reflexões profundas sobre as dinâmicas éticas e existenciais que permeiam a condição humana. Assim, a arte poética emerge como um veículo de compreensão, apto a explorar e expor as complexidades da experiência humana em suas múltiplas dimensões. Esse valor intrínseco da poesia é ainda mais salientado na obra aristotélica, na qual se estabelece uma distinção fundamental entre o historiador e o poeta. Como Aristóteles (*Poética*, 1451a–b) argumenta:

Pois não diferem o historiador e o poeta por fazer uso, ou não, da metrificação (seria o caso de metrificar os relatos de Heródoto; nem por isso deixariam de ser, com ou sem metro, algum tipo de história) mas diferem por isto, por dizer, um, o que aconteceu, outro, o que poderia acontecer. Por isso a poesia é mais filosófica e mais virtuosa que a história.

Na perspectiva aristotélica, a distinção entre historiador e poeta ultrapassa a mera consideração da forma e da métrica, encontrando-se, em essência, na natureza de seus discursos. Enquanto o historiador se dedica à narração de eventos específicos que realmente ocorreram, o poeta, por sua vez, transcende a factualidade, explorando não apenas o que foi, mas o que poderia ter sido. Essa habilidade de investigar o “possível” confere à poesia um caráter filosófico intrínseco, ampliando, assim, o horizonte da investigação e enriquecendo a incessante busca pela verdade.

Além de abordar a realidade imediata, a poesia provoca uma reflexão mais profunda sobre a condição humana e as complexidades sociais, permitindo uma interpretação mais abrangente e multifacetada da existência. Nesse

sentido, o reconhecimento aristotélico do valor da arte na formação do ser humano pode ser interpretado como um precursor das abordagens filosóficas contemporâneas, que também enfatizam a literatura como um meio vital para a reflexão ética e a análise crítica das convenções sociais.

Ademais, Aristóteles argumenta que a imitação (*mimesis*) na tragédia não se limita à mera representação de personagens; pelo contrário, sua fundamentação reside na estrutura narrativa, a partir da qual o mito ou a fábula desempenham um papel crucial. Ele observa que a tragédia, em sua essência, é uma reflexão sobre as ações humanas, revelando verdades universais que ressoam com a experiência humana, e, assim, torna-se um espaço privilegiado para a exploração das complexidades da vida.

A imitação (mimese) de uma ação é o mito (fábula)... A parte mais importante é a da organização dos fatos, pois a tragédia é a imitação, não de homens, mas de ações, da vida, da felicidade e da infelicidade (pois a infelicidade resulta também da atividade). Daí resulta serem os atos e a fábula a finalidade da tragédia. Sem ação, não há tragédia (Aristóteles, Poética, 1450a–b).

Essa perspectiva revela que a essência da tragédia reside na intrincada organização dos eventos que moldam a experiência humana, refletindo simultaneamente a incessante busca pela felicidade e a inevitabilidade da infelicidade. Nesse sentido, a tragédia se configura como uma profunda exploração das complexidades da vida, na qual cada ato e desdobramento narrativo se mostram cruciais tanto para a fruição estética quanto para a reflexão moral do espectador. Essa tensão interna na filosofia aristotélica evidencia a capacidade da literatura de provocar reflexões significativas sobre a condição humana e suas implicações éticas. Assim, a poesia e a tragédia não apenas atuam como espaços de diálogo entre o real e o possível, mas também desvelam as sutilezas da condição humana, contribuindo de maneira relevante para a investigação das verdades universais.

Com efeito, a obra de Aristóteles, ao sublinhar a significância da ação e da estrutura narrativa na tragédia, propõe uma perspectiva rica e intrincada sobre a representação da experiência humana, desde a qual a arte não apenas reflete, mas também molda a compreensão das emoções e da moralidade. Isso nos leva a considerar as implicações contemporâneas dessa intersecção entre Filosofia

e Literatura, ao refletir sobre como essas tradições influenciam e moldam as práticas atuais de leitura e escrita. A reflexão sobre as interações entre filosofia e literatura revela não apenas um campo de tensões, mas também um espaço fértil para a exploração da condição humana, das emoções e das éticas sociais. Essa relação, marcada por um constante diálogo entre a busca pela verdade e a expressão estética, se estende ao longo da história do pensamento, ressoando nas vozes de autores e filósofos que, em suas obras, ampliaram as fronteiras desse diálogo.

A partir dessas premissas, descortina-se um amplo horizonte para a investigação de abordagens teóricas que aprofundam a inter-relação entre filosofia e literatura, evidenciando a interdependência intrínseca de ambas as áreas na iluminação mútua de conceitos fundamentais. Esse entrelaçamento não apenas enriquece a compreensão da condição humana, mas também propõe um espaço fértil para o desenvolvimento de um pensamento crítico que transcende as fronteiras disciplinares. Ao problematizar a realidade e oferecer novas perspectivas, a literatura se torna uma aliada na formação de sujeitos críticos, capacitando-os a questionar e reimaginar suas relações com o mundo.

Dessa forma, a discussão sobre a intersecção entre filosofia e literatura revela-se cada vez mais pertinente no contexto educacional contemporâneo, no qual o cultivo do pensamento crítico e a reflexão sobre as representações da realidade assumem um papel central na formação dos estudantes. Revisitando as concepções clássicas de Platão e Aristóteles, estabelece-se uma ponte com as abordagens contemporâneas, que serão exploradas nos próximos subtítulos. Autores como Foucault, Derrida e Compagnon reconfiguram as tensões e complementaridades entre essas duas esferas de pensamento, enriquecendo o diálogo entre a filosofia e a literatura.

2.1.2 Perspectivas teóricas sobre as aproximações entre Filosofia e Literatura

A intersecção entre filosofia e literatura revela-se como um campo de tensões e complementaridades, uma vez que ambas as disciplinas oferecem lentes distintas, porém mutuamente enriquecedoras, para o entendimento da

condição humana. Jacques Derrida e Antonio Candido são alguns dos pensadores que examinam essa inter-relação, abordando como a literatura não apenas reflete, mas também problematiza questões filosóficas e sociais fundamentais. Esse diálogo, que se intensifica ao longo da história, tem como uma de suas premissas centrais a noção de que a literatura pode transcender o estético e o narrativo, atuando como um espaço de reflexão crítica, ética e política sobre o ser humano e suas interações no mundo.

Candido (1995) propõe que a literatura deve ser vista não apenas como um artefato cultural, mas como um direito humano universal. Ele afirma que “a fruição literária é um direito inalienável, assim como a educação, a saúde e o trabalho” (Candido, 1995, p. 249). Para Candido, a literatura possui uma função emancipatória, sendo capaz de proporcionar não apenas prazer estético, mas também o desenvolvimento integral do ser humano. Tal perspectiva amplia a noção de literatura como uma ferramenta de crítica social e de coesão coletiva. Ao garantir o acesso à literatura, argumenta Candido, asseguramos que indivíduos de todas as classes sociais possam participar de uma esfera cultural que promove o desenvolvimento de uma consciência crítica, condição necessária para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Candido também sustenta que a literatura tem o poder de “afinar as emoções” e “perceber a complexidade do mundo”, fomentando uma conexão profunda entre o leitor e as múltiplas dimensões da experiência humana (Candido, 1995, p. 249). Ele vê na literatura um agente formativo essencial, que contribui para a humanização do indivíduo ao lhe permitir refletir sobre si mesmo e sobre o outro. Esse papel formativo da literatura é central em sua teoria, na medida em que ele a considera um elemento indispensável na formação ética e política do cidadão:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (Candido, 1995, p. 249).

A literatura, segundo Candido, oferece uma oportunidade única para a construção de uma sociedade mais empática e consciente das desigualdades, ao fomentar um senso de alteridade e de justiça social. Longe de ser um mero entretenimento ou prazer estético, a leitura proporciona ao indivíduo a possibilidade de enxergar o mundo pelos olhos do outro. Quando nos deparamos com narrativas que abordam diferentes experiências humanas, somos confrontados com realidades que muitas vezes passam despercebidas no cotidiano. Esse encontro literário permite que o leitor desenvolva uma percepção mais crítica e sensível diante das desigualdades, promovendo uma ampliação da consciência social.

Essa abertura à alteridade, proporcionada pela fruição literária, desempenha um papel fundamental na formação de indivíduos mais conscientes de seu papel social e político. Ao explorar temas como marginalização, injustiça e opressão, a literatura nos incita a refletir sobre a condição humana e sobre as estruturas que perpetuam tais desigualdades. Candido enfatiza que a literatura tem o poder de ir além do estético, atuando como uma força emancipatória que não apenas humaniza o leitor, mas também o mobiliza a imaginar e lutar por uma sociedade mais justa. Ao proporcionar esse tipo de experiência, a literatura se torna, portanto, uma ferramenta valiosa tanto para a formação individual quanto para a construção de uma coletividade mais solidária e equitativa.

Sob outra perspectiva, Jacques Derrida, em *Essa estranha instituição chamada literatura*, explora a natureza paradoxal da literatura ao propor que ela é uma “instituição sem alicerce” (Derrida, 2018, p. 7), ou seja, uma prática que, ao mesmo tempo em que está inserida em estruturas sociais e culturais, escapa às normatividades rígidas dessas mesmas estruturas. Derrida considera a literatura como um espaço de resistência, uma forma de “compromisso” que desafia as convenções sociais e éticas estabelecidas (Derrida, 2018, p. 28). Ele sugere que a obra literária carrega uma responsabilidade ética, na medida em que permite a expressão de vozes marginalizadas e confronta as narrativas dominantes. Derrida nos lembra que, ao ler, estamos constantemente navegando entre os limites do dizível e do indizível, da norma e da subversão, o que confere à literatura um papel crucial na desconstrução de discursos

opressores. Nesse sentido, o compromisso da literatura reside na sua indeterminação e na abertura ao múltiplo, o que, por sua vez, pode ter profundas consequências éticas e políticas.

Essa desconstrução proposta por Derrida nos leva a uma reflexão mais ampla sobre o poder transformador da literatura, um ponto também enfatizado por Candido, embora de forma diferente. Se, para Candido, a literatura é um direito e uma necessidade para a dignidade humana, para Derrida, ela é uma ferramenta crítica que desafia as categorias normativas e abre espaço para o novo e o imprevisto. Derrida nos lembra que, ao ler e interpretar textos literários, estamos participando de um processo de “infinitas releituras” (Derrida, 2020, p. 32), desde as quais cada leitura é uma oportunidade de ressignificar o texto e o mundo que o cerca.

Dessa maneira, a literatura não apenas reflete a sociedade, mas a interroga, promovendo novas formas de entender e de viver o mundo. A crítica literária, assim como a leitura em si, emerge como um ato profundamente filosófico, uma prática que nos incita a questionar e a resistir às normas estabelecidas. Derrida, em consonância com Candido, vê na literatura um potencial revolucionário: “a literatura é talvez a última proteção que resta contra a censura e a uniformização cultural” (Derrida, 2020, p. 35). Nesse sentido, a literatura se posiciona como um espaço privilegiado de contestação e transformação, um lugar onde as contradições e as tensões da existência podem ser exploradas e debatidas.

Ao conectar as reflexões de Candido e Derrida, podemos afirmar que a literatura ocupa um espaço de diálogo contínuo com a filosofia, especialmente no que diz respeito à construção da subjetividade e à resistência contra as injustiças sociais. Enquanto Candido enxerga na literatura um direito fundamental para a dignidade humana, Derrida explora seu caráter subversivo, um espaço onde o leitor pode confrontar e desafiar as normas que regem a realidade social. Ambos os autores, cada um à sua maneira, veem na literatura uma força ética e transformadora, capaz de incitar a reflexão crítica e promover mudanças tanto no indivíduo quanto na coletividade.

Esse diálogo teórico entre Candido e Derrida nos convida a ver a literatura como um campo multifacetado de interação filosófica, onde questões sobre ética, poder, subjetividade e justiça são constantemente revisitadas. Ao promover uma leitura dialética entre a filosofia e a literatura, é possível entender melhor como essas disciplinas se complementam, fornecendo problematizações valiosas sobre as complexidades da existência humana. Seja na forma de uma crítica social explícita, como em Candido, ou na subversão implícita das normas, como em Derrida, a literatura revela-se essencial para a formação de uma consciência crítica e para a promoção de uma sociedade mais justa e solidária.

2.2 Filosofia e Literatura: interseções na Formação do Pensamento Crítico

A intersecção entre Filosofia e Literatura, já discutida em suas bases a partir de Candido e Derrida, revela-se como um campo privilegiado para compreender a constituição do pensamento crítico e suas potencialidades transformadoras. A literatura, longe de se reduzir a um espelho das estruturas sociais, constitui-se como *lócus* de resistência e criação, instaurando um espaço discursivo no qual estética, ética e política se entrelaçam de forma indissociável. Derrida (2018) observa que a literatura atua no limiar do dizível, não como mero contorno, mas como ponto de indecidibilidade em que o discurso excede a própria lei que o sustenta. É justamente nesse “limiar” que se abrem processos de desestabilização e reinvenção da linguagem.

Essa dimensão se conecta, de maneira produtiva, ao pensamento de Deleuze e Guattari (2017), que descrevem a literatura como uma força de desterritorialização da língua “maior”⁸. Para esses autores, a literatura funciona como “máquina de guerra”⁹ simbólica, capaz de corroer os usos hegemônicos e instaurar novas possibilidades expressivas. Ao desarticular normatividades

⁸ A língua maior corresponde ao idioma hegemônico, normatizado e instituído, em contraste com o uso inventivo e insurgente que as minorias fazem dentro dela — aquilo que caracteriza a literatura menor.

⁹ A noção de máquina de guerra é descrita por Deleuze e Guattari em *Mil Platôs* (1997) não como aparato bélico, mas como força nômade e criativa que se opõe às formas de captura do Estado. Quando transposta ao campo literário, designa a potência estética de desterritorialização, capaz de abrir linhas de fuga e instaurar novos regimes de enunciação.

discursivas, a prática literária não apenas denuncia formas de dominação, mas também afirma a criação de mundos possíveis, abrindo espaço para subjetividades dissidentes e para novas formas de sensibilidade.

Compagnon (2012) reforça essa perspectiva ao indicar que a literatura resiste de modo sutil, mas persistente, à ordem estabelecida, ultrapassando constantemente os limites do controle discursivo. Essa resistência, aparentemente discreta, adquire força política e epistemológica na medida em que revela a impossibilidade de qualquer sistema normativo capturar integralmente a potência criativa da linguagem. Nesse horizonte, Barthes (2017, p. 6) aprofunda a questão ao assinalar que “a linguagem é uma legislação, a língua é seu código. [...] não é comunicar, como se repete com demasiada frequência, é sujeitar: toda língua é uma reição generalizada”. O que se enuncia aqui é o caráter estruturalmente coercitivo da língua, que, ao invés de ser um simples meio de comunicação, constitui-se como dispositivo de sujeição, disciplinando os modos de pensar, agir e existir.

Nesse sentido, a literatura surge como prática capaz de tensionar esse regime normativo, instaurando brechas no interior da própria estrutura linguística. Ao trapacear com a língua¹⁰ — “só nos resta, por assim dizer, trapacear com a língua, trapacear a língua. Essa trapaça salutar [...] eu a chamo, quanto a mim: *literatura*” (Barthes, 2017, p. 8) —, o gesto literário não se limita a um desvio estético ou estilístico, mas assume uma dimensão crítica e emancipatória, pois reabre o campo do possível, desloca as formas instituídas de poder e engendra novas formas de subjetividade.

Assim, o gesto literário adquire estatuto emancipatório: mais do que entretenimento, converte-se em dispositivo ético-político que transforma a percepção do leitor, reconfigura subjetividades e intervém nos modos de organização social. Klinger (2014, p. 56) formula essa potência de modo

¹⁰ O verbo “trapacear”, em Barthes, não remete a um engano de ordem moral, mas a um gesto crítico e criador que desestabiliza a função normativa da língua. Trata-se de uma operação própria da escritura literária, cujo sentido é introduzir deslocamentos e desvios capazes de subverter a relação entre signo e poder. Ao “trapacear” com a língua, a literatura revela sua potência de desnaturalizar os códigos instituídos, abrindo o espaço para a invenção de significados e para a emergência de novas formas de subjetividade.

existencial: “a obra deixaria de ser pensada enquanto objeto para ser percebida como ato: ela só vai ter um sentido (para mim) quando produzir reverberações (em mim), e desse encontro entre mim e a obra resultar um aumento de (minha) ‘potência de existir’”.

A literatura, portanto, não é apenas análise ou representação, mas ato transformador que instaura novas formas de subjetivação, desloca os códigos instituídos e abre brechas para práticas de vida alternativas. Nesse horizonte, filosofia e literatura não apenas dialogam, mas coproduzem formas de inteligibilidade do mundo, alimentando um pensamento crítico que desestabiliza certezas, cria fissuras e possibilita a reinvenção do sensível.

2.2.1 Aspectos problematizadores dos nexos entre Filosofia e Literatura

Dando sequência à reflexão sobre a potência crítica da literatura como prática de resistência, convém agora aprofundar a noção de *literatura menor*, conceito formulado por Deleuze e Guattari (2017). Essa categoria teórica condensa três traços fundamentais que a distinguem de outras formas de escrita: (i) a desterritorialização da língua, que corresponde ao desvio radical do idioma dominante, corroendo seus usos hegemônicos e instaurando novas possibilidades de expressão; (ii) a enunciação imediatamente política, na medida em que cada ato narrativo não se restringe a uma experiência individual, mas se inscreve no campo das tensões sociais e institui uma tomada de posição frente ao poder; e (iii) o valor coletivo do enunciado, pelo qual a singularidade do escritor não se fecha em si mesma, mas remete a um “nós” potencial, convocando sujeitos e comunidades à criação de sentidos compartilhados.

Trata-se, portanto, de uma prática estética intrinsecamente micropolítica, que não pode ser reduzida a mera variação estilística ou a um desvio periférico da língua. Pelo contrário, a *literatura menor* intervém diretamente nos fluxos culturais e políticos, instaurando novos modos de enunciação e tensionando as formas instituídas de subjetivação. É nesse horizonte que os autores afirmam: “uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma

minoria faz em uma língua maior” (Deleuze e Guattari, 2017, p. 25). Essa formulação desloca a literatura do campo restrito da estética para o da invenção política e existencial, evidenciando que escrever, nesse contexto, não é apenas um gesto individual, mas uma operação coletiva que reconfigura a própria relação entre linguagem, poder e vida.

Essa formulação ganha clareza na análise de Deleuze e Guattari (2017) sobre a obra de Franz Kafka (1883–1924)¹¹, cuja escrita se tornou referência decisiva na elaboração do conceito de *literatura menor*. Escritor judeu de língua alemã, Kafka escreve a partir de uma posição minoritária dentro da cultura austro-húngara, apropriando-se da língua “maior” não como veículo de integração, mas como meio de subversão. Nesse gesto, sua escrita instaura processos de desterritorialização que corroem os usos hegemônicos da língua e abrem fissuras no interior de sua gramática normativa. O ato literário, assim, não é apenas expressão de um estilo pessoal, mas produção política imanente, na medida em que cada desvio sintático, cada escolha lexical, cada estrutura narrativa desloca o campo discursivo dominante e introduz novas possibilidades de subjetivação.

Nessa perspectiva, a obra kafkiana se converte em agenciamento coletivo de enunciação, pois a singularidade de sua voz não se encerra em si mesma, mas convoca um “povo que falta”¹² — uma comunidade por vir, que ainda não existe, mas que é pressentida e projetada no ato de escrever. Essa dimensão política da literatura menor fica evidente na formulação de Deleuze e Guattari (2017, p. 36): “Nas grandes literaturas [...] nenhum desses casos edipianos é indispensável em particular. [...] A literatura menor é completamente diferente: seu espaço exíguo faz que cada caso individual seja imediatamente ligado à política”. Em Kafka, portanto, a experiência individual do personagem ou do narrador nunca é isolada, mas sempre ressoa como índice de um mal-estar

¹¹ Entre os textos paradigmáticos de Kafka, *A metamorfose* (1915) e *O processo* (1925) figuram como exemplos centrais na leitura de Deleuze e Guattari. Cumpre destacar que não se trata aqui de uma interpretação direta da obra literária de Kafka, mas de sua reelaboração filosófica em Deleuze e Guattari (2017).

¹² A expressão “um povo que falta” é formulada por Deleuze e Guattari (2017) como traço constitutivo da literatura menor: não se trata da representação de um povo já existente, mas da convocação de uma comunidade por vir, pressentida no ato de escrever.

coletivo, articulando o íntimo ao político e transmutando o destino singular em força de contestação.

Assim, cada ato narrativo se inscreve como um gesto político imanente, pois a literatura, longe de se limitar a uma função mimética ou representacional, opera como dispositivo de enunciação capaz de deslocar as formas instituídas de subjetivação. Nesse horizonte, a literatura menor não apenas descreve ou espelha tensões sociais já dadas, mas as problematiza em sua própria tessitura discursiva, convertendo a linguagem em campo de embate e criação. Trata-se de um processo no qual a dimensão estética e a dimensão política não comparecem como esferas separadas, mas como instâncias co-constitutivas, em que a experimentação formal da escrita se encontra indissociavelmente articulada à resistência micropolítica. Desse modo, a narrativa literária torna-se lugar de invenção de novos modos de vida, abrindo fissuras no regime dominante de significação e instaurando a potência de um “povo que falta”, sempre por vir.

Para Foucault, em *A grande estrangeira* (2016), a literatura é concebida como experiência-limite, estrangeira ao regime ordinário da linguagem, capaz de expor sua exterioridade radical e desestabilizar os saberes instituídos. Já em *A ordem do discurso* (1996), a literatura figura entre os espaços em que se tensionam os mecanismos de controle discursivo, revelando a precariedade das formas de exclusão e daquilo que o autor chama de “vontade de verdade”. Essa perspectiva é apresentada de forma contundente quando Foucault (1996, p. 8) afirma:

“[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos [...] Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância.

Diferentemente de Deleuze e Guattari, que enfatizam o desejo como produção maquínica e positiva, Foucault volta-se para as tramas de poder-saber e para os processos de subjetivação. Nessa perspectiva, a literatura não apenas desestabiliza a linguagem — como vimos anteriormente —, mas também desloca e reconfigura o campo de forças que atravessa o sujeito, abrindo a

possibilidade do surgimento de novas formas de pensar e existir. Ao operar nas margens do discurso dominante, cria espaços para vozes marginalizadas e para resistências inesperadas.

Essa função subversiva conecta-se à genealogia do saber: no campo literário, o que conta como verdadeiro está sempre em disputa. A escrita literária torna-se, assim, um laboratório de si, um exercício de desengate e reinvenção de modos de existência. A literatura, nesse quadro, não se situa fora das redes de poder, mas atua no interior delas, produzindo fissuras e desestabilizações que reconfiguram as subjetividades e instauram novas possibilidades de vida.

A análise comparada mostra que, enquanto Deleuze e Guattari pensam a literatura como micropolítica da forma (desterritorialização, agenciamento coletivo, política imanente), Foucault a concebe como genealogia crítica (dispositivo que revela e desarticula os regimes de verdade, ao mesmo tempo em que expõe sua exterioridade radical). Essa tensão não aponta para uma fusão harmoniosa, mas para aproximações parciais que permitem vislumbrar zonas de convergência sem apagar suas diferenças teóricas. Essa articulação sugere a possibilidade de uma “genealogia desterritorializante”, na qual o gesto literário simultaneamente desativa regimes de poder e inventa novas formas de subjetividade.

Em ambos os casos, literatura e filosofia convergem na tarefa de radicalizar o pensamento crítico, deslocando-o para além das formas estabelecidas de racionalidade e instaurando zonas de experimentação conceitual e existencial. A literatura, ao mesmo tempo em que revela a fragilidade das estruturas de poder e de linguagem, afirma sua própria irredutibilidade, isto é, a impossibilidade de ser capturada inteiramente por categorias utilitárias ou normativas. É nesse sentido que se pode compreender a formulação de Barthes (2017, p. 12), para quem a força da literatura reside precisamente em “afirmar o Irredutível”: um excesso que escapa à codificação disciplinar e que, por isso, alimenta tanto o exercício filosófico quanto a invenção de novos modos de vida.

Nesse horizonte, a contribuição de Barthes adquire relevância particular, pois sua concepção da literatura como força de “afirmar o Irredutível” não

designa apenas a singularidade estética, mas o gesto ético e político de preservar na linguagem aquilo que escapa a qualquer captura definitiva. A literatura, para Barthes, é lugar de resistência à homogeneização do discurso, na medida em que mantém vivo o que excede os sistemas de poder e de significação. Tal concepção guarda afinidade com a desterritorialização deleuziana e a genealogia foucaultiana dos regimes de verdade, indicando que, em todos os casos, a literatura se apresenta como campo privilegiado de invenção de liberdade e de produção de novos sentidos.

2.3 Repercussões do diálogo entre Filosofia e Literatura na formação escolar

A compreensão das interconexões entre os domínios da Filosofia e da Literatura revela-se especialmente relevante quando se analisa as repercussões desse diálogo no contexto da formação escolar. Esse intercâmbio interdisciplinar não se traduz apenas em teorias, mas se materializa de maneira prática, criando um espaço fecundo para a promoção de uma reflexão crítica e aprofundada acerca da formação dos indivíduos, com ênfase particular no âmbito educacional. Embora cada uma dessas áreas apresente especificidades epistemológicas e metodológicas, é imperativo reconhecer sua convergência em um objetivo comum: a edificação de uma subjetividade reflexiva e autônoma, capaz de questionar e reinterpretar as realidades que a cercam.

Ao entrelaçar Filosofia e Literatura no processo educacional, abre-se a oportunidade de não apenas transmitir conhecimentos, mas também de forjar uma consciência crítica que ultrapassa o aprendizado superficial. A interseção dessas áreas permite a criação de um sujeito educado que não apenas absorve informações, mas também reflete sobre sua posição no mundo. Essa dinâmica é corroborada pelas reflexões de Jean-Paul Sartre, que salienta a função social da literatura, e pelos diálogos propostos por Evando Nascimento e Maria Clara Castellões de Oliveira, que enfatizam a importância da formação crítica como um processo contínuo.

Assim como Sartre (2015) explora o engajamento da literatura com a realidade social, Nascimento e Oliveira (2004) aprofundam o debate ao destacar o paradoxo da utilidade da literatura, um tema que ressoa de maneira complexa no campo da educação. Para eles, a literatura é ao mesmo tempo inútil e absolutamente necessária, uma perspectiva que nos força a reconsiderar seu papel na formação crítica dos indivíduos. Embora não tenha, a princípio, um propósito prático ou funcional imediato, sua força reside justamente em sua capacidade de reorganizar os signos culturais e espirituais de forma inovadora. Nascimento e Oliveira sintetizam esse paradoxo de maneira instigante, ao afirmar:

Inútil porque provavelmente desde suas origens ninguém pediu ao escritor, poeta, dramaturgo e mesmo ensaísta que escrevesse algo. Embora exista a literatura de encomenda, esta não corresponde à maior parte da produção literária. [...] Mas já por se fazer em rede, uma rede de correspondentes mundiais, entre os mais diversos países, culturas, disposições espirituais, a literatura começa por essa via mesma a se tornar útil e necessária. [...] Sem atingir uma funcionalidade imediatista, servindo, porém, aos mais diversos usos, a literatura continua comovendo, educando e deleitando como uma modalidade especial – datada e em pleno processo de transformação – de organização e remanejamento de signos. (Nascimento; Oliveira, 2004, p. 53)

A reflexão dos autores reforça a ideia de que a literatura, longe de ser apenas um exercício estético ou uma atividade isolada, assume um papel crucial no desenvolvimento de uma consciência crítica. Ao não se submeter às demandas imediatistas da sociedade, a literatura se torna uma forma de resistência cultural e espiritual, reestruturando as formas de expressão e, por consequência, as maneiras de interpretar o mundo. No contexto educacional, isso significa que a prática literária não só educa e comove, mas também transforma e reorganiza as experiências humanas, formando indivíduos capazes de refletir criticamente sobre suas realidades.

Assim, a literatura, mesmo em sua aparente inutilidade, é uma ferramenta essencial no desenvolvimento de uma subjetividade crítica e autônoma, precisamente por sua capacidade de transcender o imediatismo funcional e fomentar uma reflexão profunda e contínua sobre as complexidades do mundo e das relações humanas. Nesse ponto, a obra de Jean-Paul Sartre desempenha um papel fundamental. Sartre (2015), ao discutir a função social da literatura,

introduz o conceito de *engajamento*, que para ele significa a inserção ativa do escritor nas dinâmicas sociais de seu tempo. Ele defende que o ato de escrever é uma forma de intervenção concreta no mundo:

Se todos os homens embarcaram, isso não quer dizer que tenham plena consciência do fato; a maioria passa o tempo dissimulando o seu engajamento. [...] Eu diria que o escritor é engajado quando trata de tomar a mais lúcida e integral consciência de ter embarcado, isto é, quando faz o engajamento passar, para si e para os outros, da espontaneidade imediata ao plano refletido. (Sartre, 2015, p. 61-62)

Dessa forma, Sartre sugere que o autor deve estar plenamente consciente de seu papel na construção da realidade social. A obra literária não é apenas um exercício estético, mas uma intervenção ética e política, capaz de influenciar a consciência coletiva. Ao engajar-se, o autor assume a responsabilidade pelo impacto de sua obra, utilizando a literatura para questionar e transformar o mundo.

Essa concepção sartreana confere à literatura uma função que ultrapassa a estética. O escritor, ao comprometer-se com sua obra, não está apenas criando uma narrativa, mas mobilizando consciências, instigando o leitor a questionar a realidade que o cerca e a refletir criticamente sobre sua posição no mundo. “O escritor é um falador; designa, demonstra, ordena, recusa, interpela, súplica, insulta, persuade, insinua. Se o faz no vazio, nem por isso se torna poeta: é um prosador que fala para não dizer nada” (Sartre, 2015, p. 18).

Neste sentido, a literatura, sob o prisma do engajamento, transforma-se em um veículo de conscientização e potencial mudança social, promovendo uma leitura ativa do mundo e impulsionando o leitor a agir de forma crítica e consciente. Ao instigar a reflexão e o questionamento, a literatura expõe injustiças e contradições da realidade, além de oferecer alternativas de ação. Assim, configura-se como um espaço onde os leitores exploram suas experiências e emoções, desenvolvendo uma empatia que os capacita a se posicionar de maneira mais eficaz diante dos desafios sociais contemporâneos.

Com base nessa concepção, a literatura não é apenas um espelho da realidade, mas um espaço de ação. Isso é particularmente relevante no ambiente escolar, onde a leitura crítica pode fomentar um envolvimento mais profundo dos

estudantes com as questões políticas e sociais que os cercam. Ao desenvolver a capacidade de questionar o que leem, os estudantes são preparados para uma participação ativa na sociedade, assumindo o papel de agentes de transformação.

Sartre reforça essa ideia ao explorar a especificidade da literatura como um meio de comunicação e ação social. Ele faz uma clara distinção entre prosa e poesia, afirmando que “o império dos signos é a prosa; a poesia está lado a lado com a pintura, a escultura e a música” (Sartre, 2015, p. 13). Essa diferenciação destaca a eficácia da prosa na transmissão de ideias e na provocação de reflexões críticas, o que a torna particularmente adequada para o ambiente educacional. Assim, a prosa não apenas comunica, mas também engaja os estudantes em um processo de questionamento e análise, permitindo uma compreensão mais profunda das questões sociais e culturais que permeiam suas vidas.

Neste sentido, a ênfase na prosa como uma forma de engajamento literário se torna ainda mais pertinente no contexto educacional, onde o diálogo crítico é fundamental. Quando a literatura engajada é incorporada ao currículo escolar, fortalecem-se as competências interpretativas dos estudantes e propicia-se o desenvolvimento de uma consciência crítica e histórica. A exposição a textos que abordam tensões sociais, injustiças e contradições do mundo atual permite que os estudantes transcendam a leitura como um exercício acadêmico.

A literatura transcende, assim, o papel de mero reflexo da realidade, configurando-se como um espaço dinâmico onde os estudantes podem explorar suas próprias identidades e confrontar questões sociais pertinentes. Nesse ambiente, são convidados a refletir criticamente sobre sua realidade e o contexto social e político que os cerca. Sartre, ao afirmar que “falar é agir; uma coisa nomeada não é mais inteiramente a mesma, perdeu a sua inocência. Nomeando a conduta de um indivíduo, nós a revelamos a ele; ele se vê...” (Sartre, 2015, p. 20), oferece uma perspectiva poderosa para repensar a educação. Essa afirmação sugere que o ato de nomear e refletir não apenas traz à tona as

realidades vividas pelos estudantes, mas também os capacita a reconhecer e desafiar as estruturas que moldam suas experiências.

Assim, a prática literária no contexto educacional revela-se como um dispositivo fundamental para a promoção de uma consciência crítica, capacitando os estudantes a se posicionarem como agentes ativos em sua própria formação. Nesse sentido, a abordagem educativa alicerçada no conceito de engajamento transcende a mera transmissão de conteúdos, propondo uma formação integral do sujeito que se pauta na crítica social e na responsabilidade ética. Como bem observa Sartre:

Naquele tempo uma obra do espírito era duplamente um ato, pois produzia ideias que deviam originar transformações sociais e punha em risco o seu autor. E esse ato, qualquer que seja o livro considerado, se define sempre da mesma maneira: é um ato libertador. (Sartre, 2015, p. 84).

Diante das considerações apresentadas, as repercussões do diálogo entre Filosofia e Literatura na formação escolar revelam-se profundamente transformadoras. Esse diálogo, ao destacar a interseção entre o pensamento filosófico e o literário, transcende a mera instrução e possibilita uma educação crítica, que problematiza as relações sociais e individuais. Não se trata apenas de promover a leitura como uma atividade passiva, mas de ativar nos educandos uma postura crítica e reflexiva, na qual a literatura se torna um meio para transformar a compreensão de si mesmo e do mundo ao seu redor. Nesse sentido, a educação vai além da simples transmissão de saberes e assume o papel de fomentar a reflexão crítica, capacitando o sujeito a reconfigurar o conhecimento e, conseqüentemente, atuar de maneira transformadora.

É nesse contexto que o pensamento de Paul Ricoeur se destaca, ao introduzir o conceito de *identidade narrativa* amplia a interseção entre Filosofia e Literatura. Para Ricoeur, "o si mesmo pode, assim, ser dito refigurado pela aplicação reflexiva das configurações narrativas" (Ricoeur, 1994, p. 425). Com essa afirmação, o filósofo sublinha que a identidade não é uma essência fixa e imutável; ao contrário, ela se constrói e reconstrói continuamente por meio das histórias que o sujeito elabora sobre si mesmo. Nesse sentido, a *identidade*

narrativa é marcada por uma dialética entre memória e narrativa, na qual as histórias que contamos sobre nós mesmos influenciam diretamente a maneira como moldamos e compreendemos nosso ser no mundo.

Essa reconfiguração constante da identidade é comparável à própria leitura literária. Tal como a interpretação de uma obra literária varia a cada releitura, revelando novos significados e perspectivas, a identidade do sujeito permanece em constante movimento, aberta a mudanças e novas interpretações. Essa visão dinâmica ressoa com a noção de engajamento sartreano, segundo a qual a narrativa – seja literária ou pessoal – oferece ao sujeito a oportunidade de não apenas reinscrever sua própria história, mas também de atuar de forma crítica sobre o mundo que o cerca. Ao narrar sua própria vida, o sujeito se torna não apenas protagonista de sua existência, mas também agente de transformação, reconfigurando ativamente sua relação com o passado, o presente e o futuro.

Ricoeur aprofunda essa noção ao afirmar que “ao contrário da identidade abstrata do Mesmo, a identidade narrativa, constitutiva da ipseidade¹³, pode incluir a mudança, a mutabilidade, na coesão de uma vida” (Ricoeur, 1994, p. 425). A *identidade narrativa*, portanto, não é um dado estático. Ela admite a transformação, a continuidade e a ruptura, mostrando que a coerência da vida reside na capacidade de acolher a mutabilidade sem perder a coesão essencial. Essa plasticidade da identidade é particularmente relevante em tempos de intensas transformações culturais e sociais, pois coloca a narrativa no centro do debate sobre a constituição do sujeito, que se redefine à medida que reinterpreta suas histórias e experiências. O conceito de Ricoeur revela, assim, uma identidade aberta às mudanças, sempre disposta a reposicionar-se às novas realidades sem deixar de lado sua coesão narrativa interna.

Além disso, a noção de *identidade narrativa*, conforme defendida por Ricoeur, estende-se para além do sujeito individual, aplicando-se também às

¹³ Ipseidade refere-se à capacidade de o sujeito em se reconhecer como o mesmo ao longo do tempo, mesmo passando por mudanças. Paul Ricoeur diferencia a “ipseidade” de “mesmidade”, sendo a primeira aberta à alteridade e transformação, enquanto a segunda se refere a uma identidade fixa e imutável.

comunidades. As narrativas coletivas – como mitos, tradições e memórias partilhadas – desempenham um papel crucial na formação e na manutenção da identidade de um grupo. Assim como os indivíduos, as comunidades são constituídas pelas histórias que contam sobre si mesmas, criando uma continuidade que conecta o passado, o presente e o futuro. Ricoeur observa que:

A noção de identidade narrativa mostra ainda a sua fecundidade no fato de que ela se aplica tanto à comunidade quanto ao indivíduo. Podemos falar da ipseidade de uma comunidade, como acabamos de falar da de um sujeito individual: indivíduo e comunidade constituem-se em sua identidade ao receberem tais narrativas, que se tornam para um e outro sua história efetiva. (Ricoeur, 1994, p. 425).

Essa observação evidencia como a narrativa, além de constituir o sujeito individual, amplia-se para o nível coletivo, influenciando a forma como as comunidades se reconhecem e se constituem ao longo do tempo. As narrativas compartilhadas – como as histórias culturais ou nacionais – oferecem coesão às comunidades e funcionam como instrumentos de reposicionamento à medida que novos desafios sociais e culturais surgem. Essas narrativas não apenas mantêm a continuidade, mas possibilitam a transformação ao permitir que os grupos reconfigurem suas identidades e reinterpretem suas experiências diante de novas realidades. Assim, as narrativas coletivas possuem um caráter transformador, permitindo que as comunidades se reorientem em relação às mudanças, ao mesmo tempo que mantêm sua coesão interna e preservam a continuidade temporal.

No contexto educacional, essa abordagem de reconfiguração identitária torna-se particularmente fecunda. Quando Ricoeur afirma que “o sujeito mostra-se, então, constituído ao mesmo tempo como leitor e como escritor de sua própria vida [...]. A história de uma vida não cessa de ser refigurada por todas as histórias verídicas ou fictícias que um sujeito conta sobre si mesmo” (Ricoeur, 1994, p. 425), ele ressalta o papel ativo da narrativa na constituição do sujeito. No ambiente escolar, a exposição dos estudantes a narrativas que abordam questões sociais e culturais não apenas amplia sua compreensão sobre a própria identidade, mas também os convida a reconsiderar suas posições dentro da sociedade. Esse processo pedagógico estimula a capacidade crítica dos

estudantes, incentivando-os a não apenas compreender suas identidades, mas a transformá-las de maneira reflexiva e engajada.

A função ética da narrativa também deve ser considerada. Para Ricoeur, “um sujeito reconhece-se na história que conta a si mesmo sobre si mesmo” (Ricoeur, 1994, p. 426). Esse reconhecimento da própria narrativa permite ao sujeito não apenas compreender sua trajetória, mas também modificar e ressignificar sua identidade. A narrativa torna-se, portanto, uma ferramenta poderosa para a transformação ética do sujeito, já que possibilita uma reflexão contínua sobre o sentido da vida e sobre as escolhas feitas ao longo do tempo. No contexto educacional, esse processo incentiva o desenvolvimento de uma autonomia crítica, permitindo que os estudantes se tornem mais conscientes de suas próprias construções identitárias e de como podem agir de maneira ética e responsável no mundo.

Dessa maneira, a articulação entre Filosofia, Literatura e *identidade narrativa* vai além do campo teórico e oferece uma perspectiva transformadora para a prática educacional. Quando a educação incorpora essa tríade, ela se transforma em um espaço de criação identitária contínua, onde as experiências dos sujeitos são constantemente reelaboradas à luz das narrativas que eles absorvem e recriam. Não se trata apenas de formar leitores críticos, mas de formar cidadãos aptos a agir de maneira reflexiva e engajada na esfera pública, capazes de questionar as estruturas sociais e de repensar suas próprias identidades à luz das transformações que o mundo contemporâneo exige.

Assim, ao promover essa articulação entre narrativa e educação, reconhecemos o papel central que a *identidade narrativa* pode desempenhar na formação ética e política dos sujeitos. No próximo tópico, aprofundaremos o estudo do conceito de *identidade narrativa* conforme desenvolvido por Ricoeur, explorando as tensões e transformações que ele suscita na construção do “si mesmo” em um mundo em contínua mudança. Essa análise permitirá uma compreensão mais clara de como o conceito de *identidade narrativa* pode lançar novas luzes sobre as questões contemporâneas relacionadas à subjetividade, oferecendo uma perspectiva crítica que vai além da mera transmissão de conhecimento, e que visa à formação integral do sujeito ético.

2.4 Literatura e Filosofia com Crianças: Potências Narrativas e Formativas da Infância

No campo filosófico-educacional, refletir sobre a infância requer mais do que descrevê-la como fase inicial da existência humana: implica reconhecê-la como condição originária e persistente da experiência, situada numa dimensão ontológica, ética e política. Tal reconhecimento desafia concepções lineares de desenvolvimento e resiste a enquadramentos meramente instrumentais, que tendem a reduzir a infância à preparação para a vida adulta. Ao contrário, compreender a infância como presença viva e constitutiva do humano significa admitir que ela habita, tensiona e renova constantemente os modos de pensar, sentir e narrar, influenciando não apenas o percurso individual, mas também o tecido cultural e social no qual está inserida. Nesse sentido, pensar a infância é também interrogar as formas de vida que cultivamos e as condições que criamos para que ela se manifeste em toda a sua potência.

Benjamin (2009, p. 22) ressalta que a sociedade tende a desvalorizar a juventude, considerando-a um período de frivolidades e excessos que antecede a maturidade da vida adulta, e critica tanto a visão que a trata como uma fase de erros inocentes quanto a que impõe a seriedade precoce, pois ambas negligenciam a riqueza dos anos formativos e induzem a percepção de que são breves e insignificantes. Essa crítica expõe um problema estrutural: ao depreciar o valor intrínseco dessa etapa, restringimos as possibilidades de experiência e de construção de sentido que ela comporta. Nesse horizonte, a escrita sobre a infância não se limita a um exercício descritivo, mas se converte em gesto transformador, capaz de reconfigurar tanto o sujeito que escreve quanto as relações sociais que o sustentam, abrindo espaço para um diálogo mais amplo sobre igualdade, diferença e a própria condição humana. É nesse sentido que Kohan (2010, p. 126) afirma:

A tarefa de escrever a infância extrapola o âmbito da língua, torna-se um ato político, uma afirmação política da igualdade e da diferença; a escrita torna-se uma manifestação de resistência a uma forma de relação conosco mesmos e com aquilo chamado de humanidade.

A ênfase política atribuída por Kohan desloca a infância de uma compreensão meramente cronológica ou biológica para concebê-la como

potência de pensamento e linguagem, portadora de uma alteridade radical que desafia as formas instituídas de subjetivação. Benjamin (2009, p. 101) complementa essa visão ao argumentar que a infância é uma fase em que as experiências são intensamente vividas e internalizadas, formando a base para a construção de memórias duradouras e significativas. Essa articulação entre Kohan e Benjamin evidencia que a infância não pode ser reduzida a uma etapa preparatória para a vida adulta, mas deve ser compreendida como um tempo pleno de sentido, cuja riqueza simbólica e afetiva contribui para moldar a forma como o sujeito se relaciona consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

Tal compreensão convoca práticas educativas que, mais do que transmitir conteúdos ou moldar comportamentos, favoreçam a escuta atenta, a autoria e a expressão singulares das crianças, abrindo espaço para o que Kohan (2010, p. 126) define como “recuperar um outro do humano”, dimensão que nos leva para além de nós mesmos e resiste à domesticação cultural. Essa expressão remete àquilo que, na experiência humana, permanece não inteiramente capturado pelas normas, códigos e estruturas institucionais — uma alteridade interna, ligada à potência criativa, ao inusitado e ao não previsto. Recuperar esse “outro” significa resgatar modos de ser e de pensar que escapam à lógica produtivista e utilitarista, permitindo que a infância se manifeste como espaço de abertura ao novo e ao inesperado. No campo educacional, isso implica criar condições para que o diálogo, a imaginação e a sensibilidade ocupem lugar central no processo de aprendizagem, preservando o que há de singular e indomesticável no pensamento infantil e reconhecendo-o como força de transformação cultural e social.

Ao considerar a infância como potência de pensamento e linguagem, torna-se fundamental reconhecer que essa dimensão desafia as convenções da escuta e da compreensão no espaço social e educativo. Kohan (2010, p. 130) sintetiza essa tensão ao afirmar: “Eis o paradoxo da infância: língua de uma verdade tão irrefutável quanto incompreensível; indizível e inaudível; necessária e impossível”. Benjamin (1994) contribui para ampliar essa compreensão ao destacar que, no início da vida, há uma pureza e uma alegria inocente que se unem a um espírito de descoberta constante, traço central de sua teoria sobre a

experiência infantil. Transposta para o espaço escolar, essa condição impõe ao educador o desafio de criar ambientes em que a criança possa enunciar sua verdade sem ser aprisionada pelas formas rígidas da linguagem adulta, permitindo que o pensamento infantil atue como força criadora e questionadora.

Ao reconhecer que a infância constitui uma potência capaz de interpelar as formas instituídas de subjetivação, compreende-se que a linguagem — em especial a escrita — pode se tornar um território de afirmação dessa alteridade. Para Kohan (2010), escrever sobre a infância significa criar condições para que ela se torne visível em sua singularidade, escapando das definições restritivas que a reduzem a uma etapa transitória. Nessa perspectiva, a infância não se limita a um marco cronológico, mas se configura como um modo singular de presença no mundo, carregado de sentido, intensidade e valor intrínseco. Ao romper com visões adultocêntricas, Kohan convoca a repensar as práticas educativas a partir de uma escuta sensível e de um reconhecimento efetivo das formas próprias de percepção e expressão infantis.

O mundo infantil é não apenas infinitamente mais intenso e esplendoroso que o mundo adulto, mas também infinitamente mais justo [...] 'Os pais jamais deveriam querer nos ensinar a vida, pois eles nos ensinam a vida deles. (Kohan, 2010, p. 130)

Esse reconhecimento de uma justiça própria à infância sugere compreender a literatura como território privilegiado para intensificar tal experiência, permitindo que a imaginação, a sensibilidade e o pensamento crítico se articulem em processos criativos. Benjamin (2011, p. 107) acrescenta que “onde há experiência, no sentido estrito do termo, entram em conjunção na memória certos conteúdos do passado individual com outros do passado coletivo”, indicando que a literatura pode favorecer esse encontro ao unir memórias pessoais e herança cultural. Ao se abrir ao olhar e à escuta infantis, o texto literário não apenas amplia o repertório cultural da criança, mas também fortalece sua capacidade de interpretar o mundo e de se posicionar nele, criando um espaço pedagógico que valoriza a singularidade e resiste à homogeneização das experiências escolares.

A escola, para cumprir esse papel de valorização da infância como potência de pensamento, precisa deslocar-se de um modelo centrado na simples

transmissão de conteúdos para assumir-se como espaço de experiência, criação e escuta ativa. Isso implica repensar profundamente sua organização temporal e relacional, favorecendo o encontro entre diferentes formas de saber, sentir e narrar, e reconhecendo que o aprendizado genuíno exige tempos e ritmos que não se subordinam à lógica produtivista. Como afirma Kohan (2010, p. 131), é necessário oferecer “tempo para todo desenvolvimento, silêncio para toda voz, espaço para a vida inteira e todos seus valores e coisas”.

Benjamin (1987, p. 198) reforça que “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores”, ressaltando que esse intercâmbio vivo de histórias e memórias constitui não apenas um meio de transmissão cultural, mas também um modo de formar sujeitos capazes de interpretar e transformar o mundo. Tal compreensão recusa a lógica escolar que mede o aprendizado apenas por resultados e prazos, e convida a pensar o tempo como qualitativo, aberto à imprevisibilidade das perguntas e à originalidade das respostas. No ensino de filosofia com crianças, essa perspectiva implica transformar a rotina da sala de aula em um ambiente propício ao diálogo, à problematização e à construção narrativa, no qual o exercício literário se torna prática que amplia a escuta, instiga a reflexão e fortalece a autoria das crianças sobre suas próprias histórias e interpretações de mundo, cultivando autonomia intelectual e sensibilidade ética.

Essa transformação exige também romper com a lógica cronológica e padronizante que, muitas vezes, estrutura o funcionamento das instituições escolares, submetendo o aprendizado a uma linearidade rígida e previsível. Tal organização temporal reduz a experiência educativa a uma sequência de etapas determinadas, esvaziando o espaço para a invenção e a imprevisibilidade próprias do pensamento, limitando o exercício da imaginação e da autoria das crianças. Inspirando-se em reflexões filosóficas contemporâneas, Kohan afirma que “o devir-criança é durativo e não sucessivo. Intensifica os modos de existência, interrompe a sequência dos tempos uniformes e modelares propostos pela instituição pedagógica” (2010, p. 132)¹⁴. Esse conceito sugere que a

¹⁴ O conceito de *devir* em Kohan articula-se diretamente ao pensamento de Deleuze e Guattari (1997), entendido não como sucessão cronológica ou estágio evolutivo, mas como intensificação da existência que rompe com modelos normativos de temporalidade e identidade.

infância, entendida como força criativa, deve ter assegurado um tempo que não se submeta apenas à contagem e ao rendimento, mas que se abra ao inédito e à possibilidade de ruptura com o previsível.

Benjamin (1994) também vê a infância como época de exploração e descoberta contínua, marcada por uma curiosidade natural que, estimulada pela literatura e pelo diálogo filosófico, rompe com a rigidez temporal e conceitual imposta pelas instituições. Essa curiosidade, quando respeitada e cultivada, favorece não apenas a aprendizagem, mas a formação de um olhar sensível e crítico para o mundo, capaz de questionar o estabelecido e propor novas formas de existir. Ao reconhecer essa temporalidade distinta, percebe-se que a literatura, enquanto experiência estética e ritmo próprio, pode criar instantes que suspendem a cronologia habitual e permitem que a criança habite plenamente o presente, explorando, sem pressa, a densidade de suas percepções e reflexões, e construindo conexões profundas entre o vivido e o imaginado.

Considerando esse percurso, torna-se evidente a urgência de preservar a experiência própria da infância no contexto escolar contemporâneo, marcado por ritmos acelerados e exigências de produtividade que pouco espaço deixam para o inesperado e para a escuta sensível. Essa perspectiva desloca a infância de um simples estágio de desenvolvimento para concebê-la como instância fundante de toda possibilidade de renovação e criação, capaz de introduzir rupturas significativas na repetição de padrões culturais e educacionais. Como afirma Kohan (2010), “a infância é o nome de um milagre, o da interrupção do ser das coisas pela entrada de seu outro, do outro do ser, a condição de toda e qualquer diferença” (p. 134). Essa imagem da infância como força disruptiva e geradora convida a repensar a escola não apenas como transmissora de saberes, mas como espaço institucional dedicado à preservação crítica e ao estímulo de contextos nos quais o inédito possa emergir e ressignificar práticas e relações.

Benjamin (1994) argumenta que a modernidade, com seu foco no progresso e na tecnologia, frequentemente desumaniza e desconecta as pessoas de experiências genuínas e profundas, fragilizando o vínculo com as formas mais ricas de vivência e memória. Tal crítica alerta para o risco de uma

educação que prioriza a eficiência e o controle em detrimento da experiência compartilhada e da construção de sentido. Reconhecer esse caráter disruptivo implica criar condições para que a escola se torne espaço de acolhimento dessa alteridade radical, preservando tempos e práticas que resistam à lógica da aceleração e da homogeneização cultural. No ensino de filosofia com crianças, a literatura pode assumir papel central nesse movimento, funcionando como mediadora entre o vivido e o imaginado, e convocando-as a perceber e imaginar novos mundos possíveis, rompendo com narrativas únicas e ampliando o horizonte de suas experiências e interpretações.

Nessa perspectiva, integrar literatura e filosofia no trabalho com crianças ultrapassa a condição de mera opção metodológica, configurando-se como posicionamento político-pedagógico que reconhece e preserva a singularidade da infância como tempo, linguagem e potência de pensamento. Tal integração supõe compreender a sala de aula como um espaço vivo de produção de sentidos, em que a narrativa literária e o questionamento filosófico se alimentam mutuamente, criando condições para que a criança possa interrogar o mundo e a si mesma a partir de diferentes registros simbólicos. Trata-se, simultaneamente, de resistir ao esquecimento dessa dimensão fundante e de promover um exercício criador capaz de instaurar novos espaços de escuta, diálogo e expressão, nos quais a criança não apenas participa, mas se afirma como sujeito ativo na construção de sentidos e narrativas, fortalecendo sua autoria e autonomia intelectual.

3 O CONCEITO DE IDENTIDADE NARRATIVA EM PAUL RICOEUR

Paul Ricoeur nasceu em Valence, na França, e formou-se em filosofia na Universidade de Rennes. Durante a Segunda Guerra Mundial, foi prisioneiro por cinco anos em um campo alemão, experiência que marcou profundamente sua reflexão sobre a condição humana. Após o conflito, iniciou sua carreira acadêmica lecionando em Estrasburgo, passando pela Sorbonne e pela Universidade de Nanterre, antes de assumir uma trajetória internacional, com destaque para sua atuação na Universidade de Chicago. Ao longo de sua vida, consolidou-se como uma das figuras mais influentes da filosofia contemporânea, dialogando intensamente com tradições diversas, como a fenomenologia husserliana, a hermenêutica gadameriana e a psicanálise freudiana (Pellauer, 2010).

Ricoeur é amplamente reconhecido como um dos grandes filósofos contemporâneos, sobretudo por sua capacidade de articular fenomenologia, hermenêutica, teoria da narrativa e reflexão ética. Como observa Grondin (2015), sua filosofia se caracteriza pelo papel de mediação entre tradições distintas, conjugando reflexão fenomenológica e hermenêutica interpretativa. Pellauer (2010), por sua vez, ressalta a originalidade e a amplitude de seu projeto filosófico, que atravessa temas como linguagem, tempo, identidade e memória. Nesse horizonte, o conceito de *identidade narrativa* emerge como uma das formulações mais decisivas de Ricoeur, constituindo o eixo em torno do qual se organiza sua hermenêutica do sujeito.

O conceito de *identidade narrativa*, tal como formulado por Ricoeur, busca responder a uma questão decisiva: como pensar a identidade pessoal sem reduzi-la a uma substância fixa e, ao mesmo tempo, sem dissolvê-la no fluxo da temporalidade? A resposta ricoeuriana emerge da articulação entre narratividade e temporalidade, em que o sujeito se compreende a si mesmo por meio das histórias que pode contar e assumir como suas. Nesse sentido, a *identidade narrativa* não surge isolada, mas é o resultado de um longo percurso intelectual em que Ricoeur transita pela hermenêutica da linguagem, pela teoria da narrativa e pela ética da responsabilidade.

Essa elaboração encontra seu desenvolvimento sistemático nos três volumes de *Tempo e Narrativa* — em que se articula a relação entre narratividade e temporalidade — e se prolonga em *O si-mesmo como um outro*, no qual a questão se desloca para o campo ético, sobretudo na distinção entre *idem* e *ipse*. Ao enfrentar a tensão entre *idem* e *ipse*, entre permanência e mudança, Ricoeur propõe uma via original de interpretação que conjuga teoria literária e filosofia prática, oferecendo uma contribuição decisiva ao debate contemporâneo sobre a hermenêutica do sujeito. Assim, examinar a *identidade narrativa* não significa apenas explorar uma categoria teórica, mas perscrutar um dos eixos centrais da filosofia ricoeuriana, na medida em que articula, em uma mesma arquitetura interpretativa, a compreensão de si, a historicidade e a responsabilidade ética, sem deixar de dialogar com outras dimensões de sua obra, como a hermenêutica bíblica, a teoria da metáfora e a crítica social.

3.1 Principais obras e contribuições de Paul Ricoeur

A exposição das principais obras de Paul Ricoeur, mais do que uma apresentação cronológica, permite perceber a progressiva sedimentação de um horizonte hermenêutico que culmina no conceito de *identidade narrativa*¹⁵. Da linguagem à narrativa, da identidade pessoal à imaginação política e à constituição psíquica, sua filosofia configura-se como uma arquitetura conceitual na qual cada momento prepara o seguinte. Como sustenta Grondin (2015), esse percurso não avança por linearidade, mas por camadas sucessivas que se revisitam criticamente — da reflexão à fenomenologia, da psicanálise à teoria narrativa — e reabrem, a cada passo, a pergunta pelo “quem” da ação, culminando na hermenêutica do si.

É precisamente aqui que a leitura de Pellauer (2010) confere o princípio de ordenação dessa estrutura conceitual: para dotar tais camadas de coesão e alcance crítico, Ricoeur “começa a buscar na fenomenologia um método de

¹⁵ O conceito de *identidade narrativa*, desenvolvido por Ricoeur sobretudo em *Tempo e Narrativa* (1983–1985) e *O si-mesmo como um outro* (1990), designa a mediação pela qual o sujeito compreende a si mesmo no tempo: a identidade não é substância fixa, mas se constitui e se reconfigura na trama narrativa que articula *idem* (mesmidade) e *ipse* (ipseidade).

filosofar” adequado às grandes questões (Pellauer, 2010, p. 24). Essa opção metodológica funciona como o ponto de articulação do itinerário: ela autoriza a passagem da inovação semântica à configuração narrativa e desta à hermenêutica do si, unificando o arco teórico à luz de uma fenomenologia interpretativa.

O percurso intelectual de Paul Ricoeur é marcado por um empreendimento sistemático de articular hermenêutica, fenomenologia e teoria narrativa, a fim de repensar as condições de possibilidade da compreensão humana. Entre suas obras nucleares, destacam-se *A metáfora viva* (Ricoeur, 2000)¹⁶, *Tempo e Narrativa* (Ricoeur, 1994, 1995, 1997)¹⁷, *O si-mesmo como um outro* (Ricoeur, 1991)¹⁸, *A ideologia e a utopia* (RICOEUR, 2015)¹⁹ e *Escritos e conferências I – Em torno da psicanálise* (Ricoeur, 2010)²⁰, cada qual aportando um elemento específico à consolidação do conceito de *identidade narrativa* — da inovação semântica e da reconfiguração da referência à síntese configurante da intriga e às mediações éticas, políticas e psíquicas do si.

É precisamente aqui que a observação de Pellauer (2010) fornece a chave de inteligibilidade desse arco: para conferir coesão a essa arquitetura em camadas, Ricoeur ancora-se na fenomenologia, a partir da qual “descobre [...] os significados ou os princípios básicos que dirigem o processo de inteligibilidade da nossa experiência vivida”, o que permite compreender “a ação humana em termos da reciprocidade do voluntário e do involuntário” (Pellauer, 2010, p. 26). Nessa perspectiva, o conjunto não se reduz a uma soma de estudos temáticos; organiza-se como uma economia teórica contínua, em que a fenomenologia interpretativa funciona como eixo articulador entre linguagem, narrativa e ética, culminando na hermenêutica do si.

Em *A metáfora viva*, Ricoeur (2000) aprofunda a reflexão sobre a linguagem, mostrando que a metáfora não é um mero ornamento estilístico, mas um

¹⁶Publicada originalmente em francês como *La métaphore vive* (1975).

¹⁷Publicada originalmente em francês como *Temps et récit*, em três volumes (1983, 1984, 1985).

¹⁸Publicada originalmente em francês como *Soi-même comme un autre* (1990).

¹⁹Publicada originalmente em francês como *L'idéologie et l'utopie* (1986). Obra resultante de conferências proferidas por Ricoeur na Universidade de Chicago em 1975.

²⁰ Publicada originalmente em francês como *Écrits et conférences I – Autour de la psychanalyse* (2008).

dispositivo de inovação semântica, capaz de criar sentidos e reorganizar o campo da referência. Nesse registro, “toda metáfora não [é] somente a palavra ou o nome único, cujo sentido é deslocado, mas o par de termos, ou o par de relações, entre os quais a transposição opera” (Ricoeur, 2000, p. 39). Essa inovação transcende o nível lexical e incide sobre a própria constituição do pensamento, pois “não há discurso sobre a metáfora que não se diga em uma rede conceitual metaforicamente engendrada” (Ricoeur, 2000, p. 442). Assim, a obra inaugura uma hermenêutica da linguagem que prepara o passo seguinte: do semântico ao textual, da inovação predicativa à projeção de um mundo pela escrita.

Quando o percurso se desloca da análise semântica da metáfora para a hermenêutica do texto, o horizonte teórico se amplia: já não se trata apenas da inovação predicativa no nível da linguagem, mas da projeção de um mundo pelo discurso escrito. É nesse movimento que se evidencia a centralidade da categoria do “mundo do texto”, na medida em que a interpretação deixa de se restringir à estrutura interna da obra para abrir-se ao horizonte de possibilidades que ela projeta. Como enfatiza Pellauer (2010), trata-se de compreender que o texto não apenas representa, mas também instaura um espaço de habitação simbólica:

Trata-se de algo que o texto, por assim dizer, projeta não atrás, mas à frente de si. [...] Compreender um texto [...] depende, para Ricoeur, de captar o mundo do texto [...] como um mundo que eu posso ou nós podemos imaginar habitando. Mas uma vez que o ‘eu’ (ou nós) em questão difere no tempo, assim também o significado do texto [...] vai diferir [...] sem por tudo isso se tornar sem significado. (Pellauer, 2010, p. 86).

Essa categoria opera segundo a dialética de distância e apropriação: a escrita institui distância em relação às intenções do autor e ao contexto de origem, enquanto a leitura reapropria o mundo projetado, refigurando o horizonte do leitor e suas possibilidades de ação. Desse modo, o “mundo do texto” não apenas medeia entre autor e leitor, mas cria um espaço interpretativo próprio, em que o sentido se renova continuamente a partir do encontro entre obra e recepção.

É em *Tempo e Narrativa*, obra monumental em três volumes, que Ricoeur desenvolve de modo sistemático a articulação entre narratividade e temporalidade. Logo no início do primeiro volume, afirma: “vamos nos esforçar [...] em demonstrar que o círculo entre narratividade e temporalidade não é um círculo vicioso, mas um círculo saudável, cujas duas metades se reforçam mutuamente” (Ricoeur, 1994, v. 1, p. 15). A justificativa metodológica desse “círculo saudável” comparece no diálogo inaugural entre Agostinho e Aristóteles: “a escolha desses dois autores tem uma dupla justificação. Primeiro, eles nos propõem duas entradas independentes no círculo de nosso problema: um pelo lado dos paradoxos do tempo, o outro pelo lado da organização inteligível da narrativa” (Ricoeur, 1994, v. 1, p. 15).

Esse duplo eixo — as aporias do tempo vivido e a poética da intriga — prepara o terreno para a formalização ricoeuriana do percurso mimético (pré-figuração, configuração, refiguração), no qual a narrativa se mostra capaz de sintetizar o heterogêneo temporal e de retornar ao mundo da vida com efeitos de compreensão. Ao articular experiência e forma, contingência e inteligibilidade, a narrativa torna-se não apenas espelho do tempo, mas instância configuradora que reconcilia o vivido disperso em uma totalidade significativa.

Nessa moldura, Pellauer (2010) explicita o alcance da proposta: “[a narrativa, quando compreendida] contribui para reconfigurar nosso entendimento da ação humana e suas possibilidades”, pois “enxerta novos elementos temporais às configurações pré-narrativas da ação” e, por meio delas, reconfigura “a nossa compreensão tanto da ação humana quanto do próprio tempo” (Pellauer, 2010, p. 101). Em outros termos, a inteligibilidade narrativa não substitui a temporalidade, mas a refigura — é por isso que o círculo entre tempo e narrativa não se encerra em redundância, mas se abre em horizonte de sentido para a ação. Assim, a narrativa se mostra não apenas como um modo de representar o tempo, mas como instância constitutiva da própria experiência temporal, capaz de redesenhar a compreensão de si e do mundo histórico.

O núcleo de *Tempo e Narrativa* concentra-se na noção de intriga (*emplotment*)²¹, verdadeiro operador da mimesis II²², por meio do qual a narrativa realiza a síntese configurante do heterogêneo temporal numa unidade significativa: “Com a narrativa, a inovação semântica consiste na invenção de uma intriga que é, ela também, uma obra de síntese: por virtude da intriga, objetivos, causas, acasos, são reunidos sob a unidade temporal de uma ação total e completa” (Ricoeur, 1994, v. 1, p. 10). O ganho conceitual não é meramente formal: ao articular conjuntivamente, a intriga redistribui o disperso e dá inteligibilidade prática ao vivido, como o próprio Ricoeur esclarece: “Ora, a intriga de uma narrativa é comparável a essa assimilação predicativa: ela articula conjuntivamente e integra numa história inteira e completa os eventos múltiplos e dispersos” (Ricoeur, 1994, v. 1, p. 10). Nessa chave, “a intriga, enquanto ‘todo significativo’, extrai uma ‘configuração’ de uma determinada sequência compreensível de eventos, conduzindo a este ‘terceiro tempo’ que é ‘marcado por uma espécie de concordância discordante’” (Pellauer, 2010, p. 102).

No segundo volume de *Tempo e Narrativa*, Ricoeur (1995) aprofunda a crítica às reduções cronográficas da narrativa: “A tendência maior da moderna teoria da narrativa — tanto em historiografia quanto em narratologia — é ‘descronologizar’ a narrativa [...] O verdadeiro contrário [da cronografia] é a própria temporalidade” (Ricoeur, 1995, p. 54). A partir desse deslocamento, formula o desafio que orienta a obra: “a construção do tempo histórico será assim um dos desafios maiores do meu empreendimento. Um desafio, isto é, ao mesmo tempo uma consequência e uma pedra de toque” (Ricoeur, 1995, p. 134), pois exige articular experiência vivida, narração literária e escrita historiográfica. É nesse quadro que, “graças a esse enfoque oblíquo, a historiografia vem se inscrever no grande círculo mimético [...] e contribui para a recapitulação da existência na qual culmina mimese III” (Ricoeur, 1995, p. 135): a história narrada retorna ao mundo da vida com efeitos de refiguração.

²¹ O termo *emplotment* (intriga) é usado por Ricoeur para designar esse processo de configuração narrativa, pelo qual acontecimentos múltiplos e heterogêneos são articulados em uma totalidade significativa.

²² Em *Tempo e Narrativa*, Ricoeur distingue três momentos da mimesis: mimesis I (pré-figuração), mimesis II (configuração) e mimesis III (refiguração). A mimesis II corresponde ao momento em que a narrativa organiza os eventos dispersos numa trama coerente.

Quanto à discussão teórica “compreensão/explicação”, Pellauer (2010) observa que, “para a História, estabelece-se o domínio apenas relativo da compreensão narrativa sobre o explicativo”, o que permite “ultrapassar a tradicional dicotomia entre estes dois pólos” (Pellauer, 2010, p. 93). Em termos metodológicos, trata-se de uma articulação não reducionista: os procedimentos explicativos (causais/estruturais) são integrados pela configuração narrativa, que lhes confere inteligibilidade histórica sem dissolver sua especificidade. Desse modo, a hermenêutica ricoeuriana não substitui o registro explicativo, mas o reinscreve em um horizonte narrativo mais amplo, no qual a história adquire sentido precisamente por articular causalidade e temporalidade vivida.

No terceiro volume de *Tempo e Narrativa*, Ricoeur (1997) leva à culminância o alcance crítico da narrativa ao vinculá-la diretamente à formação da consciência histórica. Por isso pode afirmar: “A função narrativa, tomada em toda a sua amplitude, define-se a título último por sua ambição de refigurar a condição histórica e de assim elevá-la ao nível de consciência histórica” (Ricoeur, 1997, p. 176). Essa tese não se limita a um efeito retórico da escrita, mas explicita a lógica de totalização própria da história que a narrativa torna pensável: “assim como a palavra ‘tempo’, o termo ‘história’ designa também ele um singular coletivo, que engloba os dois processos de totalização em curso, tanto no nível da história narrativa quanto no da história efetiva” (Ricoeur, 1997, p. 177). Em outros termos, é na refiguração narrativa (mímesis III) que se articula a dupla totalização — a do relato que configura e a dos acontecimentos que se encadeiam —, tornando possível um saber histórico reflexivo no qual o agir humano se compreende a si mesmo no horizonte do tempo.

A obra *O si-mesmo como um outro* marca a inflexão ético-prática do percurso ricoeuriano: o eixo desloca-se da hermenêutica da linguagem para a problemática da identidade pessoal, sem abandonar — antes, pressupondo — a mediação narrativa. É nesse horizonte que o autor sublinha a função da narrativa como mediação entre identidade e ação: “Relatar é dizer quem faz o quê, por que e como” (Ricoeur, 1991, p. 174). Em consequência, a identidade não é substância imóvel, mas resultado interpretativo que emerge da leitura do agir: “Interpretar o texto da ação é para o agente interpretar-se a si próprio” (Ricoeur,

1991, p. 211). Daqui decorre o vínculo intrínseco entre narrativa e ética: “a pesquisa da adequação entre nossos ideais de vida e as nossas decisões, elas próprias vitais, não é suscetível do tipo de verificação que se pode esperar das ciências fundadas na observação” (Ricoeur, 1991, p. 211).

Pellauer (2010) clarifica esse ponto ao caracterizar a *identidade narrativa* como “autoanálise [...] na medida em que o sujeito do agir é o mesmo que se avalia dentro de uma perspectiva da unidade narrativa”, unidade que “unirá e sustentará o sujeito da ética” (Pellauer, 2010, p. 139). Para tornar explícita a arquitetura conceitual, Ricoeur (1991) propõe a distinção entre *idem* e *ipse*²³: a mesmidade (*idem*) designa a permanência de traços ao longo do tempo; a ipseidade (*ipse*) aponta para a manutenção de si por meio do compromisso e da responsabilidade. O seu índice prático é a promessa — a capacidade de “manter a palavra” no tempo — pela qual o agente assume a imputação de seus atos e sustenta a continuidade de si sem apelar a um substrato substancial. Nessa chave, a *identidade narrativa* medeia *idem* e *ipse*: confere continuidade interpretativa ao sujeito capaz de agir e responder por suas ações, articulando compreensão de si, imputação e exigência ética.

Entretanto, é decisivo notar que essa passagem ao ético não se apoia apenas na interioridade do sujeito, mas na estrutura relacional da ipseidade: o “si” ricoeuriano só se compreende como um si que se constitui “como um outro”. Em outras palavras, a ipseidade é atravessada pela alteridade, de modo que a identidade narrativa envolve não apenas a manutenção de si no tempo, mas a capacidade de ser interpelado, de responder e de reconhecer o outro como parte constitutiva do próprio “quem”. Assim, a dimensão ética emerge no ponto em que o sujeito se torna capaz de responsabilidade e de resposta — não como moralização externa, mas como exigência interna da própria narrativa do agir: narrar-se é também situar-se diante do outro, avaliar-se à luz de vínculos, promessas e consequências, e assumir-se como sujeito imputável no espaço comum da vida compartilhada.

²³ A distinção entre *idem* (mesmidade) e *ipse* (ipseidade) é desenvolvida por Ricoeur em *O si-mesmo como um outro* (1991), como chave para compreender a *identidade narrativa*.

No plano da crítica social, *A ideologia e a utopia* (2015)²⁴ prolonga o movimento que vai da hermenêutica da linguagem à hermenêutica do si, agora na escala do coletivo, ao pensar a mediação entre sistemas simbólicos, estruturas de poder e imaginação social. Longe de reduzir a ideologia a mera deformação, Ricoeur explicita sua dupla valência: ela cumpre função constitutiva de integração simbólica e, ao mesmo tempo, pode operar como distorção/ocultação; em contrapartida, a utopia funciona como horizonte crítico-criador, desestabilizando sedimentações e abrindo o campo do possível. Nesse par hermenêutico (ideologia/utopia), a interpretação não só descreve, mas refigura as condições de ação coletiva, articulando coerência social e impulso de transformação. Ainda que não se apresentem aqui citações diretas da obra, sua inclusão é decisiva para a arquitetura do argumento: é nela que Ricoeur projeta a hermenêutica para o político, mostrando como a leitura dos símbolos e dos relatos que nos estruturam pode tanto legitimar quanto questionar a ordem vigente, completando a abrangência de sua filosofia.

Por fim, em *Escritos e Conferências I – Em torno da Psicanálise*, Ricoeur reinscreve a problemática da narrativa no registro psíquico, em diálogo crítico com a teoria freudiana, para pensar como o pulsional atravessa a configuração de si. Nessa direção, sublinha que “uma história não ainda narrada impõe-se de uma forma surpreendente” (Ricoeur, 2010, p. 208, *apud* Amaral, 2023, p. 115), isto é, que o sujeito é habitado por tramas latentes cuja eficácia simbólica antecede sua enunciação. Daí o papel das histórias silenciadas na identidade: “A história de uma vida provê de histórias não narradas e recalcadas em direção a possíveis histórias que o sujeito poderá enunciar e se considerar constitutivas de sua identidade pessoal” (Ricoeur, 2010, p. 208, *apud* Amaral, 2023, p. 116). Esse emaranhamento corresponde àquilo que o autor chama de “pré-história da história narrada cujo começo permanece escolhido pelo narrador” (Ricoeur, 2010, p. 208, *apud* Amaral, 2023, p. 116): há sempre uma experiência vivida anterior à sua configuração narrativa — uma dimensão que já incide sobre o

²⁴ *L'idéologie et l'utopie*, publicada originalmente em 1986, resulta de um ciclo de conferências proferido por Ricoeur na Universidade de Chicago em 1975.

sujeito, mas que apenas adquire forma e inteligibilidade quando se converte em narrativa.

Assim, a hermenêutica do si integra a dimensão pulsional mediante tramas significantes: a refiguração narrativa (mímesis III) opera a passagem do recalçado ao apropriável, permitindo que o sujeito transforme latências em histórias de si — expressão de sua capacidade de assumir, narrar e responder por sua própria vida. Desse modo, o trabalho hermenêutico não se limita a organizar experiências passadas, mas instaura um processo contínuo de reconfiguração de si, no qual memória, desejo e responsabilidade se entrelaçam na produção de identidade. É nesse ponto que se evidencia a força integradora do conceito de *identidade narrativa*, verdadeiro eixo da filosofia ricoeuriana, capaz de articular linguagem, tempo, ação, política e psique em uma mesma arquitetura interpretativa.

3.2 Definição e construção do conceito de *Identidade Narrativa*

A noção de *identidade narrativa*, conforme elaborada por Paul Ricoeur, emerge como resultado de uma investigação hermenêutica profunda que atravessa os três volumes de *Tempo e Narrativa*, articulando tempo, ação e linguagem de maneira indissociável. Não se trata, portanto, de um conceito fechado ou estanque, mas de uma estrutura conceitual dinâmica e processual, que se constrói na interseção entre fenomenologia, teoria literária e filosofia da história, com o objetivo de compreender como o ser humano experimenta, configura e reconfigura a própria existência. Essa abordagem, que integra diferentes campos do saber, permite a Ricoeur tratar a narrativa não apenas como técnica de relato, mas como operador hermenêutico fundamental na constituição do sujeito. É nesse ponto que Ricoeur evidencia a centralidade da narrativa ao afirmar que “o tempo torna-se tempo humano na medida em que está articulado de modo narrativo; em compensação, a narrativa é significativa na medida em que esboça os traços da experiência temporal” (Ricoeur, 1994, p. 15).

Essa formulação inicial já indica que a identidade do sujeito não se fixa em uma essência imóvel, mas se constitui e reconstrói continuamente no entrelaçamento entre o vivido e o narrado. Tal concepção rompe com visões substancialistas do eu, substituindo-as por uma compreensão dinâmica, em que a permanência no tempo não significa imobilidade, mas a capacidade de integrar mudanças e rupturas dentro de uma coerência narrativa. Assim, a *identidade narrativa* é inseparável da temporalidade — não compreendida como mera sucessão cronológica ou ordenação linear de eventos, mas como experiência temporal carregada de significados, na qual o passado, o presente e o futuro se entrelaçam em um movimento interpretativo constante. É nesse processo que a trama narrativa adquire papel estruturante, pois é ela que confere inteligibilidade ao tempo vivido, transformando a dispersão dos acontecimentos em uma história dotada de sentido.

Ricoeur compreende que o exame da própria vida está diretamente vinculado à sua narração, e que esse ato narrativo não se reduz a um mero registro de acontecimentos, mas implica um trabalho interpretativo contínuo. Essa compreensão tem repercussões importantes na leitura que outros autores fazem de sua obra, como observa Amaral (2023) ao relatar a contribuição ricoeuriana para seu próprio processo de reflexão filosófica. Nesse sentido, ele destaca que a concepção de identidade pessoal em Ricoeur se vincula intrinsecamente a uma síntese existencial construída pela constante revisão de si:

Ricoeur, de forma oportuna, ajudava-me a compreender algo revelador: [...] a construção da tal identidade pessoal, referida por Ricoeur, consubstancia-se, condizente com que passei a entender, na própria síntese de uma vida constantemente examinada (Amaral, 2023, p. 116).

Essa interpretação reforça o núcleo da proposta ricoeuriana: a identidade narrativa não é um dado fixo ou imutável, mas uma construção processual que exige vigilância reflexiva e permanente abertura à reconfiguração. Nesse horizonte, Ricoeur aproxima-se do célebre preceito socrático da “vida examinada”, reinterpretando-o hermeneuticamente. Como ele próprio afirma: “daí decorre, segundo Ricoeur, que uma vida examinada, no sentido da palavra

que tomamos emprestada no início de Sócrates, é uma vida narrada” (Ricoeur, 2010, p. 209).

Essa elaboração conceitual estabelece um vínculo essencial entre a experiência da linguagem e a constituição da identidade, pois é no ato narrativo que o sujeito se compreende e se projeta. Ao narrar, ele não apenas relata fatos isolados, mas refigura simbolicamente seu lugar no tempo e na existência, reorganizando memórias e expectativas à luz de um repertório simbólico e ficcional que lhe permite reconhecer-se em meio à diversidade e, por vezes, à fragmentação do vivido. Tal processo implica que a *identidade narrativa* não se constrói de modo neutro ou descompromissado, mas se vincula a valores, ideais e responsabilidades que configuram o horizonte ético da existência. Nessa perspectiva, Ricoeur enfatiza que "o desejo da 'vida boa', com e para os outros em instituições justas"²⁵ é o ponto de partida da reflexão ética (Ricoeur, 1991, p. 202), chegando a afirmar que tal busca é "o próprio objeto da perspectiva ética" (Ricoeur, 1991, p. 203), situando-a como finalidade última do agir humano narrativamente compreendido.

Esse horizonte ético não se acrescenta exteriormente à identidade narrativa, mas emerge da própria estrutura relacional do si: narrar-se é sempre narrar-se em relação, diante de outros, em um mundo comum. A ipseidade, entendida como capacidade de manter-se no tempo sem recorrer a um núcleo substancial, implica igualmente a capacidade de responder — responder por si, por seus atos e diante da interpelação do outro. Assim, a identidade narrativa comporta uma dimensão ética originária, na medida em que o sujeito se reconhece como agente imputável, capaz de assumir responsabilidades e de situar-se narrativamente no espaço da alteridade.

A dimensão ética da *identidade narrativa* se expressa, ainda, na relação entre a prática cotidiana e a elaboração de planos de vida, instâncias em que se concretiza a articulação dinâmica entre projeto e ação. Não se trata apenas de estabelecer metas abstratas, mas de ancorá-las na tessitura concreta do viver,

²⁵ Essa fórmula, recorrente em *O si-mesmo como um outro* (1991), condensa a tríade da ética ricoeuriana: vida boa (telos da ação), com e para os outros (dimensão da solicitude e da reciprocidade) e em instituições justas (ordem social regulada pela justiça).

em que cada decisão cotidiana repercute na configuração global da existência. Nesse processo, o sujeito é chamado a exercer uma vigilância reflexiva, avaliando não apenas a eficácia imediata de suas ações, mas a coerência de seu percurso diante de valores e finalidades que conferem sentido à sua trajetória. Tal coerência exige a capacidade de projetar-se no futuro sem perder de vista as condições reais do presente, sustentando um equilíbrio delicado entre fidelidade aos ideais e adaptabilidade às circunstâncias. Como afirma Ricoeur:

As considerações da ação que chamamos planos de vida procedem então de um movimento de vaivém entre os ideais longínquos [...] e o modo de pesar as vantagens e inconvenientes da escolha de um tal plano de vida no domínio da prática (Ricoeur, 1991, p. 208).

Esse relação de mútua implicação revela a tensão constitutiva entre projeto e realização, aspiração e concretude, evidenciando que a vida ética não se reduz nem ao plano idealizado nem ao simples fazer cotidiano, mas se forja na interação constante entre ambos. É nesse entrelaçamento dinâmico que o sujeito testa a viabilidade de seus ideais, ajusta rumos e redefine metas, transformando sonhos em ações e, reciprocamente, deixando-se interpelar pelas consequências concretas de seu agir. Assim, “é na relação entre prática e plano de vida que reside o segredo de encaixe das finalidades” (Ricoeur, 1991, p. 209), ou seja, no modo como o agir cotidiano é continuamente reorientado por um horizonte de sentido mais amplo.

A *identidade narrativa*, nesse contexto, não é apenas retrospectiva — voltada à rememoração e à organização do vivido —, mas também prospectiva, projetando-se na direção de um futuro desejado. Essa dimensão prospectiva implica reconhecer que cada decisão presente carrega, de forma latente, um projeto de mundo e de si mesmo, sendo que tal projeto se ancora no ideal de realização de uma “vida boa”, compreendida por Ricoeur como “essa nebulosa de ideias e de sonhos de cumprimentos [...]” (Ricoeur, 1991, p. 210), expressão que sintetiza a abertura da existência para possibilidades ainda não concretizadas, mas já presentificadas no ato de narrar-se.

Ricoeur reafirma, por fim, que a unidade da vida não é dada *a priori*, mas construída pela narração, de modo que o sujeito ético é inseparável do sujeito narrativo. Essa indissociabilidade significa que não há ética sem narrativa, pois

é no relato que o indivíduo articula valores, decisões e consequências, transformando a experiência em aprendizado moral. A narrativa, nesse sentido, não apenas relata um percurso, mas confere coesão e inteligibilidade ao conjunto de experiências, permitindo que o indivíduo se reconheça em sua continuidade ao longo do tempo e, simultaneamente, se perceba capaz de mudar. Dessa forma, a dimensão ética emerge como desdobramento natural da narrativa, na medida em que contar a própria história é também justificar escolhas, assumir responsabilidades e projetar-se para o futuro. Por isso, “nos assegura assim que o sujeito da ética não é diferente daquele a quem a narração destina sua identidade [...]” (Ricoeur, 1991, p. 210).

A narrativa, nesse sentido, não apenas organiza o tempo: ela o refigura como experiência inteligível da ação e do padecimento humano, conferindo sentido ao que, de outro modo, permaneceria fragmentado ou inarticulado. É nesse gesto de refiguração que se opera a passagem da simples sucessão de eventos para a tessitura de uma história dotada de coerência e significação, como observa Ricoeur: “Vejo nas intrigas que inventamos o meio privilegiado pelo qual reconfiguramos nossa experiência temporal confusa, informe e, no limite, muda.” (Ricoeur, 1994, p. 12).

Essa elaboração é reiterada por Amaral (2023), que não apenas confirma a importância da narrativa como recurso expressivo, mas a reconhece como instância constitutiva da própria identidade do sujeito. Ao enfatizar que narrar não é um ato acessório, mas um momento decisivo na formação do eu, Amaral evidencia que o relato pessoal atua como mecanismo de ordenação e síntese, capaz de integrar fragmentos dispersos da experiência em um todo compreensível. Nessa perspectiva, narrar-se é também interpretar-se, pois a configuração narrativa possibilita a passagem do vivido bruto para a experiência refletida, na qual o sujeito se reconhece como autor e intérprete de sua história:

Narrar a vida é, desse modo, um movimento secundário no processo de enredamento da identidade pessoal, posto que resulta da elaboração daquilo que, a princípio, vêm à tona por meio de uma linguagem que relata acontecimentos incongruentes entre si (Amaral, 2023, p. 117).

O relato, nesse sentido, não se limita a registrar o que foi vivido; ele opera como um trabalho ativo de reordenação da experiência, conferindo-lhe forma e inteligibilidade. Ao articular eventos heterogêneos, reconciliar rupturas e integrar descontinuidades, a narrativa constrói um tecido de sentido que transforma o fluxo disperso da vida em uma trama compreensível. Esse processo implica selecionar, hierarquizar e conectar acontecimentos de modo que o sujeito possa reconhecer, no encadeamento narrativo, não apenas uma sequência temporal, mas uma configuração identitária coerente, na qual se reveem tanto permanências quanto possibilidades de mudança. Assim, narrar é, simultaneamente, preservar a memória e projetar sentidos, fundindo passado, presente e futuro em um horizonte interpretativo unificado.

O entrelaçamento entre ação e linguagem é reafirmado por Ricoeur ao sustentar que “o sujeito aparece como constituído simultaneamente pelo fazer e pelo narrar” (Ricoeur, 2010, p. 418). Essa formulação evidencia que a identidade não é um núcleo prévio, anterior à experiência e à palavra, mas uma construção dinâmica que se forja no próprio ato de narrar, no qual o indivíduo se reconhece como agente responsável por suas ações e, ao mesmo tempo, personagem inscrito em uma trama maior que o ultrapassa.

Ao narrar-se, o sujeito não apenas relata o que fez, mas interpreta, ressignifica e integra suas ações em um horizonte de sentido, atribuindo-lhes coerência retrospectiva e projeção prospectiva. Essa articulação atinge seu ponto mais elaborado na concepção de *identidade narrativa* como elo estruturante entre historicidade e ficcionalidade, em que o vivido e o imaginado se imbricam de modo indissociável, permitindo compreender que a atribuição de identidade é sempre atravessada pela tensão produtiva entre fato e invenção — ideia que o próprio autor explicita de forma precisa ao afirmar:

O elo entre a frágil proveniência de uma identidade histórica e da ficção é a atribuição a um indivíduo [...] de uma identidade específica que podemos denominar sua identidade narrativa. (Ricoeur, 2010, p. 418, grifos do autor, apud Amaral, 2023, p. 118).

Assim, a narrativa configura-se como um dispositivo privilegiado pelo qual o sujeito consegue mediar a tensão entre a contingência imprevisível de sua trajetória e a necessidade existencial de conferir-lhe sentido. Ao organizar

acontecimentos dispersos e, por vezes, desconexos, a narrativa transforma o fluxo temporal em uma trama inteligível, na qual o indivíduo pode reconhecer não apenas a sucessão de fatos, mas a coerência que dá forma à sua própria história. Essa mediação não elimina a incerteza do devir, mas a reinscreve em um horizonte interpretativo no qual o sujeito reconhece sua continuidade narrativa, ainda que atravessada por rupturas e transformações. Narrar-se, nesse sentido, é exercer um trabalho hermenêutico sobre a própria vida, convertendo o vivido em experiência reconhecível, comunicável e capaz de sustentar a construção de uma identidade aberta, mas suficientemente coesa para orientar a ação e o projeto de vida.

Responder à questão da identidade pessoal implica, de forma incontornável, narrar a trajetória de uma vida, pois a compreensão de si mesmo não se dá fora do horizonte temporal e narrativo. Trata-se de reconhecer que a pergunta “quem sou eu?” não encontra resposta em um conceito fixo ou em uma essência imutável, mas na elaboração contínua de um relato que dá forma e sentido à experiência vivida. Nesse contexto, a narrativa funciona como o mediador privilegiado entre a memória e a expectativa, entre a experiência já sedimentada e as possibilidades abertas ao porvir. É nesse horizonte que Ricoeur afirma de modo incisivo:

Responder à pergunta ‘quem?’, [...] é contar a história de uma vida. A história contada diz o quem da ação. Portanto, a identidade do quem não é mais que uma identidade narrativa” (Ricoeur, 2010, p. 418, grifos do autor, *apud* Amaral, 2023, p. 118).

Tal formulação coloca a narrativa como matriz do autoconhecimento, já que a autoidentificação do sujeito depende da possibilidade de articular suas experiências num enredo significativo. Mais do que uma simples ordenação de fatos, essa articulação envolve selecionar, hierarquizar e interpretar acontecimentos à luz de valores e propósitos que dão coesão ao percurso de vida. Assim, narrar não é apenas lembrar; é também projetar, reescrever e até mesmo ressignificar eventos passados a partir do presente, num constante diálogo entre o que se foi, o que se é e o que se pretende ser. Como o próprio autor acrescenta:

A compreensão que temos de nós mesmos é uma compreensão narrativa, isto é, não podemos apreender a nós mesmos fora do tempo e, portanto, fora da narrativa; há, portanto, uma equivalência entre o que eu sou e a história de minha vida. (Ricoeur, 2010, p. 213).

O que se evidencia aqui é que a *identidade narrativa* não se limita a uma descrição cronológica de eventos, mas se constitui como prática simbólica e interpretativa sustentada pela linguagem. Nesse processo, o sujeito reinscreve-se em sua própria história mediante a atribuição de sentido às experiências, integrando-as em uma configuração coerente. Narrar, portanto, é mais do que ordenar acontecimentos: é instaurar um ponto de vista retrospectivo capaz de converter o vivido, por vezes fragmentado e disperso, em uma narrativa inteligível e comunicável, apta a ser compartilhada e reinterpretada.

É nesse horizonte que se insere a célebre tripartição mimética de Ricoeur — mimesis I, mimesis II e mimesis III²⁶ —, concebida como um dispositivo que descreve o percurso da experiência pré-narrativa até a sua recepção e refiguração pelo leitor ou ouvinte. Cada um desses momentos articula, de modo específico, o movimento entre o mundo da ação e o mundo da narrativa, formando um ciclo hermenêutico que permite à experiência ganhar inteligibilidade. O ponto culminante desse processo ocorre na mimesis III, quando texto e leitor se encontram, instaurando uma nova síntese de compreensão que não apenas integra os sentidos configurados pelo texto, mas também transforma a própria perspectiva do leitor, refigurando sua visão de si mesmo e de seu horizonte de mundo. É nesse exato momento que Ricoeur descreve, com precisão conceitual, a natureza dessa intersecção:

Mimesis III marca a intersecção entre o mundo do texto e o mundo do ouvinte ou do leitor. A intersecção, pois, do mundo configurado pelo poema e do mundo no qual a ação efetiva exhibe-se e exhibe sua temporalidade específica. (Ricoeur, 1994, p. 110).

Esse processo hermenêutico, que atinge seu ápice na mimesis III, confere à narrativa o seu sentido mais pleno e profundo, revelando que ela não se limita ao domínio estético nem à mera ordenação cronológica de acontecimentos. Trata-se, antes, de uma mediação interpretativa que reconduz o texto ao

²⁶ A tríptica mimesis constitui o núcleo de *Tempo e Narrativa*: mimesis I (pré-figuração do campo da ação), mimesis II (configuração da intriga narrativa) e mimesis III (refiguração no horizonte do leitor ou ouvinte). Trata-se de um círculo hermenêutico que articula experiência, texto e recepção.

horizonte concreto da ação humana, preservando o vínculo indissociável entre narrar e viver, entre compreender e agir. Nessa perspectiva, a narrativa não apenas representa o tempo, mas o transforma em experiência compartilhável, na qual o passado é reinterpretado, o presente é situado e o futuro é antecipado como promessa ou possibilidade. Como afirma Ricoeur:

A explicitação da mimesis permanece até o fim subordinada à investigação da mediação entre tempo e narrativa. É somente no termo do percurso da mimesis que a tese [...] recebe um conteúdo concreto: a narrativa tem seu sentido pleno quando é restituída ao tempo do agir e do padecer em mimesis III. (Ricoeur, 1994, p. 110).

Nesse ponto, convém sublinhar que a tripartição mimética não deve ser compreendida como uma sequência simplesmente cronológica, mas como um arco hermenêutico no qual se entrelaçam, de maneira dinâmica, o mundo da ação, o mundo do texto e o mundo do leitor. A mimesis I designa a pré-compreensão prática do agir — o tecido simbólico, normativo e temporal no qual as ações já se encontram interpretáveis antes de serem narradas; a mimesis II corresponde à operação configurante da intriga, que organiza elementos heterogêneos numa unidade narrativa; e a mimesis III, por sua vez, marca o momento em que a configuração textual retorna ao horizonte da existência, reabrindo-o à interpretação. Desse modo, a mimesis descreve o modo como a narrativa, longe de apenas representar o real, opera uma mediação interpretativa que transforma a experiência temporal em experiência compreensível e comunicável.

É precisamente porque a narrativa percorre esse ciclo — do pré-narrativo ao configurado e deste ao refigurado — que ela pode sustentar a constituição da *identidade narrativa*: ao articular uma compreensão prévia do agir (mimesis I), configurá-la numa intriga inteligível (mimesis II) e reinscrevê-la no mundo da vida (mimesis III), a narrativa institui um ponto de vista a partir do qual o sujeito pode reconhecer continuidades, assumir rupturas e reorientar-se no tempo. Assim, a *identidade narrativa* pode ser entendida como um efeito hermenêutico dessa circulação, na medida em que cada apropriação narrativa reconfigura o sentido do passado, situa o presente e abre o futuro como campo de possibilidades.

A partir dessa compreensão, torna-se evidente que a *identidade narrativa* não se reduz a uma permanência substancial ou a uma essência estática; ela é, por natureza, movimento, reconfiguração contínua, sempre aberta tanto à projeção de futuros possíveis quanto à reinterpretação do passado. Essa abertura temporal revela a identidade como processo, no qual cada nova narrativa altera, confirma ou amplia o sentido das anteriores. É nesse dinamismo que o modo configurante da narrativa ocupa posição central, pois opera uma síntese singular entre elementos heterogêneos, articulando-os num todo inteligível e situado no tempo, e permitindo que o sujeito se reconheça no que viveu e no que ainda pode viver.

Essa dimensão configurante é também, de maneira intrínseca, composicional, pois ultrapassa a mera ordenação de fatos para instaurar uma coerência interna capaz de sustentar a inteligibilidade da ação e conferir-lhe unidade de sentido. Trata-se de um processo que, ao articular eventos dispersos, elabora uma trama dotada de lógica própria, na qual cada elemento se insere numa rede de significações. Tal operação não é neutra: ela envolve escolhas interpretativas que determinam quais aspectos do vivido serão destacados, omitidos ou reinterpretados, revelando a dimensão hermenêutica subjacente ao ato de narrar. Nesse sentido, a configuração narrativa não apenas descreve uma sequência temporal, mas constrói um horizonte de compreensão que orienta a leitura do passado e a projeção de futuros possíveis. Como observa Ricoeur (1994, p. 227): “O modo configurante tem como típico colar elementos num complexo único e concreto de relações. É o tipo de compreensão que caracteriza a operação narrativa.”

A dinâmica narrativa não se encerra no momento da escrita ou na materialidade do texto. Ao contrário, prolonga-se no ato da leitura, que se constitui como etapa decisiva de reconfiguração e atualização do sentido narrativo. Nesse sentido, o leitor não é mero espectador, mas participante ativo do processo hermenêutico, incorporando o texto à sua própria rede de experiências e expectativas. Por isso, o filósofo sublinha que “o processo de composição, de configuração, não se finaliza no texto, mas no leitor [...]. O ato de ler torna-se assim o momento crucial de toda análise [...]” (Ricoeur, 2010, p.

200, *apud* Amaral, 2023, p. 126), enfatizando que compreender uma narrativa é sempre também reescrevê-la no interior da própria vida.

Já no plano conceitual mais amplo, essa operação não se reduz a um exercício puramente lógico ou a uma abstração formal; ela se realiza no concreto da ação humana, em que tempo e símbolo se entrelaçam. Ao tratar da “identidade de estilo”, Ricoeur (1995) enfatiza que não se trata de uma estrutura lógica acrônica e descontextualizada, mas de um modo de inteligir a narrativa que se sedimenta historicamente, acumulando camadas de sentido que resultam de experiências narradas e reinterpretadas ao longo do tempo. Assim, a configuração narrativa não é apenas fruto de regras estruturais, mas expressão de um “esquematismo da inteligência narrativa” que se forma e se transforma numa história cumulativa, viva e aberta à reconfiguração, de modo que, nas palavras do autor, “a identidade de estilo não é a identidade de uma estrutura lógica acrônica; ela caracteriza o esquematismo da inteligência narrativa, tal como ele se constitui em uma história cumulativa e sedimentada” (Ricoeur, 1995, p. 34).

A leitura, nesse horizonte, tampouco é um ato neutro ou passivo. Ao contrário, ela está imersa em estratégias discursivas e escolhas éticas que moldam a maneira como o leitor apreende e reconfigura o texto. Ricoeur alerta para o fato de que “a estratégia de persuasão fomentada pelo narrador visa impor ao leitor uma visão de mundo que nunca é eticamente neutra [...]” (Ricoeur, 2010, p. 423, *apud* Amaral, 2023, p. 128). Essa constatação desloca a leitura do mero consumo estético para um ato de implicação ética, no qual o leitor é convidado a confrontar e examinar suas próprias experiências. Nesse sentido, Amaral (2023, p. 127) ressalta que “a leitura da narrativa fictícia pode se estabelecer como um lugar de parada, no qual podemos dispor de um tempo para examinar a nossa vida vivida, lendo-a em forma de vida narrada [...]”, reconhecendo que o encontro com o texto é também um encontro consigo mesmo.

A imaginação exerce, nesse processo, um papel decisivo, funcionando como mediadora entre a configuração textual e a reconfiguração existencial. É no espaço imaginário que o leitor pode simbolizar a si mesmo e explorar

possibilidades de ser, para além do dado imediato da experiência. Ricoeur (2010, p. 218). sintetiza essa função ao afirmar que “um imaginário é o círculo mágico no interior do qual se realiza a função de simbolizar o homem.” É por isso que a *identidade narrativa* não se limita à dimensão histórica, nem se reduz a uma pura ficção: ela é simultaneamente histórica e ficcional, pois envolve tanto a inscrição das experiências no tempo quanto a sua recriação pela imaginação. Nas palavras de Ricoeur, “a dimensão narrativa é constitutiva da compreensão de si [porque] Possui o duplo carácter de ser simultaneamente histórica e ficcional” (Ricoeur, 2010, p. 214, *apud* Amaral, 2023, p. 120).

Essas formulações de Ricoeur (2010), mediadas por Amaral (2023), permitem compreender a *identidade narrativa* não apenas como um conceito teórico, mas como uma categoria prática, aberta à ação e à reflexão ética, enraizada no dinamismo do viver e do narrar. Trata-se de um campo no qual a leitura, longe de ser um ato passivo, se converte em provocação existencial: “é quando a leitura se torna uma provocação a ser e agir de outro modo” (Ricoeur, 2010, p. 422). Essa dimensão ativa da recepção narrativa revela o potencial transformador da *identidade narrativa*, que se configura como um espaço de metamorfose — tanto individual quanto coletiva —, no qual memória, imaginação e ação se articulam em uma tensão produtiva capaz de conferir inteligibilidade e profundidade à experiência humana.

Tal compreensão se distancia radicalmente de modelos metafísicos de subjetividade, que concebem o “eu” como substância fixa e intemporal. Ao contrário, no pensamento ricoeuriano, a *identidade narrativa* é “trans-histórica e não intemporal” (Ricoeur, 1995, p. 34), ou seja, está sempre situada e aberta às transformações impostas pelo tempo histórico e vivido. Essa abertura exige atenção rigorosa à diferença entre os níveis de mediação narrativa e impede qualquer confusão entre as operações próprias da mimesis II (configuração) e da mimesis III (refiguração), como o próprio autor adverte: “É importante compreender bem a natureza do problema e não confundir duas questões, a primeira das quais pertence à mimesis II (configuração) e a segunda à mimesis III (refiguração).” (Ricoeur, 1995, p. 34).

Narrar, portanto, não é um simples exercício de descrição ou ordenação cronológica; é, desde o início, um ato reflexivo que implica interpretar a própria ação, conferindo-lhe unidade e sentido no tecido temporal da existência. Nesse horizonte, o filósofo sustenta: “o privilégio que preside ao tecer da intriga e à sua configuração consiste em considerar conjuntamente, no seio da família do juízo reflexionante: ‘refletir sobre’ os atos de narrar e os de fazer.” (Ricoeur, 1995, p. 109). É justamente nessa conjunção entre contar e agir que a *identidade narrativa* encontra seu núcleo ético e hermenêutico.

A *identidade narrativa*, portanto, não se reduz a uma construção individual isolada nem se dissolve numa concepção abstrata de comunidade; ela emerge de processos de mediação linguística e simbólica que articulam a experiência temporal e a inscrição do sujeito no mundo. Esses processos se ancoram em estruturas temporais inerentes à própria linguagem, como o sistema dos tempos verbais, cuja função vai muito além de uma organização gramatical. Para Ricoeur (1995, p. 111), “o sistema dos tempos oferece uma reserva de distinções, de relações e de combinações da qual a ficção tira os recursos de sua própria autonomia com relação à experiência viva [...]”. Ao reconhecer essa reserva como um repertório estruturante, compreende-se que a narrativa se alimenta de possibilidades formais que permitem ao relato deslocar-se criativamente em relação ao vivido, sem, no entanto, perder o vínculo com ele.

Essa autonomia, contudo, é sempre relativa, pois a narrativa, por mais livre que seja em sua configuração ficcional, mantém-se enraizada na experiência concreta do tempo. Por isso, como adverte o autor, “a necessidade de separar o sistema dos tempos do verbo da experiência viva do tempo e a impossibilidade de separá-los completamente [...] ilustram maravilhosamente o estatuto das configurações narrativas.” (Ricoeur, 1995, p. 111). Essa tensão entre distanciamento formal e enraizamento existencial não é um obstáculo, mas precisamente o que confere à *identidade narrativa* a sua força hermenêutica: ela é capaz de transitar entre a liberdade criativa da ficção e a densidade histórica da vida, fazendo com que a configuração temporal seja, ao mesmo tempo, exercício de imaginação e de fidelidade ao vivido.

A profundidade filosófica da *identidade narrativa* manifesta-se com clareza quando examinada à luz da fenomenologia do tempo em Ricoeur. Nesse horizonte, o filósofo afirma que “a fenomenologia do presente vivo recusa o modelo do instante como algo isolado; ao contrário, ela funda-se na retenção e na protensão, isto é, no alongamento da lembrança e na expectativa do futuro” (Ricoeur, 1997, p. 185). Essa formulação mostra que o tempo vivido não pode ser reduzido a uma sucessão cronológica e linear, mas deve ser compreendido como experiência intencionalmente estruturada, marcada por um movimento tríptico no qual retenção (passado), presença (presente) e protensão (futuro) se entrelaçam de modo dinâmico e inseparável. Ao articular memória e expectativa, essa estrutura temporal impede que o presente seja concebido como instante isolado, conferindo-lhe espessura e continuidade.

Essa compreensão do tempo vivido, ao mesmo tempo contínua e aberta, reforça que a *identidade narrativa* não é apenas uma construção intelectual, mas uma categoria da prática, isto é, um modo concreto de habitar e interpretar a própria existência. Nesse sentido, ela se exerce tanto no plano individual quanto no coletivo, articulando histórias pessoais e memórias partilhadas, experiências singulares e tramas comunitárias. Ricoeur é explícito ao declarar que “o frágil rebento oriundo de uma história e da ficção é atribuído a um indivíduo ou a uma comunidade de uma maneira específica que podemos chamar de identidade narrativa (o termo ‘identidade’ é aqui tomado no sentido de uma categoria da prática).” (Ricoeur, 1997, p. 424). Assim, a *identidade narrativa* surge como ponto de interseção entre fenomenologia e hermenêutica, pois sua configuração depende tanto da experiência temporal concreta quanto da capacidade de narrá-la, situando o sujeito e a comunidade na continuidade sempre mutável de suas próprias histórias.

A narrativa, nesse sentido, não se limita a relatar ações passadas como um inventário de acontecimentos; ela exerce a função decisiva de conferir significado, coesão e identidade ao “quem” da ação. Ricoeur sintetiza de forma lapidar essa concepção ao afirmar: “A história narrada diz o quem da ação. A história aparece, portanto, como identidade narrativa” (Ricoeur, 1997, p. 424). É na organização dos eventos em um enredo inteligível que o vivido se torna

passível de compreensão, permitindo ao sujeito articular passado, presente e futuro numa unidade narrativa que sustenta o sentido de continuidade de si. Tal operação não é meramente descritiva: ela envolve a reconfiguração interpretativa da experiência, de modo que o indivíduo possa reconhecer-se simultaneamente como autor e personagem de sua própria história. Assim, a narrativa se converte em um espaço hermenêutico no qual a memória é selecionada, ordenada e reinterpretada à luz de um horizonte de sentido mais amplo.

Essa identidade, contudo, não se restringe ao indivíduo isolado, pois a narrativa é igualmente constitutiva das comunidades, que também possuem uma memória e um enredo que as definem e orientam. Ricoeur sublinha essa dimensão compartilhada ao observar que “a identidade narrativa mostra ainda a sua fecundidade no fato de que ela se aplica tanto à comunidade quanto ao indivíduo.” (Ricoeur, 1997, p. 425). Desse modo, o sujeito de imputação — seja ele individual ou coletivo — torna-se portador de uma história efetiva que o constitui e, simultaneamente, o transforma. Como o próprio autor conclui: “Podemos falar de ipseidade de uma comunidade, como acabamos de falar de um sujeito individual: indivíduo e comunidade constituem-se em sujeitos de imputação e recebem tais narrativas, que se tornam para um e outro sua história efetiva.” (Ricoeur, 1997, p. 425). Assim, a *identidade narrativa* emerge como um lugar de inscrição e de transmissão da memória, capaz de articular a experiência singular com a história compartilhada, oferecendo um horizonte de sentido tanto para a ação individual quanto para a vida em comum.

Essa concepção amplia-se ainda mais quando se considera que “a identidade narrativa não se esgota na questão da ipseidade do sujeito, seja este um indivíduo particular ou uma comunidade de indivíduos” (Ricoeur, 1997, p. 428). Neste ponto, é decisivo explicitar a distinção ricoeuriana entre identidade-*idem* (mesmidade) e identidade-*ipse* (ipseidade), pois é ela que impede que a identidade seja pensada como essência fixa. A identidade-*idem* remete ao conjunto de traços relativamente estáveis pelos quais reconhecemos “o mesmo” ao longo do tempo — aquilo que permanece identificável, como caráter, hábitos, disposições. Já a identidade-*ipse* designa a manutenção de si que não depende

da permanência do mesmo, mas da capacidade de responder por si e de manter-se fiel a compromissos assumidos; nesse sentido, a ipseidade se vincula à promessa, à palavra dada e à imputabilidade. A identidade narrativa, portanto, não elimina a mesmidade, mas desloca seu centro de gravidade: o que sustenta a continuidade do si não é um núcleo substancial, e sim a constância de uma relação consigo mesmo mediada pela narrativa.

Com isso, compreende-se que a identidade narrativa é o modo pelo qual o sujeito integra permanências e transformações sem reduzir-se nem à fixidez do idem nem à dissolução de si numa sucessão dispersa de acontecimentos. O “si” narrativo sustenta-se numa coerência prática e interpretativa, na qual o sujeito se reconhece como agente e, ao mesmo tempo, como alguém capaz de reorientar-se diante do tempo, do outro e das exigências éticas do mundo comum. Tal distinção tem alcance hermenêutico e normativo: ela desloca o problema da identidade do plano da substância para o plano da interpretação e da responsabilidade, reforçando que compreender-se é sempre reinterpretar-se. Nesse horizonte, a narrativa torna-se o lugar privilegiado em que a continuidade do si se constrói como tarefa — tarefa de interpretação, de memória e de compromisso —, preparando, assim, o terreno para pensar suas implicações formativas e pedagógicas.

Essa compreensão permite esclarecer, ainda, que a ipseidade não pode ser confundida com a fixidez própria da identidade idem, vinculada à permanência do mesmo; ao contrário, ela se caracteriza como uma modalidade dinâmica de identidade, marcada pela historicidade e pela abertura à interpretação. A identidade narrativa, nesse horizonte da ipseidade, constitui-se como um processo hermenêutico em constante reelaboração, no qual a compreensão de si se reconstrói. Trata-se de um percurso que mobiliza, de forma integrada, a imaginação, o pensamento e a ação, articulando-os em uma prática de autointerpretação situada historicamente. Ao enfatizar que a identidade narrativa “consiste numa experiência de pensamento através das variações imaginativas que a narrativa exerce mais a imaginação do que a vontade, embora continue sendo uma categoria da ação” (Ricoeur, 1997, p. 428), o autor sublinha que é na

tensão criativa entre o possível e o vivido que se forjam novos modos de ser e agir, mantendo a identidade sempre aberta a reconfigurações futuras.

Desse modo, a *identidade narrativa* é, para Ricoeur, um conceito-chave que atravessa ontologia, estética e ética, constituindo-se como um eixo interpretativo capaz de integrar dimensões aparentemente distintas da existência. Ao articular o tempo vivido e o tempo narrado, ela opera num processo ininterrupto de configuração e refiguração da experiência humana, no qual o passado é reinterpretado, o presente é situado e o futuro é projetado. A narrativa, assim, não apenas espelha ou representa o real de forma passiva, mas intervém ativamente na sua constituição histórica e existencial, modelando a maneira como os indivíduos e as comunidades compreendem e orientam suas vidas. Nesse sentido, atribuir sentido às trajetórias individuais e coletivas é também um ato de produção simbólica, que afirma, em última instância, a potência criadora, transformadora e normativa da linguagem humana, enquanto mediação privilegiada entre a experiência e sua inteligibilidade.

A partir do percurso desenvolvido nesta seção, torna-se evidente que o conceito de *identidade narrativa* em Paul Ricoeur não se reduz a uma definição abstrata ou fixa. Trata-se de uma construção hermenêutica dinâmica, na qual tempo, ação e linguagem se entrelaçam em síntese interpretativa que permite ao sujeito — individual ou coletivo — reconhecer-se, compreender-se e projetar-se a partir de sua própria história. Essa apropriação é sempre reflexiva e eticamente orientada, exigindo que o narrador reconfigure continuamente os sentidos atribuídos às experiências. Nesse horizonte, a *identidade narrativa* surge como mediação entre a compreensão de si e a ação no mundo, abrindo espaço para uma *práxis* transformadora. Tal perspectiva prepara o terreno para as análises subsequentes, que buscarão explorar, com rigor conceitual, as implicações pedagógicas desse constructo no ensino de filosofia com crianças.

Por fim, como sublinha Ricoeur, “falar de mundo do texto significa insistir nesse traço de toda obra literária de abrir diante de si um horizonte de experiência possível” (Ricoeur, 2010, p. 204). Essa observação não é apenas estética ou formal: ela aponta para a força transformadora da narrativa, capaz de expandir os limites do vivido e projetar novas possibilidades de ser e agir. Ao

inserir o leitor — ou ouvinte — nesse horizonte aberto, a narrativa mobiliza memória, interpretação e imaginação ética, que orientam escolhas e ações futuras. Nesse sentido, o conceito de *identidade narrativa*, tal como elaborado por Paul Ricoeur e interpretado por Amaral (2023), revela-se um dispositivo hermenêutico de alta potência, integrando tempo vivido, ação simbólica e imaginação ética em um processo incessante de refiguração do si, no qual cada leitura ou interpretação reabre a possibilidade de reinventar-se.

4 A IDENTIDADE NARRATIVA DE PAUL RICOEUR NO ENSINO DE FILOSOFIA NAS INFÂNCIAS

A reflexão aqui desenvolvida toma como eixo o conceito de identidade narrativa em Paul Ricoeur e sua fecundidade para pensar a formação filosófica nas infâncias. Parte-se da compreensão de que a experiência humana não se oferece de modo imediato ao entendimento, mas demanda mediações simbólicas capazes de articular ação, linguagem e temporalidade. Nesse horizonte, a narrativa emerge como forma privilegiada de configuração do vivido, possibilitando que experiências dispersas sejam integradas em tramas de sentido abertas à interpretação e à reconfiguração.

Ao considerar as infâncias como territórios de produção simbólica e de elaboração de sentidos, a narrativa revela-se não apenas como recurso expressivo, mas como experiência formativa relevante. É por meio dela que sujeitos em processos formativos iniciais aprendem a situar-se no tempo, a reconhecer continuidades e rupturas, a atribuir significado às próprias ações e a estabelecer relações éticas consigo e com os outros. A formação filosófica, assim compreendida, assume a forma de um exercício interpretativo, no qual ler, escutar, narrar e dialogar se articulam como práticas constitutivas.

Nesse percurso, o traçado interpretativo organiza-se em movimentos complementares: problematiza-se a experiência nas infâncias e sua temporalização; examinam-se as mediações pedagógicas que possibilitam a apropriação narrativa do vivido; e, por fim, discute-se a autoria narrativa como dimensão ética e filosófica da formação. Ao articular esses eixos, busca-se evidenciar que a identidade narrativa não apenas oferece um referencial teórico consistente, mas também sustenta práticas formativas atentas à pluralidade das experiências, à alteridade e à construção compartilhada de sentido nas infâncias.

4.1 A Experiência infantil e seu potencial na formação filosófica

Compreender a formação filosófica nas infâncias, à luz do conceito de identidade narrativa elaborado por Paul Ricœur, implica reconhecer a articulação indissociável entre ação, linguagem e tempo como dimensões constitutivas da experiência humana. Nessa perspectiva, a formação não se reduz à aquisição de conteúdos conceituais ou ao desenvolvimento de habilidades isoladas, mas se configura como um processo no qual a experiência vivida é progressivamente integrada em tramas de sentido que podem ser narradas, interpretadas e ressignificadas. A narrativa, longe de ocupar um lugar acessório, assume, assim, uma função formativa central, na medida em que possibilita ao sujeito compreender a própria ação no tempo e atribuir-lhe inteligibilidade.

Em Ricœur, essa exigência de narração decorre do fato de que a ação humana possui uma estrutura temporal que não se deixa apreender apenas por categorias conceituais, mas demanda configuração narrativa. Como afirma o filósofo, “a compreensão da ação não se limita a uma familiaridade com a trama conceitual da ação e com suas mediações simbólicas; ela reconhece, na própria ação, estruturas temporais que exigem a narração” (Ricœur, 1994, p. 95). Essa compreensão encontra fundamento na noção de tríplice mimesis²⁷, por meio da qual Ricœur explicita o movimento que vai da experiência pré-narrativa à configuração do relato e à sua reapropriação interpretativa, conferindo à narrativa um papel decisivo na constituição do sentido da experiência.

Sob esse horizonte, a formação filosófica não pode ser pensada como um processo abstrato ou desvinculado da experiência, mas como um exercício narrativo por meio do qual os sujeitos articulam sua compreensão de si, do outro e do mundo, atribuindo coerência temporal e densidade ética às próprias vivências. Nesse sentido, a narrativa constitui um espaço privilegiado de mediação formativa, no qual se entrelaçam memória, ação e responsabilidade. Tal dimensão ética da narrativa aproxima-se da reflexão de Walter Benjamin, para quem a relação entre experiência vivida e capacidade criadora supõe a

²⁷Ver cap.3

inscrição do vivido em formas narrativas que preservam sua força de sentido no tempo.

Em termos ricoeurianos, essa dinâmica formativa remete à distinção entre mesmidade (*idem*) e ipseidade (*ipse*). A compreensão de si que emerge da narrativa não se limita à permanência do mesmo, mas envolve a capacidade de responder por si, de manter a palavra e de assumir responsabilidade ao longo do tempo. É nessa passagem da mesmidade à ipseidade que se delinea o núcleo ético da identidade narrativa, fundamentando as possibilidades da formação filosófica nas infâncias.

4.1.1 A experiência narrativa e a temporalização do vivido

No Na experiência formativa nas infâncias, a articulação entre o tempo do discurso e o tempo da vivência adquire relevância decisiva, pois é nesse entrelaçamento que se constitui a possibilidade de atribuir sentido às próprias experiências. Ao narrar, os sujeitos não apenas escutam ou reproduzem histórias, mas engajam-se em um trabalho simbólico de organização do fluxo temporal que os atravessa, integrando passado, presente e futuro em uma unidade inteligível. Esse exercício não se limita à ordenação cronológica de eventos, mas envolve um movimento de síntese interpretativa, no qual a experiência vivida é reconfigurada à luz de novas possibilidades de sentido. A narrativa configura-se, assim, como um espaço de experimentação simbólica, no qual se aprendem continuidades e rupturas, favorecendo processos iniciais de constituição da identidade no tempo.

Sob esse horizonte, a reflexão de Walter Benjamin contribui para o reconhecimento da seriedade e da potência reflexiva próprias das infâncias. Ao afirmar que a criança “exige dos adultos explicações claras e inteligíveis, mas não explicações infantis” (Benjamin, 2012, p. 236), o autor problematiza abordagens pedagógicas marcadas pela condescendência e pela subestimação da capacidade de compreensão. Tal perspectiva reforça a necessidade de endereçar as infâncias como interlocutoras legítimas da experiência e do pensamento, reconhecendo nelas não um estágio deficitário, mas um modo singular de relação com o mundo, a linguagem e o tempo — aspecto que dialoga

diretamente com a compreensão da narrativa como mediação formativa na constituição do sentido da experiência.

Ricoeur (1995, p. 114) observa que “essa relação mimética entre tempo do verbo e tempo vivenciado não pode ser confinada ao discurso se, com os sucessores de Benveniste, interessarmos-nos mais pelo papel do discurso na própria narrativa do que pela oposição entre discurso e narrativa.” Essa formulação evidencia que o aprendizado narrativo nas infâncias ultrapassa a assimilação de estruturas linguísticas formais, abrangendo o exercício hermenêutico pelo qual os sujeitos reorganizam, interpretam e ressignificam seu tempo vivido. Nesse processo, a linguagem deixa de ser apenas um instrumento de comunicação e passa a atuar como mediadora entre a experiência e sua representação, configurando-se como um espaço simbólico onde os sujeitos nas infâncias aprendem a reconhecer-se e a projetar-se no horizonte temporal de sua própria existência.

Além disso, o vínculo entre linguagem, imaginação e materialidade do mundo se mostra quando “a terra está cheia de substâncias puras e infalsificáveis, capazes de despertar a atenção infantil. Substâncias extremamente específicas” (Benjamin, 2012, p. 237). Essas matérias primeiras — mínimas, anônimas, à margem do uso adulto — funcionam como um léxico sensível com que os sujeitos começam a nomear e ordenar o real, testando cores, pesos, texturas e resistências. Por isso, os sujeitos nas infâncias “sentem-se atraídas irresistivelmente pelos detritos, onde quer que eles surjam” (Benjamin, 2012, p. 237), nas construções, jardins, oficinas. “Nesses detritos, elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas assume para elas, e só para elas” (Benjamin, 2012, p. 237-238). O encontro com o resto não é mera curiosidade: é uma forma de atenção que desloca a escala do significativo e abre um campo de experiência próprio, imediato e inventivo.

Desse modo, Benjamin (2012, p. 237) ressalta que “com tais detritos, não imitam o mundo dos adultos, mas colocam os restos e resíduos em uma relação nova e original”. Aqui, a operação infantil é composicional: por montagem e recombinação, a criança institui outras lógicas de uso e sentido, transformando o sobra em signo. Essa criação com “as substâncias mais heterogêneas”

(Benjamin, 2012, p. 248) explora a “solidez e simplicidade de sua matéria, toda uma plenitude das figuras mais diversas” (Benjamin, 2012, p. 248), nutrindo o trabalho simbólico que a narrativa posteriormente configura. À luz da tríplice mimesis de Ricoeur, essa prática material opera como pré-figuração do agir (mimesis I), cuja experiência é depois configurada em enredo (mimesis II) e refigurada pela leitura/escuta (mimesis III), integrando sensorialidade, linguagem e tempo no aprendizado filosófico infantil. Com isso, o gesto lúdico torna-se via de formação: o que começa no tato e na colagem com materiais simples se converte, por meio da narrativa, em consciência de si e do mundo.

Essa pré-figuração sensível desdobra-se, em seguida, na configuração temporal do dizer e do vivido. A narrativa, enquanto prática educativa, deve reconhecer, portanto, as diferenças sutis e decisivas entre os tempos da enunciação, do enunciado e da vida, pois é nesse jogo temporal que se define a forma como a experiência é apreendida, configurada e comunicada. Tal distinção, longe de ser um mero artifício técnico da análise linguística, constitui um princípio hermenêutico fundamental, capaz de revelar como o ato de narrar se articula com a própria estrutura temporal da existência. É nesse sentido que Ricoeur observa:

A ausência do narrador na narrativa histórica não seria o resultado de uma estratégia pela qual este se torna ausente da narrativa? Essa distinção, que mais tarde retomaremos para ela própria, não pode deixar de repercutir desde agora sobre a questão, para nós colocada, da relação entre tempo do verbo e tempo do vivenciado. Se é na própria narrativa que se deve discernir entre a enunciação (o discurso no sentido de Benveniste) e o enunciado (a narrativa em Benveniste), então, o problema torna-se duplo: por um lado, é o das relações entre o tempo da enunciação e o tempo do enunciado; por outro, o da relação entre esses dois tempos e o tempo da vida e da ação. (Ricoeur, 1995, p. 115).

Para a filosofia nas infâncias, essa complexidade temporal se manifesta na forma como elas aprendem a distinguir entre o "eu" que conta e o "eu" que vive, contribuindo tanto para a autonomia cognitiva quanto para a elaboração emocional. Essa distinção permite que os sujeitos nas infâncias se percebam como sujeitos de múltiplas temporalidades, capaz de visitar o passado, projetar-se no futuro e reposicionar-se no presente, desenvolvendo assim um pensamento narrativo mais crítico e reflexivo. Ao reconhecer-se como autores de sua própria história, os sujeitos nas infâncias passam a compreender que

cada narrativa é uma escolha de perspectiva e de ênfase, o que amplia sua capacidade de interpretar diferentes versões da realidade e de dialogar com outras narrativas, fortalecendo seu senso de alteridade e sua consciência ética. Em contraponto, no regime memorial do adulto, Benjamin (2009, p. 25) adverte: “Para o adulto, a sua própria juventude é uma lembrança incômoda do espírito, por isso ele a combate”.

Nesse horizonte relacional e ético, a identidade infantil se consolida como um processo de reciprocidade prática e simbólica, no qual a capacidade de iniciativa e o reconhecimento mútuo se reforçam. É nessa chave que se entende a afirmação: “Tu também és capaz de começar alguma coisa no mundo, [...] e te estimar tu mesmo como eu me estimo eu mesmo.” (Ricoeur, 1991, p. 227). O “começar” não é apenas ato pontual, mas aprendizagem de agência compartilhada; e a estima de si emerge aí como disposição que se nutre do vínculo com o outro: “a estima de si e a solicitude não podem ser vividas e pensadas uma sem a outra.” (Ricoeur, 1991, p. 212). Em termos pedagógicos, isso significa que ambientes de fala, escuta e cooperação —onde os sujeitos nas infâncias possam tomar a palavra, reconhecer e ser reconhecidas — forjam, simultaneamente, autonomia e responsabilidade, fazendo da relação um lugar de constituição de si.

Em continuidade, essa reciprocidade não é um adendo exterior, mas desdobramento interno do próprio apreço por si: ela “não se ajunta de fora à estima de si, mas que ela desdobra a sua dimensão dialogal até aqui passada em silêncio.” (Ricoeur, 1991, p. 212). Tal desdobramento encontra, na experiência narrativa, sua gramática formativa: “A narratividade constitui essa presença desdobrada da consciência, e não o inverso.” (Ricoeur, 1997, p. 98). Ao fazer-se reconhecer e reconhecer o outro, a estima de si se converte em solicitude e responsabilidade, pois a narrativa refigura a experiência e atribui autoria às ações. Nesse vaivém entre contar e agir educa-se a ipseidade — a capacidade de manter a palavra e responder por si — para além da mera mesmidade, abrindo espaço para julgamentos práticos e para o cultivo de virtudes relacionais.

Nesse horizonte sensível, ao narrar e ser narrado, o sujeito nas infâncias aprende a refletir sobre o que vive, a modular afetos e a projetar sentidos; e essa hermenêutica do vivido é atravessada por uma acuidade que alimenta a imaginação e a linguagem. Não por acaso, Benjamin recorda a intensidade perceptiva que marca as infâncias: “Perdia-me nas cores, fosse nos céus, numa jóia, num livro. De todo modo, as crianças são sempre presas suas. (...) Vencendo esse cintilante obstáculo, aquelas cores irromperam um dia sobre mim, e ainda sinto a doçura com que meu olhar então se saciou” (Benjamin, 1994, p. 101). A sensibilidade, longe de mero adorno, torna-se matéria-prima da narrativa de si, integrando percepção, afeto e sentido em figuras estáveis o bastante para sustentar a identidade e flexíveis o suficiente para acolher o novo.

4.1.2 A mediação narrativa na formação filosófica nas infâncias

A narrativa, nesse sentido, apresenta-se como mediadora privilegiada entre as dimensões cognitivas — relacionadas à compreensão conceitual do tempo, da ação e da causalidade — e as dimensões emocionais e práticas da experiência nas infâncias. Ela constitui o espaço no qual os sujeitos nas infâncias experimentam, simultaneamente, a ordenação lógica dos acontecimentos e o investimento afetivo que lhes confere significado. Ricoeur explicita essa articulação ao afirmar que “O tempo do ato de contar e o tempo das coisas contadas [...] constituem uma espécie de transcendência na imanência, que permite precisamente o confronto com o mundo do leitor.” (Ricoeur, 1995, p. 12). Desse modo, experiências dispersas ganham encadeamento e valor, permitindo aos sujeitos articular causas, efeitos e afetos em um fio compreensível.

Nessa mesma direção, Benjamin sublinha a centralidade do brincar como matriz de formação: “Os jogos infantis são impregnados de comportamento mimético” (Benjamin, 2012, p. 108), ao ponto de indagar: “A questão importante, contudo, é saber qual a utilidade para a criança desse adiestramento da atitude mimética” (Benjamin, 2012, p. 108). Daí o primado da brincadeira sobre o mero objeto, pois “A ‘imitação está em seu elemento na brincadeira e não no brinquedo” (Benjamin, 2012, p. 247); não por acaso, certos brinquedos se mostram “tanto mais verdadeiros quanto menos dizem aos adultos” e, quando

pedagógicos em excesso, “mais longe estão da brincadeira viva” (Benjamin, 2012, p. 247). Exemplarmente, a “criança quer puxar alguma coisa e se transforma em cavalo, quer brincar com areia e se transforma em pedreiro, quer se esconder e se transforma em bandido ou policial” (Benjamin, 2012, p. 247), sinal de que a mimese lúdica faz da ação um laboratório de sentido.

Para os sujeitos nas infâncias, esse confronto assume a forma de um diálogo contínuo entre o vivido e o imaginado, entre a distância crítica necessária para refletir sobre si e a reintegração dessa reflexão na própria experiência. Assim, cada história ou narrativa produzida e ouvida se converte em um laboratório simbólico onde se ensaiam modos de pensar, sentir e agir, favorecendo a construção de uma identidade em permanente processo de configuração e refiguração. Nesse movimento dialético entre jogo e narrativa, a regulação temporal e corporal adquire relevância formativa, pois “é justamente através desses ritmos que nos tornamos senhores de nós mesmos.” (Benjamin, 2012, p. 152).

Essa dimensão rítmica da formação, destacada por Benjamin (2012), articula-se a uma crítica mais ampla presente em sua obra, na qual se delinea a experiência juvenil moderna marcada pela vacuidade e homogeneidade do tempo (Benjamin, 2009). Ainda que Benjamin formule tal diagnóstico no horizonte da modernidade em geral, ele permite iluminar também as experiências nas infâncias, na medida em que os sujeitos se encontram simultaneamente imersos na temporalidade lúdica do jogo e expostos ao risco de uma homogeneização produzida pela racionalização escolar e pelas formas de organização social que tendem a neutralizar a experiência. É nesse ponto que a reflexão de Benjamin ganha especial relevância, pois suas próprias palavras explicitam como essa tensão temporal se inscreve na formação das novas gerações:

Vislumbra-se uma outra experiência na formação da juventude, distinta da do adulto. As reflexões de um escrito de 1913, intitulado *Erfahrung*, já apresentam a ideia de um tempo vazio e homogêneo que se esboça como forma de experiência da modernidade. (Benjamin, 2009, p. 23).

No âmbito da leitura, essa mediação se traduz em uma dinâmica de fechamento e abertura que estrutura a formação filosófica nas infâncias: “A

leitura é precisamente o ato que faz a transição entre o efeito de fechamento segundo a primeira perspectiva e o efeito de abertura de acordo com a segunda.” (Ricoeur, 1995, p. 34). Assim, se a leitura se organiza entre fechamento e abertura, ela também envolve a experiência temporal concreta, em que monotonia e aceleração se entrelaçam: “ao contrário: ‘Pode ser que a vacuidade e a monotonia alarguem e tornem ‘tediosos’ o momento e a hora; porém, as grandes quantidades de tempo são por elas abreviadas e aceleradas, a ponto de se tornarem um quase nada.’” (Ricoeur, 1995, p. 210). A ficção, por sua vez, radicaliza esse processo ao imaginar situações-limite, em que o tempo mensurável já se encontra suspenso: “A narrativa deu-se livremente uma situação extrema em que a supressão do tempo mensurável já está realizada quando nela faz seu herói aparecer.” (Ricoeur, 1995, p. 223). Nesse quadro, compreende-se por que “a narrativa é, em última instância, uma mimese de ação.” (Ricoeur, 1997, p. 147).

Essa dimensão adquire expressão concreta na experiência infantil da leitura, em que o encontro entre palavra e imagem mobiliza a imaginação de forma decisiva. Como observa Benjamin (2009, p. 55), “Frente ao livro ilustrado, a criança... vence a parede ilusória da superfície e, esgueirando-se entre tapetes e bastidores coloridos, penetra em um palco onde o conto de fadas vive”. Essa travessia, que vai do olhar ao sentido, é também descrita por ele ao notar que as “palavras ainda são como cavernas, entre as quais conhecem curiosas linhas de comunicação” (Benjamin, 2013, p. 271), mostrando a passagem do ver ao dizer como gesto de descoberta simbólica. Desse modo, a conjunção entre imagem e palavra opera como matriz sensório-simbólica que intensifica a atenção, estabiliza a memória e amplia a capacidade de inferência, convertendo o ato de ler em exercício prático de imaginação ética e de construção de sentido. Assim, a leitura infantil não apenas educa a sensibilidade, mas prolonga, em chave concreta, a mediação narrativa e temporal discutida anteriormente.

Neste contexto, a leitura literária adquire papel central como mediadora entre o mundo do texto e o mundo da vida, constituindo-se em um espaço privilegiado para a formação do pensamento e da sensibilidade. Ricoeur enfatiza: “É através da leitura que a literatura retorna à vida, ou seja, ao campo

prático e páthico da existência.” (Ricoeur, 1997, p. 176). No caso das infâncias, essa mediação é decisiva: a criança não apenas lê histórias, mas as reinscreve em sua vida prática, reinterpretando suas próprias experiências à luz do que ouviu ou leu.

Nesse horizonte, a leitura não pode ser reduzida à decodificação de conteúdos: é indispensável criar condições para que os sujeitos se engajem ativamente na reinterpretação das histórias, mobilizando um processo reflexivo que envolve razão e sensibilidade. Benjamin (1987) converge nessa direção ao destacar que a força das narrativas decorre de sua circulação viva, pois “A experiência que passa de pessoa para pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos.” (Benjamin, 1987, p. 198). Assim, a escola aparece como lugar decisivo para acolher essa circulação de experiências, fazendo da leitura não apenas um exercício técnico, mas um processo formativo que articula memória, imaginação e ação.

Ao reler e ressignificar o que foi narrado, os sujeitos nas infâncias constroem pontes entre a ficção e sua própria experiência, ampliando seu horizonte de compreensão. Os efeitos dessa experiência são evidenciados por Ricoeur (1997, p. 176) ao afirmar que “os efeitos da ficção, efeitos de revelação e de transformação, são no essencial efeitos de leitura.”. Tais efeitos traduzem-se na capacidade da narrativa de promover um desenvolvimento emocional e ético, ao permitir que os sujeitos nas infâncias se reconheçam, se interroguem e se transformem a partir do encontro com o universo simbólico da ficção. Assim, ao integrar essas revelações ao seu repertório vivido, os sujeitos nas infâncias fortalecem a atenção interpretativa e a imaginação moral, convertendo a leitura em exercício reflexivo de si e em aprendizagem orientada para a ação.

A dimensão simbólica da narrativa, segundo Ricoeur (1997, p. 202), não se restringe à experiência imediata, mas se prolonga em uma espécie de memória cultural que transcende a vivência individual e se inscreve na continuidade histórica. Em sua acepção ampla, o sentido remete à ideia de um suporte mais duradouro do que a atividade transitória dos homens. No universo infantil, isso

significa que cada narrativa é também um legado cultural recebido e transformado pela criança, que se torna herdeira e coautora da memória coletiva.

Esse princípio ganha concretude no exemplo oferecido por Paul Ricoeur, ao analisar a intriga de *Mrs. Dalloway*, de Virginia Woolf. A narrativa não se limita a inventar um enredo isolado, mas inscreve-se no horizonte histórico da modernidade, pois “a intriga de *Mrs. Dalloway* é nitidamente situada depois da Primeira Guerra Mundial, exatamente em 1923, e se desenrola no quadro monumental do que ainda era a capital do Império Britânico” (Ricoeur, 1997, p. 219). O exemplo evidencia como a ficção opera no entrecruzamento entre imaginação e história. Ao trazer esse exemplo, Ricoeur não visa às infâncias, mas oferece um paradigma interpretativo que pode ser transposto para elas: assim como Woolf sobrepõe presente e passado na intriga, também os sujeitos nas infâncias, em sua experiência narrativa, aprendem a articular memória e expectativa, organizando o tempo vivido em formas compreensíveis. Assim, os sujeitos nas infâncias, à semelhança de Clarissa ou Septimus, personagens do romance de Woolf, movem-se entre lembranças e expectativas, no registro formativo em que esse entrelaçamento constitui a base de sua identidade narrativa.

Convém, contudo, explicitar que essa aplicação ao universo das infâncias constitui uma derivação hermenêutica do pensamento de Paul Ricoeur, e não uma preocupação original do autor. O que Ricoeur efetivamente desenvolve é a análise literária e historiográfica, enquanto a transposição para o campo pedagógico é aqui proposta como extensão interpretativa. Essa extensão, entretanto, é plenamente justificada pela lógica interna de sua teoria da narrativa, que concebe o ato de contar histórias como uma mediação universal da experiência temporal. Assim, se em Ricoeur a narrativa possibilita ao adulto compreender sua identidade no entrelaçamento de memória e expectativa, no contexto das infâncias essa mesma dinâmica permite que os sujeitos nas infâncias experimentem, desde cedo, o poder de configurar o tempo vivido em formas compreensíveis. Sob esse prisma, a pedagogia da leitura e da narrativa não apenas encontra respaldo em Ricoeur, mas amplia a relevância de sua hermenêutica para a formação filosófica inicial, mostrando que as infâncias já se

configuram como um terreno privilegiado de exercício da imaginação narrativa e da construção de sentido.

Dessa forma, a aprendizagem nas infâncias pode ser compreendida como um trabalho hermenêutico de seguimento e interpretação de rastros, em que cada vestígio se torna sinal de uma temporalidade a ser decifrada. Como observa Ricoeur (1997, p. 207), “Seguir o rastro é uma maneira de contar com o tempo. Como o rastro deixado no espaço remeteria a uma busca sem os cálculos que fazemos quanto ao tempo transcorrido entre a passagem e o rastro a nós dado.” Aqui, o rastro não é apenas uma marca espacial, mas um indício temporal que convoca a imaginação e a memória dos sujeitos nas infâncias, permitindo-lhes situar-se em uma narrativa mais ampla do que o instante presente.

No âmbito público, essa dimensão se intensifica, pois, como acrescenta o filósofo, “Enfim, o rastro, visível para todos, ainda que seja finalmente decifrável para alguns, projeta a nossa investigação, ou, no termo público que toma conservantes todas as durações passadas.” (Ricoeur, 1997, p. 207). Assim, o aprendizado se configura como exercício de interpretação coletiva dos vestígios, em que os sujeitos nas infâncias não apenas reconhecem sinais do passado, mas aprendem a reinscrevê-los em um horizonte comum de sentido.

Se, no plano hermenêutico, o rastro convoca os sujeitos nas infâncias a interpretar sinais do tempo, no ambiente educativo esse mesmo movimento traduz-se na necessidade de fomentar, desde cedo, uma relação viva e crítica com a tradição cultural e histórica. Ao entrar em contato com histórias que permanecem e se sedimentam como marcas de identidade, os sujeitos nas infâncias são convidados a reconhecer-se como herdeiros e, ao mesmo tempo, coautores dessa memória coletiva, desenvolvendo a capacidade de reinterpretá-la e transmiti-la adiante. Assim, a narrativa torna-se um elo ativo entre passado, presente e futuro, sustentando a formação de sujeitos capazes de situar-se historicamente e de intervir criativamente no mundo.

Essa dimensão da memória coletiva adquire maior densidade quando se observa a maneira pela qual a literatura articula experiência fictícia e tempo histórico. Ricoeur (1997) chama a atenção para o fato de que a narrativa literária

não se limita à invenção autônoma, mas se inscreve num entrelaçamento com a temporalidade vivida e com a historicidade concreta:

Que a experiência fictícia do tempo relacione a sua maneira à temporalidade vivida e o tempo percebido como uma dimensão do mundo, temos um indício elementar disso no fato de que a epopeia, o drama ou o romance não se privam de misturar personagens históricos, acontecimentos datados ou datáveis, bem como sítios geográficos conhecidos, às personagens, aos acontecimentos e aos lugares inventados. (Ricoeur, 1997, p. 219)

Assim, o paralelo com as infâncias se torna evidente: do mesmo modo que a literatura, ao articular o fictício e o histórico, configura uma temporalidade mais ampla do que a mera sucessão cronológica, também os sujeitos nas infâncias, em sua experiência narrativa, aprendem a entrelaçar memória pessoal e horizonte cultural. Nesse gesto, não apenas recebem uma tradição que os precede, mas reinscrevem ativamente essa herança em novas formas de sentido, assumindo-se como herdeiros e, ao mesmo tempo, coautores da memória coletiva.

Nessa linha de reflexão, esse mesmo princípio encontra também uma formulação conceitual no campo da filosofia da história. Como observa Ricoeur (1997, p. 258), “o historiador, como o leitor ou juiz de suas fontes, não a inverte, mas dirige o olhar para a espécie de figura que assimila [...] os acontecimentos relacionados a uma forma narrativa que nossa cultura tornou familiar para nós.” Ao distinguir entre espaço de experiência e horizonte de expectativa, Ricoeur fornece instrumentos para pensar a tensão constitutiva do tempo histórico. Aplicada às infâncias, essa distinção revela que os sujeitos nas infâncias já aprendem a se situar entre aquilo que viveram e aquilo que esperam viver, configurando sua identidade nesse movimento de memória e antecipação. Esse paralelismo mostra que já nas infâncias se inaugura o exercício filosófico fundamental de situar-se entre passado e futuro, de modo que a narrativa funciona como um primeiro laboratório de historicidade.

Desse modo, Ricoeur identifica nesse entrelaçamento “o nó da própria história” (Ricoeur, 1997, p. 363), pois a inteligibilidade histórica depende justamente dessa correlação dinâmica. Com isso, a história deixa de ser

compreendida como mera sucessão cronológica e passa a ser pensada como campo de tensão criativa, no qual memória e expectativa se entrelaçam para orientar tanto a interpretação do passado quanto a projeção de futuros possíveis. Tal concepção, além de teórica, assume também um alcance normativo: “A implicação ética e política permanente das categorias meta-históricas de expectativa e de experiência é, então, clara; a tarefa é impedir que a tensão entre esses dois polos do pensamento da história se torne um cisma.” (Ricoeur, 1997, p. 371).

Por fim, Ricœur menciona: “O fenômeno do rastro — bem como o das ruínas, dos restos, dos documentos — vê-se, assim, deslocado do historiar para a intratemporalidade.” (Ricœur, 1997, p. 204). Esse deslocamento oferece uma chave de leitura para compreender que os processos formativos nas infâncias não se dão de forma isolada no instante presente, mas são permeados por camadas temporais que se acumulam, se sobrepõem e dialogam na memória narrativa dos sujeitos. Cada experiência vivida deixa vestígios que, à maneira de rastros, se integram a outras recordações e representações, compondo um tecido temporal denso no qual passado, presente e futuro se entrelaçam.

Sob esse ângulo, o aprendizado nas infâncias se configura como um exercício de interpretação coletiva e individual dos vestígios: os sujeitos nas infâncias não apenas reconhecem sinais do passado, mas aprendem a reinscrevê-los em um horizonte comum de sentido. Nesse processo, a narrativa torna-se o espaço privilegiado em que os rastros do vivido se transformam em possibilidades de futuro, conferindo à formação filosófica nas infâncias uma dimensão histórica e ética. Desse modo, cada história narrada ou ouvida deixa de ser mero registro da memória e passa a ser um ensaio de autocompreensão, no qual identidade e tempo se reconstroem continuamente.

4.2 A identidade narrativa como horizonte do ensino de Filosofia nas infâncias

A aplicação da identidade narrativa no ensino de filosofia nas infâncias requer uma reflexão que ultrapassa a dimensão metodológica e alcança o núcleo hermenêutico da formação. Em Paul Ricoeur (1994; 1995; 1997), a narrativa não se reduz a um recurso didático, mas constitui o próprio modo de inteligibilidade da experiência humana, na medida em que organiza o tempo vivido, projeta horizontes de sentido e instaura mediações éticas. Nessa perspectiva, pensar a educação filosófica nas infâncias à luz da identidade narrativa significa compreender que os sujeitos nas infâncias não são apenas receptores de conteúdos, mas sujeitos de linguagem, cuja experiência já se encontra simbolicamente mediada e, portanto, suscetível de ser narrada e reinterpretada.

Tal concepção possui consequências decisivas para a prática pedagógica. De um lado, exige a elaboração de estratégias e abordagens que valorizem a configuração narrativa, a leitura crítica e a experiência lúdica como formas de ordenar e refigurar o vivido, em diálogo com a tradição cultural e com a dimensão afetiva da voz. De outro, demanda o fomento da autoria filosófica nas infâncias, entendida como processo hermenêutico e relacional, no qual narrar a si mesmo equivale a inserir-se em uma trama simbólica partilhada, reconhecendo no outro não apenas um interlocutor, mas um coautor de sentido.

Nesse horizonte, trazemos para a discussão as reflexões de Walter Benjamin (2012), que sublinha o jogo e a fragmentação como marcas estruturantes das infâncias, e de Michèle Petit (2010), que enfatiza a mediação da voz e do afeto como vias privilegiadas de acesso ao universo da leitura. Esses aportes, ao dialogarem com a hermenêutica ricoeuriana (1994; 1995; 1997), não a diminuem, mas antes a expandem, evidenciando que a experiência narrativa nas infâncias se constitui na confluência de múltiplas dimensões: o lúdico, o sensível, o simbólico e o ético. Nas páginas seguintes, examinaremos de que modo essas perspectivas se articulam em práticas pedagógicas e em processos de fomento à autoria filosófica nas infâncias, entendidos como exercícios de linguagem nos quais narrar, ler e escutar convertem-se em atos formativos de si e de abertura ao outro.

4.2.1 Mediações pedagógicas e possibilidades formativas

A aplicação da *identidade narrativa* na formação filosófica nas infâncias demanda não apenas a valorização do ato de narrar como experiência formativa, mas também a definição de estratégias pedagógicas que articulem, de maneira orgânica, configuração narrativa, leitura crítica e experiência prática. Para Ricoeur (1995, p. 34) "A configuração prevalece sobre o episódio, a concordância sobre a discordância.". Essa primazia da configuração indica que a narrativa não é um simples encadeamento de acontecimentos, mas uma estrutura organizadora que confere inteligibilidade ao fluxo da experiência temporal e às implicações éticas dela decorrentes. No âmbito educativo, essa concepção exige criar propostas em que as crianças sejam estimuladas a reconstruir suas vivências sob formas narrativas coerentes e significativas, aprendendo a ordenar o vivido, reconhecer tensões e resolvê-las simbolicamente. Ao fazer isso, desenvolvem não apenas um pensamento reflexivo, mas também uma autonomia interpretativa que lhes permite agir e julgar de forma mais consciente.

A configuração narrativa, segundo Ricoeur (1994), só se realiza plenamente quando enraizada em tradições coletivas e simbólicas. Como ele observa: "compreender uma história é compreender ao mesmo tempo a linguagem do 'fazer' e a tradição cultural da qual procede a tipologia das intrigas" (Ricoeur, 1994, p. 91). Isso significa que, no âmbito pedagógico, não basta trabalhar a narrativa de modo individualizado; é preciso situá-la em contextos culturais e intersubjetivos. Nessa direção, o filósofo insiste na dimensão de coautoria:

Se a tessitura da intriga pode ser descrita como um ato do juízo e da imaginação produtora, é na medida em que esse ato é a obra conjunta do texto e de seu leitor, como Aristóteles dizia que a sensação é a obra comum do sentido e de quem sente. (Ricoeur, 1994, p. 117).

Assim, os sujeitos nas infâncias, no ato de leitura, não são receptores passivos, mas coprodutores de sentidos, mobilizando imaginação, memória e juízo. Esse reconhecimento dos sujeitos nas infâncias como coautores abre caminho para uma prática pedagógica que não se limita à transmissão de conteúdos, mas valoriza a interpretação como construção partilhada. Desse modo, o encontro com o texto torna-se um exercício hermenêutico no qual o

vivido é continuamente reconfigurado, o que fortalece a autonomia interpretativa e a formação ética dos sujeitos.

Outro aspecto central na reflexão de Ricoeur é a noção de *mundo do texto* e de *rastro*, conceitos que ampliam a compreensão da narrativa para além de sua configuração interna. Se a *identidade narrativa* exige não apenas ordenar o tempo vivido, mas também reconhecer vestígios e marcas do passado, a metáfora do *rastro* torna-se fundamental para o pensamento pedagógico, pois remete à ideia de leitura de sinais, indícios e fragmentos que convocam a interpretação. Ricoeur (1997, p. 201) define:

Sigamos, para maior proveito da história, o subentendido do sentido primeiro: alguém passou por ali; o rastro convida a segui-lo, a voltar, por meio dele, se possível, até o homem e o animal que passaram por ali; o rastro pode ser perdido; pode ele próprio perder-se; levar a lugar nenhum; pode também apagar-se: pois o rastro é frágil.

Aqui, a metáfora do rastro, compreendida em sua singularidade, ganha relevância pedagógica: interpretar rastros é também interpretar sinais deixados na cultura, no corpo e na afetividade. Seguir rastros é, assim, aprender a ler o mundo como um texto em camadas. Essa prática exige, antes de tudo, responsabilidade ética diante da fragilidade do vivido, além das necessárias habilidades cognitivas. Ricoeur (1997, p. 201) observa que o rastro, por ser frágil, precisa ser conservado intacto; caso contrário, o acontecimento se esvai na simples transitividade do tempo, sem deixar marcas para a memória. Esse caráter frágil dos vestígios impõe uma ética da memória: educar os sujeitos nas infâncias para reconhecer, conservar e reinterpretar rastros significa formar sujeitos capazes de compreender o pertencimento a uma tradição e a vulnerabilidade da experiência humana.

A concepção ricoeuriana de tempo aprofunda esse horizonte. Segundo o filósofo: “Quanto a Em busca do tempo perdido, é uma outra variante muito singular da polaridade entre tempo da consciência e tempo do mundo.” (Ricoeur, 1997, p. 223). Essa distinção entre tempo cronológico e tempo vivido é especialmente fecunda nas infâncias, pois permite pensar práticas narrativas que articulem lembranças, expectativas e imaginação, ampliando a experiência para além da linearidade do calendário. Nesse movimento, Ricoeur acrescenta ainda a tensão entre narrador e herói, que permite compreender como a narrativa

articula duas perspectivas distintas: de um lado, a experiência vivida no presente; de outro, a capacidade retrospectiva de atribuir sentido global à aventura. É nesse ponto que o filósofo afirma:

Podemos, é bem verdade, falar ainda de recobrimento para qualificarmos o jogo entre a perspectiva do herói que avança, rumo a seu futuro incerto por meio da aprendizagem dos signos, e o narrador que de nada se esquece e antecipa o sentido global da aventura. (Ricoeur, 1997, p. 228).

Aplicada didaticamente, essa concepção incentiva os sujeitos nas infâncias a refletirem sobre si mesmos como protagonistas de histórias abertas, nas quais o sentido pleno só se revela na articulação entre o vivido e o narrado. Trata-se de reconhecer que a experiência nas infâncias não é uma narrativa concluída, mas um processo em construção, em que cada vivência só encontra sentido ao ser narrada, reinterpretada e partilhada. Essa articulação entre herói e narrador, portanto, convida os sujeitos nas infâncias a assumir a dupla posição de quem age no presente e de quem reconfigura o passado, desenvolvendo tanto a consciência ética quanto a imaginação criadora.

Entretanto, se em Ricoeur a ênfase recai sobre a coerência configuradora da narrativa, em Walter Benjamin (2012) a experiência nas infâncias é descrita como descontínua, marcada por fragmentos e ritmos dispersos, estabelecendo um contraste produtivo entre ordenação e fragmentação. Para ele, “É a brincadeira e nada mais que está na origem de todos os hábitos” (Benjamin, 2012, p. 253). Nesse sentido, o jogo não é apenas recreação, mas o terreno simbólico em que os sujeitos nas infâncias aprendem a estruturar ritmos, repetições e disposições éticas. Ao converter práticas obrigatórias em jogos ritmados e repetitivos, o docente mobiliza mecanismos miméticos e mnemônicos que sedimentam hábitos sem anular a agência dos sujeitos nas infâncias, integrando prazer, disciplina e sentido. Enquanto a configuração ricoeuriana busca ordenar o tempo vivido em narrativas coerentes, a abordagem benjaminiana valoriza a ludicidade e a improvisação, revelando que a experiência nas infâncias se organiza também na descontinuidade, nos fragmentos de memória e nos resíduos culturais. Essa tensão entre ordem e fragmento abre um horizonte fecundo para pensar a pedagogia filosófica.

A articulação entre a configuração narrativa discutida por Ricoeur (1994) e o jogo analisado por Benjamin (2012) se amplia quando se considera a inscrição das histórias em tradições culturais e vínculos afetivos. Para Ricoeur (1994, p. 91), "compreender uma história é compreender ao mesmo tempo a linguagem do 'fazer' e a tradição cultural da qual procede a tipologia das intrigas". Ou seja, a narrativa só se realiza plenamente quando enraizada em contextos coletivos e simbólicos mais amplos. Nesse horizonte, a contribuição de Petit (2010, p. 58) é especialmente relevante, ao lembrar que o gosto pela leitura "deriva, em grande medida, dessas intersubjetividades e deve muito à voz...". Sua reflexão coloca em evidência que o vínculo afetivo e sensorial é condição para que as narrativas sejam acolhidas pelos sujeitos nas infâncias. Assim, rodas de filosofia, contação de histórias, dramatizações e mediações intergeracionais não apenas transmitem símbolos culturais, mas também criam um ambiente de afeto e escuta, em que imaginação e sensibilidade abrem caminho para a autonomia leitora e a formação do juízo.

Aqui é possível ver um deslocamento em relação a Ricoeur (1994) e Benjamin (2012): enquanto o primeiro privilegia a tradição cultural e o segundo ressalta o jogo, Petit (2010) chama atenção para a mediação da voz e do afeto como dimensão decisiva na formação leitora. Essa ênfase desloca a questão da leitura para além da técnica ou da configuração simbólica, indicando que a experiência inicial com os livros está enraizada em vínculos de cuidado. Nesse sentido, afirma a autora:

O gosto pela leitura deriva, em grande medida, dessas intersubjetividades e deve muito à voz. Se nenhuma receita garante que a criança lerá, a capacidade de estabelecer com os livros uma relação afetiva, emocional e sensorial, e não simplesmente cognitiva, parece ser de fato decisiva, assim como as leituras orais (...). Antes do encontro com o livro, existe a voz materna, ou em alguns casos, paterna, ou ainda em certos contextos culturais da avó ou de uma outra pessoa que cuida da criança, que lê ou conta histórias. (Petit, 2010, p. 58).

Essa formulação evidencia que o contato inicial com os livros é indissociável da experiência da voz e do cuidado, constituindo um elo de afeto que dá densidade simbólica à leitura. Se Ricoeur (1994) sublinha o peso da tradição cultural e Benjamin (2012) ressalta o papel da brincadeira, Petit (2010) acrescenta que a narrativa só se torna verdadeiramente formativa quando

ancorada no vínculo intersubjetivo da voz. Nesse ponto, a autora amplia a reflexão, mostrando que o gosto pela leitura não é produto garantido por métodos ou receitas, mas nasce de uma experiência afetiva e sensível que antecede e sustenta a apropriação simbólica do texto.

Nesse quadro, a relação entre o texto e seu leitor ocupa lugar central no processo de aplicação da identidade narrativa no ensino filosófico nas infâncias. Como afirma Paul Ricœur (1994, p. 117), “Se a tessitura da intriga pode ser descrita como um ato do juízo e da imaginação produtora, é na medida em que esse ato é a obra conjunta do texto e de seu leitor, como Aristóteles dizia que a sensação é a obra comum do sentido e de quem sente.” Tal formulação evidencia que a narrativa não se encerra no ato da escrita, mas se renova no encontro com cada leitor, transformando-se em um campo de coautoria. Nessa perspectiva, os sujeitos nas infâncias não são receptores passivos de sentidos prontos, mas coprodutores de significados, mobilizando imaginação, memória e juízo em diálogo com o texto. Essa concepção dialoga com a ideia de Walter Benjamin de que os sujeitos nas infâncias são agentes do jogo e com a ênfase de Michèle Petit no sujeito afetivo, mas acrescenta a noção ricoeuriana de coautoria, que permite pensar a leitura como espaço hermenêutico aberto.

Além disso, é pedagógica e filosoficamente proveitoso reservar tempos de leitura desvinculados da “agitação cotidiana”. Petit (2013) chama atenção para a importância de um tempo próprio da leitura, no qual fantasia e imaginação encontram espaço para se desenvolver. Nesse sentido, a autora afirma:

A leitura, e mais precisamente a leitura de obras literárias, nos introduzem também em um tempo próprio, distante da agitação cotidiana, em que a fantasia tem livre curso e permite imaginar outras possibilidades. Ora, não esqueçamos que sem sonho, sem fantasia, não há pensamento nem criatividade. (Petit, 2013, p. 49).

Essa observação dialoga com Paul Ricœur (1994), ao lembrar que a temporalidade narrativa não se reduz ao tempo cronológico, mas abre um horizonte de imaginação em que memória e expectativa se entrelaçam. Em termos práticos, isso se traduz na institucionalização de rotinas de leitura silenciosa e de leituras em voz alta seguidas de breves diálogos interpretativos,

nos quais os sujeitos nas infâncias externalizam inferências, articulam afetos e transformam a imaginação suscitada pelo texto em juízos compartilháveis.

Se a leitura abre um tempo próprio para a imaginação, ela também projeta mundos possíveis. Esse fundamento se aprofunda na concepção de que toda narrativa projeta um mundo próprio, abrindo horizontes de experiência e pensamento. Ricoeur (1995) sublinha essa dimensão ao discutir a experiência fictícia do tempo, observando:

Mas, na falta de uma noção como a de mundo do texto, que justificarei no capítulo seguinte, o recurso à noção de voz narrativa não basta para fazer justiça à experiência fictícia feita pelo narrador-herói sobre o tempo em suas dimensões psicológicas e metafísicas. (Ricoeur, 1995, p. 145)

Essa noção de mundo do texto ganha concretude quando posta em diálogo com Walter Benjamin (2012) e Michèle Petit (2013): o primeiro, ao mostrar como hábitos e jogos instauram mundos próprios; a segunda, ao ressaltar a voz e a afetividade como condições de acesso a esses mundos simbólicos. Vê-se, aqui, novamente, a tensão fecunda entre diferentes perspectivas: Paul Ricoeur (1995) projeta mundos pela estrutura narrativa, Walter Benjamin pelos fragmentos lúdicos e Michèle Petit pelo vínculo sensível. Essa diversidade de ênfases não fragmenta a análise, mas amplia o horizonte pedagógico, mostrando que a narrativa nas infâncias pode simultaneamente ordenar, improvisar e afetar, integrando múltiplas formas de experiência.

4.2.2 Autoria narrativa e formação filosófica nas infâncias

A concepção de autoria filosófica infantojuvenil, à luz da teoria da *identidade narrativa* de Paul Ricoeur, funda-se no pressuposto de que toda ação humana é, desde sua origem, simbolicamente mediada e, por isso mesmo, suscetível de ser narrada. Como afirma o autor, “Se, com efeito, a ação pode ser narrada, é porque ela já está articulada em signos, regras, normas: é, desde sempre, simbolicamente mediatizada.” (Ricoeur, 1994, p. 91). Tal constatação desloca a questão da autoria para além de uma mera habilidade técnica ou intelectual,

situando-a no campo da hermenêutica da ação, onde o fazer humano já se apresenta como portador de sentido.

Nesse horizonte, o trabalho pedagógico orientado pela *identidade narrativa* deve articular as três etapas da mimese — pré-configuração (mimese I), configuração (mimese II) e reconfiguração (mimese III)²⁸ — de modo a criar condições para que os sujeitos em formação possam reconhecer, elaborar e transformar narrativamente as próprias experiências. Estimular a autoria filosófica, nesse contexto, não é incutir um saber pronto, mas favorecer um processo em que o sujeito se apropria criativamente de seu agir e de seu dizer, compreendendo-os como parte de uma trama simbólica mais ampla. Assim, as ações e expressões discursivas infantojuvenis deixam de ser vistas como simples manifestações espontâneas e passam a ser reconhecidas como momentos de um processo narrativo e reflexivo que, se adequadamente cultivado, pode tornar-se fundamento de uma postura filosófica desde cedo.

A esse processo soma-se a dimensão material e histórica dos artefatos que cercam a infância: brinquedos e dispositivos técnicos não apenas entretêm, mas introduzem o olhar infantil em mundos de trabalho, técnica e linguagem, nutrindo a emergência de uma voz própria. Nesse sentido, Benjamin (1994) recorda um brinquedo de sua infância que condensava, no gesto lúdico, a presença social das máquinas: “Esse brinquedo - se é que posso chamá-lo assim - provinha de uma época que ainda concedia aos filhos dos ricos burgueses a visão dos locais de trabalho das máquinas” (Benjamin, 1994, p. 86). Enquanto Ricoeur tende a pensar a narrativa como coerência e trama configuradora, Benjamin mostra que a experiência infantil se estrutura em fragmentos e resíduos táteis, no jogo com objetos, letras e materiais. Essa tensão evidencia que a autoria não nasce apenas de narrativas lineares, mas também da manipulação fragmentária e sensível que marca o universo lúdico.

Essa dimensão narrativa, quando articulada à reflexão ética de Ricoeur sobre a estima de si e a alteridade, revela que a autoria não é um ato solitário, mas um processo intrinsecamente relacional, cuja tessitura se dá no encontro e

²⁸ Em Ricoeur (1994), a mimese I designa o horizonte pré-narrativo da ação, a mimese II corresponde à configuração da intriga, e a mimese III à refiguração da experiência pelo leitor.

no reconhecimento mútuo. A narrativa, nesse sentido, não apenas organiza simbolicamente a experiência individual, mas também estabelece um espaço de interpelação recíproca, no qual o eu se constrói e se transforma na presença do outro. É nesse horizonte que a amizade, para Ricoeur, assume valor paradigmático, pois constitui uma forma privilegiada de mediação entre a autoestima e o reconhecimento da alteridade.

Como o autor afirma: “A amizade acrescenta à estima de si sem nada suprimir. O que ela acrescenta é a ideia de mutualidade na troca entre homens que se estimam cada um a si próprio” (Ricoeur, 1991, p. 220). Essa mutualidade, longe de ser mera cordialidade, implica uma disposição ética de reconhecer no outro um coautor de nossa própria narrativa existencial, alguém cuja presença e cujas histórias ampliam o horizonte de compreensão de nós mesmos. Assim, fomentar a autoria filosófica entre crianças e jovens significa criar ambientes em que o ato narrativo seja também um ato de reciprocidade, de escuta atenta e de construção conjunta de sentido.

Esse horizonte de mutualidade constitui um alicerce indispensável para o desenvolvimento da autoria filosófica infantojuvenil, pois tanto a escrita quanto a narração do próprio viver não emergem no vazio, mas são atravessadas pela escuta ativa e pelo reconhecimento do outro como interlocutor legítimo e coautor de sentido. Nesse processo, a autoria pode ser compreendida como prática dialógica e comunitária, em que cada narrativa produzida por crianças e jovens deixa de ser expressão isolada para tornar-se parte de uma rede de trocas simbólicas. Ao reconhecer-se como membro de uma comunidade de narradores, a criança ou jovem não apenas afirma seu ponto de vista, mas também se abre à alteridade, incorporando-a como constitutiva de sua própria história.

Ao afirmar que “Dessa forma, a epopeia, o drama e o romance projetam, sob a modalidade da ficção, maneiras de habitar o mundo que estão à espera de sua retomada pela leitura.” (Ricoeur, 1995, p. 13), Ricoeur indica que o universo ficcional não é um mero espaço de entretenimento, mas um repositório simbólico de possibilidades existenciais e éticas. Nessas obras, formas específicas de habitar o tempo e o espaço se cristalizam em narrativas que permanecem abertas à apropriação criativa do leitor, funcionando como modelos

interpretativos do agir e do sofrer humanos. Assim, a leitura converte-se num laboratório de possibilidades em que a criança testa hipóteses de vida, confronta valores e desloca perspectivas, transpondo a imaginação para o plano do juízo e da ação.

A apropriação dessas configurações narrativas constitui um ato hermenêutico fundamental, no qual leitura, escuta, escrita e debate se entrelaçam em um movimento contínuo de refiguração da experiência. Nesse processo, o jovem não apenas absorve enredos e personagens, mas internaliza estruturas de compreensão que lhe permitem recontar o mundo a partir de sua própria perspectiva, reconhecendo-se como autor de si e, simultaneamente, coautor de uma realidade compartilhada. Tal prática converte a experiência estética em exercício filosófico, promovendo a construção de uma consciência narrativa capaz de articular imaginação e crítica, memória e projeto, desde a infância.

Em complemento, a emergência da autoria também se manifesta nos limiares táteis e gráficos, nos quais a criança descobre a materialidade da linguagem e a transforma em gesto próprio. Nesse ponto, Benjamin (1994) oferece uma evocação preciosa de sua infância, ao recordar o contato com o “jogo das letras”, experiência que condensa memória, afeto e simbolismo da escrita:

Talvez seja a mistura com a poeira de nossas moradas demolidas o segredo que o faz sobreviver. (...) nada desperta em mim mais saudades que o jogo das letras. Continha em pequenas plaquinhas as letras do alfabeto gótico, no qual pareciam mais joviais e femininas que os caracteres gráficos. (...) Era um estado de graça. E minha mão direita que, obedientemente, se esforçava por obtê-lo, não conseguia. Tinha de permanecer do lado de fora tal como o porteiro que deve deixar os eleitos. Portanto sua relação com as letras era cheia de renúncia. A saudade que em mim desperta o jogo das letras prova como foi parte integrante de minha infância. O que busco nele, na verdade, é ela mesma: a infância por inteiro, tal qual a sabia manipular a mão que empurrava as letras no filete, onde se ordenavam como uma palavra. (Benjamin, 1994, p. 105).

Esse relato revela como a experiência nas infâncias não se limita à oralidade ou à escuta, mas também se ancora na dimensão sensível e concreta da linguagem. No gesto de manipular letras, Benjamin mostra que a escrita emerge como prática carregada de memória e afeto, em que o jogo se torna metáfora da

formação. Ao narrar o contato com o alfabeto gótico, o filósofo não apenas resgata uma vivência pessoal, mas sugere que a autoria se forja nesse entrelaçamento de materialidade, imaginação e nostalgia, em que a palavra escrita nasce como extensão da própria experiência formativa inicial.

No horizonte pedagógico, essa concepção implica compreender a autoria filosófica não como um ato de introspecção isolada, mas como uma prática necessariamente dialógica, marcada pela abertura e pela solicitude. Cada narrativa produzida por educandos em processos formativos iniciais e juvenis torna-se, assim, um espaço de encontro, no qual o exercício criativo é simultaneamente gesto de afirmação de si e de reconhecimento do outro. Dessa forma, a produção filosófica infantojuvenil inscreve-se em um tecido ético-comunicativo, no qual a identidade narrativa é tecida coletivamente, sustentando uma postura de escuta, respeito e corresponsabilidade.

Nesse horizonte, Amaral (2023, p. 120) compartilha uma experiência didática de alto valor formativo, que ilustra concretamente a aplicação da *identidade narrativa* em contextos educativos, ao relatar o projeto desenvolvido com estudantes universitários a partir da leitura de *Grande sertão: veredas*²⁹. O autor descreve que, mais do que ler e interpretar, solicitou a cada participante que registrasse, em um caderno nomeado de “Diário de Leitura”, um conjunto amplo e diversificado de impressões: questionamentos, dúvidas, perplexidades, incompreensões, dificuldades, reações afetivas positivas ou negativas, palavras desconhecidas, citações marcantes, relações entre a narrativa ficcional e episódios da vida real, diálogos intertextuais, dificuldades interpretativas e leituras pessoais de trechos destacados. Essa proposta visava capturar não apenas o conteúdo da obra, mas o movimento reflexivo e afetivo desencadeado pelo encontro entre texto e leitor, constituindo um exercício sistemático de leitura hermenêutica e de escrita de si.

Embora o contexto descrito seja o ensino universitário, é possível transpor a lógica pedagógica para os contextos formativos iniciais. Nesse caso, os “diários

²⁹ *Grande sertão: veredas*, de João Guimarães Rosa, publicado em 1956, é considerado um dos marcos centrais da literatura brasileira, pela complexidade de sua linguagem e pela profundidade filosófica e poética de sua narrativa.

de leitura” poderiam assumir a forma de registros mais simples — desenhos, anotações breves, colagens — nos quais os educandos em processos formativos iniciais igualmente elaboram narrativamente sua experiência leitora, transformando a recepção do texto em gesto de autoria. Essa prática, além de estimular a criatividade, fortalece a consciência hermenêutica desses leitores em formação, pois permite que se percebam como leitores-intérpretes, capazes de atribuir sentidos próprios ao texto.

Essa prática — na qual a leitura do texto se entrelaça com a leitura do mundo — é compreendida por Amaral (2023) como um espaço de escuta e produção simbólica, profundamente alinhado à noção ricoeuriana de *identidade narrativa*. Ao propor que a escrita de si acompanhe a leitura literária, Amaral não apenas valoriza o ato interpretativo, mas também o transforma em exercício de autorreflexão e de coautoria, no qual o sujeito refigura sua própria experiência à luz do texto. Ele mesmo reforça essa percepção ao registrar:

Não foi sem vivenciar uma grande satisfação, enquanto professor e pesquisador, que colhi frutos generosos da sementeira de minha proposta, inspirada pela noção de identidade narrativa, engendrada pelo grande mestre francês. Ao longo de onze semestres em que ministrei a mencionada disciplina, dividi com os/as estudantes as alegrias, as tristezas, os prazeres, as dores, as emoções, as angústias e as reflexões sobre as narrativas de suas vidas vividas, mobilizadas que foram pela leitura de Grande sertão: veredas e registradas em seus Diários de Leitura. Disso resultou um enorme acervo de relatos que ainda está por ser explorado de forma acurada e com vagar. (Amaral, 2023, p. 121).

Trata-se, portanto, de um dispositivo pedagógico em que a narrativa literária atua como catalisadora de autorreflexão, diálogo e construção identitária. Ao evidenciar que cada leitura gera um deslocamento afetivo e crítico no leitor, a proposta de Amaral mostra como a prática pedagógica pode articular experiência estética, memória pessoal e pensamento filosófico. No contexto das infâncias, esse princípio abre caminho para que o contato com a literatura seja também ocasião de autoria, na qual o gesto de narrar se converte em exercício de formação ética e imaginativa.

Se Amaral (2023) evidencia o potencial pedagógico da narrativa literária como exercício de autoria e reflexão crítica, Ricoeur (1995) aprofunda essa discussão ao mostrar que a própria estrutura temporal da narrativa contém

tensões que iluminam o processo formativo. Ao discutir as variações temporais da narrativa, Ricoeur mostra como o tecido do discurso narrativo sofre um encurtamento progressivo, marcado por uma tensão entre dilatação e origem. Esse movimento permite compreender a narrativa como um campo em que o tempo se desdobra e se singulariza em direção ao seu próprio fim. Como afirma Ricoeur:

As mudanças evocadas acima, que afetam o regime temporal da narrativa, encontram uma certa justificação nessas variações: fazem sentir o encurtamento progressivo do próprio tecido do discurso narrativo 'como se', acrescenta Genette, 'o tempo da história tendesse a se dilatar e a se singularizar cada vez mais ao se aproximar de seu fim, que é também sua origem'. (Ricoeur, 1995, p. 236).

Essa observação introduz a tensão constitutiva entre o tempo da história e o tempo do narrador, sugerindo que a narrativa, ao mesmo tempo em que organiza os acontecimentos, aponta para a impossibilidade de totalizá-los plenamente. Nesse sentido, Ricoeur acrescenta:

Ora, que o tempo da história do herói se aproxime de sua própria fonte — o presente do narrador — sem poder alcançá-la, esse traço faz parte da significação da narrativa, isto é, que ela termina ou pelo menos é interrompida quando o herói se torna escritor. (Ricoeur, 1995, p. 144).

Essa reflexão possui ressonâncias decisivas para o fomento da autoria infantojuvenil, pois evidencia que o ato de narrar implica um retorno simbólico à origem — o presente do narrador —, momento em que o protagonista da história, ao assumir-se escritor, desloca-se da condição de personagem para a de sujeito que interpreta e dá forma à própria experiência. Assim, quando educandos em processos formativos iniciais e juvenis são instigados a escrever suas próprias narrativas, o exercício ultrapassa o registro descritivo e se converte em uma prática filosófica, na qual a consciência se constitui no encontro entre memória, imaginação e linguagem.

Nesse horizonte, a literatura se apresenta como mediação simbólica insubstituível na formação do sujeito, não apenas pelo valor estético, mas também por sua força em provocar reflexão sobre o vivido. Amaral (2023, p. 120) reforça essa perspectiva ao mostrar como a obra literária abre simultaneamente dois registros decisivos para a formação: o imaginário e o simbólico, afirmando:

Posicionando-me ao lado de Ricoeur, julgo também que (...) ao mesmo tempo, a literatura nos oferta o imaginário e o simbólico. O primeiro por conta de nos lançar nas imagens ilusórias das primeiras impressões sugeridas pelo improvável. O segundo por nos provocar, a despeito do implausível, a dar significado e sentido ao que lemos, referenciando a ficção à realidade, numa caminhada complexa e penosa que parte do impossível ao realizável, conforme essa poética solução ricoeuriana.

A formulação de Amaral evidencia, portanto, que a literatura não se limita a entreter, mas projeta os educandos em processos formativos iniciais em um campo de possibilidades e de atribuição de sentidos. O imaginário amplia o horizonte de mundos possíveis, convidando à criação e à experimentação, enquanto o simbólico fornece critérios de significação, orientando a interpretação e a inserção no real. Assim, o ato de narrar se torna, ao mesmo tempo, um exercício estético e um gesto filosófico, no qual se pensa o mundo e se projetam modos possíveis de habitá-lo.

A partir da noção de imaginário e simbólico, que abre horizontes de sentido para a autoria, torna-se necessário reconhecer que essa dimensão não se limita ao plano estético ou interpretativo: ela se enraíza também em uma exigência ética. No percurso formativo que articula *identidade narrativa* e prática pedagógica, a dimensão ética ocupa lugar central, não apenas como orientação normativa, mas como fundamento da própria constituição do sujeito narrativo. Nesse sentido, pensar a autoria filosófica infantojuvenil implica reconhecer que o processo de narrar a si mesmo não se restringe à interioridade reflexiva: ele se projeta, inevitavelmente, para a esfera das relações intersubjetivas e para o horizonte político da vida em comum. É precisamente nessa passagem do cuidado de si para a responsabilidade pelo outro que se estabelece o elo decisivo entre ética e política.

Ao ampliar a discussão da *identidade narrativa* para o campo ético, Ricoeur mostra que a constituição do sujeito não se dá apenas na interioridade reflexiva, mas também na reciprocidade com o outro. É nesse contexto que a amizade surge como figura exemplar dessa mediação, pois, como afirma o filósofo, “a amizade faz transição entre a perspectiva da ‘vida boa’, que vimos refletir-se na estima de si, virtude solitária na aparência, e a justiça, virtude de uma pluralidade humana de caráter político” (Ricoeur, 1991, p. 213). Ao situar a amizade como

ponte entre o ideal ético de realização pessoal e o compromisso político com a justiça, Ricoeur oferece uma chave interpretativa valiosa para compreender que a autoria, no âmbito infantojuvenil, é também um ato de inserção no mundo comum — um gesto narrativo que reconhece no outro não apenas um interlocutor, mas um coautor da própria história.

Essa abertura para o outro, que no plano ético assume a forma da amizade, encontra no plano ontológico uma elaboração ainda mais profunda. A reflexão de Ricoeur (1997) acerca da analogia entre tempo, movimento e grandeza fornece uma chave interpretativa que ultrapassa o domínio estritamente filosófico, alcançando também o campo pedagógico. Trata-se de um ponto em que sua hermenêutica do tempo ilumina a formação humana, ao mostrar que a experiência temporal não é estática, mas atravessada por transformações que repercutem diretamente na constituição da subjetividade. Como ele afirma:

A solução remete à analogia entre os três contínuos: tempo, movimento, grandeza. Em virtude dessa analogia, a sorte do instante 'segue' a do 'corpo movido'. Ora, este permanece idêntico no que é, embora seja 'outro pela definição': assim, Coricos é mesmo enquanto transportado, mas outro quando está no Liceu ou no mercado: 'Logo, o corpo movido é diferente por estar ora aqui, ora ali; e o instante acompanha o móvel, como o tempo, o movimento' (ibid., 22-23). (Ricoeur, 1997, p. 30).

Ao evidenciar que o instante, assim como o corpo em movimento, transforma-se sem perder sua identidade, Ricoeur oferece uma metáfora potente para compreender o dinamismo da subjetividade nas infâncias. Nessa perspectiva, a identidade dos sujeitos em processos formativos iniciais — sobretudo quando mediada pela narrativa — não é um dado fixo, mas se constitui como um processo de contínuos deslocamentos, nos quais o vivido, o sonhado e o projetado se entrelaçam, delineando um “tempo próprio” da formação.

Desse modo, as reflexões éticas e ontológicas de Ricoeur encontram desdobramento no campo pedagógico: a prática orientada pela identidade narrativa revela, na articulação entre ficção e filosofia, não apenas recursos expressivos, mas instrumentos formativos essenciais para o desenvolvimento da autoria filosófica infantojuvenil. Ao estimular que esses sujeitos narrem e reconfigurem a própria experiência, tais práticas possibilitam que se reconheçam como sujeitos históricos, éticos e estéticos, conscientes de que suas trajetórias

permanecem abertas, passíveis de renovação e enriquecidas pelo diálogo com outros mundos possíveis. Nesse sentido, contar e escutar histórias converte-se em um gesto de autoformação e, simultaneamente, de inscrição no tecido narrativo e ético da comunidade.

4.3 Construção do conhecimento crítico e reflexão filosófica a partir do conceito de Identidade Narrativa

O conceito de *identidade narrativa*, formulado por Paul Ricoeur, abre um horizonte fecundo para repensar a formação humana em suas múltiplas dimensões — crítica, filosófico-literária e pedagógica. Ao articular temporalidade, memória e linguagem como elementos constitutivos da experiência, a narrativa se revela não apenas como um recurso de configuração simbólica do vivido, mas como condição hermenêutica de inteligibilidade do agir humano. É nesse cruzamento que emerge sua potência formativa: a narrativa não se limita a organizar acontecimentos, mas possibilita que sujeitos se reconheçam, interroguem e projetem-se no tempo a partir de um movimento contínuo de interpretação e reinterpretação de si.

A proposta que orienta este tópico consiste em examinar como essa perspectiva ricoeuriana ilumina o processo educativo, sobretudo no que se refere à construção do pensamento crítico, ao exercício filosófico-literário da escrita de si e ao impacto da narrativa na constituição identitária em processos formativos iniciais. Trata-se de compreender que a narrativa, longe de ser mero ornamento discursivo, constitui-se como espaço de deliberação, de abertura ao outro e de reinscrição da memória no horizonte ético da responsabilidade.

Nesse itinerário, serão discutidos, em primeiro lugar, os vínculos entre narrativa e pensamento crítico, evidenciando como a dialética entre aporética e poética da temporalidade funda uma atitude reflexiva capaz de resistir tanto à linearidade cronológica quanto às totalizações ideológicas. Em seguida, a atenção recairá sobre a reflexão filosófico-literária e a escrita de si, mostrando como a prática narrativa, ao transitar entre história e ficção, entre memória e

imaginação, constitui um laboratório hermenêutico no qual o sujeito se descobre como intérprete e autor de sua própria trajetória. Por fim, serão considerados os contextos formativos das infâncias como momentos privilegiados de formação, nos quais a mediação narrativa se configura como dispositivo pedagógico e ético de primeira ordem, favorecendo a constituição de identidades abertas, críticas e sensíveis à alteridade.

Assim, a investigação aqui proposta não se reduz a uma análise conceitual abstrata, mas busca evidenciar as implicações concretas da identidade narrativa para a formação de sujeitos históricos, críticos e éticos. Nesse horizonte, a narrativa confirma-se como um dos lugares mais fecundos da formação, na medida em que conjuga memória e promessa, herança e criação, preservação e reinvenção, convidando educandos em diferentes etapas formativas a habitarem o tempo e a história com consciência crítica e responsabilidade compartilhada.

4.3.1 Desenvolvimento do pensamento crítico

A construção do pensamento crítico a partir do conceito de *identidade narrativa* em Paul Ricoeur exige que se considere a articulação profunda entre temporalidade, linguagem e história como dimensões constitutivas da consciência histórica. Não se trata apenas de compreender o tempo como sucessão linear de eventos, mas de reconhecer, na narrativa, um espaço hermenêutico no qual o passado, o presente e o futuro se inter-relacionam de modo qualitativo, afetando a maneira como interpretamos e agimos no mundo. É nesse sentido que Ricoeur (1997, p. 344) propõe: “A maneira como essa equação é obtida merece a nossa atenção. Trata-se, com efeito, de algo muito diferente de um melhoramento da ideia de progresso, a despeito da asserção inicial de um ‘impulso na direção da perfectibilidade’ [...]”. Aqui, o filósofo afasta-se de uma visão simplista de evolução histórica e afirma uma concepção na qual o passado preserva-se como camada de experiência viva, portadora de sentido e não subsumida pela abstração do progresso indefinido: “Na interpretação qualitativa da perenidade das camadas de experiência, o passado não se dissipa

no nada e o futuro não se deixa dispersar no nada do progresso sem fim.” (Ricoeur, 1997, p. 346).

Essa perspectiva tem implicações pedagógicas e filosóficas diretas: compreender a permanência qualitativa do passado é reconhecer que a construção do pensamento crítico não se dá apenas na antecipação do porvir, mas também na reelaboração constante das experiências já vividas, que continuam a interpelar o presente. É nesse ponto que a passagem da semântica da ação para a narrativa, segundo Ricoeur (1994, p. 91), torna-se decisiva: “Passando da ordem paradigmática da ação à ordem sintagmática da narrativa, os termos da semântica da ação adquirem integração e atualidade”. Essa integração significa que a ação humana adquire sentido pleno apenas quando narrada, configurada e inscrita no tempo. É nesse ponto que se pode compreender que, para Ricoeur, a narrativa não é simples ornamentação do agir, mas condição hermenêutica de sua inteligibilidade, permitindo que a experiência humana se torne objeto de reflexão crítica.

A reflexão crítica nasce, então, da tensão produtiva entre a aporética — que evidencia as dificuldades e paradoxos da experiência temporal — e a poética — que exprime a capacidade criativa de configurá-la narrativamente. Como afirma Ricoeur: “É nessa dialética entre uma aporética e uma poética da temporalidade que culmina a questão da relação entre tempo e narrativa.” (Ricoeur, 1995, p. 111). Dessa forma, percebe-se que a crítica só se efetiva quando reconhece simultaneamente os limites e as possibilidades da temporalidade humana, formando sujeitos capazes de julgar e deliberar sobre sua própria historicidade.

Essa tensão entre aporética e poética da temporalidade encontra sua expressão mais visível no campo narrativo, sobretudo no trabalho historiográfico. A narrativa, como mediação privilegiada, revela que a experiência temporal não se reduz à cronologia linear, pois carrega tensões, rupturas e reconciliações próprias da condição humana: “A mediação da narrativa serve para mostrar como a experiência humana do tempo não é redutível a uma cronologia linear, mas envolve tensões, rupturas e reconciliações.” (Ricoeur, 1995, p. 34). Por isso, o trabalho historiográfico não se limita à reconstituição factual, mas implica

também a produção de juízos interpretativos e comentários críticos: “Debater o passado e prolongá-lo no presente. A esse respeito, o caso da história científica é notável. De fato, o historiador conta e comenta, ao mesmo tempo. Comenta a partir do momento em que explica.” (Ricoeur, 1995, p. 123). Assim, pode-se compreender que a história, concebida a partir de Ricoeur, não é um simples inventário de fatos, mas uma prática discursiva que seleciona, interpreta e hierarquiza sentidos — e é justamente desse movimento que nasce a postura crítica.

Nesse horizonte formativo, a leitura configura-se como prática vital e complexa, cuja relevância ultrapassa a dimensão estética e informativa. Trata-se de um exercício hermenêutico que mobiliza memória, imaginação e juízo, convertendo-se em espaço privilegiado para a elaboração crítica da experiência. Como observa Petit (2010, p. 182-183):

a leitura é uma atividade muito complexa, que não poderia ser reduzida a um aspecto (...) muitos leitores se dedicam na realidade a uma atividade vital, mesmo que não estejam sempre conscientes disso. O que não os impede também encontrar prazer, distração, informações, assuntos de conversa, algumas vezes idéias que apurem seu espírito crítico (Petit, 2010, p. 182-3).

Assim, percebe-se que a leitura não pode ser reduzida ao prazer estético: ela atua como laboratório de deliberação, em que o sujeito é convocado a comparar perspectivas, suspender evidências e projetar alternativas, ampliando sua capacidade crítica e cidadã.

No plano cívico, a leitura adquire um significado que ultrapassa a dimensão individual e alcança a esfera da participação social. Ler não significa apenas cultivar a interioridade, mas abrir-se para possibilidades de resistência e transformação, ao permitir que o sujeito questione os caminhos previamente traçados para si e reivindique sua própria voz no espaço público. Nesse sentido, como afirma Petit (2010, p. 100):

O que está em jogo não diz respeito apenas ao percurso de cada um, seu destino particular. Quando ouvimos os leitores, percebemos que ler pode ser também um caminho alternativo que leva de uma intimidade um tanto bríguinta à cidadania. Não é que ler torne a pessoa mais virtuosa, não sejamos ingênuos: sabemos o quanto a história é rica em tiranos ou perversos letrados. Mas ler pode fazer com que a pessoa se torne um pouco mais rebelde e dar-lhe a ideia de que é possível sair do caminho que tinham traçado para ela, escolher sua

própria estrada, sua própria maneira de dizer, ter direito a tomar decisões e participar de um futuro compartilhado, em vez de sempre se submeter aos outros.” (Petit, 2010, p. 100).

Ao lado dessa formulação, percebe-se que a leitura, em diálogo com a hermenêutica ricoeuriana, constitui gesto simbólico de resistência e inserção cidadã, transformando o ato de interpretar textos em ato de intervir no mundo. Em diálogo com a reflexão de Ricoeur (1995), Petit (2010) sublinha que a leitura ultrapassa a condição de mero entretenimento para configurar-se como gesto simbólico de resistência e de inserção cidadã. A experiência leitora, nesse horizonte, constitui não apenas um exercício individual de fruição, mas um ato de abertura ao espaço público e de questionamento das formas estabelecidas de dominação simbólica. Nessa mesma direção, Candido (2011) adverte que a literatura não pode ser reduzida a uma “experiência inofensiva”, pois se apresenta como um “objeto construído de grande poder humanizador”, o que legitima seu lugar estratégico na formação do pensamento crítico e na construção de práticas de cidadania.

Essa articulação entre narrativa e temporalidade encontra fundamento também na dimensão linguística. Para Ricoeur (1995, p. 124), a sintaxe dos tempos verbais desempenha um papel decisivo na organização da experiência narrada, na medida em que não apenas estrutura formalmente o discurso, mas projeta modos específicos de apreensão do tempo. A linguagem, nesse horizonte, não se limita a ser instrumento de expressão, mas revela-se como instância constitutiva de sentido: ao articular passado, presente e futuro, ela já ordena simbolicamente a experiência antes mesmo de ser tematizada. É nesse ponto que se pode compreender como essa estrutura linguística contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico: ao organizar simbolicamente o tempo, a linguagem oferece ao sujeito ferramentas para interpretar, comparar e avaliar experiências, favorecendo a formação do juízo crítico.

Nessa mesma linha de reflexão sobre a articulação entre narrativa e temporalidade, Ricoeur (1995, p. 129) assinala que os tempos verbais, ao serem empregados no discurso narrativo, passam por um processo de neutralização em relação ao tempo vivido. Longe de representar perda de vínculo com a experiência, essa neutralização se mostra um desvio produtivo: é justamente por

meio dela que a narrativa literária e histórica projeta sobre a temporalidade formas singulares de apreensão e de representação. A partir disso, observa-se que esse “desvio produtivo” é pedagógico: ao narrar, o sujeito aprende a olhar criticamente para sua experiência, reconfigurando-a e atribuindo novos sentidos, condição essencial ao exercício crítico.

Ao deslocar o tempo contado de sua mera indiferença cronológica, a narrativa o reinscreve no horizonte da significação. Como observa Ricoeur (1995, p. 136), “O que é que atrai, desse modo, a transição operada da medida dos lapsos de tempo para uma apreciação do fenômeno mais qualitativo da contração? É a relação do tempo da narração com o tempo da vida através do tempo contado.” Essa passagem é decisiva para a constituição do pensamento crítico, pois evidencia que o vivido não se reduz à sucessão homogênea dos instantes, mas pode ser reinterpretado e reconfigurado à luz de novas arquiteturas narrativas.

No plano filosófico, essa dinâmica evidencia-se na constatação de que cada vivência temporal requer uma configuração poética própria. Como afirma Ricoeur (1995, p. 137), “seríamos tentados a dizer: tantos poetas — até poemas — quantas ‘vivências’ temporais. Esse é bem o caso: por isso, essa ‘vivência’ só pode ser visada obliquamente por meio do arcabouço temporal como aquilo a que esse arcabouço se ajusta e convém.” Com isso, pode-se compreender que o pensamento crítico nasce justamente desse trabalho poético de configuração, no qual a pluralidade das vivências encontra expressão e inteligibilidade simbólica.

O pensamento crítico que emerge dessa hermenêutica não exclui as aporias, mas as acolhe como parte constitutiva da reflexão. Ricoeur sublinha o paradoxo entre a fixidez do instante e a continuidade da duração: “O presente pontual e o objeto imanente não-pontual. A retenção do presente estendido no presente sentido é um desafio à própria ficção do mesmo e do outro” (Ricoeur, 1997, p. 48). A retenção, enquanto modificação temporal, conecta o presente à memória, impedindo que cada momento se isole como ponto estático. Nesse horizonte, “a modificação retencional [...] faz compreender a recaída no passado, não a fixidez da situação no tempo” (Ricoeur, 1997, p. 63), evidenciando que a

identidade do sentido se constrói no fluxo das fases temporais. Assim, percebe-se que a noção de retenção reforça o pensamento crítico ao mostrar que nenhum presente pode ser compreendido isoladamente, mas sempre em relação com a memória e com a expectativa — exigindo do sujeito uma atitude de constante interpretação e julgamento.

Assim, no pensamento ricoeuriano, o desenvolvimento do pensamento crítico exige uma compreensão da narrativa como dispositivo que integra e tensiona temporalidade, linguagem e memória, conferindo à experiência histórica uma densidade interpretativa capaz de sustentar a formação de sujeitos reflexivos. Essa abordagem, aplicada ao campo educacional, permite formar leitores e autores conscientes de que compreender o mundo é, inevitavelmente, narrá-lo e reconfigurá-lo. Nesse horizonte, a prática pedagógica se orienta pela tríplice mimesis — pré-figuração da ação, configuração do enredo e refiguração do leitor —, transformando leitura e escrita em exercícios de juízo prudencial, reconhecimento de si e coautoria de mundos possíveis no espaço público.

Em consequência, torna-se fundamental refletir sobre os modos de leitura crítica tanto da história quanto da ficção. É nesse ponto que se pode compreender que ambas compartilham uma dimensão construtiva e interpretativa, exigindo do leitor não apenas a apreensão do conteúdo narrado, mas também a capacidade de problematizar seus pressupostos, reconhecer suas estratégias de configuração e avaliar seus efeitos de sentido. Diante do exposto, observa-se que o exercício crítico não consiste em aceitar a narrativa como reflexo direto da realidade, mas em analisá-la como mediação simbólica que seleciona, organiza e interpreta a experiência.

A tradição retórica, entendida como intersecção entre linguagem, argumentação e vida pública, desempenha papel estruturante na constituição do pensamento crítico. Longe de ser mero ornamento discursivo, ela se apresenta, na perspectiva ricoeuriana, como prática cultural e política que vincula a palavra à ação e ao exercício da cidadania. Ricoeur (2000) enfatiza que, no mundo antigo, a retórica encontrava sua razão de ser na esfera pública, onde a eloquência era não apenas um atributo estilístico, mas uma ferramenta de intervenção no espaço coletivo:

Havia retórica porque havia eloquência, eloquência pública. A observação vai mais longe: em primeiro lugar, a palavra foi uma arma destinada a influenciar o povo, diante do tribunal, na assembleia pública, ou ainda para elogio ou panegírico: uma arma chamada a dar a vitória nas lutas em que o discurso é decisivo. (Ricoeur, 2000, p. 18).

Essa observação sobre a origem da retórica na eloquência pública permite compreender porque, em sua concepção, Ricoeur a interpreta como uma prática dotada de força social, capaz de mobilizar, persuadir e instaurar decisões no seio da vida política. A palavra, nesse horizonte, não é apenas um veículo de comunicação, mas um instrumento ativo de construção e transformação do espaço público. Ela opera como mediadora entre interesses divergentes, como catalisadora de consensos e como provocadora de dissensos produtivos, configurando-se como elemento essencial na manutenção e renovação da esfera democrática.

No entanto, essa força original da retórica sofre, ao longo da história, um processo de esvaziamento que compromete sua vitalidade e sua função crítica. Para Ricoeur, a ruptura de seu vínculo intrínseco com a filosofia — especialmente com a dialética — representou uma perda de seu núcleo formador. A retórica, desarticulada de seu horizonte filosófico, reduziu-se a um conjunto de técnicas isoladas, mais preocupadas com classificações formais do que com a produção de sentido e a busca da verdade. Essa perda é simbolicamente traduzida por Ricoeur na metáfora da “pele mágica”, que ilustra de modo contundente o caráter residual de uma retórica privada de sua dimensão reflexiva:

A história da retórica é a história da pele mágica. Uma das causas da morte da retórica está aí: ao reduzir-se a uma de suas partes, a retórica perdeu ao mesmo tempo o nexus que a vinculava à filosofia por meio da dialética; perdida essa ligação, tomou-se a retórica uma disciplina errática e fútil. (Ricoeur, 2000, p. 18).

A metáfora da “pele mágica” empregada por Ricoeur exprime com precisão o caráter residual de uma retórica que, privada de sua dimensão reflexiva, converte-se em técnica vazia e deslocada de seu propósito original. Tal imagem evidencia que, quando a retórica perde o vínculo com a filosofia e a dialética, ela deixa de ser um espaço de pensamento crítico para tornar-se mera repetição de fórmulas. Esse esvaziamento não representa apenas um

empobrecimento formal, mas compromete sua função de orientar debates e decisões, enfraquecendo o papel da palavra como instrumento de construção coletiva de sentido.

Se, por um lado, a metáfora da “pele mágica” evidencia o processo de esvaziamento da retórica moderna, reduzida a técnica formal desvinculada da filosofia e da dialética, por outro, o olhar de Ricoeur sobre a tradição grega permite recuperar um momento em que a palavra preservava toda a sua vitalidade crítica. Ao examinar a retórica aristotélica, o filósofo identifica no corpus da Grécia antiga um ponto de equilíbrio singular, no qual o exercício da palavra mantinha a tensão criativa entre persuasão e reflexão crítica, pois, como ele observa:

A retórica dos gregos não tinha somente um programa singularmente mais vasto que a dos modernos; ela extraía de sua relação com a filosofia todas as ambiguidades de seu estatuto. A origem 'selvagem' da retórica explica bem o caráter propriamente dramático desse comércio.” (Ricoeur, 2000, p. 18).

Essa formulação de Ricoeur evidencia que, diferentemente da concepção moderna, mais restrita e formalizada, a retórica grega abrangia um campo mais vasto e ambíguo exatamente porque permanecia próxima da filosofia. Essa proximidade alimentava-se do diálogo com a dialética e da reflexão ética sobre o agir humano, preservando a retórica como prática viva de deliberação. É nesse horizonte que Ricoeur recorre à expressão “origem selvagem” da retórica, para assinalar que sua força residia justamente na ambiguidade e no caráter dramático de sua inserção na vida pública, antes de ser domesticada por sistematizações técnicas.

A chamada “origem selvagem” da retórica remete a um momento histórico em que a palavra estava profundamente enraizada na experiência concreta da vida pública, antes de ser rigidamente enclausurada em manuais técnicos. Nesse contexto inicial, a prática retórica emergia como arte viva, moldada pelo embate real de ideias nas assembleias, tribunais e espaços de deliberação. A proximidade com a vida social conferia-lhe flexibilidade, criatividade e potência persuasiva, elementos que se perdem quando a retórica se afasta da realidade e se torna mera aplicação mecânica de esquemas predefinidos.

Assim, para que a tradição retórica recupere seu potencial de formação do pensamento crítico, é necessário restabelecer o elo que a vincula à filosofia, permitindo que a palavra recobre sua função de mediação simbólica entre o debate público e a reflexão ética. Tal reintegração não apenas devolve à retórica sua densidade intelectual, mas a reinsere no horizonte de uma educação voltada à cidadania, na qual argumentar é também deliberar sobre os rumos da vida comum.

A crítica, nesse quadro teórico, não se limita a uma operação intelectual isolada, mas se configura como prática situada na encruzilhada entre discurso, ética e temporalidade — articulada tanto na tradição narrativa quanto na retórica filosófica. É nesse espaço de intersecção que o pensamento crítico, tal como compreendido por Ricoeur, encontra sua força: ele não exclui as aporias, mas as acolhe como componentes estruturantes do exercício reflexivo. Como observa o filósofo, “o presente pontual e o objeto imanente não-pontual. A retentio do presente estendido no presente sentido é um desafio à própria ficção do mesmo e do outro” (Ricoeur, 1997, p. 48). Essa análise do presente estendido evidencia justamente essa abertura da crítica, ao mostrar que a experiência temporal carrega em si tensões irresolutas que, longe de serem eliminadas, tornam-se matéria-prima do pensamento reflexivo.

A compreensão do presente como tempo “espesso” constitui um dos elementos centrais da reflexão fenomenológica retomada por Ricoeur. Longe de se reduzir a um instante pontual e vazio, o presente conserva em si os traços imediatos do passado que nele permanecem ativos. É nesse horizonte que se insere a noção de *retentio*, entendida como modificação temporal que confere continuidade e profundidade ao agora vivido, integrando-o a uma rede de memórias que não se dissolvem no instante, mas que se prolongam e ressignificam. Assim, percebe-se que o reconhecimento do presente como tempo espesso exige do sujeito um exercício crítico constante: avaliar como memória e expectativa atravessam cada instante, impedindo que o agora seja tomado como neutralidade imediata.

No interior dessa estrutura temporal, a rememoração ocupa um papel central. Ela não se limita a reconstituir o que foi, mas envolve necessariamente

antecipação e expectativa, de modo que “a lembrança, com intenções de expectativa cujo preenchimento leva ao presente” (Ricoeur, 1997, p. 58), permite compreender o presente como “ao mesmo tempo o que se espera e o que realiza as antecipações de um passado rememorado” (Ricoeur, 1997, p. 58). Essa dialética entre passado, presente e futuro, sustentada pela mediação narrativa, funda a possibilidade de um conhecimento crítico atento à historicidade da experiência humana, evitando tanto o fechamento nostálgico no passado quanto a projeção acrítica para o futuro.

Dentro dessa lógica, o conceito de rastro assume uma função estruturante, operando como elemento de ligação entre regimes distintos de pensamento e diferentes modos de temporalidade. Trata-se de um conceito que não apenas remete ao passado como vestígio, mas também projeta possibilidades de interpretação no presente, convocando o sujeito a reatualizar o sentido dos acontecimentos. Ricoeur (1997) esclarece que tal noção não expressa ambiguidade, mas antes cumpre um papel de conexão entre diferentes perspectivas sobre o tempo:

longe de revelar uma ambiguidade, constitui o rastro como conector de dois regimes de pensamento e, por implicação, de duas perspectivas sobre o tempo: na própria medida em que o rastro marca no espaço; a passagem do objeto da busca, e no tempo do calendário e, para além dele, no tempo astral” (Ricoeur, 1997, p. 202).

Assim, percebe-se que o rastro não é apenas um sinal do passado, mas uma mediação hermenêutica que convida à interpretação crítica: cabe ao sujeito avaliar como os vestígios da experiência se transformam em possibilidades de sentido no presente. Ao situar-se nesse entrecruzamento, o rastro abre caminho para uma releitura crítica da relação entre o tempo existencial e o tempo cronológico, desvelando como os vestígios humanos — materiais e simbólicos — funcionam simultaneamente como testemunho e como interpretação. Nessa perspectiva, cada rastro não é apenas um sinal do passado, mas também uma mediação hermenêutica que convoca o sujeito a reinterpretar continuamente a experiência histórica, atribuindo-lhe novos sentidos a partir do presente.

Essa postura crítica, delineada por Ricoeur (1997), manifesta-se de modo decisivo na recusa às totalizações ideológicas. Ao discutir o estatuto da narrativa

histórica, o filósofo ressalta que toda reconstrução do passado deve ser compreendida como operação interpretativa, e não como mera reprodução de acontecimentos. É nesse contexto que se compreende a observação de que “muitos autores rejeitam o termo representação, que lhes parece muito carregado do mito de uma reduplicação termo a termo da realidade na imagem que dele temos” (Ricoeur, 1997, p. 255). Com isso, a ênfase desloca a história de uma concepção mimética, entendida como cópia, para uma perspectiva criadora, voltada à produção de sentido e, portanto, formativa no desenvolvimento do pensamento crítico.

Essa rejeição, contudo, não equivale a abdicar da busca por sentido, mas implica deslocar o foco para a interpretação como operação seletiva e construtiva, consciente de seus próprios limites. É nesse horizonte que Ricoeur (Ricoeur, 1997, p. 254) assinala que a “crítica das intenções totalizantes da história, somada a um exorcismo do passado substancial e, mais ainda, ao abandono da ideia de representação, constitui igualmente uma operação de limpeza que deve ser continuamente retomada”. Dessa forma, compreende-se que o exercício hermenêutico é em si um ato crítico: ele protege contra o dogmatismo, garante abertura ao diálogo e mantém viva a pluralidade de interpretações.

Nesse horizonte de vigilância crítica, a hermenêutica literária configura-se como espaço privilegiado para a renovação do pensamento histórico e filosófico. Ricoeur (1997, p. 293) enfatiza que “a significação de uma obra literária se baseia na relação dialógica instaurada entre ela e seu público em cada época”, evidenciando que o sentido literário não é um dado fixo ou definitivo, mas uma construção que se atualiza constantemente na interação entre texto e leitor. Tal concepção desloca a literatura de uma perspectiva meramente estética para situá-la no campo da experiência hermenêutica, em que cada leitura reabre possibilidades interpretativas. Nesse sentido, para Ricoeur (1997, p. 297), a história da literatura cumpre a função de instaurar espaços de significação que escapam à lógica rígida da pergunta e da resposta, assegurando à obra a capacidade de permanecer fecunda e produtiva em diferentes contextos históricos.

Nesse sentido, para Ricoeur (1997, p. 297), a história da literatura cumpre a função de instaurar espaços de significação que escapam à lógica rígida da pergunta e da resposta, assegurando à obra a capacidade de permanecer fecunda e produtiva em diferentes contextos históricos. Desse modo, cada texto literário não se reduz ao seu tempo de origem, mas reabre continuamente possibilidades hermenêuticas, renovando a interlocução com leitores de épocas distintas e preservando sua vitalidade simbólica.

Se a história da literatura assegura a permanência fecunda das obras ao longo do tempo, é no ato de leitura que essa virtualidade se concretiza, realizando plenamente a compreensão. A leitura, por sua vez, não é um simples epílogo da compreensão, mas sua realização plena (Ricoeur, 1997, p. 296). Ela se desdobra em múltiplos níveis — leitura inocente, leitura distanciada e leitura crítica (Ricoeur, 1997, p. 297) — que, longe de se excluírem, compõem um processo unitário orientado pela aplicação, mas regulado pela compreensão. É nesse entrelaçamento que a interpretação encontra seu sentido, transformando a experiência de leitura em um ato de participação no próprio processo de produção de significados.

Essa concretização recíproca entre leitura, interpretação e aplicação configura-se, para Ricoeur (1997, p. 316), como o triunfo da refiguração. O termo não deve ser entendido como mero recurso estético ou ornamentação do discurso, mas como processo hermenêutico em que a obra ganha vida no ato de leitura. Nesse horizonte, o imaginário desempenha papel mediador crucial, pois, como afirma Ricoeur, “o papel mediador do imaginário aumenta, com efeito, quando passamos do tema da reinscrição do tempo vivido no tempo cósmico [...] à passividade do passado” (Ricoeur, 1997, p. 321). A refiguração implica, assim, um exercício coletivo, que articula texto e leitor numa rede de significações em constante reelaboração, permitindo compreender a leitura como espaço de mediação entre as múltiplas dimensões do tempo.

O que poderia permanecer disperso em fragmentos experienciais encontra, pela mediação imaginativa, uma forma de unificação simbólica, capaz de transformar lembranças isoladas em uma trama dotada de coerência e sentido. Essa unificação não significa anulação das diferenças, mas sua

integração em um todo interpretativo que permanece aberto a novas leituras e ressignificações. Assim, percebe-se que a leitura não apenas reconstrói narrativas, mas também produz novos sentidos, integrando o vivido em um horizonte de significação partilhado e fortalecendo o exercício do pensamento crítico.

É nesse mesmo movimento de mediação imaginativa que se insere a relação entre ficção e história, onde o imaginário encontra ainda maior densidade e revela sua função crítica. Para Ricoeur, tal relação não é de oposição, mas de circularidade: é “como quase histórica que a ficção confere ao passado essa vivacidade de evocação que faz de um grande livro de história uma obra-prima literária” (Ricoeur, 1997, p. 330), do mesmo modo que “o caráter ‘quase ficcional’ do passado histórico” (Ricoeur, 1997, p. 331) ilumina o poder narrativo de reconstruir o que não se reduz à mera factualidade. Neste ponto, observa-se que a circularidade entre ficção e história impede que a primeira seja reduzida a simples fantasia e que a segunda se feche na ilusão de objetividade, reafirmando que ambas são fontes críticas de compreensão da experiência humana.

Ao discutir a inseparabilidade entre fazer história e contar história, Ricoeur (1997, p. 365) observa que “a história está submetida ao fazer humano e é mais dependente do que se crê dos planos – poderemos fazer a história”. A formulação indica que a prática histórica não se reduz a registrar fatos, mas envolve sempre a intervenção de sujeitos que projetam, decidem e reinterpretam. É nesse contexto que o filósofo acrescenta que “narrativa e coisa narrada podem de novo coincidir, e as duas expressões ‘fazer a história’ e ‘fazer história’ – o fazer e o contar – tornaram-se o verso e o reverso de um único processo” (Ricoeur, 1997, p. 366). Nesse ponto, percebe-se que compreender criticamente a história implica reconhecê-la como espaço de mediação narrativa, no qual passado e futuro são continuamente reinscritos na prática do presente.

Em última instância, o pensamento crítico, tal como delineado pela hermenêutica narrativa, não visa alcançar uma consciência universal nem a “intriga de todas as intrigas” (Ricoeur, 1997, p. 443). Ao contrário, ele parte do reconhecimento da inescrutabilidade última do tempo e da condição imperfeita da narrativa enquanto mediação. Essa imperfeição, longe de ser uma fraqueza,

constitui precisamente sua força formativa: ao admitir a impossibilidade de totalizar a experiência temporal, a narrativa abre espaço para o exercício do juízo, da deliberação e da pluralidade interpretativa. Assim, percebe-se que a narrativa, mesmo incapaz de capturar a totalidade do tempo, é indispensável para o desenvolvimento do pensamento crítico, justamente porque ensina a lidar com a incompletude, a revisão e a abertura ao diálogo.

4.3.2 Reflexão filosófica-literária e escrita de si

A reflexão filosófica-literária e a escrita de si, quando pensadas a partir do conceito de *identidade narrativa* formulado por Paul Ricoeur, situam-se em um ponto de convergência entre hermenêutica, narrativa e temporalidade. Nesse cruzamento, a narrativa não é apenas um recurso estético, mas um instrumento epistemológico e ético que refigura a experiência vivida. Como observa o autor, “a composição narrativa encontra na compreensão prática recursos simbólicos do campo prático [...] são processos culturais que articulam a experiência inteira” (Ricoeur, 1994, p. 91). Tal formulação indica que o ato de narrar excede o domínio restrito da ficção, instaurando-se como mediação entre a experiência concreta e a linguagem, e permitindo que os acontecimentos sejam reinterpretados à luz de novos horizontes de sentido.

Essa mediação encontra fundamento na hermenêutica proposta por Ricoeur, a qual desloca o eixo da interpretação da intenção originária do autor para o horizonte de mundo que o próprio texto abre diante do leitor. Trata-se de uma virada essencial: compreender não significa regressar ao sujeito que escreveu, mas acompanhar o movimento pelo qual a obra projeta e configura um universo de sentido. Como observa o filósofo:

o postulado subjacente a esse reconhecimento da função de refiguração da obra poética em geral é o de uma hermenêutica que visa menos restituir a intenção do autor por trás do texto que explicitar o movimento pelo qual um texto exhibe um mundo, de algum modo, perante si mesmo. (Ricoeur, 1994, p. 123).

Com base nesse princípio, a obra literária e filosófica deixa de ser apenas um artefato fechado em si e se converte em espaço de projeção de mundos

possíveis. É nesse processo que se dá a possibilidade de transformação do leitor, cuja autocompreensão e historicidade são continuamente reconfiguradas à medida que o texto se abre como campo de experiência interpretativa.

Nesse sentido, a narrativa não se reduz a uma técnica de ordenação linear de eventos, mas se apresenta como um modo singular de articular tempo e experiência. Ricoeur observa que “uma obra pode ser fechada quanto à sua configuração e aberta quanto à abertura que ela pode exercer no mundo do leitor” (Ricoeur, 1995, p. 34). Isso significa que a narrativa não se constrói apenas pelo enredo, mas também pelo entrelaçamento entre ponto de vista e voz narrativa, elementos que permitem a multiplicação de perspectivas no interior do texto (Ricoeur, 1995, p. 162). Tal característica se intensifica com a dimensão polifônica, entendida como a coexistência de vozes múltiplas e autônomas, que dialogam e se tensionam mutuamente, rompendo com modelos narrativos homogêneos e ampliando o horizonte da *identidade narrativa* na direção da alteridade.

A questão do tempo ocupa papel central nesse processo, pois é na articulação entre memória e antecipação que a narrativa constrói sua força reflexiva. Ricoeur explora a tensão entre as concepções aristotélica e agostiniana do tempo (Ricoeur, 1997, p. 28), conciliando-as por meio da teoria da retenção e da rememoração. Nesse quadro, “a rememoração apresenta, de fato, as mesmas características de uma intencionalidade retencional que a lembrança primária: ali dissocia-se a intenção na unidade primeira” (Ricoeur, 1997, p. 58). A memória, assim entendida, não se limita a reproduzir o passado como imagem, mas instaura uma experiência originária que conecta o presente ao que foi abrindo espaço para a reinterpretação de si mesmo à luz do vivido.

A categoria do rastro, aprofundada por Ricoeur, introduz uma dimensão singular a essa reflexão, deslocando-se do domínio puramente histórico para o intratemporal. Como afirma o filósofo, “o fenômeno do rastro — bem como o das ruínas, dos restos, dos documentos — vê-se, assim, deslocado do historial do histórico ao intratemporal” (Ricoeur, 1997, p. 204). O rastro, nesse sentido, não é apenas vestígio do que passou, mas um ponto de ancoragem que permite à consciência projetar-se para além da linearidade temporal. Segui-lo, como

sugere Ricoeur (1997, p. 204), é “pôr em ação de uma ou de outra maneira cada uma das características da intratemporalidade”, o que implica compreender a história e a identidade como processos abertos, sempre atravessados pelo inacabado e pelo ainda não narrado.

A leitura desempenha um papel decisivo no processo hermenêutico, não como etapa secundária e posterior à produção textual, mas como dimensão constitutiva de sua própria existência e significação. Mais do que acompanhar o texto de fora, o ato de ler participa de sua estrutura interna, conferindo-lhe atualidade e sentido. Nesse horizonte, Ricoeur (1997, p. 283) enfatiza que:

o leitor deixa de ser um complemento que se acrescenta ao texto, como um suplemento que pode não haver. Afinal, as bibliotecas estão cheias de livros não lidos, cuja configuração é, porém, bem determinada por quem as construiu. [...]. Assim, nossas análises anteriores deveriam nos ter conduzido a esta conclusão: ser leitor não é acompanhar, não há um homem desdobrado diante do texto; sem leitor que se aproprie dele, falta o próprio autor.

Sob essa perspectiva, a leitura não pode ser entendida como recepção passiva, mas como gesto ativo de apropriação que dá realidade à obra e a insere no circuito de significação que articula autor, texto e público. O leitor, ao se colocar diante do mundo projetado pelo texto, torna-se coautor de sua refiguração, e sua presença é condição indispensável para que a obra cumpra plenamente sua vocação formativa e transformadora.

Essa concepção se reforça na metáfora do “curto-circuito” entre linguagem e ontologia, em que Ricoeur (1997, p. 276) observa que “esse recurso da mediação da leitura marca a diferença mais sensível entre o presente trabalho e a metáfora viva”. Tal metáfora aponta para o modo como a leitura instaura uma mediação ontológica, permitindo que o texto não apenas represente, mas configure novas formas de ser-no-mundo. A interação entre leitor e obra, portanto, não se limita à interpretação de um conteúdo pré-determinado, mas participa ativamente da construção de novos horizontes de sentido, ampliando a experiência temporal e simbólica de quem lê.

A relevância da metáfora como mediação entre linguagem e mundo, já destacada por Ricoeur (2000), reaparece no domínio da poética narrativa como

elemento estruturante. Nesse contexto, o filósofo propõe uma articulação entre os elementos formais do discurso e a configuração simbólica da experiência, atribuindo ao *mythos* o papel central de operador de ordenação narrativa:

Traço fundamental do *mythos* é seu caráter de ordem, desorganização, de disposição, e esse caráter de ordem, por seu turno, refrata-se em todos os outros fatores: ordenação do espetáculo, coerência do caráter, encadeamento dos pensamentos e, enfim, disposição dos versos. O *mythos* faz, assim, eco à discursividade da ação, do caráter e dos pensamentos. (Ricoeur, 2000, p. 59)

Ao destacar essa função organizadora do *mythos*, Ricoeur evidencia que a narrativa não é apenas uma sequência de acontecimentos, mas uma construção compositiva capaz de articular enredo, atos de linguagem e constituição de sentido em um todo coerente. Essa articulação fundamenta a escrita de si como exercício hermenêutico, no qual a configuração narrativa opera não apenas como reflexo da experiência, mas como força modeladora da própria identidade. Nessa perspectiva, narrar é um ato simultaneamente literário e filosófico: literário, porque trabalha com a estruturação estética e simbólica dos eventos; filosófico, porque, ao configurar a experiência, intervém na compreensão de si e na formação ética do sujeito.

No mesmo horizonte teórico, a relação entre história e ficção é tematizada por Ricoeur como um entrecruzamento estrutural que vai além da simples influência recíproca, configurando-se como sobreposição de regimes narrativos. Essa interação não apenas aproxima, mas mistura as fronteiras entre o registro factual e a elaboração imaginativa, instaurando um “quase-passado” capaz de ressignificar as possibilidades não efetivadas do passado histórico. Trata-se, portanto, de uma dialética em que a ficção amplia o horizonte de sentido da história, oferecendo-lhe uma espessura temporal que integra tanto o ocorrido quanto o que poderia ter acontecido:

Para concluir, o entrecruzamento entre a história e a ficção na refiguração do tempo se baseia, em última análise, nessa sobreposição recíproca, quando o momento quase histórico da ficção troca de lugar com o momento quase fictício da história. (Ricoeur, 1997, p. 332)

Essa estrutura hermenêutica encontra continuidade na escrita de si, pois, assim como a história se deixa atravessar pela ficção, a *identidade narrativa* também se constitui como um tecido em permanente reconfiguração. Ricoeur

ênfatiza que não há vida que permaneça intocada por esse processo, dado que toda trajetória pessoal é recontada, reinterpretada e ressignificada a partir das múltiplas narrativas — verídicas ou inventadas — que um sujeito produz sobre si mesmo:

Ora, nenhuma vida pode escapar da escrita de si e o fruto de uma vida não cessa de ser refigurado por todas as histórias verídicas ou fictícias em que um sujeito escreve sobre si mesmo. Essa refiguração faz da própria vida uma teia de histórias narradas. (Ricoeur, 1997, p. 425)

Nesse ponto, torna-se evidente a dimensão transformadora da prática de escrita de si, capaz de desestabilizar certezas estabelecidas e reconfigurar a autocompreensão do sujeito. A escrita não se limita a registrar uma verdade preexistente, mas a desloca, a interroga e, sobretudo, a reconstrói, instaurando um movimento contínuo de problematização do próprio eu. Como observa Kohan (2011, p. 17).

Não estamos dispostos a depreciar ou a renunciar a uma tal verdade. Não obstante, a experiência da escrita a transcende, a esquiva, a evita e, em seu sentido mais importante, a coloca em questão, a ameaça, modifica nossa relação com essa verdade e, dessa forma, transforma aquilo que somos. Este é o valor principal de uma experiência de escrita: não contribuir para constatar uma pressuposta verdade, mas sim transformar a relação que temos conosco mesmos, ao transformar a relação que mantemos com uma verdade na qual estávamos comodamente instalados antes de começar a escrever.

Essa compreensão permite situar a *identidade narrativa* não como essência imutável, mas como trama em permanente reconstrução. Cada experiência, lembrança ou expectativa introduz novas camadas de sentido e desloca as anteriores, configurando um processo de metamorfose contínua. Nesse sentido, Ricoeur observa que “uma pesquisa sistemática sobre a autobiografia e o auto-retrato verificaria, sem dúvida nenhuma, a instabilidade profunda de uma identidade narrativa” (Ricoeur, 1997, p. 428), evidenciando que a própria escrita de si confirma a abertura e a não fixidez do sujeito.

Essa dimensão processual encontra expressão concreta nas práticas pedagógicas que articulam a reflexão literária à formação ética, propondo um diálogo fecundo entre imaginação e responsabilidade. Nesse sentido, Amaral (2023) propõe o uso do *Diário de Leitura* como ferramenta hermenêutica e formativa, concebida não apenas como registro descritivo, mas como espaço de elaboração interpretativa, no qual o estudante escreve de forma livre, plural e

autorreflexiva. Ao anotar impressões, questionamentos e associações, o sujeito constrói uma ponte entre a experiência estética e a experiência vivida, abrindo espaço para a compreensão de si enquanto agente e intérprete de sua própria história. Essa proposta se materializa na descrição feita pelo próprio autor:

Todas as impressões, questionamentos, dúvidas, perplexidades, incompreensões, dificuldades, reações positivas ou negativas, palavras desconhecidas, citações curiosas, relação entre passagens da narrativa ficcional com episódios da vida real, intertextos, dificuldades de leitura, interpretações livres de trechos destacados, enfim, todos os aspectos pertinentes e relevantes provocados pela leitura e pela interpretação de *Grande sertão: veredas*. (Amaral, 2023, p. 120)

É precisamente no encontro entre a experiência de leitura e a autoescrita que essa prática adquire densidade filosófica. A narrativa ficcional passa a operar como espelho crítico e laboratório de pensamento, oferecendo ao leitor a oportunidade de refletir sobre os contornos, as lacunas e as tensões de sua própria trajetória sob a forma de vida narrada. Nesse movimento, o ato de ler transforma-se em ato de autointerrogação, permitindo que o sujeito investigue as coerências e incoerências, permanências e rupturas que marcam a constituição de sua identidade — um exercício que, como observa Amaral (2023), é tanto literário quanto existencial. Tal perspectiva é explicitada quando o autor afirma:

A leitura da narrativa fictícia pode se estabelecer como um lugar de parada, no qual podemos dispor de um tempo para examinar a nossa vida vivida, lendo-a em forma de vida narrada, perscrutando, enfim, a quantas anda a construção de nossa identidade narrativa.” (Amaral, 2023, p. 127)

Essa perspectiva inscreve a leitura como momento privilegiado de autointerpretação e reinscrição simbólica da experiência, em que a linguagem se converte em espaço de mediação entre a memória que preserva, a identidade que se constrói e o projeto de vida que se vislumbra. Narrar — seja pela história, pela ficção ou pela escrita de si — torna-se, assim, ato fundador de sentido, capaz de reconciliar o tempo vivido com o tempo projetado e de instaurar, no presente, a possibilidade de reescrever o passado e imaginar o futuro.

A reflexão filosófica-literária e a escrita de si, portanto, não se esgotam em qualquer pretensão de totalizar a experiência, pois reconhecem o caráter

fragmentário e provisório de toda narrativa sobre o vivido. Nesse quadro, a narrativa atua como mediação que ilumina aspectos da existência, mas não os captura em sua totalidade, assumindo a incompletude como parte de seu próprio horizonte hermenêutico. Como adverte Ricoeur, “de qualquer forma, a missão ética da identidade narrativa encontra seu limite e deve unir-se aos componentes não-narrativos da formação do sujeito que age” (Ricoeur, 1997, p. 429). Reconhecer esse limite é essencial para compreender que a *identidade narrativa* não se confunde com a identidade plena do sujeito, pois há dimensões que escapam à narração e que, no entanto, igualmente o constituem.

Tal reconhecimento leva Ricoeur a enfatizar que a *identidade narrativa*, mesmo quando aplicada a indivíduos ou coletividades, conserva a estrutura de personagem — não como um molde fixo, mas como uma figura que se reinventa continuamente no fluxo da história. Nesse sentido, afirma o filósofo que ela “permanece a de um personagem, ou até a das entidades coletivas particulares que conseguem ser elevadas à condição de quase-personagens” (Ricoeur, 1997, p. 443). Essa condição implica admitir que tanto sujeitos quanto comunidades carregam uma dimensão ficcional em sua autocompreensão, na medida em que a narrativa que constroem sobre si mesmas é sempre atravessada por novos contextos, valores e interpretações. Ao reconhecer essa plasticidade, abre-se espaço para pensar a identidade como processo, e não como essência, permitindo que o passado seja relido, o presente reconfigurado e o futuro imaginado sob múltiplas possibilidades, ressaltando o caráter relacional e inacabado da constituição identitária.

Essa compreensão tem implicações diretas para o campo educacional, refigurando a prática pedagógica e exigindo metodologias que promovam a produção narrativa infantojuvenil como expressão legítima de filosofia prática. Não se trata apenas de incentivar habilidades narrativas como recurso linguístico, mas de criar condições para que sujeitos das infâncias e juventudes experimentem múltiplos modos de ser e de se dizer no mundo. Nesse sentido, a narrativa torna-se um laboratório ético, no qual o exercício da escrita de si articula imaginação, reflexão e responsabilidade, contribuindo para uma formação integral que reconhece o valor das experiências singulares e coletivas.

Neste ponto de sua análise, Ricoeur aproxima a narrativa da inescrutabilidade do tempo. “É na maneira como a narratividade é levada a seus limites que reside o segredo de sua réplica à inescrutabilidade do tempo” (Ricoeur, 1997, p. 458). A formulação indica que não se trata de recuar diante do indizível, mas de reconhecer que é precisamente no contato com aquilo que resiste à plena configuração que a linguagem encontra sua potência criativa e crítica, abrindo um horizonte ampliado de pensamento.

A narrativa, nesse processo, multiplica as experiências de eternidade, mas preserva a consciência de que “a narrativa não é o todo do tempo, e que o tempo se diz também de outra maneira, porque, também para a narrativa, ele permanece inescrutável” (Ricoeur, 1997, p. 461). Essa lucidez não conduz ao obscurantismo; ao contrário, intensifica a exigência de pensar e de dizer mais. Como sublinha Ricoeur:

tampouco se dirá que a admissão dos limites da narrativa, correlativa da admissão do mistério do tempo, terá caucionado o obscurantismo; o mistério do tempo não equivale a uma interdição que recai sobre a linguagem; ele, antes, provoca a exigência de pensar e de dizer mais. (Ricoeur, 1997, p. 463).

Assim, a reflexão filosófica-literária e a escrita de si, iluminadas pelo conceito de *identidade narrativa* em Paul Ricoeur, configuram-se como espaços hermenêuticos abertos, conscientes de suas aporias e comprometidos com uma ética da memória, da história e da responsabilidade. Não se trata apenas de registrar experiências ou elaborar relatos pessoais, mas de instaurar um exercício contínuo de interpretação e reinterpretação de si, em diálogo com o mundo e com os outros. Essa prática desloca a narrativa do âmbito restrito da descrição para o terreno mais amplo da formação ética, onde o ato de narrar se converte em forma de cuidado de si e de participação no espaço público.

Assumir a incompletude, nesse contexto, não é abdicar do sentido, mas reconhecer que ele se constrói na tensão fecunda entre o narrável e o inenarrável. É justamente nesse limiar — em que o que se pode dizer encontra o que resiste à linguagem — que a filosofia descobre um de seus campos mais férteis de atuação, explorando o potencial criativo e crítico da palavra para reconfigurar o modo como vivemos, lembramos e projetamos nossas vidas.

4.3.3 Impacto na formação da identidade infantil

O conceito de *identidade narrativa* elaborado por Paul Ricoeur, ainda que pensado no horizonte mais amplo da existência humana, revela-se particularmente fecundo quando mobilizado para a compreensão da formação identitária nas infâncias. Sua pertinência manifesta-se na articulação dinâmica entre as dimensões temporais da ação, a memória e a tradição. Não se trata apenas de uma sucessão linear de acontecimentos, mas de um tecido complexo em que cada experiência presente dialoga com lembranças do passado e com expectativas projetadas para o futuro. Como afirma o filósofo, “mais importante que essa correlação frouxa entre certas categorias da ação e as dimensões temporais [...] é o intercâmbio que a ação efetiva faz aparecer entre as dimensões temporais” (Ricoeur, 1994, p. 96). Essa concepção, transposta para o universo das infâncias, permite compreender que a identidade não é um dado fixo e imediato, mas o resultado de um processo narrativo em que os sujeitos das infâncias aprendem a situar-se no tempo, interpretando sua própria experiência à luz de um horizonte mais amplo, que abarca heranças recebidas e possibilidades por vir.

Ao aprofundar essa concepção, Ricoeur sublinha que “a identidade é trans-histórica e não intemporal” (Ricoeur, 1995, p. 34), destacando a tensão constitutiva entre permanência e transformação que marca toda trajetória identitária. Tal formulação mostra-se particularmente fecunda para pensar as infâncias, pois a narrativa — ao mediar o vivido e o imaginado — permite aos sujeitos das infâncias experimentar a continuidade de si sem sufocar a abertura à mudança. Nesse horizonte, a experiência infantil (mantida aqui por estar consagrada no campo teórico), quando atravessada pela ficção, possibilita um trânsito criativo entre o real e o simbólico: “os tempos do passado dizem, em primeiro lugar, o passado; depois, por uma transposição metafórica que conserva o que ele supera, dizem a entrada em ficção” (Ricoeur, 1995, p. 130). Essa transposição metafórica oferece aos sujeitos das infâncias não apenas recordações, mas também mundos possíveis, em que o imaginário e a memória se entrelaçam para moldar a consciência de si.

A narrativa desempenha um papel decisivo nesse processo formativo, pois organiza o fluxo da experiência, atribuindo-lhe sentido e coerência. É nesse sentido que Ricoeur afirma: “Nisso, essa literatura é o instrumento insubstituível da concordância discordante que a coesão de uma vida constitui.” (Ricoeur, 1997, p. 235). Pela leitura e pela escuta de histórias, os sujeitos das infâncias não apenas se entretêm, mas participam de um exercício simbólico que lhes oferece modelos de ação, referenciais éticos e horizontes de interpretação. Segundo o autor, “Com efeito, a função de significância assumida pela narrativa de ficção, quando da leitura, relaciona o mundo do texto e o mundo do leitor.” (Ricoeur, 1997, p. 241). Nesse encontro entre o texto e a experiência pessoal, esses sujeitos são convidados a realizar um movimento hermenêutico precoce, aprendendo a reconhecer-se como sujeitos situados, capazes de transitar entre tempos distintos, integrar memórias e projetar-se no porvir com maior consciência de sua própria história.

Nessa direção, a mediação leitora, no campo das infâncias, configura-se como um verdadeiro habitat simbólico de segurança e abertura, no qual os sujeitos das infâncias podem ensaiar deslocamentos de perspectiva e projetar futuros possíveis. Como observa Petit (2010, p. 284), “os livros lidos são moradas emprestadas onde é possível se sentir protegido e sonhar com outros futuros, elaborar uma distância, mudar de ponto de vista”. Esse espaço simbólico atua, assim, como zona de ensaio da identidade narrativa: ao articular memória e imaginação sob a mediação da palavra, os sujeitos das infâncias experimentam papéis, testam razões e afetos e aprendem a deslocar-se do eu ao outro, exercitando desde cedo a prudência prática que sustenta a autonomia e o reconhecimento.

Essa mediação entre o mundo da narrativa e o mundo do leitor, no entanto, carrega consigo um desafio particular quando se trata da distinção entre ficção e história — especialmente em contextos educativos e formativos. A relação entre esses dois regimes narrativos não pode ser reduzida a uma simples diferença de conteúdo, pois envolve modos distintos de referir-se ao mundo, de construir sentido e de fundamentar a credibilidade do relato. Ricoeur (2000) adverte para os riscos de se negligenciar o papel da referência na

narrativa histórica, indicando que a perda dessa ancoragem pode comprometer não apenas a fidelidade ao passado, mas a própria função ética e política da história:

Medida em que os efeitos sobre a narrativa de ficção podem parecer discutíveis sem serem desastrosos [...] eles podem ser devastadores para a narrativa histórica, cuja diferença com a narrativa de ficção é baseada no [...] referencial que a perpassa e que é apenas a significância da representação. (Ricoeur, 2000, p. 259).

Esse discernimento é fundamental nas infâncias, momento em que ainda se encontram em processo de formação as capacidades críticas necessárias para distinguir entre diferentes modos de narrar o mundo. É sobretudo no espaço escolar que tal processo se intensifica, pois a instituição pedagógica se configura como lugar privilegiado para a construção dessa competência hermenêutica. Nesse sentido, a prática educativa deve preservar essa distinção — não para erguer uma separação rígida entre história e ficção, mas para permitir que cada regime narrativo exerça, de modo pleno, sua função formativa. No caso da narrativa histórica, isso implica reconhecê-la não como mero repositório factual, mas como uma representação dotada de significância e de responsabilidade, capaz de orientar o juízo moral e a consciência histórica. Ao mesmo tempo, a ficção, longe de ser descartada, oferece uma via privilegiada para explorar possibilidades não realizadas, testar hipóteses existenciais e ampliar o horizonte de compreensão dos sujeitos das infâncias. Dessa forma, a interação entre história e ficção, quando conduzida com rigor hermenêutico, contribui para a formação de sujeitos críticos, capazes de diferenciar o que é documentado do que é imaginado, sem abdicar da potência interpretativa de ambos os modos narrativos.

Sob esse ponto de vista, a experiência relatada por Amaral (2023) adquire relevância particular como exercício hermenêutico situado, confirmando a fecundidade da identidade narrativa no campo pedagógico. Ao revisitar sua prática docente, o autor constrói um testemunho denso, no qual se evidencia como a noção de *identidade narrativa* pode ser mobilizada como dispositivo interpretativo no espaço educativo. Mais do que recuperar a pertinência teórica de Ricoeur, sua experiência abre caminho para práticas pedagógicas futuras, capazes de articular leitura e escrita de si como instrumentos formativos.

não foi sem vivenciar uma grande satisfação, enquanto professor e pesquisador, que colhi frutos generosos da sementeira de minha proposta, inspirada pela noção de identidade narrativa, engendrada pelo grande mestre francês. Ao longo de onze semestres em que ministrei a mencionada disciplina, dividi com os/as estudantes as alegrias, as tristezas, os prazeres, as dores, as emoções, as angústias e as reflexões sobre as narrativas de suas vidas vividas, mobilizadas que foram pela leitura de Grande sertão: veredas e registradas em seus Diários de Leitura. Disso resultou um enorme acervo de relatos que ainda está por ser explorado de forma acurada e com vagar. Dedico-me nesta breve exposição a apresentar alguns breves exemplos, a título de exercício hermenêutico, à luz do pensamento ricoeuriano, sobre trechos de dois Diários de Leitura escritos pelas estudantes Ludmila Ferreira e Elizabeth de Fátima Alves. (Amaral, 2023, p. 121).

Ao expor esse percurso, Amaral não apenas evidencia o alcance de sua proposta pedagógica, mas também ilumina a potência da narrativa como prática formativa. Mais do que simples registro de vivências, ela se converte em espaço de elaboração simbólica e de abertura à alteridade, em que emoções, memórias e reflexões se entrelaçam para constituir um laboratório hermenêutico no qual os sujeitos reconfiguram a compreensão de si e de sua experiência.

Trata-se, portanto, de um trabalho que vai muito além da simples mediação de conteúdos, configurando-se como um verdadeiro dispositivo hermenêutico capaz de mobilizar afetos, estimular reflexões críticas e promover reconstruções identitárias contínuas. Nesse horizonte, a experiência narrada por Amaral (2023) evidencia como a leitura literária, quando articulada à escrita reflexiva, cria condições para que os sujeitos não apenas revisitem e ressignifiquem suas experiências passadas, mas também projetem novos modos de ser e de se compreender no mundo. Ao integrar emoção, memória e interpretação, essa prática revela que a identidade narrativa, longe de ser estática, constitui-se como processo dinâmico de autoconstrução, atravessado por múltiplos tempos, vozes e perspectivas.

A vivência pedagógica relatada por Amaral mostra que o ato de narrar — e de ser narrado — funciona como catalisador de transformações subjetivas profundas, instaurando um espaço em que a experiência individual se reflete, se interroga e se reconstrói no diálogo com a narrativa literária. O próprio autor sintetiza: “sob esse ponto de vista narrar e ser narrado pressupõe um ato constante de leitura: leitura do relato ficcional e leitura da vida vivida” (Amaral,

2023, p. 128). A formulação sugere que a leitura literária não se reduz a recepção passiva de um texto, mas se configura como prática ativa de interpretação, na qual o universo simbólico da obra se entrelaça à biografia do leitor, abrindo a possibilidade de deslocamentos de perspectiva e de novas configurações identitárias. Nesse movimento, o leitor não apenas compreende a história narrada, mas também a apropria em sua própria experiência, permitindo que a alteridade do texto refigure sua identidade e o conduza a ressignificações duradouras.

Essa dinâmica de apropriação não se limita ao encontro imediato entre leitor e texto, mas estende-se à relação mais ampla entre sujeito e tradição. É nesse horizonte que Ricoeur observa que “a distância temporal que nos separa do passado não é um intervalo morto, mas sim uma transmissão geradora de sentido” (Ricoeur, 1997, p. 379). A observação ressalta que o passado, longe de ser uma instância fossilizada, é constantemente atualizado e reapropriado no presente, produzindo novos significados e orientando a ação futura. Nessa perspectiva, a tradição não se reduz a mera repetição de formas herdadas, mas se converte em um processo dinâmico de reinterpretação, no qual o repertório histórico e cultural é continuamente reconfigurado. Tal condição é essencial para que a formação identitária nas infâncias se enraíze na historicidade, preservando vínculos com a memória coletiva e, ao mesmo tempo, projetando-se no futuro como horizonte aberto de possibilidades, no qual os sujeitos das infâncias possam inscrever-se como autores e intérpretes de suas próprias trajetórias.

Esse aspecto assume especial relevância no campo educacional, onde a mediação entre passado e presente precisa ser conduzida de forma consciente e crítica. Trata-se de preservar e transmitir a herança cultural não como um bloco intocável, mas como um patrimônio vivo, passível de reinterpretação à luz das demandas e possibilidades do presente. Ao mesmo tempo, é fundamental respeitar e promover a autonomia em formação dos sujeitos das infâncias, para que não apenas recebam passivamente tradições e valores, mas possam deles se apropriar, reformulá-los e inscrevê-los em seus próprios horizontes de sentido. Essa postura exige do educador um trabalho hermenêutico atento,

capaz de equilibrar a continuidade cultural e a liberdade criativa, evitando tanto a cristalização do passado quanto a ruptura descontextualizada com ele.

Esse processo não se limita à esfera cultural, mas envolve também uma dimensão ética e política decisiva. Como sublinha Ricoeur, “a promessa, dizíamos, estabelece formalmente um compromisso, porque coloca o locutor na obrigação de fazer; assim, uma dimensão ética é conferida à consideração do presente” (Ricoeur, 1997, p. 398). A promessa pode, assim, ser compreendida como figura paradigmática do compromisso e da responsabilidade, oferecendo igualmente uma chave para pensar a formação ética infantil. Nesse horizonte, a leitura literária, quando articulada à reflexão ética, transforma-se em ponto de inflexão da experiência formativa: mais do que ampliar a imaginação moral, ela convoca o leitor a assumir compromissos e responsabilidades diante das narrativas com que se confronta. Como afirma Amaral (2023, p. 128) “no entanto, a meu ver, a inaudita e surpreendente inquietação ética provocada por tal leitura já é motivo suficiente para saber que as coisas já não serão mais as mesmas, que elas estão definitivamente fora de lugar” Aqui, a literatura atua como agente de deslocamento, rompendo a familiaridade das certezas e instaurando novas possibilidades de compreensão e de ação no mundo.

A identidade infantil se configura, assim, como uma narrativa situada — não apenas um relato autorreferente, mas uma trama complexa que se entrelaça com compromissos éticos, vínculos sociais e horizontes históricos. Ela emerge do encontro entre a experiência pessoal e os discursos coletivos que atribuem sentido ao viver, sendo continuamente redesenhada no diálogo entre o íntimo e o público, o presente e a tradição, o eu e o outro. Nesse sentido, a formação da identidade infantil revela-se como um processo hermenêutico dinâmico, no qual o sujeito se compreende a partir de múltiplas temporalidades e responsabilidades, aprendendo a habitar o tempo e a história com consciência crítica e sensibilidade ética.

Ricoeur chama a atenção para os limites e as aporias inerentes à *identidade narrativa*, sublinhando que ela não é fixa nem totalizante, mas estruturalmente aberta e atravessada pela indeterminação. Como observa, “a identidade narrativa não é uma identidade estável e sem falhas; assim como é

possível compor várias intrigas acerca dos mesmos incidentes [...] assim também sempre é possível tramar sobre sua própria vida intrigas diferentes, ou até opostas” (Ricoeur, 1997, p. 428). Esse traço de abertura não deve ser lido como fragilidade, mas como marca constitutiva da própria narratividade, pois é ele que torna possível a constante reconfiguração de sentido e a incorporação de novas experiências, permitindo que a identidade se mantenha viva no movimento incessante entre memória e expectativa.

Quando transposta para o campo educativo, essa concepção convida a compreender o inacabamento como potência formativa. As infâncias, nesse horizonte, deixam de ser apenas o tempo em que os sujeitos das infâncias são narrados por outros e passam a constituir-se como espaço no qual esses sujeitos podem iniciar o exercício de narrar-se, reinterpretando o passado e projetando o futuro. A narrativa, nesse sentido, não se limita a registrar o vivido, mas instaura um campo de agência simbólica no qual os sujeitos das infâncias se reconhecem como autores e protagonistas de suas próprias histórias.

Desse modo, o conceito de identidade narrativa, tal como elaborado por Paul Ricoeur, não apenas se apresenta como instrumento hermenêutico fértil para pensar a formação identitária nas infâncias, mas também como provocação para repensar os modos pelos quais memória, tempo e alteridade atravessam os processos educativos. Ao articular essas dimensões à responsabilidade ética, a narrativa abre-se como horizonte pedagógico que não se limita à transmissão de conteúdos, mas instaura condições para que sujeitos das infâncias e das juventudes se reconheçam como sujeitos históricos, capazes de reinscrever o passado, dialogar com o outro e projetar um futuro partilhado. Nesse limiar entre memória e promessa, entre herança e criação, a narrativa se confirma como um dos lugares mais fecundos da formação.

5 INTERVENÇÃO PRÁTICA: APLICAÇÃO DA *IDENTIDADE NARRATIVA* NO CONTEXTO EDUCACIONAL INFANTIL

Esta seção tem como objetivo apresentar e refletir sobre a intervenção prática desenvolvida ao longo da pesquisa, compreendida não como simples aplicação de um referencial teórico previamente estabelecido, mas como um espaço de experiência, interpretação e produção de sentidos. Nesse contexto, o conceito de *identidade narrativa*, elaborado por Paul Ricoeur, é colocado em diálogo com o ensino de Filosofia nas infâncias, reinscrevendo o percurso teórico anteriormente construído no âmbito da prática educativa. Assume-se, assim, a narrativa como mediação privilegiada da formação filosófica nos processos formativos iniciais.

Parte-se do pressuposto de que a experiência educativa, quando atravessada pela leitura literária e pela escuta das narrativas produzidas no contexto escolar, constitui-se como um campo fértil para a emergência de sentidos e para a elaboração da compreensão de si. As produções narrativas, nesse horizonte, não são tomadas como registros técnicos ou dados empíricos passíveis de validação, mensuração ou generalização, mas como textos abertos à interpretação, nos quais se entrelaçam experiência, linguagem e temporalidade. Acolhidas como produções simbólicas situadas, tais narrativas são interpretadas à luz da hermenêutica narrativa, permitindo que a *identidade narrativa* se deixe entrever não como essência estável, mas como processo em contínua construção.

A proposta metodológica desenvolvida ao longo da intervenção buscou criar condições para que os participantes, em processos formativos iniciais, pudessem narrar, interpretar e ressignificar suas experiências a partir do encontro com a obra literária, favorecendo exercícios iniciais de autoria e reflexão filosófica. A leitura do conto “As margens da alegria,” de João Guimarães Rosa, articulada ao uso do Diário de Leitura, aos diálogos das rodas de conversa e aos registros imagéticos dos momentos de leitura, configurou-se como um dispositivo pedagógico voltado à circulação da palavra, ao compartilhamento de sentidos e à escuta atenta das múltiplas vozes que emergiram no espaço da sala de aula.

Fundamentada na hermenêutica narrativa de Paul Ricoeur, a intervenção foi concebida como um processo interpretativo contínuo, no qual a compreensão das narrativas se constrói na mediação entre o texto literário, as experiências vividas e o horizonte interpretativo que assumo como pesquisadora. Desse modo, o trabalho desenvolvido não pretende esgotar os sentidos das produções narrativas, mas oferecer uma leitura interpretativa situada, capaz de evidenciar de que maneira a narrativa pode operar como espaço formativo no ensino de Filosofia, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento reflexivo e para a constituição da *identidade narrativa* nas infâncias.

Assumir as produções narrativas como textos passíveis de interpretação implica, igualmente, reconhecer a necessidade de cuidados éticos e metodológicos específicos no modo de apresentação dessas vozes no texto acadêmico. Em consonância com a perspectiva hermenêutica que orienta a pesquisa, tais produções são compreendidas como expressões singulares de experiência e, por isso, não podem ser tratadas de forma instrumental ou identificável. Ao longo desta seção, os excertos narrativos são apresentados de maneira anonimizada, identificados apenas pela idade dos participantes, como forma de preservar sua identidade e respeitar os princípios éticos que orientam pesquisas qualitativas, sem que isso implique o apagamento de suas vozes ou a diminuição de sua potência narrativa.

A organização desta seção estrutura-se em três momentos articulados. Inicialmente, apresenta-se o planejamento e a implementação da proposta metodológica, explicitando as escolhas pedagógicas e os princípios que orientaram a intervenção. Em seguida, discute-se a constituição do corpus narrativo e a interpretação hermenêutica das produções, evidenciando os eixos de sentido que emergiram ao longo do processo. Por fim, apresenta-se a Trilha de Mediações Narrativas como percurso formativo, compreendida como síntese reflexiva da experiência realizada e como possibilidade de continuidade pedagógica e autoral no contexto educacional, reafirmando a narrativa como mediação formativa no ensino de Filosofia nas infâncias.

5.1 Planejamento e implementação da proposta metodológica

O planejamento e a implementação da proposta metodológica configuraram-se como um processo articulado, orientado pela compreensão de que o ensino de Filosofia nas infâncias, quando mediado pela leitura literária, demanda a criação de um ambiente de escuta, confiança e abertura interpretativa. Fundamentada no conceito de *identidade narrativa*, a proposta não foi concebida como um conjunto de procedimentos técnicos previamente delimitados, mas como uma experiência formativa construída no próprio percurso, na qual leitura, diálogo e escrita se entrelaçaram de modo contínuo.

Desde a etapa de planejamento, considerou-se que a intervenção exigia atenção não apenas aos conteúdos a serem mobilizados, mas também às condições institucionais, pedagógicas, relacionais e éticas que possibilitariam sua realização no contexto escolar. Minha atuação profissional na instituição, na função de coordenação do Ensino Fundamental – anos iniciais, demandou o diálogo com a gestão institucional, responsável pelas instâncias administrativas e pedagógicas superiores, viabilizando a apresentação da proposta e a obtenção das autorizações necessárias para sua implementação.

Paralelamente, foram observados os princípios éticos que orientam pesquisas com sujeitos em processos formativos iniciais, mediante a solicitação de autorização formal aos responsáveis legais, formalizada por meio de termo de consentimento livre e esclarecido. Essa inserção institucional e ética contribuiu para que a proposta se desenvolvesse de forma transparente e articulada ao projeto pedagógico da instituição, sem interferir na dinâmica cotidiana das atividades em sala de aula.

Com a viabilidade institucional assegurada, realizou-se um diálogo inicial com a professora responsável pela turma, com o objetivo de apresentar os fundamentos da proposta e alinhar sua inserção às práticas pedagógicas já desenvolvidas. Essa interlocução possibilitou refletir sobre as formas de integração da intervenção à rotina da turma, respeitando seus ritmos, características e modos de organização, o que favoreceu uma condução pedagógica fluida e coerente com o cotidiano escolar.

O planejamento pedagógico foi compreendido não como um roteiro fechado de ações, mas como um gesto inaugural de criação de condições para a experiência leitora e narrativa. Considerou-se que a leitura literária envolve dimensões cognitivas, afetivas, simbólica, temporais e espaciais, que influenciam diretamente a relação com o texto. Nesse sentido, a preparação do ambiente de leitura foi concebida como parte constitutiva da proposta, inspirada nas reflexões de Petit (2010) acerca da importância de espaços acolhedores que legitimem o leitor e favoreçam o vínculo subjetivo com a literatura.

A proposta incorporou, ainda, estratégias sensíveis às múltiplas linguagens, reconhecendo a centralidade da visualidade no processo formativo. A apresentação do autor e da obra por meio de imagens e referências visuais funcionou como mediação simbólica inicial, ampliando as possibilidades de imaginação e identificação. Essa perspectiva dialoga com a abordagem malaguzziana, conforme Edwards, Gandini e Forman (1999), ao compreender o ambiente educativo como um terceiro educador, capaz de potencializar experiências formativas.

Do ponto de vista pedagógico, o planejamento fundamentou-se em uma concepção freiriana de educação, na qual o diálogo e a escuta constituem princípios centrais do processo formativo, e o professor assume o papel de mediador da experiência educativa, reconhecendo a palavra do educando como elemento constitutivo da formação (Freire, 1996). Nessa perspectiva, a proposta foi concebida como um percurso aberto e processual, no qual leitura, diálogo e escrita se articularam hermeneuticamente, permitindo que a reflexão filosófica emergisse da relação viva com o texto literário.

No plano material, procedeu-se à organização prévia dos Diários de Leitura, elaborados individualmente, de modo a conferir a esse dispositivo o estatuto de material pessoal e significativo. O diário foi concebido como espaço privilegiado de registro das percepções, impressões e ressignificações suscitadas pela leitura literária, constituindo o corpus central da investigação. As escritas produzidas nesse suporte foram compreendidas como narrativas de experiência, abertas ao gesto interpretativo da hermenêutica, e não como instrumentos avaliativos ou técnicos.

De modo complementar, as rodas de conversa realizadas ao longo da intervenção foram registradas por meio de gravações em áudio, e os momentos de leitura e diálogo foram acompanhados por registros fotográficos. Esses materiais não integraram o corpus central da pesquisa, sendo compreendidos como dispositivos de mediação interpretativa, mobilizados para ampliar a compreensão das experiências vividas, contextualizar as produções narrativas e sustentar a leitura hermenêutica das escritas, sem assumir função de comprovação ou validação empírica.

Com essas condições estabelecidas, a proposta foi desenvolvida ao longo de seis encontros semanais, com duração de 50 minutos cada. O primeiro encontro destinou-se à apresentação do percurso a ser realizado, priorizando o diálogo e a compreensão da experiência proposta. Em seguida, os encontros foram organizados a partir da leitura progressiva do conto “As margens da alegria”, dividido em cinco partes, favorecendo uma imersão gradual no texto literário e respeitando os tempos de leitura, escuta e elaboração.

Ao final de cada encontro, retomou-se o uso do Diário de Leitura, com orientações abertas para o registro de impressões, sentimentos, associações e interpretações suscitadas pela leitura. Esse recurso operou como um gesto de autorização narrativa, favorecendo a expressão singular e a construção de sentidos no encontro entre texto, experiência e escrita.

Ao longo da implementação, a proposta manteve caráter processual e aberto, marcada por retomadas, escutas e ajustes sensíveis às respostas do grupo. Tal processualidade expressa uma compreensão hermenêutica da formação, segundo a qual o sentido não é dado de antemão, mas se constrói no tempo, na experiência e na interpretação compartilhada, preparando o terreno para o procedimento interpretativa desenvolvida na seção seguinte.

5.2 Constituição do corpus narrativo e interpretação hermenêutica das produções infantis

Este capítulo dedica-se ao procedimento interpretativo da intervenção prática desenvolvida no contexto escolar, tomando como foco as narrativas produzidas pelas crianças ao longo da experiência de leitura do conto “As margens da alegria”, de Guimarães Rosa. Trata-se de um movimento que desloca a reflexão do plano estritamente teórico para o campo da experiência vivida, assumindo a narrativa como mediação privilegiada da formação filosófica nas infâncias e como espaço de emergência da identidade narrativa. Nesse sentido, o capítulo busca evidenciar de que modo a leitura literária, compreendida como experiência narrativa, contribui para a constituição de sujeitos capazes de interpretar a si mesmos no tempo, respondendo à pergunta central desta pesquisa sobre as contribuições do conceito de *identidade narrativa* de Paul Ricoeur para o ensino de filosofia nas infâncias.

A leitura das produções infantis aqui apresentada inscreve-se no horizonte da pesquisa qualitativa de inspiração hermenêutica, na qual compreender não significa explicar causalmente os fenômenos, mas interpretar textos situados, atravessados por temporalidades, afetos, silêncios e deslocamentos de sentido. As narrativas das crianças — escritas, orais e visuais — não são tomadas como dados empíricos a serem validados ou generalizados, mas como textos abertos, nos quais a experiência do mundo, da leitura e de si mesma se deixa dizer de modo singular.

Nesse sentido, a análise não busca estabelecer regularidades fixas nem inferir comportamentos, mas acompanhar os movimentos de sentido que se configuram nas narrativas infantis quando colocadas em diálogo com o conceito de identidade narrativa. Tal conceito, conforme formulado por Paul Ricoeur, compreende a identidade como um processo dinâmico de constituição de si, elaborado no tempo e na linguagem, por meio das histórias que os sujeitos contam, escutam e reconfiguram a partir de suas experiências.

Assumir essa perspectiva implica reconhecer que o sentido não está previamente dado no material empírico, mas emerge no próprio gesto

interpretativo, realizado na mediação entre o texto produzido pelas crianças, o referencial filosófico mobilizado e o horizonte de leitura da pesquisadora. Trata-se, portanto, de uma investigação que afirma explicitamente seu estatuto epistemológico hermenêutico-narrativo, no qual a interpretação orienta o percurso analítico sem se reduzir à aplicação de procedimentos técnicos fechados.

O capítulo organiza-se em três momentos articulados. Inicialmente, apresenta-se a constituição do corpus narrativo da pesquisa, explicitando os materiais que o compõem e os princípios que orientam sua compreensão como corpus interpretativo. Em seguida, descrevem-se os procedimentos de leitura e interpretação das narrativas infantis, evidenciando o movimento hermenêutico que sustenta a análise. Por fim, discutem-se os eixos interpretativos que emergem da leitura do corpus, buscando mostrar como, no encontro com a literatura, as crianças ensaiam formas iniciais de autoria, reflexão e compreensão de si, configurando a leitura como prática filosófica formativa na infância.

5.2.1 Constituição do corpus narrativo das produções infantis

A constituição do corpus narrativo desta pesquisa insere-se no horizonte da abordagem qualitativa de orientação hermenêutico-narrativa, na qual as produções das infâncias não são compreendidas como dados empíricos passíveis de mensuração ou tratamento instrumental, mas como textos que se oferecem à interpretação. Nessa perspectiva, o corpus não se reduz a um conjunto de registros isolados, mas configura-se como um campo simbólico no qual se articulam linguagem, experiência e temporalidade, em consonância com o referencial teórico que orienta a investigação.

O corpus da pesquisa foi constituído, prioritariamente, a partir de 27 Diários de Leitura produzidos individualmente ao longo da intervenção pedagógica. Esses registros escritos configuram o núcleo central do corpus, uma vez que concentram as narrativas elaboradas a partir do encontro dos sujeitos

com a obra literária e com as experiências mobilizadas no contexto da leitura. As escritas produzidas nesse suporte foram compreendidas como narrativas de experiência, abertas à leitura hermenêutica, e não como instrumentos avaliativos ou técnicos.

De modo complementar, o corpus inclui seis transcrições de áudio das rodas de conversa realizadas em sala de aula, bem como registros fotográficos dos momentos de leitura, diálogo e interação. Esses materiais não integram o núcleo central da investigação, sendo mobilizados como dispositivos de mediação interpretativa, com a finalidade de ampliar a compreensão do contexto narrativo, sustentar a leitura das produções escritas e possibilitar a retomada de situações vividas ao longo da intervenção, sem assumir função de comprovação ou validação empírica.

A constituição desse conjunto de materiais reflete a compreensão de que a experiência narrativa, especialmente nos processos formativos iniciais, manifesta-se por meio de diferentes linguagens e suportes. Assim, a articulação entre escrita, oralidade e imagem não é concebida como sobreposição de dados, mas como estratégia metodológica coerente com a abordagem hermenêutico-narrativa adotada, permitindo uma leitura mais ampla e situada das produções que compõem o corpus.

É a partir desse corpus, delimitado e compreendido nesses termos, que se desenvolvem, na sequência, os procedimentos de leitura e interpretação hermenêutica das narrativas, orientados não pela aplicação de um método fechado, mas por um percurso interpretativo atento à singularidade das produções e ao horizonte filosófico que fundamenta a pesquisa.

5.2.2 Procedimentos de leitura e interpretação hermenêutica das narrativas infantis

Todos os 27 Diários de Leitura que compõem o corpus central da pesquisa foram lidos integralmente, assim como as seis transcrições de áudio das rodas de conversa realizadas ao longo da intervenção pedagógica. A leitura do material

não se orientou pela seleção prévia de um número fixo de textos ou trechos por participante, tampouco por critérios de amostragem ou representatividade estatística. Ao contrário, desenvolveu-se como um movimento interpretativo contínuo, no qual os sentidos se configuraram progressivamente a partir do contato reiterado com o conjunto das produções narrativas.

Por exigência própria da escrita acadêmica e da densidade analítica do trabalho, nem todas as produções foram citadas diretamente no corpo do texto. Os excertos apresentados ao longo da análise funcionam como pontos de condensação interpretativa de movimentos narrativos que atravessam o corpus como um todo. Tais trechos não são mobilizados como casos isolados, mas como exemplificações significativas de sentidos recorrentes, selecionados por sua força expressiva e por sua capacidade de tornar visíveis processos de significação que se manifestam nas narrativas produzidas.

Os eixos interpretativos apresentados nas seções subsequentes não foram definidos previamente, nem resultam da aplicação de categorias analíticas fechadas. Eles emergiram da leitura atenta e reiterada do conjunto narrativo, em um percurso interpretativo orientado pela abertura do texto e pela escuta das singularidades que atravessam as produções. Trata-se de um gesto de interpretação que reconhece que o sentido não se encontra dado de antemão, mas se constrói no diálogo entre narrativa, experiência e leitura.

Nesse horizonte, a análise não se orienta pela busca de generalizações ou pela identificação de regularidades fixas, mas pelo acompanhamento dos movimentos de sentido que se configuram nas narrativas quando colocadas em relação com o conceito de *identidade narrativa*. À luz desse referencial, tal como elaborado por Paul Ricoeur (1994), a identidade é compreendida como um processo dinâmico de constituição de si, que se elabora no tempo e na linguagem, por meio das histórias que os sujeitos narram, escutam e reconfiguram em relação às suas experiências.

A leitura desse conjunto narrativo realiza-se a partir de um horizonte interpretativo situado, constituído pela experiência no campo da leitura literária e pela atuação em práticas educativas que articulam literatura e reflexão filosófica

no contexto escolar. Esse horizonte orienta a aproximação hermenêutica das narrativas, sem pretensão de esgotá-las ou fixar sentidos, mas buscando compreendê-las em sua singularidade, como expressões legítimas de modos de narrar o mundo e de atribuir sentido à experiência.

Assumir esse lugar interpretativo não implica impor significações às narrativas nem reduzi-las à ilustração de um referencial teórico previamente estabelecido. Ao contrário, significa reconhecer que toda interpretação se realiza a partir de uma posição situada, em um movimento de diálogo entre o texto produzido, o horizonte teórico que orienta a leitura e a experiência compartilhada no contexto formativo. Trata-se, portanto, de um gesto hermenêutico sustentado por uma ética da leitura e da escuta, que preserva a abertura dos sentidos e reconhece as narrativas das infâncias como produções simbólicas dotadas de densidade formativa.

É a partir dessa disposição interpretativa que se desenvolvem, nas seções seguintes, os eixos interpretativos da leitura, nos quais a compreensão hermenêutica das narrativas será aprofundada, buscando tornar visíveis os modos pelos quais a experiência vivida se deixa narrar e reconfigurar no encontro com a literatura.

5.2.2.1 Narrativa como mediação da experiência vivida

A interpretação do corpus revela que a leitura literária, no contexto desta intervenção, não se configurou como prática orientada prioritariamente à compreensão textual, mas como mediação simbólica da experiência vivida nas infâncias. O encontro com a narrativa literária não posicionou os sujeitos como observadores externos do texto; ao contrário, eles foram afetados por ele, deixando-se atravessar pela palavra literária. As produções registradas nos Diários de Leitura tornam visível um movimento recorrente de apropriação simbólica, no qual os sujeitos passam a narrar-se a partir da leitura, reorganizando modos de dizer de si no interior da experiência leitora. .

Nesse sentido, a leitura do conto “As margens da alegria”, de João Guimarães Rosa, operou como um dispositivo narrativo de mediação,

deslocando a experiência leitora do plano informativo para um processo de apropriação simbólica do vivido. As narrativas produzidas indicam que os sujeitos não apenas compreenderam o texto, mas passaram a narrar-se a partir dele, reinscrevendo lembranças, sentimentos e situações de sua própria história no horizonte aberto pela obra literária. A leitura tornou-se, assim, um espaço de autocompreensão mediada, no qual a experiência encontra forma, inteligibilidade e sentido ao ser narrada.

As respostas das infâncias ao texto literário não se restringiram à reconstituição do enredo ou à identificação de elementos da narrativa, mas mobilizaram lembranças pessoais, afetos e experiências significativas do cotidiano. Esse movimento evidencia que a leitura literária, quando acolhida como experiência — e não como exercício escolar —, cria condições para que o sujeito-leitor se reconheça no texto e, ao mesmo tempo, se desloque a partir dele. A leitura não opera como espelhamento do texto, mas como superfície de contato entre o mundo narrado e o mundo vivido, na qual algo do sujeito pode ser novamente dito.

Essa compreensão da leitura como mediação da experiência vivida encontra respaldo na hermenêutica de Paul Ricoeur, para quem a leitura constitui um espaço privilegiado de refiguração do vivido. Ao entrar em relação com o texto, o leitor não recebe um sentido previamente constituído, mas passa a compreender-se diante da narrativa, reinscrevendo sua experiência no horizonte que a obra abre. A leitura, assim, não transmite um significado, mas inaugura um processo de autocompreensão, no qual o vivido se deixa reinterpretar no tempo da experiência (Ricoeur, 1994).

É a partir dessa compreensão que se torna necessário considerar a especificidade da obra literária com a qual os sujeitos das infâncias entraram em contato. A configuração própria do texto condiciona as formas possíveis de apropriação narrativa do vivido, razão pela qual a leitura de “As margens da alegria”, conto integrante da coletânea *Primeiras Estórias* (1962), assume centralidade neste eixo interpretativo. A escrita de Guimarães Rosa, marcada pela concisão formal, pela densidade poética da linguagem e pela centralidade

da experiência subjetiva, constrói narrativas nas quais infância, memória, espanto e limiar ocupam lugar estruturante.

No conto, acompanha-se a experiência de um menino em sua primeira viagem de avião, vivida como encontro inaugural com o novo e o desconhecido. A narrativa não se organiza segundo uma linearidade tradicional, mas por acontecimentos sensíveis que atravessam o olhar infantil: o deslumbramento, o estranhamento, a alegria inicial e, de forma abrupta, a experiência da perda. A morte do peru, animal que despertara encanto e afeição, introduz uma ruptura que não anula a alegria, mas a reinscreve em uma vivência ambígua, situada entre alegria e tristeza, conferindo densidade à experiência narrada.

A experiência do menino é profundamente atravessada pelo contato sensível com a natureza, percebida como espaço de descoberta, abertura e relação. A paisagem natural não se apresenta como cenário, mas como mediação da experiência vivida, despertando afetos, curiosidade e espanto. A natureza instaura um modo de estar no mundo anterior à linguagem conceitual, essencialmente sensível e afetivo, que estrutura a experiência infantil narrada.

Esse modo de relação sensível com o mundo reaparece de forma expressiva nas narrativas das infâncias, quando a leitura convoca descrições marcadas por uma percepção sinestésica da natureza. Visão, som e cheiro entrelaçam-se, compondo uma apreensão sensível do vivido, como se observa no registro:

O céu azul [...] o cantar do galo, o cheiro do mato, e o gado
pastando [...]

(Estudante, 10 anos, Diário de Leitura)

Essa enunciação não descreve apenas um espaço externo, mas reinscreve a experiência da natureza como vivência corporal e afetiva. O mundo narrado é apreendido pela totalidade dos sentidos, revelando uma forma de percepção próxima àquela que estrutura a linguagem rosiana, na qual o real se apresenta como experiência sensível antes de se tornar objeto de explicação. A

narrativa das infâncias não interpreta a natureza; ela a experimenta e a faz comparecer na palavra.

Outros registros aprofundam esse movimento de apreensão sensível do mundo vivido, ampliando o campo perceptivo da experiência narrada e evidenciando que a memória, enquanto operação narrativa, não se estrutura apenas por imagens visuais, mas também por sons, ritmos e atmosferas que se refiguram no tempo da leitura. Tal processo pode ser observado no seguinte registro:

Quando eu chegava na fazenda eu escutava os passarinhos cantando [...] barulho das folhas [...]

(Estudante, 9 anos, Diário de Leitura)

Nesse sentido, o som não atua apenas como elemento evocativo, mas como princípio organizador da experiência narrada. Ao invés de remeter a uma lembrança visual estabilizada, a paisagem sonora reinscreve o vivido como duração, instaurando um ritmo que envolve o leitor no presente da leitura. A narrativa, assim, não se limita à rememoração de acontecimentos, mas reativa atmosferas que antecedem a configuração narrativa propriamente dita. É nesse nível que a experiência se aproxima do que Ricoeur (1994) denomina mundo pré-narrativo da experiência (mímesis I), no qual o sentido ainda não está plenamente configurado, mas já se encontra densamente impregnado de afetividade e significação.

Em outra produção, a natureza emerge não como cenário passivo, mas como espaço de convivência entre humano e não humano, no qual a atenção ao detalhe se manifesta por meio da enumeração de presenças animais, revelando uma forma sensível de inscrição do vivido:

Na beira da mata [...] macaco, cobra, ema, filhote de onça [...]

(Estudante, 9 anos, Diário de Leitura)

Essa enumeração não cumpre uma função informativa, mas narrativa. Os animais aparecem como presenças vivas que compõem o mundo da

experiência, e não como elementos decorativos do cenário. Trata-se de um modo de narrar que não organiza o real por hierarquias conceituais, mas por relações de coexistência. Tal gesto aproxima-se da poética de Guimarães Rosa, na qual a natureza é sempre relacional, atravessada por encontros que afetam o sujeito e reorganizam sua percepção do mundo. O registro do estudante revela, assim, uma forma de atenção ao real fundada na convivência e no espanto, mais próxima da experiência vivida do que de uma lógica classificatória do mundo.

É justamente essa relação inaugural com o mundo natural que confere densidade à experiência vivida pelo menino, permitindo que a alegria não seja compreendida como estado fixo, mas como modo de relação com o mundo. O acontecimento que interrompe o encantamento inicial não anula a alegria, mas a reinscreve em outra chave, na qual o sujeito passa a reconhecer a complexidade da experiência e a coexistência de afetos distintos. A alegria, assim, não se fragiliza, mas se transforma, ganhando espessura narrativa ao ser atravessada pela experiência e reinscrita no tempo do vivido.

O conto articula, assim, temas como a descoberta do mundo, a complexidade da experiência vivida, o movimento da alegria como modo de relação com o mundo e a ampliação do campo afetivo da existência. As infâncias, narradas por João Guimarães Rosa, não são apresentadas como espaços idealizados, mas como lugares de intensa abertura sensível, nos quais os acontecimentos deixam marcas profundas e inauguram modos singulares de compreender a si e ao mundo. A linguagem literária, ao acompanhar o ponto de vista infantil, constrói uma narrativa em que o vivido não é explicado, mas experimentado, convocando o leitor a compartilhar desse movimento de afetação.

É esse mundo narrativo, atravessado por experiências liminares e afetivas, que se oferece às infâncias leitoras como horizonte de sentido. Ao entrarem em contato com o conto, os sujeitos não apenas acompanham a história do menino, mas se veem convidados a reconhecer, na narrativa, experiências próprias de deslocamento, expectativa, alegria e perda, abrindo espaço para a refiguração do vivido no ato da leitura.

Essa refiguração da experiência manifesta-se de forma expressiva quando a leitura literária mobiliza memórias autobiográficas, que retornam não como recordações distantes, mas como experiências reatualizadas no presente da leitura. É nesse ponto que a voz do estudante se faz ouvir, evidenciando como o encontro com o texto literário convoca o vivido e o reinscreve narrativamente, como se observa no seguinte excerto do Diário de Leitura:

Esse texto me fez lembrar da minha viagem para Goiás... eu tremia de alegria e emoção, porque lá era muito legal, tinha piscina e campo de futebol.

(Estudante, 9 anos, Diário de Leitura)

Nesse registro, a leitura não se orienta por uma interpretação conceitual da narrativa rosiana, mas desencadeia um processo de rememoração sensível, no qual o sujeito reinscreve sua própria experiência no fluxo narrativo. O “tremor de alegria” não pertence ao personagem, mas emerge no corpo de quem lê, revelando que a memória se apresenta como experiência viva, atravessando o presente da leitura.

Para além da evocação memorial, a mediação narrativa aprofunda-se quando o sujeito passa a experimentar-se afetivamente no interior do mundo do texto, como se observa no seguinte registro:

Ao ler o texto eu me senti como personagem da história, também senti alegria, felicidade, medo e um pouco de tristeza também.

(Estudante, 10 anos, Diário de Leitura)

Esse enunciado evidencia que a leitura literária atua como mediação entre o mundo do texto e a experiência do sujeito, permitindo que ele se reconheça no interior da narrativa. A multiplicidade de afetos mobilizados indica que o encontro com o texto não é unívoco nem estável, mas vivido como experiência complexa, na qual o sujeito se compreende diante do que lê.

Outros registros reafirmam esse movimento de reaproximação do vivido, tornando-o novamente audível na escrita das infâncias, como se observa no excerto a seguir:

Esse texto me lembrou quando viajei com minha família e fiquei muito feliz porque todo mundo estava junto.

(Estudante, 10 anos, Diário de Leitura)

Essa dinâmica de apropriação sensível da leitura se aprofunda em outras produções do corpus, nas quais a narrativa literária atua como mediadora de experiências corporais e afetivas de deslocamento, possibilitando que o vivido seja reinscrito no presente da leitura. Nessas narrativas, o texto não é apenas compreendido, mas atravessado pelo corpo, pela memória e pela imaginação, configurando um movimento de refiguração da experiência no qual o leitor se reconhece no que lê. Tal processo torna-se visível quando as associações produzidas durante a leitura encontram forma na escrita, como se observa nos registros que se seguem:

Ao ler o texto eu lembrei quando fui para o Araguaia [...] parecia que eu estava flutuando.

(Estudante, 9 anos, Diário de Leitura)

ou ainda:

A partir do momento que ele disse avião, me lembrei do colo da minha mãe.

(Estudante, 10 anos, Diário de Leitura)

Nesses excertos, a experiência evocada não se limita à recordação de um acontecimento passado, mas se apresenta como vivência reatualizada no tempo da leitura. A sensação de “flutuar” e a imagem do “colo da mãe” indicam que a narrativa literária convoca afetos profundamente corporais, associados à segurança, ao acolhimento e ao deslocamento vivido. Trata-se de um movimento no qual o sujeito não apenas compreende o texto, mas se compreende diante dele, reinscrevendo suas próprias experiências no horizonte simbólico aberto pela narrativa, em consonância com o que Paul Ricoeur descreve como

refiguração do vivido no encontro entre o mundo do texto e o mundo do leitor (Ricoeur, 1994).

Para além da simples reativação de memórias, a leitura literária instaura um horizonte de expectativa e desejo, no qual o sujeito se projeta para além do vivido imediato, abrindo-se a possibilidades ainda não experimentadas e ampliando sua relação com o próprio mundo vivido:

Quando eu vi o mundo me deu vontade de voar em um avião com minha família e amigos.

(Estudante, 9 anos, Diário de Leitura)

Esse mesmo movimento de projeção imaginativa reaparece em outra formulação, na qual o desejo não se dirige a uma experiência específica, mas se abre ao campo mais amplo do ainda não vivido:

Quando eu li essa parte, fiquei pensando que eu também queria conhecer outros lugares que não conheço.

(Estudante, 9 anos, Diário de Leitura)

Nesse registro, a leitura literária não se limita à rememoração do passado, mas desencadeia um movimento de projeção imaginativa que articula experiência e desejo. A narrativa passa a operar como mediação entre memória e imaginação, fazendo coexistir passado, presente e futuro no interior da experiência de leitura, na qual o sujeito se reconhece e, ao mesmo tempo, se desloca de si.

Esses gestos narrativos tornam visível a compreensão de Paul Ricoeur segundo a qual a identidade não se constitui como uma substância fixa, mas como um processo narrativo inscrito no tempo, continuamente reconfigurado a partir das histórias que o sujeito conta e reconta sobre si mesmo (Ricoeur, 1991). Ao mobilizar uma lembrança pessoal no interior da leitura, o estudante não apenas recorda um episódio passado, mas reinscreve essa experiência no presente, conferindo-lhe novo sentido. Trata-se de uma identidade que se

produz no vaivém entre memória e imaginação, entre o vivido e o narrado, revelando seu caráter provisório, aberto e situado.

Essa dinâmica reaparece de modo particularmente significativo nas rodas de conversa, espaço no qual as associações mobilizadas durante a leitura encontram forma na palavra partilhada, tornando visível a dimensão intersubjetiva da experiência narrativa. Ao serem enunciadas no diálogo com os outros, as percepções individuais da leitura deixam de permanecer no plano íntimo e passam a constituir-se como experiência compartilhável, na qual o sujeito se reconhece e é reconhecido naquilo que narra de si. É nesse contexto que emergem enunciações como “eu gostei porque vi muita coisa da minha infância” ou “quando eu lia, parecia que eu estava lembrando das coisas que já vivi”, nas quais a leitura é narrada não apenas como compreensão de um texto, mas como reativação sensível do vivido no espaço comum da interlocução.

Nesse mesmo horizonte de mediação sensível, agora deslocado da partilha intersubjetiva para o espaço narrado, alguns enunciados tornam visível uma identificação afetiva com o ambiente natural, reconhecido não apenas como paisagem, mas como lugar de pertencimento e abertura ao mundo:

Eu amo essa vibe de fazenda. Também gosto muito de ter contato com a natureza, principalmente com os animais.

(Estudante, 10 anos, Diário de Leitura)

Em uma formulação próxima, a relação com o espaço natural aparece associada à sensação de acolhimento e tranquilidade, como se o ambiente narrado fosse reconhecido como lugar no qual o sujeito pode estar inteiro:

Quando eu penso nessa parte da história, parece que é um lugar calmo, onde dá vontade de ficar e cuidar de tudo.

(Estudante, 9 anos, Diário de Leitura)

Esses enunciados confirmam que a natureza, tal como se configura no conto de Guimarães Rosa, não se apresenta ao leitor como simples pano de fundo da ação narrativa, mas como instância relacional que media a experiência vivida. Ao reconhecer-se afetivamente nesse espaço, o sujeito leitor reinscreve

sua própria experiência no interior do mundo do texto, produzindo vínculos que articulam sensibilidade, pertencimento e modos singulares de estar no mundo — movimento que se afina com a compreensão ricoeuriana da identidade como processo narrativo situado no tempo.

Outros excertos, registrados nas rodas de conversa, aprofundam a dimensão experiencial da leitura literária ao evidenciar seu caráter singular e não rotineiro no cotidiano escolar. Ao afirmarem que a leitura “*é uma coisa que a gente não faz no nosso dia a dia*” ou que “*todo dia teria essa atividade*”, os estudantes não apenas manifestam apreciação pela proposta, mas elaboram uma avaliação narrativa da própria experiência vivida.

Tais enunciados indicam que a leitura se inscreve como acontecimento, rompendo a linearidade do cotidiano e instaurando um tempo outro da experiência, no qual o sujeito se reconhece e se reconfigura a partir do encontro com o texto. Esse movimento dialoga com a compreensão da *identidade narrativa* como processo temporal e relacional, conforme formulado por Paul Ricoeur, e aproxima-se da lógica do assombro e da descoberta que estrutura “*As Margens da Alegria*”, de Guimarães Rosa.

Essas enunciações revelam uma percepção do tempo da leitura como distinto do tempo escolar ordinário, marcado pela repetição e pela funcionalidade, instaurando um tempo outro, qualitativo e afetivamente implicado. Nesse sentido, a roda de conversa configura-se como espaço intersubjetivo de elaboração do vivido, no qual a leitura literária é reconhecida não apenas como tarefa, mas como acontecimento formativo que mobiliza desejo, envolvimento e sentido.

Nesse conjunto de enunciações, torna-se visível um movimento de autocompreensão temporal, no qual as infâncias emergem como experiências narráveis, suscetíveis de serem retomadas e ressignificadas no tempo próprio da leitura. Ao dizerem-se a partir do que leram e compartilharam, os sujeitos não apenas evocam lembranças, mas começam a reconhecer-se como aqueles que têm uma história a narrar, ainda que de forma provisória e fragmentada. A leitura literária atua, assim, como mediação que permite articular passado vivido e

presente da experiência, inaugurando modos iniciais de compreensão de si no tempo.

Nos diários, esse movimento de autocompreensão temporal assume uma feição mais individualizada, na qual a identidade não se apresenta de forma estabilizada ou coerente, mas como um ensaio narrativo, marcado por repetições, hesitações e pela mistura entre o vivido e o imaginado. As escritas não obedecem a uma ordenação cronológica rígida, alternando tempos, emoções e imagens, o que evidencia maneiras próprias — ainda em formação — de configurar a experiência nas infâncias. Longe de constituir uma insuficiência, essa escrita hesitante revela uma narratividade em processo, na qual o sujeito se experimenta diante do texto e de si mesmo.

Essa dimensão processual torna-se especialmente perceptível quando a própria dificuldade de leitura se inscreve na narrativa, fazendo-se palavra na experiência relatada, como se observa nos excertos a seguir:

Eu também achei o texto bem difícil... fiquei pensando que não ia conseguir entender o texto.

(Estudante, 9 anos, Diário de Leitura)

No começo eu fiquei confuso, mas depois fui entendendo do meu jeito.

(Estudante, 10 anos, Diário de Leitura)

Outros excertos aprofundam essa experiência de opacidade e resistência do texto, evidenciando que a dificuldade não se configura como obstáculo externo à leitura, mas como dimensão constitutiva da própria experiência narrativa:

A maioria dos trechos eu não consegui entender muito bem [...] a confusão do texto deixou o texto difícil.

[Estudante, 10 anos, Diário de Leitura]

Li esse texto 5 vezes e não entendi muito [...]

[Estudante, 9 anos, Diário de Leitura]

Esses enunciados indicam que o não compreender não interrompe a experiência leitora, mas a prolonga no tempo. A insistência, a repetição da leitura e a permanência da incompreensão configuram um gesto hermenêutico em processo, no qual o sentido não se oferece de modo imediato, exigindo demora, convivência e abertura à ambiguidade. Tal experiência dialoga profundamente com a escrita de Guimarães Rosa, cuja linguagem convoca o leitor a um tempo próprio de escuta e travessia, e com a hermenêutica de Paul Ricoeur, para quem compreender não significa eliminar o estranho, mas aprender a habitá-lo no interior do processo interpretativo.

Aqui, o “não entender” não interrompe o trabalho narrativo, mas torna-se parte constitutiva dele. O estudante transforma a dificuldade em linguagem e, ao fazê-lo, inicia um gesto de interpretação de si diante do texto. Esse aspecto revela-se decisivo para o ensino de Filosofia nas infâncias, pois evidencia que o encontro com a linguagem literária não exige domínio conceitual prévio, mas abertura à experiência e disposição para narrar o vivido, mesmo quando este se apresenta de forma incerta ou fragmentada.

Nesse movimento de abertura à experiência, a leitura literária configura-se como um espaço simbólico de mediação, no qual memórias atravessadas por perdas, ausências e afetos densos encontram possibilidade de expressão narrativa. Ao criar condições para que tais experiências sejam narradas, a leitura não se limita à fruição estética, mas possibilita que o sujeito elabore afetivamente o vivido, mesmo quando marcado por sentimentos difíceis de nomear ou de organizar discursivamente.

Outras narrativas aprofundam essa dimensão ao revelar que a leitura literária favorece a emergência de lembranças atravessadas pela persistência da ausência e pela permanência da memória. Nesse movimento, o texto não apenas reativa o vivido, mas sustenta a continuidade do vínculo afetivo no tempo, como se evidencia no enunciado a seguir:

Nada, nada mesmo faz eu esquecer ele com as histórias que ele contava.

(Estudante, 10 anos, Diário de Leitura)

Em formulação convergente, essa permanência do vínculo no tempo reaparece na seguinte enunciação:

Mesmo quando ele não tá mais aqui, parece que ele continua comigo quando eu lembro.

(Estudante, 10 anos, Diário de Leitura)

Nesse movimento narrativo, a memória mobilizada pela leitura literária não se orienta pela superação da perda, mas pela permanência do vínculo narrado, no qual o ausente continua a habitar o tempo da experiência. A lembrança, sustentada pelas histórias compartilhadas, não se dirige ao esquecimento, mas à fidelidade à relação vivida. Desse modo, a leitura configura-se como um espaço de duração e elaboração simbólica, no qual lembrar não equivale a encerrar o vivido, mas a habitar o tempo, reinscrevendo a ausência na linguagem.

Nesse registro, a memória não se apresenta como algo a ser superado, mas como uma presença contínua que atravessa o tempo. A narrativa não resolve o luto, mas o refigura simbolicamente, permitindo que a ausência seja nomeada, compartilhada e reconhecida. Trata-se de uma elaboração narrativa que não busca fechamento ou reparação, mas o reconhecimento da permanência do vínculo no tempo, preservando a abertura própria da experiência humana.

Essa dimensão hermenêutica da leitura amplia-se quando a narrativa literária mobiliza afetos intensos associados ao sofrimento do outro, deslocando a experiência para o campo da alteridade ética. Nesse movimento, a leitura não se limita a provocar empatia imediata, mas convoca o sujeito a reconhecer uma experiência de sofrimento que o excede e o interpela. Tal deslocamento torna-se sensível no excerto a seguir:

Até hoje tenho pesadelos com porcos [...] agora eu sei o que eles sofrem. *Estudante, 9 anos, Diário de Leitura.*

Em um registro afetivamente próximo:

As vezes fico pensando neles depois da leitura, isso não sai da minha cabeça.

(Estudante, 9 anos, Diário de Leitura)

Nesse movimento, a leitura literária não se converte imediatamente em tomada de posição ética, mas inscreve o sofrimento do outro na experiência do sujeito-leitor de modo persistente e inquietante, configurando-se como prenúncio de uma resposta ética em formação, que será posteriormente aprofundada no plano da ipseidade e da imputação narrativa.

Nesse mesmo horizonte de mediação, a narrativa literária revela, desse modo, sua potência como mediação simbólica de experiências difíceis, que não se deixam pacificar ou encerrar, mas que podem ser elaboradas na e pela linguagem. Ao reinscrever o sofrimento do outro na memória e no tempo, a leitura configura um espaço no qual a experiência ética se articula narrativamente, permitindo que aquilo que fere, inquieta ou permanece como resto encontre forma, sem perder sua densidade nem sua abertura.

Nesse mesmo movimento de permanência da experiência no tempo, no qual a leitura literária atua como mediação simbólica do vivido, encontra-se, na reflexão de Paul Ricoeur, uma possibilidade de compreensão mais sistemática por meio da noção de tríplice mimesis (Ricoeur, 1994). No plano da mimesis I, situam-se as experiências vividas que antecedem a narrativa e que já se encontram estruturadas por afetos, vínculos e práticas cotidianas. Nos Diários de Leitura, esse plano pré-narrativo manifesta-se quando os sujeitos das infâncias evocam experiências anteriores ao texto, acionadas por palavras ou imagens da narrativa literária, ainda de modo difuso e não configurado, como se observa no seguinte registro:

A partir do momento que ele disse avião, me lembrei de quando tinha 5 anos [...] me lembrei do colo da minha mãe, lá eu me sentia segura.

(Estudante, 10 anos, Diário de Leitura)

Em um registro próximo, outro estudante evoca uma lembrança igualmente anterior à narrativa, marcada por uma sensação corporal e por um vínculo de cuidado:

Quando falou da viagem, eu lembrei de quando dormia no carro e meu pai me carregava.

(Estudante, 9 anos. Diário de Leitura)

Nesse nível, a leitura ainda não se orienta pela interpretação da intriga (Ricoeur, 1994), mas faz emergir um mundo vivido dotado de espessura simbólica, que sustenta o horizonte de compreensão a partir do qual a narrativa pode ser interpretada. Trata-se de um momento prefigurativo da experiência, no qual afetos, imagens e vínculos precedem a organização narrativa propriamente dita. Antes de compreender a história como enredo, os sujeitos das infâncias se veem imersos em um campo de sensações e significações que já estruturam, de forma implícita, sua relação com o texto.

Nesse mesmo horizonte pré-narrativo da experiência, em outra materialidade narrativa, as fotografias produzidas ao longo da experiência ampliam essa dimensão sensível da leitura, ao tornarem visível a presença dos corpos em relação com o texto. Organizados em roda ou sentados no chão, os sujeitos das infâncias aparecem inseridos em configurações espaciais que favorecem a proximidade, a partilha e a implicação afetiva.

A disposição espacial registrada nas imagens sugere um deslocamento da leitura escolarizada para uma vivência narrativamente partilhada, na qual a leitura se configura como acontecimento vivido, atravessado por vínculos, gestos e presenças, e não como prática distanciada ou instrumentalizada. Nesse horizonte, a narrativa não é apenas compreendida, mas experimentada

corporalmente, inscrevendo-se no espaço como experiência formativa e relacional.

Desse modo, o trabalho desenvolvido com “As margens da alegria” evidencia que a leitura literária, quando acolhida como experiência, pode operar como mediação simbólica do vivido, permitindo que memória, afeto e linguagem se entrelacem na construção de sentidos sobre si. No gesto de narrar-se a partir da leitura, não se constituem identidades acabadas, mas modos provisórios de dizer de si, situados no tempo e abertos à refiguração.

O encontro entre literatura, experiência e escuta instaura, assim, um espaço formativo de natureza narrativa, no qual o vivido se deixa dizer e reinterpretar. Nesse espaço, a narrativa não apenas medeia a experiência, mas a refigura, permitindo que modos iniciais de autocompreensão se esbocem no tempo da leitura. É a partir dessa mediação que se abrem os percursos interpretativos seguintes, nos quais a identidade narrativa se aprofundará em suas dimensões temporais, éticas e autorais.

À luz do conjunto das narrativas interpretadas ao longo deste eixo, torna-se possível compreender que a mediação narrativa da experiência vivida não se reduz à evocação episódica de lembranças nem à expressão pontual de afetos, mas constitui um espaço no qual o vivido começa a tornar-se dizível e simbolicamente compreensível. O que se deixa entrever, nesse percurso interpretativo, é a emergência de um primeiro nível de autocompreensão, ainda não sistematizado conceitualmente, mas já marcado pela possibilidade de dizer a experiência, mesmo quando ela se apresenta fragmentada, ambígua ou atravessada por afetos difíceis.

A leitura literária, nesse sentido, não apenas convoca memórias ou emoções, mas instaura um espaço narrativo no qual o sujeito das infâncias se reconhece como alguém que vive, sente e pode narrar o que vive. Trata-se de um momento inicial da identidade narrativa, no qual a experiência ainda não se encontra organizada no tempo nem orientada eticamente, mas já se mostra narrável e aberta à refiguração. É a partir desse solo experiencial — no qual memória, corpo, afeto e linguagem se entrelaçam — que se abrem os percursos

interpretativos seguintes, nos quais a narrativa passará a operar de modo mais explícito na organização temporal de si, na resposta à alteridade e na autoria do possível.

5.2.2.2 Narrativa como organização temporal de si

A leitura das produções narrativas evidencia que os afetos ocupam um lugar central na maneira como os sujeitos das infâncias organizam temporalmente suas experiências no encontro com o texto literário. Alegria, medo, tristeza e nostalgia não se apresentam como estados emocionais isolados ou reações imediatas à leitura, mas como operadores narrativos de temporalização do vivido, por meio dos quais a experiência é rememorada, articulada e reinscrita no tempo. Nesse sentido, os afetos funcionam como mediações fundamentais da *identidade narrativa*, pois é através deles que passado, presente e expectativa se entrelaçam na elaboração de modos singulares de dizer de si.

À luz do conceito de identidade narrativa, tal como elaborado por Paul Ricoeur (1991), compreende-se que a identidade não se constitui como uma substância estável, mas como um processo interpretativo no qual o sujeito se reconhece e se transforma a partir das histórias que conta e reconta sobre si. Esse processo supõe sempre uma organização temporal da experiência, realizada narrativamente por meio da intriga, que confere inteligibilidade ao vivido ao articular acontecimentos, afetos e ações em uma sequência dotada de sentido.

É nesse gesto de configuração narrativa que se reconhece a *mímesis II* (Ricoeur, 1994): o momento em que o vivido, ainda disperso e afetivamente experimentado, encontra forma na intriga e passa a tornar-se narrável. A configuração não elimina a fragmentação da experiência, mas lhe oferece um fio possível — um modo de dizer no tempo aquilo que antes apenas se sentia. Nesse eixo, interessa menos a cronologia dos fatos e mais o modo como os

sujeitos configuram narrativamente o tempo vivido, tornando-o inteligível a partir dos afetos que o atravessam. É justamente esse movimento que se manifesta de modo particularmente expressivo nas narrativas aqui interpretadas, nas quais os afetos estruturam a memória e conferem densidade simbólica às experiências evocadas pela leitura literária.

A alegria, por exemplo, emerge de modo recorrente nas produções narrativas, frequentemente associada à rememoração de experiências vividas em contextos de acolhimento, convivência familiar e sensação de pertencimento. Em diversos Diários de Leitura, o encontro com o texto literário mobiliza lembranças ligadas a viagens, deslocamentos e momentos de cuidado, nos quais o afeto da alegria se articula à experiência de segurança e proteção. É nesse ponto que as vozes das infâncias se fazem ouvir, evidenciando como a leitura convoca o vivido e o reinscreve narrativamente no presente da experiência leitora:

Na leitura me senti livre e com vontade de estar no lugar do personagem, me senti alegre e feliz.

(Estudante, 9 anos, Diário de Leitura)

Nesse excerto, a alegria não se apresenta como emoção circunstancial, mas como afeto que emerge no próprio tempo da leitura, revelando o modo como o estudante se deixa afetar pela narrativa e se projeta imaginativamente no mundo do texto. O desejo de “estar no lugar do personagem” indica um movimento inicial de identificação, no qual o sujeito começa a experimentar-se a si mesmo no horizonte simbólico aberto pela obra. Trata-se de um gesto inaugural de autocompreensão narrativa, ainda incipiente, mas já marcado pela articulação entre experiência presente, imaginação e afetividade.

Esse mesmo movimento reaparece em outras produções, nas quais a leitura literária faz emergir a memória como reatualização do vivido, tornando visível a organização temporal da experiência mediada pelo afeto:

Esse texto me lembrou de quando eu era menor e viajava com meus pais, parecia que eu estava vivendo tudo de novo.

(Estudante, 10 anos, Diário de Leitura)

Aqui, a alegria opera como mediação narrativa que permite ao sujeito reinscrever uma experiência passada no presente da leitura, não como simples recordação, mas como vivência reatualizada, dotada de sentido. O tempo vivido não é apresentado como algo encerrado no passado, mas como experiência que retorna e se reorganiza narrativamente, revelando a dinâmica própria da *identidade narrativa* enquanto processo aberto e temporalmente situado.

Outras narrativas ampliam esse movimento ao evidenciarem que o retorno do passado não se limita às experiências ligadas à viagem ou ao deslocamento espacial, mas inclui acontecimentos significativos que permanecem como marcos temporais da identidade:

Eu lembro até hoje [...] meu primeiro campeonato [...] ganhei medalha de ouro.

(Estudante, 9 anos, Diário de Leitura)

Em outra enunciação de tonalidade semelhante, o mesmo gesto narrativo pode ser reconhecido quando o estudante afirma:

Foi um dia muito importante pra mim, porque eu nunca esqueci como eu me senti.

(Estudante, 9 anos, Diário de Leitura)

Nesse registro, o passado retorna como acontecimento fundador, marcado não apenas pela lembrança do fato, mas pelo afeto que o acompanha. A memória do “primeiro campeonato” organiza-se como marco narrativo de reconhecimento de si, no qual a experiência vivida adquire sentido duradouro e permanece operante no tempo. Aqui, a temporalidade narrativa não se estrutura pela sucessão dos fatos, mas pela permanência simbólica de certos

acontecimentos que se tornam referenciais para a compreensão de si. Trata-se de um exemplo claro de como *a identidade narrativa* se constitui a partir de acontecimentos que se tornam narráveis e que, ao serem retomados, conferem continuidade à história de si.

Essa reatualização do passado não se limita à simples evocação de lembranças, mas envolve um trabalho de elaboração temporal que se torna perceptível quando o sujeito narra a própria experiência de passagem entre o “não compreender” e o “começar a compreender”. Nesses casos, a leitura é vivida e narrada como duração, isto é, como um processo que se desenrola no tempo e no qual a compreensão não se dá de forma imediata, mas progressiva, atravessada por hesitação, esforço e descoberta. Esse movimento torna-se perceptível nos registros que se seguem:

No começo eu fiquei confuso, mas depois fui entendendo do meu jeito.

(*Estudante, 10 anos, Diário de Leitura*)

ou ainda:

Eu achei difícil no início, mas depois consegui entender melhor.

(*Estudante, 9 anos, Diário de Leitura*)

Ao narrar essa travessia, os sujeitos não apenas comentam o texto literário, mas configuram a própria experiência no tempo, atribuindo-lhe sequência e inteligibilidade. A leitura deixa, assim, de ser um ato pontual para se constituir como experiência temporalmente estruturada, na qual o sentido emerge no decorrer do processo. À luz de Paul Ricoeur, esse movimento evidencia a dimensão temporal da *identidade narrativa*, segundo a qual compreender um texto implica também compreender-se a si mesmo no tempo, por meio de uma história que se constrói no vaivém entre expectativa, dificuldade e apropriação progressiva do sentido (Ricoeur, 1991).

Esse gesto encontra ressonância na própria poética de João Guimarães Rosa, em cujas narrativas o sentido raramente se oferece de forma transparente, exigindo do leitor demora, escuta e implicação. Assim como o menino de “As

margens da alegria” atravessa o espanto, a frustração e a perda antes de reconhecer a complexidade da experiência vivida, o estudante-leitor narra sua própria travessia interpretativa, reconhecendo que a dificuldade inicial não interrompe a experiência, mas a constitui. A compreensão, nesse horizonte, não se opõe ao estranhamento, mas emerge dele, revelando a leitura literária como espaço privilegiado de elaboração temporal do vivido.

Esse processo de elaboração temporal, no entanto, não se restringe às experiências marcadas pela alegria ou pela superação gradual da dificuldade de compreensão. Ao contrário, ele se amplia para outros afetos que atravessam a experiência leitora e contribuem para estruturar o tempo narrativo da vivência. Nesse ponto, a narrativa passa a organizar não apenas o tempo da retomada do passado, mas também o tempo da expectativa e da tensão diante do que ainda não aconteceu. A leitura literária, ao acolher afetos distintos, permite que o sujeito das infâncias reconheça que compreender-se no tempo implica também atravessar tensões, rupturas e estados de vulnerabilidade.

Essa dimensão torna-se particularmente visível quando a própria antecipação do acontecimento futuro é narrada como tensão temporal, na qual ansiedade, medo e desejo se entrelaçam:

A ansiedade gritava e o medo era [...] mas a vontade era
[...]

(Estudante, 10 anos, Diário de Leitura)

Em uma formulação que aprofunda essa experiência temporal, o estudante explicita a vivência da espera e da indecisão ao afirmar:

Eu ficava pensando no que podia acontecer, dava medo,
mas eu queria muito que acontecesse logo.

(Estudante, 9 anos, Diário de Leitura)

Essas enunciações revelam um tempo suspenso, marcado pela coexistência de afetos que não se resolvem imediatamente. O futuro não aparece como certeza, mas como campo de expectativa conflitiva, no qual o sujeito se percebe dividido entre o medo e o desejo. Aqui, o tempo narrado não

avança de forma linear; ele se espessa, prolonga-se na antecipação e se condensa na hesitação, evidenciando o papel dos afetos como operadores centrais da temporalização da experiência.

Nesse horizonte de passagem e retorno, a experiência da viagem — recorrente nas narrativas das infâncias — aparece não apenas como deslocamento espacial, mas como figura privilegiada da organização temporal do vivido, marcada pela alegria da partida e pela tensão do retorno. É o que se explicita na seguinte enunciação:

Eu acho muito legal viajar, porém a pior parte é ir embora.
(*Estudante, 10 anos, Diário de Leitura*)

Em continuidade a esse mesmo gesto narrativo, a ambivalência do retorno é aprofundada quando o estudante afirma:

Quando está acabando eu já fico triste, porque sei que vai voltar tudo ao normal.
(*Estudante, 9 anos, Diário de Leitura*)

Nessas enunciações, o tempo da experiência se deixa compreender não apenas como expectativa do novo, mas como atravessamento da ruptura que o retorno impõe. A volta não se configura como simples encerramento do vivido, mas como momento afetivamente denso, no qual o sujeito reconhece a passagem entre um tempo vivido como excepcional e a reinscrição no cotidiano.

O medo, por sua vez, emerge nas narrativas como afeto que evidencia a vulnerabilidade diante do imprevisível, ao mesmo tempo em que revela a capacidade de atravessar a experiência e reinscrevê-la no tempo. Nesse bloco, o medo assume diferentes funções narrativas, ora como estratégia simbólica de atravessamento da duração, ora como elemento estruturador da sequência temporal da experiência vivida.

Em algumas produções, o medo não se articula à superação imediata, mas se manifesta como recurso narrativo para suportar o tempo da espera e da incerteza:

Tenho medo de avião [...] se eu estivesse na história eu estaria dormindo.

(Estudante, 9 anos, Diário de Leitura)

Em outra elaboração igualmente situada, o estudante explicita essa relação entre medo e duração ao afirmar:

Eu ia ficar com medo, mas pensando quando ia acabar para passar mais rápido.

(Estudante, 9 anos, Diário de Leitura)

Nessas formulações, o medo não é organizado pela negação do acontecimento, mas pela invenção de modos simbólicos de atravessá-lo. Dormir ou “pensar quando ia acabar” funcionam como estratégias narrativas que permitem ao sujeito lidar com o tempo da insegurança, transformando a espera em experiência suportável. O medo, assim, não paralisa a narrativa de si, mas é reinscrito como modo singular de atravessar o tempo da experiência, conferindo-lhe inteligibilidade e continuidade.

Em outra produção, a angústia aparece como operador temporal que intensifica a expectativa e prolonga o tempo da leitura:

O sentimento que me vem é a agonia [...] quero saber o final. *(Estudante, 9 anos, Diário de Leitura)*

Em um registro convergente, a mesma experiência de suspensão temporal é retomada quando o estudante afirma:

Eu ficava nervoso lendo, porque parecia que demorava muito pra acontecer alguma coisa.

(Estudante, 9 anos, Diário de Leitura)

De modo semelhante, a angústia reaparece associada à percepção da duração e da espera prolongada:

Eu queria virar a página logo pra ver o que ia acontecer depois.

(Estudante, 9 anos, Diário de Leitura)

A agonia, nesses registros, não se apresenta como emoção isolada ou reação imediata ao conteúdo da história, mas como afeto que dilata o tempo da narrativa e intensifica a expectativa do desfecho. O desejo de “saber o final”, a sensação de demora e a urgência de avançar na leitura revelam uma experiência de suspensão temporal, na qual o sujeito permanece implicado no desenrolar da história.

Nesse movimento, o tempo vivido é configurado narrativamente por meio da intriga, aproximando-se do que Paul Ricoeur descreve como o momento da mimesis II — a configuração do tempo humano em forma narrativa, marcada pela tensão entre expectativa e acontecimento (Ricoeur, 1994). Trata-se, assim, de um tempo vivido como expectativa intensa, no qual a narrativa organiza o ritmo da experiência e sustenta o envolvimento do leitor ao longo da leitura.

Nesse conjunto de manifestações narrativas, tanto o medo quanto a angústia não interrompem o fluxo da experiência, mas o modulam, introduzindo tensões que estruturam a temporalidade do vivido. Diferentemente de uma reação puramente imediata, esses afetos articulam-se a uma organização temporal na qual o sujeito reconhece um antes, um durante e um depois, possibilitando que o acontecimento seja posteriormente narrado, rememorado e compreendido no tempo da experiência.

Essa dinâmica torna-se particularmente visível quando o medo é narrado em relação ao seu desfecho e à sua superação, pois é nesse movimento que a experiência vivida se organiza narrativamente no tempo. Nos registros dos sujeitos, o medo não aparece como um afeto isolado, mas como um acontecimento que se desdobra em uma sequência temporal, na qual um relato é retomado e prolongado por outro:

Eu estava confortável e apareceu uma turbulência, me deu muito alívio quando a turbulência passou.

(Estudante, 10 anos, Diário de Leitura)

A experiência de alívio mencionada no primeiro registro é retomada em outra narrativa, que prolonga o sentido da superação do medo ao explicitar a passagem para um estado de tranquilidade:

Depois eu vi que não tinha acontecido nada e fiquei mais tranquilo.

(Estudante, 10 anos, Diário de Leitura)

Os excertos evidenciam uma organização temporal do vivido que não se reduz à simples sucessão de acontecimentos, mas revela um esforço de configuração narrativa da experiência. O conforto inicial, a irrupção do medo e a superação posterior são articulados de modo a tornar o vivido compreensível como um todo dotado de sentido. Nesse movimento, o estudante não apenas relata o que aconteceu, mas reorganiza a experiência no tempo, conferindo-lhe inteligibilidade. É precisamente esse gesto de configuração do vivido que, à luz da hermenêutica de Ricoeur (1994), permite compreender a narrativa como mediação privilegiada da experiência humana: a ação, já atravessada por estruturas temporais, solicita a narração como forma de compreensão. Ao narrar o medo e seu desfecho, o sujeito reinscreve o vivido em uma história coerente, na qual a experiência é reinterpretada e apropriada narrativamente.

Esse mesmo trabalho de reorganização temporal se faz presente quando o sujeito descreve o estranhamento do retorno, enfatizando o caráter processual da experiência. Nos registros, o retorno não é vivido como um instante pontual, mas como um percurso temporal marcado por deslocamentos afetivos e perceptivos, nos quais o familiar precisa ser novamente reconhecido:

Os primeiros segundos dentro de casa novamente são meio estranhos e esquisitos, mas depois fica tudo normal de novo.

(Estudante, 10 anos, Diário de Leitura)

Esse movimento de passagem do estranhamento à normalização é retomado em outro registro, que reforça a ideia de adaptação progressiva ao espaço reencontrado:

No começo parece diferente, aí eu vou andando pela casa e vejo que é a mesma coisa de antes.

(Estudante, 10 anos, Diário de Leitura)

As falas evidenciam que o tempo da experiência não é vivido como um instante isolado, mas como duração. O estranhamento inicial dá lugar, pouco a pouco, a uma acomodação perceptiva e afetiva, revelando que a experiência do retorno não se encerra no acontecimento em si, mas se prolonga em um processo de readaptação temporal. Nesse percurso, o sujeito reinscreve o vivido em um novo equilíbrio, reorganizando narrativamente a relação entre o antes, o durante e o depois, de modo a tornar novamente habitável o espaço reencontrado.

Outras enunciações deixam entrever a presença de marcas temporais recorrentes que organizam a memória narrativa do sujeito, especialmente quando o retorno é associado a determinados momentos do dia. Nessas narrativas, o tempo não aparece como medida abstrata, mas como experiência reiterada, que se fixa na memória a partir de regularidades do vivido:

Não sei porque mas em toda viagem de ônibus sempre voltamos a noite.

(Estudante, 10 anos, Diário de Leitura)

Essa associação entre o retorno e o período noturno é retomada em outro registro, no qual o estudante reconhece a repetição dessa experiência ao longo do tempo:

Quando a gente volta já está escuro e eu sei que a viagem acabou.

(Estudante, 10 anos, Diário de Leitura)

As falas evidenciam que o tempo vivido se grava na memória não como marca do relógio, mas como signo sensível da experiência. A “volta à noite” emerge como elemento narrativo recorrente que sinaliza o encerramento da travessia e a passagem de um tempo outro para o tempo do cotidiano. Ao reconhecer essa repetição, o sujeito organiza sua memória narrativa a partir de referências temporais experienciadas, reinscrevendo o vivido em uma estrutura de sentido que torna o retorno reconhecível e narrável.

A tristeza, por sua vez, emerge como afeto diretamente ligado à experiência da volta e da separação, funcionando como operador narrativo da temporalização da perda. Nos registros, esse afeto não se apresenta de forma isolada, mas como elemento que articula diferentes planos da experiência — a narrativa literária e o vivido do sujeito — por meio de relações de analogia:

Durante a leitura do conto me senti meio triste, porque ele volta para casa, também esse é o mesmo sentimento que sinto quando volto de uma viagem.

(Estudante, 10 anos, Diário de Leitura)

Essa aproximação entre a experiência do personagem e a experiência pessoal do retorno é retomada em outro registro, no qual o estudante explicita a persistência desse sentimento para além da leitura:

Quando a história acaba e ele tem que voltar, eu fico triste também, igual quando a viagem termina.

(Estudante, 10 anos, Diário de Leitura)

As falas evidenciam que a tristeza opera como mediadora da organização temporal do vivido, permitindo que o retorno do personagem seja compreendido a partir do retorno experimentado pelo próprio sujeito. A experiência literária e a experiência pessoal entrecruzam-se, constituindo uma temporalidade compartilhada na qual a perda e a separação são reinscritas narrativamente. Desse modo, a compreensão do vivido se constrói por meio da analogia entre narrativas, tornando inteligível a passagem de um tempo de deslocamento para o tempo do retorno.

Esse trabalho de temporalização também se faz presente nas rodas de conversa, quando os sujeitos das infâncias retomam a leitura em diálogo com os outros e a reinscrevem em uma trama temporal mais ampla. Ao afirmarem que determinada passagem do conto “lembrou muito a antiga casa” ou que a história os fez recordar “coisas que aconteceram faz tempo”, os estudantes não apenas associam o texto a lembranças pessoais, mas evidenciam um movimento narrativo no qual o passado retorna como experiência significável no presente da leitura. Essas enunciações indicam que a memória não é mobilizada como simples evocação episódica, mas como experiência reatualizada e reinterpretada no encontro com a narrativa literária e com a palavra do outro.

Nesse contexto, a roda de conversa configura-se como espaço intersubjetivo de elaboração do tempo vivido, no qual as experiências evocadas pela leitura ganham espessura narrativa ao serem compartilhadas. À luz da *identidade narrativa* proposta por Paul Ricoeur, esse gesto revela que o sujeito não apenas lembra, mas se reconhece no tempo, articulando passado e presente em uma história que se constrói na relação com o outro. A leitura literária, assim, não apenas convoca memórias individuais, mas instaura um campo narrativo comum, no qual o vivido pode ser retomado, ressignificado e integrado a um processo mais amplo de autocompreensão temporal.

A partir dessas diferentes materialidades narrativas — diários de leitura e rodas de conversa —, os movimentos interpretados permitem compreender que a organização temporal da experiência não se realiza, nas narrativas produzidas, por meio de esquemas cronológicos abstratos, mas pela mediação afetiva da narrativa, na qual alegria e medo operam como articuladores do tempo vivido. Ao narrar experiências atravessadas por esses afetos, os sujeitos das infâncias não apenas evocam acontecimentos, mas configuram narrativamente o tempo, fazendo coexistir passado vivido, presente da experiência e expectativa. A narrativa, nesse horizonte, não representa o vivido, mas o refigura temporalmente, possibilitando que a experiência se torne inteligível e comunicável sem perder sua espessura afetiva.

Nesse processo, a identidade não se apresenta como algo dado ou estabilizado, mas como uma construção narrativa em curso, continuamente

reconfigurada à medida que o sujeito se reconhece no tempo de suas próprias histórias. A organização temporal de si, tal como emerge das narrativas interpretadas, revela-se inseparável da experiência afetiva e da capacidade de narrar o vivido, instaurando um campo no qual a autocompreensão se elabora de forma provisória, aberta e situada. É a partir desse tempo narrado — já configurado pela intriga e atravessado pelos afetos — que se torna possível o deslocamento em direção ao outro, dimensão que será aprofundada no eixo seguinte, no qual a narrativa será examinada como resposta à alteridade e como exercício inicial de ipseidade ética.

5.2.2.3 Narrativa como resposta ao outro: alteridade e ipseidade ética

As produções narrativas interpretadas neste eixo evidenciam que a leitura literária não apenas mobiliza memórias ou organiza a experiência no tempo, mas opera um deslocamento progressivo da narrativa de si em direção à relação com o outro, instaurando um campo de sensibilidade ética no qual os sujeitos das infâncias passam a responder narrativamente àquilo que os afeta. Esse deslocamento marca uma inflexão importante em relação aos eixos anteriores, pois a narrativa já não se organiza prioritariamente em torno da experiência individual rememorada, nem se limita à continuidade autobiográfica do vivido, mas se constitui no encontro com aquilo que se apresenta como exterior ao eu e que, justamente por sua exterioridade, interpela e desestabiliza o sujeito narrador. Nesse horizonte, a identidade narrativa deixa de estruturar-se prioritariamente em torno da continuidade do vivido como permanência de traços (*idem*) e passa a constituir-se na relação com a alteridade, isto é, na capacidade de reconhecer a vulnerabilidade do outro e de sustentar uma posição narrativa diante dela, ainda que de modo inicial, provisório e não sistematizado.

Nesse movimento, a leitura literária convoca o sujeito não apenas a narrar-se, mas a responder. Responder, aqui, deve ser compreendido como um gesto narrativo que envolve reconhecimento, implicação e continuidade no

tempo, e não como simples reação emocional ou adesão a um juízo moral previamente estabelecido. Responder, aqui, não significa reagir de modo imediato ou emitir um juízo moral, mas assumir narrativamente uma posição diante da interpelação do outro, reconhecendo-se afetado por ela e mantendo-se responsável por essa resposta ao longo do tempo da narrativa. A identidade que se esboça já não se define pela permanência de traços ou pela simples retomada do vivido, mas pela capacidade de assumir-se diante dessa interpelação, sustentando uma fidelidade a si que não se confunde com imutabilidade, mas com responsabilidade. Trata-se da dimensão da ipseidade (ipse), compreendida, à luz de Paul Ricoeur (1991), não como identidade substancial, mas como fidelidade a si na promessa, na imputação e na responsabilidade, mesmo diante da alteridade. Responder ao outro torna-se, assim, um gesto simultaneamente narrativo e ético, no qual o sujeito se vê afetado, deslocado e chamado a posicionar-se diante daquilo que o inquieta, mobilizando sentimentos como cuidado, compaixão e responsabilidade, que passam a integrar o próprio tecido da identidade em formação.

Nas narrativas produzidas ao longo da intervenção, a natureza — especialmente a mata, os animais e as imagens de destruição ambiental — emerge como um lugar sensível de alteridade, funcionando como figura privilegiada dessa interpelação ética, no qual essa experiência começa a se delinear. A alteridade, nesse contexto, não se apresenta apenas como outro humano, mas como forma de vida vulnerável que interpela o sujeito leitor, deslocando-o de uma posição meramente observadora para uma posição implicada. Esses elementos não aparecem apenas como componentes do enredo literário, mas passam a ser narrados como figuras que afetam e convocam os sujeitos das infâncias a uma tomada de posição diante do sofrimento e da perda. A leitura, nesse sentido, não apenas descreve um mundo, mas instaura uma relação ética com aquilo que se apresenta como frágil ou ameaçado, fazendo com que o texto literário funcione como mediação entre o mundo narrado e a experiência vivida..

É nesse ponto que as vozes das infâncias emergem, abrindo um deslocamento do foco narrativo da experiência pessoal para a atenção ao outro

e tornando audível o modo como a interpelação ética se inscreve na linguagem dos estudantes. Nos registros, essa abertura ao sofrimento alheio se manifesta como resposta afetiva narrada, como se deixa entrever nos excertos a seguir:

Quando li essa parte, pensei nos animais que sofrem quando queimam a mata, fiquei com muita pena deles.

(Estudante, 9 anos, Diário de Leitura)

A sensibilidade ao sofrimento dos animais é retomada em outro registro, no qual o estudante prolonga essa resposta afetiva ao imaginar as consequências da situação narrada:

Eu fiquei triste pensando que eles não têm para onde ir quando acontece isso.

(Estudante, 9 anos, Diário de Leitura)

Essas narrativas não se reduzem à formulação de um juízo moral normativo nem à simples repetição de um discurso ambiental previamente assimilado. O que nelas se anuncia é uma resposta afetiva narrada diante do sofrimento do outro, na qual a vulnerabilidade dos animais é reconhecida e simbolicamente elaborada pelo sujeito leitor. A pena, ao ser narrada, desloca-se do plano do sentimento imediato e se converte em linguagem, configurando-se como um gesto inicial de responsabilização, no qual o sujeito começa a responder à interpelação ética que o afeta, ainda que sem dispor de categorias conceituais para nomeá-la.

É a partir desse movimento inicial de afetação narrada que se tornam audíveis enunciados breves, mas densos do ponto de vista ético, nos quais a experiência da leitura se condensa em formas simples de dizer o sofrimento do outro. Nesses registros, a resposta afetiva do sujeito se expressa em formulações curtas, que se articulam entre si e aprofundam progressivamente o reconhecimento da dor alheia:

Eu fiquei triste por causa deles.

(Estudante, 9 anos, Diário de Leitura)

Esse enunciado inicial de tristeza é prolongado em outra formulação, na qual o sujeito explicita o modo como percebe a situação narrada:

Eles sofrem sem ter culpa.

(Estudante, 9 anos, Diário de Leitura)

A resposta afetiva se adensa ainda em um terceiro registro, no qual o estudante reconhece a condição de vulnerabilidade do outro:

Eles não fizeram nada para merecer isso.

(Estudante, 9 anos, Diário de Leitura)

Esses enunciados não se apresentam como juízos morais elaborados, mas como movimentos narrativos iniciais de resposta ao sofrimento do outro. Ao nomear a própria tristeza e reconhecer a inocência e a vulnerabilidade daqueles que sofrem, o sujeito narra sua afetação, permitindo que o sofrimento alheio seja simbolicamente inscrito na experiência narrada. Nesse gesto, a afetividade se converte em linguagem e passa a configurar uma relação ética ainda em formação, na qual o sujeito começa a responder à interpelação do outro por meio de formas simples de dizer.

Esse mesmo deslocamento afetivo reaparece em outras narrativas, nas quais a tristeza não se apresenta como emoção abstrata, mas como resposta sensível à percepção do dano infligido àquilo que é reconhecido como frágil. Nos registros, o afeto emerge associado à recusa do sofrimento imposto à natureza, como se observa nos excertos a seguir:

Durante a leitura do conto eu me senti meio triste! Eu acho que ninguém gosta de ver árvores ou plantas sendo cortadas.

(Estudante, 10 anos, Diário de Leitura)

A tristeza expressa nessa enunciação é retomada em outro registro, no qual o estudante amplia a percepção do dano ao imaginar suas consequências:

Fica tudo feio depois e parece que o lugar perde a vida.

(Estudante, 10 anos, Diário de Leitura)

As duas narrativas articulam sentimento e julgamento de valor de modo ainda não conceitual, mas profundamente ético. O que nelas se diz não é uma regra nem uma condenação moral formulada, mas a expressão de um incômodo diante daquilo que fere o mundo compartilhado. Ao narrar a tristeza e reconhecer o dano infligido à natureza, o sujeito não apenas observa a destruição, mas se deixa afetar por ela e a reinscreve narrativamente. Esse reconhecimento não se impõe como verdade universal; constrói-se, antes, na forma da resposta narrada, marcando o início de um processo de descentramento do eu em direção à alteridade.

Outras produções reiteram esse mesmo movimento de resposta narrativa à alteridade, mas introduzem um novo deslocamento interpretativo ao ampliar a afetação para uma dimensão temporal e prospectiva. Nesses registros, a narrativa já não se limita a reconhecer o sofrimento presente, mas passa a antecipar consequências futuras, configurando o cuidado como resposta possível no tempo:

Essa história me fez pensar que a gente precisa cuidar mais da natureza, porque senão ela acaba e os bichos sofrem.

(Estudante, 9 anos, Diário de Leitura)

Essa antecipação do futuro é retomada em outro registro, no qual o estudante projeta narrativamente os efeitos da falta de cuidado ao longo do tempo:

Se ninguém cuidar, depois não vai ter mais lugar para eles viverem.

(Estudante, 9 anos, Diário de Leitura)

As duas enunciações articulam o sofrimento reconhecido no presente a um horizonte de consequências futuras, deslocando a resposta ética do plano exclusivamente reativo para uma configuração prospectiva. Ao imaginar narrativamente o que pode acontecer, o sujeito não apenas reconhece a perda já percebida, mas antecipa a possibilidade de destruição como resultado de determinadas ações ou omissões. Nesse gesto de antecipação, a responsabilidade se inscreve no tempo da narrativa, fazendo com que o cuidado emerja não como norma imposta, mas como possibilidade interpretada. Trata-se de um movimento no qual o sujeito começa a reconhecer-se como implicado no destino do outro ao longo do tempo, configurando uma ética que se constrói narrativamente a partir da relação entre presente, futuro e responsabilidade.

É nesse horizonte de antecipação ética que emergem enunciados breves, nos quais a experiência da leitura se condensa em formas simples de dizer a ameaça do futuro e a irreversibilidade da perda. Nesses registros, o sujeito projeta narrativamente as consequências da ausência de cuidado, articulando presente e porvir em formulações concisas:

Se continuar assim, não vai sobrar nada.

(Estudante, 9 anos, Diário de Leitura)

Essa percepção de esgotamento do futuro é retomada em outra enunciação, na qual a impossibilidade de reversão da perda é explicitada:

Depois não tem mais como consertar.

(Estudante, 9 anos, Diário de Leitura)

O mesmo horizonte de sentido reaparece ainda em um terceiro registro, no qual o estudante associa a destruição futura à ausência de tempo para reparação:

Quando acaba tudo, já é tarde demais.

(Estudante, 9 anos, Diário de Leitura)

Esses enunciados tornam sensível o deslocamento da resposta narrativa do reconhecimento afetivo do sofrimento para uma compreensão temporal da responsabilidade. Ao afirmar que “não vai sobrar nada”, que “não tem mais como consertar” ou que “já é tarde demais”, o sujeito narra a percepção de um futuro ameaçado, no qual a ausência de cuidado no presente compromete o porvir. Trata-se de uma forma incipiente, mas eticamente significativa, de imaginação narrativa, na qual a responsabilidade passa a ser compreendida como algo que se exerce no tempo, sem assumir a forma de regra ou prescrição normativa.

Essa passagem do afeto à formulação de uma orientação incipiente torna-se ainda mais visível quando a resposta ética assume a forma de um enunciado breve e direto, no qual a experiência afetiva e a antecipação das consequências se condensam em um gesto de dizer:

Então preserve a natureza.

(Estudante, 10 anos, Diário de Leitura)

Esse direcionamento inicial é retomado em outro registro, no qual o estudante reafirma a necessidade de cuidado como resposta possível àquilo que foi narrativamente experienciado:

A gente tem que cuidar para não acabar com tudo.

(Estudante, 10 anos, Diário de Leitura)

Longe de configurar uma prescrição moral externa, esses enunciados podem ser compreendidos como condensações narrativas de uma atitude ética em formação, nas quais afetos, antecipação temporal e reconhecimento da vulnerabilidade do outro convergem. As formulações não se apresentam como leis nem como regras universais, mas como respostas enunciadas a partir da experiência vivida na leitura, funcionando como gestos de imputação narrativa. Neles, o sujeito começa a reconhecer-se como alguém capaz de responder, ainda que de modo inicial e provisório, àquilo que o interpela no tempo da narrativa.

Outros registros reiteram esse mesmo movimento de passagem da afetação à orientação ética, agora por meio de enunciados que articulam cuidado e recusa da destruição em formas simples de dizer:

A gente precisa cuidar mais.

(Estudante, 9 anos, Diário de Leitura)

Esse apelo ao cuidado é prolongado em outra enunciação, na qual o estudante expressa a recusa diante da repetição do dano narrado:

Não pode deixar acontecer isso.

(Estudante, 9 anos, Diário de Leitura)

O mesmo horizonte de sentido reaparece ainda em um terceiro registro, no qual a possibilidade de ação é afirmada como resposta ao sofrimento percebido:

Se a gente cuidar, isso não acontece de novo.

(Estudante, 9 anos, Diário de Leitura)

Esses excertos tornam sensível o deslocamento da resposta narrativa do reconhecimento afetivo do sofrimento para uma compreensão temporal da responsabilidade. Ao afirmar que “não vai sobrar nada”, que “não tem mais como consertar” ou que “já é tarde demais”, o sujeito narra a percepção de um futuro ameaçado, no qual a ausência de cuidado no presente compromete o porvir. Trata-se de uma forma incipiente, mas eticamente significativa, de imaginação narrativa, na qual a responsabilidade passa a ser compreendida como algo que se exerce no tempo, sem assumir a forma de regra ou prescrição normativa.

Nesse ponto, a partir das formulações que antecipam a perda e a irreversibilidade do dano, a resposta ética já não se esgota no registro afetivo imediato, mas se desloca para uma compreensão ampliada da situação narrada, na qual o sofrimento do outro é reconhecido como experiência que excede o plano da ficção e passa a ser pensada em sua continuidade temporal. Trata-se

de um reconhecimento que se constrói narrativamente, no qual o sujeito leitor passa a compreender-se no tempo a partir da história que o interpela, abrindo-se à alteridade que o texto torna presente e ensaiando modos iniciais de responsabilidade sustentada no tempo.

A narrativa deixa, assim, de operar apenas como ressonância emocional e passa a configurar um campo de refiguração da experiência, no qual a antecipação do sofrimento futuro e da perda possível amplia as possibilidades de autocompreensão no tempo. Nesse estágio da leitura, a resposta ética deixa de ser apenas afetiva e passa a adquirir densidade interpretativa, pois o sujeito leitor não apenas sente com o outro, mas começa a reconhecer-se implicado em uma história que o desloca de si, convocando-o a reconsiderar o próprio modo de compreender o vivido (Ricoeur, 1997). Trata-se de um movimento no qual o mundo do texto passa a reconfigurar o horizonte de compreensão do sujeito.

Esse movimento prospectivo se intensifica quando os próprios sujeitos leitores reconhecem, na situação narrada, uma possibilidade que ultrapassa os limites da ficção, não como antecipação factual do real, mas como abertura narrativa para o mundo da vida. Tal percepção emerge de modo particularmente significativo nas expressões dos estudantes, nas quais se torna sensível a passagem do mundo do texto para o horizonte da experiência vivida, como se observa no registro a seguir:

Eu pensei que isso podia acontecer de verdade.

(Estudante, 10 anos, Diário de Leitura)

Essa percepção de possibilidade é retomada em outra formulação, na qual o estudante reforça a proximidade entre a narrativa lida e situações reconhecíveis no mundo vivido:

Não parece só história, parece coisa que pode acontecer mesmo.

(Estudante, 10 anos, Diário de Leitura)

Essas formulações não se reduzem a comentários espontâneos sobre a história; configuram-se como gestos interpretativos hermeneuticamente relevantes, nos quais o sujeito leitor começa a deslocar a narrativa do plano exclusivo da ficção para o horizonte da experiência vivida. Ao admitir a possibilidade de que o sofrimento narrado possa acontecer “de verdade”, o sujeito realiza uma operação de refiguração, suspendendo a distância segura do texto literário e reinscrevendo a narrativa no campo da experiência humana concreta. O texto deixa, assim, de ser apenas objeto de leitura e passa a funcionar como mediação, intensificando a interpelação ética e ampliando a responsabilidade do sujeito diante do que lê.

Essa reinscrição da narrativa no mundo da vida se amplia quando o sujeito leitor deixa de situar a possibilidade do sofrimento apenas em um caso específico e passa a reconhecê-la como algo que pode ocorrer em múltiplos contextos, extrapolando o cenário da história lida:

Isso pode acontecer em qualquer lugar.

(Estudante, 9 anos, Diário de Leitura)

Essa generalização da possibilidade é reforçada em outra enunciação, na qual o estudante associa a narrativa literária a acontecimentos do cotidiano social:

Parece coisa que a gente vê no jornal.

(Estudante, 10 anos, Diário de Leitura)

O mesmo movimento reaparece ainda em um terceiro registro, no qual a leitura é explicitamente vinculada à realidade compartilhada:

A gente escuta falar disso na vida real também.

(Estudante, 9 anos, Diário de Leitura)

Nesses excertos, delinea-se o movimento de reinscrição da narrativa no mundo da vida, no qual o sofrimento narrado deixa de ser percebido como evento

distante e passa a ser reconhecido como possibilidade concreta da experiência humana. Ao aproximar a história lida de situações que podem ocorrer “em qualquer lugar”, que “se veem no jornal” ou sobre as quais “se escuta falar na vida real”, o sujeito narra a dissolução da fronteira entre ficção e realidade. A leitura passa, assim, a operar como interpelação ética do mundo vivido, não como constatação factual, mas como tomada de posição interpretativa diante de um sofrimento que se reconhece como possível e compartilhável.

A partir desse movimento de reinscrição da narrativa no mundo da vida, o deslocamento ético se aprofunda quando os sujeitos leitores passam a reconhecer, no sofrimento narrado, a implicação da ação humana. A compreensão do dano deixa de se limitar à constatação do acontecimento e passa a assumir a forma de uma explicação narrativa, na qual ações, causas e consequências começam a ser articuladas como parte de uma mesma trama interpretativa. Nesse ponto, a resposta ética avança do reconhecimento do sofrimento para a imputação narrativa da ação, isto é, para a tentativa de compreender como determinadas práticas humanas participam da produção do dano, como se observa no excerto a seguir:

Esse lugar pode estar assim por causa dos óleos jogados lá, dos lixos e poluições.

(Estudante, 10 anos, Diário de Leitura)

Essa atribuição causal é retomada em outra formulação, na qual o estudante reforça a relação entre a ação humana e o estado de degradação observado:

Foi ficando desse jeito porque as pessoas foram sujando aos poucos.

(Estudante, 10 anos, Diário de Leitura)

Ao formular essas hipóteses explicativas, o sujeito não apenas reage afetivamente ao sofrimento narrado, mas passa a ensaiar uma compreensão ética da situação, reconhecendo a implicação da ação humana na produção do dano. A narrativa deixa, assim, de operar apenas como espaço de comoção e

passa a constituir-se também como lugar de interpretação do mundo, no qual o sujeito articula sofrimento, causalidade e responsabilidade. Nesse movimento, a resposta ética avança do reconhecimento da vulnerabilidade do outro para a imputação narrativa da ação humana, compreendida como prática situada no tempo e no espaço.

Esse movimento interpretativo se adensa quando a imputação da ação humana passa a assumir a forma de uma atribuição mais direta de responsabilidade, na qual o sofrimento narrado deixa de ser percebido como evento fortuito e passa a ser compreendido como consequência de escolhas e comportamentos humanos:

Isso aconteceu porque alguém fez errado.

(Estudante, 10 anos, Diário de Leitura)

Essa formulação inicial é aprofundada em outra enunciação, na qual o estudante explicita a relação entre ação e consequência:

Se as pessoas não jogassem lixo, não ficava assim.

(Estudante, 10 anos, Diário de Leitura)

O mesmo horizonte de sentido reaparece ainda em um terceiro registro, no qual a responsabilidade é afirmada de modo ainda simples, mas claramente situado na ação humana:

Foi culpa das pessoas que não cuidaram.

(Estudante, 10 anos, Diário de Leitura)

Nesses excertos, a resposta ética se desloca do reconhecimento afetivo para a atribuição de responsabilidade, na qual o sofrimento narrado passa a ser compreendido como resultado de ações humanas concretas. Trata-se de um avanço interpretativo significativo, no qual a narrativa articula sofrimento e causalidade sem recorrer a explicações meramente factuais. A responsabilidade

não se apresenta como julgamento moral abstrato, mas como compreensão narrativa da ação humana implicada no dano, permitindo que a ética se configure como dimensão interpretativa da experiência vivida.

Nesse ponto, a resposta ética sofre um novo deslocamento: a afetação empática inicial, embora fundamental, já não se mostra suficiente para sustentar a complexidade da experiência interpretativa que se produz. O reconhecimento do sofrimento do outro aprofunda-se na percepção da implicação humana nesse sofrimento, fazendo com que a narrativa deixe de ser apenas comovente para tornar-se efetivamente interpeladora. O sofrimento narrado é reconhecido como possível e, justamente por isso, passa a convocar o sujeito-leitor em sua condição humana concreta. O estudante não apenas se afeta pela dor do outro, mas reconhece que essa dor poderia existir fora do texto, no mundo que compartilha com os demais, reinscrevendo a leitura no horizonte ético da responsabilidade e ampliando o alcance da imputação narrativa já ensaiada.

Esse deslocamento evidencia a força formativa da narrativa literária no processo de constituição ética do sujeito. Ao permitir que o leitor se projete imaginativamente em situações-limite, a narrativa amplia o campo da imaginação moral e favorece a construção de uma identidade sensível à alteridade. A literatura, nesse sentido, não ensina normas nem prescreve condutas, mas cria condições para que o sujeito se reconheça como responsável diante da fragilidade humana tornada visível pela narrativa, operando como espaço de experimentação simbólica do agir ético.

Essa disposição ética torna-se ainda mais explícita quando o cuidado é formulado como gesto cotidiano possível, articulando a experiência narrada a práticas concretas do mundo vivido. Nesse movimento, a leitura literária deixa de operar apenas como espaço de reconhecimento sensível do sofrimento e passa a abrir um horizonte de ação imaginável, no qual o sujeito leitor começa a vislumbrar modos possíveis de responder, no cotidiano, às situações que o texto torna pensáveis:

Eu gostei bastante desse conto porque pode incentivar as pessoas a não jogar lixo nos lugares impróprios, além de ajudar a natureza também ajuda os animais!

(Estudante, 10 anos, Diário de Leitura)

Nesse enunciado, observa-se a articulação entre narrativa, reflexão e ação possível. O cuidado não se apresenta como ideal abstrato, mas como prática situada, acessível e compartilhável, que emerge da experiência da leitura e se projeta no cotidiano sem perder seu caráter narrativo e provisório.

Cada um pode fazer um pouco.

(Estudante, 9 anos, Diário de Leitura)

Em outra formulação:

Se todo mundo ajudar, já melhora.

(Estudante, 9 anos, Diário de Leitura)

Nesses enunciados, a resposta narrativa se desloca para a imaginação de ações possíveis, nas quais o cuidado deixa de ser apenas compreendido e passa a ser pensado como prática compartilhada. Não se trata de prescrição normativa, mas de orientação ética situada, na qual a responsabilidade se configura como algo distribuído, cotidiano e aberto à participação do outro.

Essa resposta ética, no entanto, ao emergir no contexto da leitura literária, não se configura como prescrição externa ao sujeito, mas como atitude reflexiva que se constitui no próprio encontro com a narrativa literária. É na experiência da leitura que o sujeito-leitor é convocado a refletir sobre o agir humano, projetando-se imaginativamente em cenários possíveis e interpretando as consequências das ações a partir do vivido narrado.

Tal movimento corresponde à concepção ricoeuriana de uma ética que nasce da experiência narrada, e não da aplicação de princípios abstratos (Ricoeur, 1991). Nessa perspectiva, a leitura literária não opera como transmissão de valores previamente definidos, mas como experiência formativa

que instaura uma disposição reflexiva, na qual o sujeito é levado a interrogar-se sobre si e sobre o outro diante das situações que o texto torna pensáveis.

Compreendida desse modo, a ética que emerge da leitura literária pode ser entendida como atitude filosófica, fundada menos na adesão a normas do que no exercício de pensar a experiência. Trata-se de uma disposição que se forma na relação interpretativa com a narrativa, quando o leitor se vê convocado a sustentar a complexidade das situações apresentadas, a reconhecer a pluralidade de sentidos e a suspender respostas imediatas. A leitura, nesse registro, instaura um modo de atenção filosófica, ao colocar o sujeito em estado de demora, de escuta e de consideração do outro como alguém que não se deixa reduzir a categorias fixas ou a julgamentos apressados.

Nesse horizonte, a experiência da leitura literária configura-se como espaço privilegiado de emergência dessa atitude ética-filosófica, ao expor o sujeito a narrativas que não oferecem soluções prontas nem encerramentos morais definitivos. Ao acompanhar histórias atravessadas por sofrimento, perda ou injustiça, o leitor é convidado a permanecer no campo do possível, refletindo sobre modos de responder às situações que a narrativa configura sem convertê-las em regras universais. É nesse exercício interpretativo — mais do que na assimilação de valores — que se delineia uma ética em estado nascente, na qual a compreensão de si e do outro orienta o agir de maneira situada, provisória e aberta à refiguração.

É nesse horizonte de uma ética que se esboça como atitude filosófica, e não como prescrição normativa, que a leitura literária passa a configurar-se como espaço simbólico no qual o sofrimento do outro pode ser reconhecido, nomeado e narrado. Nesse espaço, a responsabilidade não se impõe como exigência externa, mas emerge da própria experiência de leitura, à medida que o sujeito se deixa afetar pelo que lê. Esse movimento torna-se ainda mais denso quando a alteridade é narrada em termos de injustiça ou assimetria ética, como se observa nos excertos a seguir:

Eu fiquei triste porque os animais não têm culpa e mesmo assim sofrem.

(Estudante, 10 anos, Diário de Leitura)

Essa percepção da injustiça é retomada em outra formulação, na qual o estudante explicita a desproporção entre a condição do outro e o sofrimento que lhe é imposto:

Eles não fizeram nada de errado para passar por isso.

(Estudante, 10 anos, Diário de Leitura)

Ao afirmar que o outro sofre “sem culpa” e que “não fez nada de errado”, o sujeito introduz uma distinção ética que aprofunda o movimento de descentramento do eu. A narrativa já não se organiza a partir da própria experiência imediata, mas a partir da consideração do ponto de vista do outro, reconhecido em sua vulnerabilidade e inocência. Trata-se de um gesto ético significativo, no qual a identidade narrativa se desloca em direção à alteridade, ensaiando modos de resposta que não se reduzem à mera continuidade de si, mas se abrem à responsabilidade diante de um sofrimento percebido como injusto.

Nesse estágio da experiência leitora, o modo como o sujeito passa a narrar a si mesmo diante do sofrimento do outro indica um novo deslocamento na própria identidade narrativa, que já não se organiza apenas em torno do reconhecimento afetivo, mas começa a esboçar-se como desejo de participação e de intervenção simbólica. Trata-se ainda de um movimento situado no plano da imaginação narrativa, no qual o sujeito ensaia formas possíveis de resposta à situação narrada, como se observa nos excertos a seguir:

Eu queria poder estar junto com o personagem, assim eu poderia ajudar ele se eu estivesse na história.

(Estudante, 10 anos, Diário de Leitura)

Esse desejo de proximidade e de auxílio é retomado em outra formulação, na qual o estudante explicita a vontade de agir diante da situação narrada:

Se eu estivesse lá, eu tentava fazer alguma coisa para ajudar.

(Estudante, 10 anos, Diário de Leitura)

Nesses excertos, a narrativa abre espaço para a imaginação ética, na qual o sujeito se reconhece como alguém capaz de agir, ainda que apenas no plano simbólico. O desejo de “estar junto”, “ajudar” e “tentar fazer alguma coisa” revela um exercício inicial de responsabilidade, no qual a identidade não se afirma pela posse de atributos ou por papéis fixos, mas pela disposição para responder ao outro. Ainda que essa ação não se realize concretamente, ela se configura como ensaio narrativo de responsabilidade, no qual começam a se esboçar traços de ipseidade, compreendida como capacidade de manter-se fiel a uma resposta diante do outro no tempo da narrativa.

Esse movimento ensaiado no plano da imaginação narrativa não se esgota na escrita individual, mas se aprofunda durante o compartilhamento oral das percepções de leitura, quando a dimensão intersubjetiva da ética narrativa se torna audível e partilhável no espaço do diálogo. Relatos como “a parte da mata me lembrou da fazenda do meu falecido avô”, “essa parte me lembrou de quando eu ajudei meu avô” ou, ainda, a narrativa do episódio em que o estudante afirma que “quase atropelai um peru” evidenciam que a resposta ética não se origina de um juízo abstrato, mas da articulação entre memória, afeto e reconhecimento da alteridade, seja ela humana ou não humana.

A partir dessas narrativas compartilhadas, a leitura literária opera como mediação narrativa da experiência vivida, mobilizando lembranças pessoais e episódios cotidianos que, ao serem narrados, passam a ser interpretados no horizonte do cuidado, da responsabilidade e da consciência da vulnerabilidade do outro. Assim como em “As margens da alegria”, de Guimarães Rosa, em que a infância se constitui no atravessamento entre encantamento e ruptura, essas narrativas orais deixam entrever um sujeito em formação ética, que vai se compreendendo no tempo a partir do encontro narrativo com o outro.

Nesse conjunto de movimentos interpretativos, torna-se possível compreender a passagem de uma identidade inicialmente centrada na

continuidade do vivido (*idem*) para uma identidade que começa a afirmar-se na fidelidade a uma resposta diante do outro (*ipse*). A narrativa configura-se, assim, como o lugar no qual a ética se inscreve no próprio tecido da experiência, permitindo que o sujeito ensaie modos iniciais de responsabilidade sem recorrer a prescrições normativas (Ricoeur, 1991).

Importa destacar que essa resposta ética não se apresenta de forma sistematizada ou conceitualmente elaborada, mas como narrativa em processo, marcada pela provisoriedade, pela abertura e pela sensibilidade. Os sujeitos das infâncias não formulam teorias morais, mas narram inquietações, perdas e desejos de cuidado, reinscrevendo a ética no próprio movimento da experiência vivida. Nesse sentido, essa forma de narrar não deve ser compreendida como ausência de reflexão filosófica, mas como atitude que se constitui no próprio encontro com a leitura literária.

Ao interpretar narrativas ficcionais, os sujeitos das infâncias são convocados a pensar o agir humano a partir da experiência narrada, projetando possibilidades, reconhecendo a vulnerabilidade do outro e ensaiando respostas éticas situadas. A leitura literária configura-se, assim, como espaço de exercício do pensamento, no qual a ética emerge não como sistema de normas, mas como disposição reflexiva que se constrói na relação entre narrativa, imaginação e responsabilidade.

Nessa perspectiva, o pensamento ético que se delineia nas narrativas das infâncias não se estrutura como deliberação normativa, mas como exercício interpretativo da experiência. Ao narrar inquietações, perdas ou desejos de cuidado, os sujeitos não buscam estabelecer o que deveria ser feito em termos universais, mas compreender o que se passa na situação vivida e como nela se encontram implicados. Trata-se de uma forma de reflexão que emerge da experiência narrada e se mantém aberta à ambiguidade, reconhecendo que o sentido do agir humano não se oferece de modo imediato, mas se constrói na travessia interpretativa entre o vivido, o narrado e o possível.

Essa forma de reflexão torna-se audível nas narrativas produzidas pelos sujeitos das infâncias, nas quais a ética se manifesta como pensamento em

processo, marcado por hesitação, busca e abertura à possibilidade de resposta. Nesses registros, o sujeito não apresenta soluções prontas, mas narra o próprio movimento de reflexão diante da situação lida, como se observa nos excertos a seguir:

Eu não sabia o que pensar, mas depois pensei se não tinha um jeito de ajudar.

(Estudante, 9 anos, Diário de Leitura)

Essa hesitação inicial é retomada em outra formulação, na qual o estudante explicita a dificuldade de decidir diante do sofrimento narrado:

Fiquei confuso, porque é triste, mas não sei o que dá para fazer.

(Estudante, 9 anos, Diário de Leitura)

O mesmo movimento reaparece ainda em um terceiro registro, no qual a reflexão se mantém aberta, sem se converter em conclusão definitiva:

A gente pensa bastante nisso, mas não é fácil saber como ajudar.

(Estudante, 9 anos, Diário de Leitura)

Esses excertos permitem compreender que a identidade dos sujeitos das infâncias se constitui não como identidade moral estabilizada, mas como *identidade narrativa* em processo, marcada pela provisoriedade e pela abertura à refiguração. Ao narrar experiências atravessadas por afetos, tensões e inquietações éticas, o sujeito não afirma um modo definitivo de ser, mas ensaia formas possíveis de responder ao outro no tempo da experiência. A ética que aí emerge não se apresenta como resultado conclusivo, mas como movimento narrativo no qual a compreensão de si se transforma à medida que o sujeito se reconhece implicado em histórias que o convocam a cuidar, a responsabilizar-se e a repensar o próprio modo de habitar o mundo.

Nesse horizonte, as produções interpretadas indicam que a leitura literária, no ensino de filosofia com as infâncias, configura-se como espaço formativo privilegiado para a emergência de uma ética narrativa, na qual a identidade se constitui na relação com o outro e na capacidade de responder ao que interpela. A narrativa deixa de ser apenas organização do tempo de si e passa a ser resposta à alteridade, abrindo caminho para o eixo seguinte, no qual a autoria e a refiguração do possível serão compreendidas como desdobramentos desse mesmo gesto narrativo.

É nesse movimento de resposta ao outro que a narrativa começa a deslocar-se novamente, abrindo-se para a possibilidade da autoria. Ao assumir narrativamente a interpelação do outro, o sujeito-leitor não apenas reconhece o sofrimento e assume uma responsabilidade narrativa, mas começa a ensaiar modos de intervir simbolicamente no mundo narrado, projetando ações possíveis. Essa passagem da resposta ética à imaginação autoral constitui o limiar do eixo seguinte, no qual a narrativa será compreendida como espaço de refiguração do possível.

5.2.2.4 Narrativa como autoria e refiguração do possível

O percurso interpretativo desenvolvido ao longo deste capítulo permite compreender que a leitura literária, ao mobilizar a memória, organizar a experiência no tempo e suscitar respostas éticas à alteridade, não se esgota na recepção do texto. Ao contrário, cria as condições para a emergência de processos iniciais de autoria, nos quais os sujeitos das infâncias passam a refigurarnarrativamente o mundo e a si mesmos. Nesse movimento, a *identidade narrativa* ultrapassa o plano da resposta afetiva e da escuta do vivido, configurando-se como capacidade de imaginar, intervir simbolicamente e projetar possibilidades, ensaiando outros modos de ser e de agir.

Nesse ponto do percurso interpretativo, a narrativa retorna ao mundo da vida não apenas como reconhecimento ou resposta, mas como possibilidade de

transformação. A leitura deixa de operar exclusivamente como mediação da experiência ou convocação ética e passa a funcionar como espaço de refiguração do possível, no qual o sujeito-leitor intervém simbolicamente na história e experimenta, pela imaginação narrativa, outras maneiras de compreender o vivido.

É nesse deslocamento que a ipseidade reaparece sob uma nova inflexão: não mais apenas como fidelidade ética a uma resposta diante do outro, mas como gesto autoral do “eu poderia”. Trata-se do momento em que o sujeito passa a reconhecer-se como alguém capaz de agir de outro modo, ainda que simbolicamente, ensaiando-se no espaço da narrativa como autor de possibilidades. Esse gesto autoral torna-se audível quando o leitor deixa de apenas acompanhar ou responder ao texto e passa a desejar habitar o mundo narrado, como se observa nos excertos a seguir:

Lendo o conto eu me senti muito aventureira e com vontade de fazer parte do conto.

(Estudante, 10 anos, Diário de Leitura)

Esse desejo de inserção no mundo narrado é retomado em outra formulação, na qual o estudante explicita a vontade de agir no interior da história:

Eu queria entrar na história e fazer alguma coisa lá.

(Estudante, 9 anos, Diário de Leitura)

O mesmo movimento reaparece ainda em um terceiro registro, no qual o estudante associa a imaginação autoral à possibilidade de interferência no curso da narrativa:

Se eu estivesse no conto, eu tentava mudar o que estava acontecendo.

(Estudante, 10 anos, Diário de Leitura)

Nessas formulações, a narrativa deixa de ser um objeto observado à distância e passa a ser experimentada como espaço de inserção simbólica. O

desejo de “fazer parte do conto”, “entrar na história” e “mudar o que estava acontecendo” não expressa evasão da realidade, mas um gesto inicial de autoria, no qual o sujeito se reconhece como alguém que poderia agir, sentir e decidir no interior do mundo narrado. A imaginação, aqui, não funciona como fantasia desligada do real, mas como mediação entre leitura e ação possível, abrindo o texto para o horizonte do poder ser e aprofundando a compreensão da ipseidade como capacidade de iniciar algo novo no tempo da narrativa.

Essa dinâmica pode ser compreendida à luz do que Paul Ricoeur denomina mimesis III: o instante em que o mundo configurado pelo texto retorna ao mundo do leitor e o reorienta. A narrativa deixa de permanecer confinada à obra e retorna ao horizonte da ação, abrindo novas possibilidades de compreensão, posicionamento e intervenção simbólica no mundo da vida. O leitor não apenas se reconhece na história nem apenas responde ao outro, mas passa a atuar narrativamente sobre o texto, reconfigurando seus sentidos e ensaiando-se como autor de mundos possíveis (Ricoeur, 1994).

Nas produções interpretadas, essa refiguração manifesta-se de modo particularmente expressivo quando os sujeitos das infâncias não apenas desejam participar da história, mas passam a imaginar alterações no curso da narrativa, outros finais possíveis ou intervenções no destino dos personagens. Nesses gestos, a leitura deixa definitivamente de ocupar o lugar da recepção ou da identificação empática e se converte em ato inicial de autoria, no qual se projetam mundos possíveis e se experimentam, pela narrativa, formas alternativas de compreender, habitar e transformar o vivido.

Esse exercício de refiguração do possível assume uma inflexão particularmente significativa quando a imaginação narrativa não se limita a modificar eventos isolados, mas reinscreve o mundo narrativo a partir do horizonte cultural e experiencial da própria infância leitora. Nesses casos, a autoria manifesta-se como tradução do texto literário para territórios familiares ao sujeito, como se observa nos excertos a seguir:

Eu mudaria [...] eles iriam para o shopping [...]

(Estudante, 10 anos, Diário de Leitura)

Essa reinscrição do espaço narrativo é retomada em outra formulação, na qual o estudante explicita a necessidade de situar a história em um lugar reconhecido e afetivamente significativo:

Eu colocaria eles num lugar que eu conheço, que eu gosto.

(Estudante, 9 anos, Diário de Leitura)

O mesmo gesto autoral reaparece ainda em um terceiro registro, no qual o estudante associa a mudança do cenário à própria experiência cotidiana:

Assim ficaria mais parecido com a minha vida.

(Estudante, 10 anos, Diário de Leitura)

Esses excertos revelam um gesto autoral que não deve ser interpretado como afastamento superficial ou empobrecimento da narrativa literária, mas como apropriação criativa do texto a partir do universo vivido do sujeito. Ao introduzir o “shopping” ou um “lugar que eu conheço” como espaços possíveis da história, o leitor reinscreve o mundo narrado em sua própria experiência cotidiana, deslocando o cenário literário para um território culturalmente significativo no presente da leitura. Trata-se de um exercício legítimo de imaginação narrativa, no qual a autoria não se define pela fidelidade ao contexto original da obra, mas pela capacidade de traduzir o texto em outro horizonte de sentido, sem anulá-lo, mantendo viva a potência interpretativa da narrativa.

À luz de Paul Ricœur, esse gesto pode ser compreendido como expressão do “eu poderia”, no qual a ipseidade se afirma não como repetição do mesmo, mas como capacidade de redescrição narrativa do sentido. O sujeito não nega a narrativa lida, mas a refigura (mímesis III), explorando possibilidades alternativas de mundo e de ação no arco da tríplice mímesis (mímesis I–II–III). A imaginação, nesse caso, opera como mediação produtiva entre o mundo do texto e o mundo do leitor, permitindo que a narrativa seja apropriada como espaço simbólico de redescrição do real e de experimentação do possível.

Nas escritas que emergem dos Diários de Leitura, esse gesto autoral de reinscrição do mundo narrado aprofunda-se e assume uma inflexão ética mais explícita. O incômodo suscitado pela narrativa já não se encerra na identificação do sofrimento nem na expressão da compaixão, mas transforma-se em gesto autoral, no qual o estudante se autoriza a imaginar outros caminhos possíveis para a história. É nesse espaço de passagem — onde o sentir começa a tornar-se ação imaginada — que as vozes das infâncias emergem, como se observa nos excertos a seguir:

Eu queria que a história fosse diferente, que a mata não fosse destruída e que os animais ficassem bem.

(Estudante, 9 anos, Diário de Leitura)

Esse desejo de reconfiguração do enredo é retomado em outro registro, no qual o estudante explicita a intenção de suspender o sofrimento narrado:

Eu queria mudar isso para ninguém sofrer.

(Estudante, 10 anos, Diário de Leitura)

O mesmo movimento reaparece ainda em um terceiro excerto, no qual a imaginação autoral projeta um desfecho alternativo para a situação vivida pelos personagens:

Se pudesse mudar a história, eu faria um final melhor para eles.

(Estudante, 9 anos, Diário de Leitura)

Nesses excertos, o sujeito-leitor não se limita a reagir ao sofrimento do outro, mas projeta narrativamente um mundo possível, no qual a destruição é suspensa e o cuidado emerge como horizonte de sentido. O gesto autoral que se delineia não altera materialmente o texto literário, mas o refigura simbolicamente, abrindo espaço para que o estudante se reconheça como sujeito capaz de intervir no sentido da narrativa. A autoria, nesse contexto, não

se define pelo domínio técnico da escrita, mas pela capacidade de imaginar, propor e sustentar possibilidades, ainda que provisórias, no interior do mundo narrado.

Essa dimensão autoral torna-se ainda mais explícita quando o estudante assume diretamente a continuidade da narrativa, deslocando-se do desejo de transformação do enredo para a decisão de prolongá-lo. Nesse gesto, a leitura é reconhecida como processo aberto, no qual o sujeito se autoriza a ocupar o lugar daquele que pode dar prosseguimento à história, como se observa nos excertos a seguir:

Quando terminei de ler o conto, queria que a história continuasse, por isso vou terminar na minha versão!

(Estudante, 10 anos, Diário de Leitura)

Esse reconhecimento da narrativa como inacabada é retomado em outra formulação, na qual o estudante explicita a abertura do texto para o que ainda pode vir a acontecer:

Eu pensei no que ia acontecer depois.

(Estudante, 9 anos, Diário de Leitura)

O mesmo movimento reaparece ainda em um terceiro excerto, no qual o leitor assume explicitamente a posição de quem imagina a continuidade da história:

Fiquei pensando em como a história podia continuar depois do final.

(Estudante, 10 anos, Diário de Leitura)

Nesses excertos, a leitura deixa de ser experiência de recepção concluída e passa a ser vivida como espaço de continuidade e invenção. A história já não se apresenta como destino fechado, mas como campo de variação, no qual o sujeito se autoriza a intervir, prolongar e reinventar o mundo narrado. Nesse gesto, o estudante se exercita como autor simbólico do possível, não no sentido

de substituir o texto original, mas de reinscrevê-lo narrativamente, reconhecendo-se como alguém capaz de imaginar, sustentar e dar sequência a uma história que permanece aberta no tempo da leitura.

Esse movimento de refiguração amplia-se em outros registros, aprofundando a dimensão imaginativa da autoria narrativa e evidenciando que a leitura literária não se limita à compreensão do enredo ou à projeção de continuidades possíveis, mas mobiliza um deslocamento do sujeito em relação a si mesmo. Nesses casos, a narrativa torna-se espaço de experimentação, no qual o leitor é convidado a projetar-se para além de sua posição empírica, ensaiando, pela imaginação narrativa, outras possibilidades de experiência, de decisão e de ação, como se observa nos excertos a seguir:

Eu fiquei imaginando como seria se fosse comigo.

(Estudante, 10 anos, Diário de Leitura)

Esse exercício de projeção de si é retomado em outra formulação, na qual o estudante explicita a dimensão afetiva dessa imaginação:

Eu pensei como eu ia me sentir se estivesse ali.

(Estudante, 9 anos, Diário de Leitura)

O mesmo movimento reaparece ainda em um terceiro excerto, no qual o leitor articula a imaginação de si à situação narrada:

Fiquei pensando no que eu faria se estivesse no lugar deles.

(Estudante, 10 anos, Diário de Leitura)

Esses enunciados revelam um movimento hermenêutico particularmente significativo: ao imaginar-se “no lugar” da situação narrada, o sujeito rompe a posição de exterioridade em relação ao texto e passa a habitá-lo simbolicamente. Trata-se de um gesto de identificação que não se reduz à empatia imediata, mas inaugura uma forma de participação narrativa, na qual o leitor se reconhece

como alguém que poderia viver, sofrer ou agir nas condições apresentadas pela história. Nesse deslocamento, a imaginação opera como mediação entre o mundo do texto e a experiência do sujeito, permitindo que a narrativa seja apropriada como horizonte de possibilidade para a compreensão de si.

Em uma variação significativa desse mesmo gesto, o movimento imaginativo manifesta-se não apenas como projeção do eu na história, mas como exercício explícito de reconfiguração narrativa, no qual o sujeito assume uma posição autoral diante do texto lido. Nesses casos, a leitura deixa de ser apenas acompanhamento do enredo e passa a operar como espaço de variação do sentido, como se observa nos registros a seguir:

Eu pensei em um final diferente na minha cabeça.

(Estudante, 9 anos, Diário de Leitura)

Essa formulação inicial é retomada em outro enunciado, no qual o estudante explicita a intenção de alterar o desfecho da narrativa:

Eu mudaria o que acontece no final.

(Estudante, 9 anos, Diário de Leitura)

O mesmo gesto reaparece ainda em um terceiro excerto, no qual o leitor assume a imaginação do desfecho como parte ativa da experiência de leitura:

Fiquei imaginando como poderia terminar de outro jeito.

(Estudante, 9 anos, Diário de Leitura)

Nessas diferentes formulações, a imaginação não se limita a acompanhar a narrativa, mas passa a prolongá-la e transformá-la. Ao conceber um “final diferente” ou ao imaginar “como poderia terminar”, o sujeito leitor exerce uma forma inicial de autoria, refigurando o texto a partir de seu próprio horizonte de sentido. Esse exercício não rompe com a narrativa original, mas a mantém aberta, confirmando seu caráter não fechado e interpretável. A autoria que aí se delinea não se define pelo domínio técnico da escrita, mas pela capacidade

narrativa de variar sentidos, explorar possibilidades e sustentar a abertura do texto à interpretação.

Esse exercício torna-se ainda mais evidente quando o sujeito explicita o conteúdo dessa refiguração e assume a escrita como gesto autoral, passando da imaginação do possível à elaboração concreta de uma continuação narrativa. Nesse movimento, a autoria deixa de operar apenas no plano da ideia e se materializa na escrita, como se observa nos fragmentos a seguir:

Eu terminaria assim, ao chegar no destino me diverti muito, conheci vários lugares como parques aquáticos, shoppings, pista de skate.

(Estudante, 10 anos, Diário de Leitura)

Essa continuação escrita é retomada em outro registro, no qual o estudante explicita o critério afetivo que orienta a refiguração do mundo narrado:

Eu pensei em lugares que eu gosto de ir.

(Estudante, 9 anos, Diário de Leitura)

O mesmo gesto autoral reaparece ainda em uma terceira formulação, na qual o leitor associa a continuidade da história à sua própria experiência cotidiana:

Coloquei na história coisas que eu faço quando viajo.

(Estudante, 10 anos, Diário de Leitura)

Nessas continuações, o mundo narrativo de Guimarães Rosa é atravessado pelo horizonte cultural das infâncias contemporâneas, revelando que a refiguração do possível não repete o texto original, mas o reinscreve a partir dos universos vividos dos sujeitos leitores. A autoria manifesta-se, assim, como apropriação criativa, na qual o texto literário é transformado sem ser abandonado, preservando sua potência simbólica ao mesmo tempo em que se abre à variação. O gesto autoral não consiste em substituir a narrativa original,

mas em habitá-la e prolongá-la a partir de outros referenciais de sentido, próprios das múltiplas experiências que constituem as infâncias.

Esse movimento confirma que a leitura literária ativa um espaço de liberdade interpretativa, no qual o leitor ensaia respostas, alternativas e desfechos possíveis, inscrevendo-se como coautor simbólico da narrativa. A imaginação, longe de representar uma fuga do texto, constitui-se como dimensão fundamental da identidade narrativa, na medida em que permite ao sujeito experimentar, no plano simbólico, outras formas de existir, agir e responder ao mundo. Esse gesto autoral se radicaliza em outras escritas, nas quais a imaginação narrativa passa a ocupar o centro da reconfiguração da história, como se observa nos registros a seguir:

Eu não gostei do final, queria que ele ficasse mais tempo lá, porque parecia que ele estava feliz.

(Estudante, 9 anos, Diário de Leitura)

Esse incômodo diante do desfecho é retomado em outra formulação, na qual o estudante expressa o desejo de suspender o encerramento da narrativa:

Eu não queria que acabasse daquele jeito.

(Estudante, 10 anos, Diário de Leitura)

O mesmo gesto reaparece ainda em um terceiro registro, no qual o leitor explicita a vontade de prolongar a experiência vivida pelo personagem:

Eu queria que a história continuasse mais um pouco.

(Estudante, 9 anos, Diário de Leitura)

Nesses registros, o sujeito reconhece um ponto de ruptura na narrativa — o retorno do personagem — e o reinscreve a partir de sua própria compreensão do que poderia constituir uma vida boa ou feliz. Ao desejar que o retorno se suspenda ou que a história se prolongue, instaura-se uma outra temporalidade, na qual o texto deixa de ser destino fechado e passa a ser possibilidade. A

narrativa revela-se, assim, como campo aberto à interpretação e à intervenção imaginativa, no qual o leitor exerce sua autoria não por negação do texto, mas pela capacidade de variar seus sentidos e refigurar seus tempos.

Esse movimento encontra ressonância direta na concepção ricoeuriana da mimesis III, na qual o mundo do texto, ao retornar ao mundo do leitor, refigura sua maneira de compreender e habitar a realidade (Ricoeur, 1994). Ao imaginar outros finais, os sujeitos das infâncias não apenas interpretam a história, mas se experimentam como capazes de pensar o mundo de outro modo. A narrativa torna-se, assim, espaço de exercício filosófico, no qual a imaginação assume papel central na abertura do possível.

Em alguns registros, essa autoria torna-se ainda mais visível quando o estudante assume explicitamente a palavra e se inscreve narrativamente na história, não apenas como alguém que acompanha ou imagina, mas como sujeito que se posiciona diante das ações do personagem, como se observa nos registros a seguir:

Se eu fosse o personagem, eu teria feito diferente.
(Estudante, 9 anos, Diário de Leitura)

Esse deslocamento em relação ao personagem é retomado em outra formulação, na qual o estudante explicita sua própria maneira de agir:

Eu não faria igual, eu faria do meu jeito.
(Estudante, 9 anos, Diário de Leitura)

O mesmo gesto reaparece ainda em um terceiro registro, no qual o leitor afirma sua capacidade de decisão diante da situação narrada:

Eu escolheria outra coisa para fazer.
(Estudante, 9 anos, Diário de Leitura)

Nesses registros, delineia-se um deslocamento significativo: o sujeito já não se limita a acompanhar, desejar ou imaginar o personagem, mas passa a

ocupar uma posição narrativa própria, distinguindo-se dele e afirmando-se como alguém capaz de escolher. A narrativa deixa de ser apenas espaço de identificação e torna-se lugar de enunciação de si, no qual se ensaia a ipseidade, compreendida como a possibilidade de dizer-se e de assumir-se como autor de ações possíveis, ainda que no plano simbólico (Ricoeur, 1991).

Ao se expressarem nas interações que acompanham a leitura literária, os sujeitos-leitores passam a operar ativamente sobre o mundo narrativo, mobilizando a imaginação como instância de expansão, variação e reinscrição de sentidos. Nessas situações de interlocução, a leitura deixa de ser apenas recepção do texto e passa a configurar-se como prática interpretativa produtiva, na qual imagens, desejos e projeções pessoais são elaboradas discursivamente e colocadas em partilha coletiva. Essa consciência autoral torna-se ainda mais explícita quando o próprio estudante passa a nomear o gesto imaginativo como processo, como se observa nos registros a seguir:

Após tudo isso fui fantasiando já uma das ideias que eu continuaria o texto.

(Estudante, 10 anos, Diário de Leitura)

Essa explicitação do imaginar como ação reflexiva é retomada em outra formulação, na qual o estudante reconhece o encadeamento de pensamentos que acompanha a leitura:

Eu fui pensando no que podia acontecer depois.

(Estudante, 9 anos, Diário de Leitura)

O mesmo movimento reaparece ainda em um terceiro excerto, no qual o leitor identifica a imaginação como parte consciente de sua relação com o texto:

Enquanto eu lia, ficava criando ideias para a história.

(Estudante, 10 anos, Diário de Leitura)

Nesses registros, a autoria já não se manifesta apenas como projeção imaginativa ou variação do enredo, mas como reflexão sobre o próprio ato de imaginar. O sujeito passa a reconhecer-se como produtor de sentidos e

possibilidades, assumindo a imaginação como gesto autoral consciente. A leitura, assim, deixa de ser vivida apenas como experiência tácita e passa a configurar-se como espaço de tomada de consciência narrativa, no qual o estudante se reconhece como agente da reconfiguração do texto e dos sentidos que dele emergem.

É a partir dessa tomada de consciência autoral, que se dá no interior das interações que acompanham a leitura, que a partilha coletiva das percepções de leitura ganha relevo analítico. Enunciados como “ao pensar nesse conto, imagino um rio alegre, cheio de peixes pulando” ou “eu queria estar no lugar do personagem” deixam de funcionar como comentários espontâneos e passam a ampliar simbolicamente o mundo do texto, autorizando os estudantes a habitá-lo imaginativamente. A leitura configura-se, assim, como espaço dialógico de criação, no qual a autoria não se define pela escrita formal, mas pela capacidade de imaginar, projetar-se e produzir sentidos novos a partir da experiência literária.

Nesse horizonte interpretativo, construído a partir da partilha das experiências de leitura e do exercício autoral da imaginação, a imaginação mobilizada nas narrativas não se confunde com fantasia desvinculada da realidade, mas constitui-se como modo narrativo de explorar o possível, no qual respostas e ações ainda não realizadas podem ser antecipadas simbolicamente. A narrativa, ao abrir esse espaço de variação imaginativa, permite que o sujeito experimente diferentes modos de ser e de agir, sem a exigência imediata da ação prática, fazendo do texto um verdadeiro laboratório do possível (Ricoeur, 1994).

Esse movimento se amplia na liberdade de prolongar experiências, suspender sofrimentos e imaginar gestos de cuidado, revelando um exercício inicial de autoria no qual a identidade narrativa se projeta para além do dado e ensaia outros modos possíveis de habitar o mundo. É nesse horizonte que a voz do estudante se faz ouvir, não apenas como resposta ao texto, mas como desejo de participação ativa no mundo narrado, como se observa nos registros a seguir:

Eu queria entrar na história para ajudar.

(Estudante, 9 anos, Diário de Leitura)

Esse desejo de inserção no enredo é retomado em outra formulação, na qual o estudante explicita a possibilidade de ação imaginada:

Se eu estivesse lá, eu podia ajudar eles.

(Estudante, 9 anos, Diário de Leitura)

O mesmo gesto reaparece ainda em um terceiro registro, no qual a participação é associada à tentativa de cuidado diante do sofrimento narrado:

Eu tentaria fazer alguma coisa para eles ficarem melhor.

(Estudante, 9 anos, Diário de Leitura)

Nesses registros, a autoria assume a forma de um desejo de participação, no qual o sujeito se imagina como agente capaz de intervir no curso dos acontecimentos. Ainda que essa intervenção se dê apenas no plano narrativo, ela revela um exercício inicial de responsabilidade e de ação simbólica, no qual o estudante se reconhece como alguém capaz de responder ao sofrimento do outro e de transformar a situação narrada, ainda que de modo imaginado. A narrativa configura-se, assim, como espaço de ensaio ético, no qual o agir possível antecede e prepara a reflexão sobre o agir no mundo vivido.

Nesse sentido, a autoria que emerge dessas produções não se confunde com o domínio técnico da escrita, nem com a produção de textos autônomos no sentido escolar. Ela se revela, antes, como capacidade narrativa de refigurar o vivido, o lido e o imaginado, fazendo da linguagem um espaço de ensaio e de possibilidade. Trata-se de uma autoria filosófica em formação, na qual os sujeitos das infâncias começam a experimentar modos de pensar o mundo, posicionar-se diante dele e imaginar que ele poderia ser outro.

É nesse ponto que a autoria narrativa se apresenta como gesto conclusivo do percurso formativo, não no sentido de fechamento, mas como retorno transformado da experiência ao horizonte da experiência vivida. O que se inicia

no vivido — atravessado por afetos, memórias e vínculos — encontra na narrativa uma forma de configuração, mas não se encerra nela. Ao contrário, retorna ao sujeito como possibilidade de dizer-se de outro modo, de imaginar-se em novas posições e de ensaiar, simbolicamente, outras formas de estar no mundo. A narrativa deixa de ser apenas mediação da experiência para tornar-se espaço de passagem, no qual o sujeito já não apenas compreende o que viveu, mas se reconhece capaz de refigurar o sentido do vivido.

Nesse retorno, que Paul Ricoeur descreve como o momento da refiguração, a narrativa ultrapassa os limites do texto e se projeta como horizonte de possibilidade. Não se trata de agir no mundo de forma imediata, mas de experimentar-se como autor de ações possíveis, imaginando, escolhendo e posicionando-se no interior de um campo simbólico aberto. A autoria que emerge nesse movimento não é domínio técnico nem fechamento identitário, mas exercício de liberdade narrativa, no qual o sujeito das infâncias ensaia modos provisórios de habitar o tempo, responder ao outro e imaginar que o mundo — e a si próprio — poderiam ser diferentes. É assim que a tríplice mimesis deixa de ser apenas uma estrutura teórica e se revela como experiência formativa viva, sustentando a potência da narrativa no ensino de filosofia nas infâncias (Ricoeur, 1994).

5.3 A Trilha de Mediações Narrativas como Percurso Formativo

O percurso interpretativo desenvolvido ao longo deste capítulo permitiu compreender que a leitura literária, quando assumida como experiência narrativa, não apenas mobiliza memórias e afetos, organiza a experiência no tempo e suscita respostas éticas à alteridade, mas também cria condições para a emergência de processos formativos mais amplos no ensino de filosofia com as infâncias. As análises realizadas evidenciaram que as narrativas produzidas não se configuram como simples registros de compreensão textual, mas como espaços vivos de interpretação, nos quais os sujeitos das infâncias ensaiam

modos de dizer de si, de responder ao outro e de imaginar possibilidades de existência.

É a partir desse movimento interpretativo — e não como um acréscimo externo ou posterior ao movimento hermenêutico — que se constitui o produto educacional desta pesquisa: a *Trilha de Mediações Narrativas no Ensino de Filosofia com as Infâncias*. Tal produto emerge como desdobramento formativo da experiência vivida e interpretada, preservando a lógica hermenêutica que orienta toda a investigação e assumindo a narrativa como mediação central da formação filosófica.

Diferentemente de um manual metodológico ou de um conjunto de procedimentos prescritivos, a Trilha não se apresenta como um modelo fechado de aplicação pedagógica. Ao longo da pesquisa, tornou-se evidente que uma proposta rigidamente estruturada entraria em tensão com a própria natureza da experiência narrativa produzida pelos sujeitos das infâncias e com o horizonte teórico da hermenêutica narrativa. A escuta das produções analisadas revelou processos marcados pela provisoriedade, pela abertura de sentidos e pela singularidade das experiências, o que inviabiliza qualquer pretensão de normatização técnica da prática educativa.

Nesse sentido, a recusa consciente do termo manual não constitui apenas uma escolha terminológica, mas expressa uma posição epistemológica. Nomear este produto como Trilha significa assumir que o ensino de filosofia, quando orientado pela narrativa, não se organiza por etapas rígidas, mas por percursos que se constroem no próprio ato de caminhar. A trilha evoca deslocamento, atenção ao terreno, abertura ao imprevisto e responsabilidade interpretativa diante do que emerge no percurso. Diferentemente de uma rota previamente traçada, ela se constitui na relação entre o sujeito e a experiência que atravessa — imagem que dialoga diretamente com a compreensão hermenêutica da formação, na qual o sentido não é dado de antemão, mas se constrói no tempo e na interpretação.

Inspirada na hermenêutica ricoeuriana, a Trilha concebe a experiência formativa como um processo mediado simbolicamente pela linguagem, no qual

o vivido encontra forma e sentido. A leitura literária, o diálogo e a escrita articulam-se, nesse horizonte, como práticas interdependentes, não reduzidas a atividades isoladas, mas compreendidas como vias de interpretação pelas quais os sujeitos das infâncias elaboram o que vivem, respondem ao que os afeta e ensaiam outros modos possíveis de habitar o mundo. Ao professor não cabe, portanto, a função de aplicador de técnicas, mas a tarefa propriamente hermenêutica de sustentar a mediação da experiência, criando condições de escuta, circulação da palavra e abertura interpretativa.

A Trilha de Mediações Narrativas organiza-se, assim, como um conjunto articulado de orientações formativas que dialogam diretamente com o percurso interpretativo desenvolvido nesta pesquisa. Ela toma como ponto de partida a leitura literária como experiência, valoriza a produção narrativa em suas múltiplas linguagens e reconhece o caráter processual da formação filosófica nas infâncias. Longe de propor um passo a passo rígido, a Trilha apresenta eixos de trabalho, princípios orientadores e sugestões de mediação que podem ser apropriados, adaptados e ressignificados por outros professores em contextos educativos diversos.

Ao assumir essa forma, o produto atende às exigências do mestrado profissional em filosofia ao articular teoria e prática sem reduzi-las uma à outra. A Trilha oferece ao professor um caminho possível de atuação pedagógica filosoficamente fundamentado, ao mesmo tempo em que preserva sua autonomia interpretativa e sua responsabilidade ética diante dos sujeitos das infâncias. Trata-se de um dispositivo que não pretende substituir a reflexão docente, mas provocá-la, sustentando o ensino de filosofia como prática viva, narrativa e formativa.

Apresentada integralmente no Anexo A, a Trilha foi concebida de modo a possibilitar sua utilização independente da leitura integral da dissertação, conforme orientações do PROF-FILO. Ainda assim, mantém uma relação orgânica com o percurso teórico e interpretativo desenvolvido ao longo do trabalho, uma vez que nasce da experiência concreta da intervenção realizada e da escuta das narrativas analisadas. Seu caráter aberto e não prescritivo reflete a própria compreensão de *identidade narrativa* assumida nesta pesquisa:

uma identidade que não se fixa, mas se constrói no tempo, na linguagem e na relação com o outro.

Desse modo, a Trilha de Mediações Narrativas não deve ser compreendida como um produto técnico, mas como um convite à experiência. Ela propõe ao professor um percurso no qual literatura e filosofia se entrelaçam na formação dos sujeitos das infâncias, favorecendo processos de autocompreensão, responsabilidade ética e autoria narrativa. Ao acompanhar esse percurso, o educador é chamado a assumir-se também como intérprete, reconhecendo que o ensino de filosofia nas infâncias implica, antes de tudo, a criação de espaços de escuta, de narração e de imaginação compartilhada.

É nesse retorno da experiência ao mundo da prática que se concentra o sentido mais profundo deste trabalho. A *identidade narrativa*, quando mobilizada no ensino de filosofia com as infâncias, não se reduz a um conceito teórico nem a um recurso metodológico, mas se revela como experiência formativa viva, capaz de articular memória, temporalidade, ética e autoria. A formação filosófica que daí emerge não se orienta pela transmissão de conteúdos, mas pelo exercício narrativo de interpretar o vivido, responder ao outro e imaginar o mundo como espaço de possibilidades. Assim, a narrativa deixa de ser apenas objeto de leitura ou instrumento pedagógico e afirma-se como lugar de constituição do sujeito — um lugar no qual pensar, narrar e formar-se tornam-se gestos inseparáveis.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomar este percurso investigativo ao final não significa encerrá-lo, mas escutá-lo novamente, agora atravessado pelo caminho percorrido. A pergunta que orientou a pesquisa — como o conceito de *identidade narrativa* pode contribuir para o ensino de Filosofia nas infâncias? — não se apresenta, neste ponto, como problema a ser resolvido por uma resposta conclusiva, mas como horizonte interpretativo que se adensa. Ao longo do trabalho, tornou-se cada vez mais evidente que pensar filosofia nas infâncias não implica antecipar conceitos, nem conduzir sujeitos em infância a formas adultas de pensamento, mas criar condições para que a experiência vivida possa tornar-se linguagem, e a linguagem, por sua vez, possa refigurar o vivido.

A investigação se inscreveu no entendimento de que a filosofia, quando acontece nas infâncias, não comparece como conteúdo exterior ao cotidiano escolar, mas emerge no interior da experiência, quando a pergunta se instala, quando o tempo se dobra em memória, quando o outro interpela, quando a palavra procura forma. Ensinar filosofia, nesse sentido, não é transmitir respostas, mas sustentar espaços de escuta, de narrativa e de interpretação, nos quais os sujeitos em infância possam ensaiar modos de dizer-se e de compreender-se no mundo.

Foi nesse horizonte que o diálogo entre Filosofia e Literatura revelou sua potência formativa. A literatura não foi tomada como recurso auxiliar nem como ilustração de conceitos, mas como espaço simbólico onde o pensamento encontra matéria sensível: imagens que permanecem, cenas que retornam, ritmos que afetam. Ao entrar em contato com o texto literário, abre-se um mundo possível; e, ao atravessá-lo, o leitor não permanece o mesmo. Nesse deslocamento — por vezes sutil, por vezes intenso — a reflexão filosófica se faz presente nas infâncias não como sistema, mas como experiência.

A escolha por uma abordagem qualitativa de inspiração hermenêutico-narrativa sustentou esse gesto desde o início. Assumiu-se que o sentido não se encontra dado de antemão, nem no texto literário, nem nas narrativas produzidas, mas emerge na mediação entre leitura, experiência e interpretação.

Interpretar, aqui, não significou explicar causalmente nem reduzir a experiência a categorias fechadas, mas acompanhar movimentos de significação, aceitar a provisoriedade do sentido e reconhecer que compreender é sempre um ato situado no tempo.

Nesse percurso, o Diário de Leitura constituiu-se como mediação central. Ele não operou como instrumento avaliativo nem como técnica de coleta, mas como espaço de autorização narrativa. Um lugar onde as vozes das infâncias puderam inscrever, por palavras, traços e imagens, aquilo que a leitura mobilizou: lembranças que retornam sem aviso, afetos que atravessam, perguntas que permanecem abertas. Ao escrever, os sujeitos em infância não apenas registraram impressões, mas ensaiaram modos de narrar-se, reconhecendo-se como autores de sentidos ainda em formação.

A interpretação do conjunto narrativo revelou, de modo recorrente, que a narrativa literária atuou como mediação sensível da experiência vivida nas infâncias. O texto não permaneceu como objeto externo à leitura, mas atravessou os sujeitos, convocando memórias que retornam como imagens, afetos e paisagens: viagens lembradas no corpo, casas revisitadas pela palavra, presenças que persistem na forma de saudade. Ao narrar essas experiências, as vozes das infâncias não reproduziram o enredo da obra, mas reinscreveram o vivido no tempo da leitura, permitindo que o mundo do texto se entrelaçasse ao mundo da vida.

Nesse movimento, a leitura tornou-se lugar de refiguração: aquilo que foi vivido encontrou linguagem, e aquilo que foi narrado abriu novas possibilidades de compreensão de si. Mesmo quando a leitura foi atravessada pela dificuldade, essa dificuldade não interrompeu o sentido, mas foi acolhida como parte da própria experiência interpretativa — um “entender do meu jeito” que afirma a singularidade do sujeito-leitor e inaugura um gesto inicial de autoria narrativa.

Em continuidade, tornou-se visível que a narrativa operou como uma forma de organização temporal de si. Os afetos que atravessaram as narrativas — especialmente aqueles mobilizados nos eixos interpretativos — não surgiram como estados isolados, mas como operadores narrativos de temporalização. É

por meio deles que o passado retorna, que o presente ganha densidade e que o futuro se anuncia como expectativa.

O medo foi narrado como travessia, com seus antes, durante e depois; a tristeza marcou o fim e, ao marcá-lo, tornou inteligível a experiência da finitude; outros afetos, retomados de maneira sensível, reinscreveram o vivido no presente da palavra, sustentando continuidades afetivas. O tempo, assim, deixou de ser apenas sucessão cronológica e tornou-se experiência narrável, dobrada, retomada e aberta à reinterpretação.

Nesse movimento, delineou-se o entrelaçamento entre permanência e transformação. As vozes das infâncias reconheceram continuidades que sustentam o sentimento de continuidade de si — vínculos, lugares, gestos repetidos —, ao mesmo tempo em que se posicionaram diante do tempo, assumindo-se como sujeitos que mudam, crescem e atribuem sentido à própria existência. A identidade que aí se esboça não é substância nem essência, mas trama narrativa: algo que se constrói no vaivém entre o que permanece e o que se transforma.

A leitura literária instaurou, ainda, um campo de alteridade, no qual a narrativa de si se deslocou para uma resposta ao outro. Certas imagens do conto — especialmente aquelas que tocam a fragilidade, a perda e a destruição — não foram recebidas como elementos distantes de uma história, mas como interpelações éticas. As vozes das infâncias não formularam juízos normativos nem discursos moralizantes; narraram inquietações, afetos e cuidados possíveis. A compaixão não apareceu como regra, mas como resposta narrada diante do sofrimento percebido. Nesse gesto, a identidade deixou de se estruturar apenas pela continuidade do vivido e passou a se constituir na capacidade de responder, de reconhecer a vulnerabilidade do outro e de assumir uma posição no tempo.

Por fim, o percurso interpretativo revelou que a narrativa não se encerra na memória, nem na organização temporal, nem na resposta ética. Ela se abre à autoria e à refiguração do possível. Ao desejar outros finais, prolongar a alegria, suspender a perda ou impedir o sofrimento, os sujeitos em infância

ensaiaram o “eu poderia”. Esse gesto, ainda que simbólico, é filosoficamente decisivo: nele se afirma a possibilidade de agir de outro modo, de imaginar o mundo como podendo ser diferente. A leitura tornou-se, assim, um laboratório do possível, no qual a imaginação não funciona como fuga da realidade, mas como variação interpretativa que permite experimentar outros modos de ser e de habitar o mundo.

Dessa maneira, a pesquisa responde à questão que a atravessa sem reduzi-la a um fechamento conceitual: a *identidade narrativa*, quando mobilizada no ensino de Filosofia nas infâncias, revela-se menos como conceito a aplicar e mais como experiência formativa viva. O que se deixa entrever não é a produção de identidades acabadas, mas ensaios narrativos — provisórios, fragmentários, abertos — e exatamente por isso formativos. As infâncias aparecem, assim, não como etapa preparatória do humano, mas como modo legítimo de narrar, interpretar e produzir sentido.

No âmbito do mestrado profissional, esse percurso interpretativo desdobra-se diretamente no produto educacional da pesquisa: a Trilha de Mediações Narrativas no Ensino de Filosofia nas infâncias. A Trilha nasce da experiência vivida e interpretada, preservando a lógica hermenêutica que orienta o trabalho. Ela não se apresenta como manual prescritivo nem como roteiro fechado, pois tal forma entraria em tensão com a própria natureza da experiência narrativa. A trilha é percurso: constrói-se no caminhar, exige escuta, atenção e abertura ao que emerge. Do mesmo modo, as mediações narrativas nomeiam a articulação entre leitura literária, diálogo e escrita como práticas simbólicas pelas quais os sujeitos em infância podem interpretar suas experiências, responder ao que os afeta e imaginar outras possibilidades de existência. Nesse contexto, o professor assume o lugar de mediador da experiência, e não de aplicador de técnicas, preservando sua autonomia interpretativa e sua responsabilidade ética.

Como toda pesquisa situada, este trabalho também reconhece seus limites e abre perspectivas. O recorte — um grupo, um tempo, uma obra — não pretende universalizar resultados, mas oferecer compreensões capazes de inspirar outras experiências formativas. A própria natureza do trabalho hermenêutico impede o fechamento definitivo: o sentido permanece aberto, pois

a narrativa, ao mesmo tempo em que organiza, reabre; ao mesmo tempo em que configura, refigura. Ela devolve ao sujeito a tarefa de continuar interpretando-se no tempo.

Conclui-se, portanto, não com um encerramento, mas com um horizonte que se prolonga. Trabalhar filosofia nas infâncias, atravessada pela literatura e orientada pela *identidade narrativa* de Paul Ricoeur, é criar um espaço onde o vivido encontra linguagem, onde o outro pode ser reconhecido e onde o possível começa a ser imaginado. A identidade que aí se delineia não é fixa nem concluída, mas aberta, provisória e criativa — uma identidade que se constrói narrativamente, à medida que sujeitos em infância aprendem a dizer-se, a escutar e a imaginar-se no mundo.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Roberto Antônio Penedo do. *Identidade narrativa em Grande sertão: veredas*. In: DUARTE, Fábio; PERIUS, Oneide; AMARAL, Roberto Antônio Penedo do. (orgs.). *Filosofia em debate* – Vol. 4. Palmas-TO: EDUFT, 2023.

ARISTÓTELES. *Poética*. Tradução: Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2011.

BARTHES, Roland. *Aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França*. Tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1977.

BENJAMIN, Walter. *A infância em Berlim por volta de 1900*. In: _____. *Obras escolhidas II*. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 84-85.

BENJAMIN, Walter. *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*. Tradução: José Carlos Martins e Hemerson Alves. São Paulo: Brasiliense, 2011. v. 3.

BENJAMIN, Walter. *O narrador*. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. In: _____. *Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política – ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 197-221.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. Tradução: Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus, 2009.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política*. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas II: Rua de mão única*. Tradução: Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 2013.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In: _____. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.

CANDIDO, Antonio. *O observador literário*. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2008.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 2000.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Tradução: Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

DELEUZE, Gilles. *A literatura e a vida*. In: _____. *Crítica e clínica*. 2. ed. Tradução: Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka – por uma literatura menor*. Tradução: Cíntia Vieira da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 4. Tradução: Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1997.

DERRIDA, Jacques. *A escritura e a diferença*. Tradução: Sylvie C. de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2020.

DERRIDA, Jacques. *Essa estranha instituição chamada literatura – uma entrevista com Jacques Derrida*. Tradução: Marileide Dias Esqueda. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FOUCAULT, Michel. *A grande estrangeira – sobre a literatura*. Tradução: Fernando Sheibe. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GRONDIN, Jean. *Paul Ricoeur*. Tradução: Sybil Safdie Douek. São Paulo: Loyola, 2015.

KLINGER, Diana. *Literatura e ética – da forma para a força*. Rio de Janeiro: Rocco, 2014.

KOHAN, Walter O. *Infância: entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KOHAN, Walter Omar. *Vida e morte da infância, entre o humano e o inumano*. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 125-138, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227078008>. Acesso em: 13 ago. 2025.

LIPMAN, Matthew. *O pensar na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LORIERI, Marcos Antonio. *Filosofia: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. São Paulo: Thomson, 1999.

NASCIMENTO, Evando; OLIVEIRA, Maria Clara Castellões de (orgs.). *Literatura e filosofia: diálogos*. Juiz de Fora: UFJF; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004.

PELLAUER, David. *Compreender Ricoeur*. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

PETIT, Michèle. *A arte de ler – ou como resistir à adversidade*. 2. ed. Tradução: Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2010.

PETIT, Michèle. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. São Paulo: Editora 34, 2013.

PIAGET, Jean. *A construção do real na criança*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1996.

PLATÃO. *República*. 3. ed. Tradução: Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2019.

RICOEUR, Paul. *A ideologia e a utopia*. Tradução: Thiago Martins e Sílvio Rosa Filho. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

RICOEUR, Paul. *A metáfora viva*. Tradução: Dion Davi Macedo. São Paulo: Loyola, 2000.

RICOEUR, Paul. *Escritos e conferências 1 – em torno da psicanálise*. Tradução: Edson Bini. São Paulo: Loyola, 2010.

RICOEUR, Paul. *O si-mesmo como outro*. Tradução: Lucy Moreira Cesar. Campinas: Papyrus, 1991.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. Tradução: Constança Marcondes Cesar. São Paulo: Papyrus, 1994. v. 1.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. Tradução: Marina Appenzeller. São Paulo: Papyrus, 1995. v. 2.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. Tradução: Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Papyrus, 1997. v. 3.

ROSA, João Guimarães. *As margens da alegria*. In: ROSA, João Guimarães. Primeiras histórias. Rio de Janeiro: Global Editora, 2019.

SARTRE, Jean-Paul. *O que é a literatura?* Tradução: Carlos Felipe Moisés. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A

**TRILHA DE MEDIAÇÕES NARRATIVAS NO ENSINO DE FILOSOFIA NAS
INFÂNCIAS**

**PRODUTO EDUCACIONAL RESULTANTE DE PESQUISA DESENVOLVIDA
NO ÂMBITO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA (PROF-FILO)**

**TRILHA DE MEDIAÇÕES NARRATIVAS NO ENSINO DE FILOSOFIA NAS
INFÂNCIAS**

FABYA MARTINS SILVA

Palmas - TO

2026

1. Apresentação

A Trilha de Mediações Narrativas no Ensino de Filosofia nas Infâncias constitui o produto educacional resultante da pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO). Trata-se de um percurso formativo que emerge de uma experiência pedagógica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no qual a leitura literária se afirma como experiência de linguagem, escuta e produção de sentido, sustentando processos interpretativos e autorais nas infâncias.

No cerne dessa experiência esteve a leitura compartilhada do conto “As margens da alegria”³⁰, de João Guimarães Rosa, acolhida como acontecimento narrativo. O texto rosiano, compreendido a partir de sua densidade poética e temporal, instaurou deslocamentos de linguagem, de temporalidade e de sensibilidade, abrindo um campo interpretativo no qual as infâncias puderam narrar, escutar e reinterpretar a própria experiência.

À luz da concepção de *identidade narrativa*³¹ formulada por Paul Ricoeur, a Trilha constitui-se como resultado de uma metodologia de caráter hermenêutico, desenvolvida no âmbito do PROF-FILO, na qual compreender, interpretar e acompanhar a experiência configuram o próprio método da pesquisa. Nesse horizonte metodológico, as narrativas infantis são tomadas como acontecimentos interpretativos, por meio dos quais o vivido se torna narrável e adquire forma simbólica no tempo.

Nesse processo, ao narrar, as infâncias ensaiam modos iniciais de dizer de si, articulando memória, imaginação, afetividade e linguagem em processos configurativos e refigurativos sempre provisórios. A leitura de “As margens da alegria”, ao desestabilizar a linearidade temporal e a transparência do sentido,

³⁰ O conto “As margens da alegria”, de João Guimarães Rosa, integrante de Primeiras estórias (1962), destaca-se por construir a experiência do mundo a partir de uma perspectiva infantil, na qual a linguagem, o tempo e a percepção se organizam de modo sensível e não linear.

³¹ A noção de identidade narrativa, desenvolvida por Paul Ricoeur, especialmente em Tempo e Narrativa (1994–1997) e O si-mesmo como outro (1991), designa o modo pelo qual o sujeito se compreende a si mesmo no tempo por meio da mediação da narrativa. Longe de corresponder a uma identidade fixa ou substancial, a identidade narrativa constitui-se no entrelaçamento entre permanência e mudança, articulando memória, ação e linguagem em um processo sempre provisório de configuração e refiguração do sentido.

instaurou um campo interpretativo no qual a teoria da identidade narrativa pôde ser visualizada na prática pedagógica, tornando perceptíveis os deslocamentos éticos e autorais que emergem quando a experiência é narrada, escutada e reinterpretada no tempo da formação.

2. Metodologia

Inscrita em uma abordagem hermenêutico-narrativa, a metodologia que sustenta esta proposta formativa orienta-se pela concepção de identidade narrativa desenvolvida por Paul Ricoeur, compreendendo a formação como um processo interpretativo no qual o sentido se constitui no tempo, por meio das mediações da linguagem, da narrativa e da escuta. Nessa perspectiva, a metodologia não se define como um conjunto de procedimentos técnicos a serem aplicados, mas como um modo de acompanhar experiências nas quais o vivido pode tornar-se narrável e interpretável.

A narrativa é assumida como mediação central da constituição do sentido. Narrar não equivale a relatar acontecimentos, mas a configurar a experiência em uma unidade simbólica sempre provisória, na qual memória, imaginação, afetividade e linguagem se entrelaçam. A identidade que daí emerge não é fixa nem substancial, mas se elabora no movimento contínuo entre permanência e transformação, permitindo ao sujeito reconhecer-se e reinterpretar-se no tempo.

A leitura literária ocupa lugar estruturante nesse percurso metodológico. O conto “As margens da alegria”, de João Guimarães Rosa, é acolhido como acontecimento narrativo capaz de instaurar deslocamentos de linguagem, temporalidade e sensibilidade. O texto literário não é tratado como objeto de explicação ou análise temática, mas como experiência simbólica que convoca a escuta e a interpretação, abrindo um campo no qual a experiência pode ser narrada, partilhada e reinscrita em novos sentidos.

O percurso organiza-se como um conjunto articulado de movimentos interpretativos, que envolvem a preparação do campo da experiência, o encontro com a obra, a escuta das vozes das infâncias, os momentos de diálogo, os

registros narrativos e a emergência da autoria. Esses movimentos não obedecem a uma lógica linear ou prescritiva, mas configuram um campo aberto, no qual cada mediação se redefine a partir do contexto, do tempo da experiência e das respostas singulares dos sujeitos envolvidos.

Os registros produzidos ao longo do percurso — especialmente os diários — constituem espaços de inscrição narrativa da experiência. Não cumprem função avaliativa nem se orientam por critérios formais, mas operam como dispositivos hermenêuticos que permitem acompanhar os modos pelos quais o sentido se elabora no tempo. A escrita, o desenho e outras linguagens expressivas são acolhidos como formas legítimas de narração, reconhecendo que a experiência excede a palavra escrita e se manifesta de modo plural.

Nesse horizonte, o professor-mediador assume o papel de intérprete e acompanhante do percurso formativo. Sua atuação consiste em sustentar uma escuta sensível às múltiplas linguagens das infâncias, registrar vestígios do vivido e favorecer retomadas interpretativas, sem conduzir ou fixar sentidos. Os registros do mediador preservam a abertura constitutiva da narrativa, reconhecendo que toda interpretação permanece provisória e aberta à refiguração.

Desse modo, a metodologia do produto educacional afirma-se como um modo de condução formativa, no qual teoria e prática se entrelaçam de forma indissociável. O percurso apresentado configura-se como um desdobramento interpretativo de uma experiência vivida, no qual a *identidade narrativa* torna-se visível na prática pedagógica, preservando o caráter aberto, processual e inacabado que define a formação e a constituição do sujeito no tempo.

3. Destinatários do Percurso

A Trilha de Mediações Narrativas no Ensino de Filosofia nas Infâncias inscreve-se no território formativo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tomando como interlocutoras privilegiadas as infâncias que cursam o 5º ano, momento em que a experiência escolar já se encontra atravessada pela

linguagem escrita, pela ampliação do repertório simbólico e pela intensificação das perguntas que tocam o tempo, o mundo e o próprio dizer de si. Nesse horizonte, as infâncias são reconhecidas em sua pluralidade de modos de perceber, sentir e narrar, como presenças capazes de elaborar sentido a partir do encontro com a literatura e com a palavra partilhada.

O percurso dirige-se, simultaneamente, àquelas e àqueles que assumem a mediação desse encontro — professoras e professores dos Anos Iniciais —, compreendidos não como aplicadores de propostas, mas como leitores, intérpretes e acompanhantes dos processos narrativos que se produzem no cotidiano escolar. A Trilha convoca esses educadores à leitura e escuta atentas às temporalidades da experiência e às formas singulares pelas quais o vivido se deixa dizer, registrar e reinterpretar.

Por sua natureza hermenêutico-narrativa, o percurso mantém-se aberto a diferentes contextos educativos, desde que se preserve a atenção à linguagem, o respeito aos tempos da escuta e a compreensão da leitura literária como experiência formativa. O que define seu público não é a delimitação técnica de um grupo, mas a disposição para sustentar um espaço em que a narrativa possa acontecer e em que a experiência, ao ser narrada, se torne interpretável.

4. Horizontes Formativos

O percurso que se delinea nesta Trilha tem como horizonte **sustentar experiências formativas nas quais a narrativa se constitua como mediação privilegiada da produção de sentido**, permitindo que as infâncias, no encontro com a literatura, possam dizer, escutar e reinterpretar a própria experiência. Trata-se de favorecer um espaço no qual a palavra não seja antecipada nem conduzida, mas acolhida em seu tempo próprio, como lugar de elaboração simbólica e de reconhecimento de si.

Nesse movimento, busca-se **acompanhar os modos pelos quais a experiência vivida se deixa narrar**, reconhecendo que memória, imaginação, afetividade e linguagem se entrelaçam na constituição de sentidos sempre

provisórios. A Trilha orienta-se pela possibilidade de que as infâncias ensaiem formas iniciais de autoria narrativa, não como afirmação identitária fixa, mas como processo aberto de configuração e reconfiguração do vivido no tempo.

Outro objetivo que atravessa o percurso consiste em **sustentar a leitura literária como acontecimento narrativo**, capaz de instaurar deslocamentos de temporalidade, sensibilidade e linguagem. Ao acolher o texto literário como experiência — e não como objeto de explicação —, o percurso favorece a emergência de interpretações plurais, nas quais o sentido se constrói na relação entre texto, escuta e partilha.

A Trilha propõe-se, ainda, a **oferecer ao professor-mediador um horizonte formativo**, no qual sua atuação se desloque da condução para o acompanhamento interpretativo da experiência. O objetivo não é fornecer respostas ou procedimentos, mas favorecer uma postura de escuta, atenção e cuidado com a palavra das infâncias, reconhecendo o caráter ético e temporal de todo processo narrativo.

Por fim, o percurso orienta-se pelo propósito de **tornar visível, na prática pedagógica, a concepção de identidade narrativa**, compreendida como processo em construção, no qual o sujeito se reconhece e se transforma ao narrar-se. Ao sustentar a narrativa como mediação formativa, a Trilha afirma a experiência educativa como espaço de interpretação, abertura e continuidade, no qual o sentido não se encerra, mas permanece disponível à refiguração.

5. Estrutura do Percurso Narrativo

A Trilha de Mediações Narrativas no Ensino de Filosofia nas Infâncias estrutura-se a partir de uma compreensão hermenêutica da experiência, segundo a qual o sentido não se apresenta como dado imediato nem como evidência transparente, mas se elabora no tempo, por meio das mediações da linguagem, da escuta e da narrativa. Nesse horizonte, a experiência educativa não se reduz à aplicação de procedimentos ou à transmissão de conteúdos, mas

se afirma como processo interpretativo no qual o vivido se torna, pouco a pouco, narrável e compreensível.

Inspirada na hermenêutica narrativa de Paul Ricoeur, a Trilha assume que o sentido emerge da relação dinâmica entre experiência, linguagem e tempo, e que a formação se realiza no próprio movimento de narrar, escutar e interpretar. Os movimentos que compõem o percurso não obedecem a uma lógica técnica, cumulativa ou linear, mas desenharam um campo de experiência no qual cada gesto pedagógico adquire significado na relação com os demais e na atenção ao que se produz no encontro entre texto, infâncias e mundo.

De modo geral, o percurso articula-se segundo uma dinâmica interpretativa que pode ser assim enunciada: **condições** → **encontro** → **escuta** → **leitura** → **diálogo** → **registro** → **autoria**. Essa articulação não constitui um roteiro prescritivo, mas uma orientação hermenêutica que sustenta a experiência narrativa desde a preparação do campo até sua inscrição autoral. Cada movimento cumpre uma função específica na constituição da experiência, sem se fecharem si mesmo, preservando o caráter processual, aberto e interpretativo que define a Trilha.

Movimento I — Planejamento do Campo de Experiência Narrativa

No percurso da Trilha, o planejamento antecede o encontro com as infâncias e se configura como a organização cuidadosa das condições de possibilidade da experiência narrativa. Planejar, nesse horizonte, não significa antecipar sentidos, resultados ou respostas, mas preparar o campo no qual a narrativa pode advir. Trata-se de um gesto inaugural, no qual se articulam a escolha da obra literária, a concepção dos diários de leitura, a organização dos tempos de leitura, escuta e diálogo, bem como a disposição dos espaços e das formas de acompanhamento da experiência.

À luz da hermenêutica narrativa, esse planejamento não visa controlar o percurso nem dirigir os sentidos que dele possam emergir. Reconhece-se que o sentido não se produz por antecipação, mas se configura no tempo da

experiência, por meio das mediações narrativas que se estabelecem entre texto, infâncias e mundo. Planejar é, assim, criar condições para que o vivido possa tornar-se narrável, sem determinar previamente os modos pelos quais isso ocorrerá.

Nesse movimento inicial, o professor-mediador assume que a experiência será atravessada pela autoria das infâncias e que seu papel não é o de conduzir interpretações, mas o de mediar, sustentar e provocar, mantendo-se disponível ao inesperado que pode emergir do encontro. O planejamento afirma-se, desse modo, como gesto ético e interpretativo, no qual se prepara o espaço para que a narrativa aconteça e para que a identidade possa elaborar-se no tempo, sem fechamento ou fixação de sentidos.

Como parte das condições de possibilidade do percurso, o planejamento mobiliza um diário individual de leitura (ou caderno de registro), destinado às inscrições narrativas das infâncias, além de materiais simples de escrita e expressão — papel, lápis, canetas, marcas gráficas e desenho. Quando pertinente ao contexto, registros do professor-mediador (anotações, imagens ou gravações breves) podem compor a memória do percurso, sempre como apoio à escuta e à retomada interpretativa.

Movimento II — A Obra Literária como Acontecimento Narrativo

O campo da experiência narrativa inaugura-se a partir da leitura do conto “As margens da alegria”, de João Guimarães Rosa, cuja escolha estrutura o percurso da Trilha. A obra é acolhida como acontecimento narrativo, capaz de instaurar deslocamentos de linguagem, de temporalidade e de sensibilidade, convocando as infâncias a um encontro no qual a experiência não se oferece de forma imediata, mas se deixa dizer progressivamente.

A densidade poética do texto rosiano, aliada à perspectiva infantil que o atravessa, favorece a abertura de um espaço interpretativo no qual memória, imaginação e afetividade se entrelaçam à leitura. Nesse encontro, a literatura não opera como suporte temático nem como objeto de análise, mas se afirma

como experiência simbólica que solicita escuta, atenção e disponibilidade. O texto literário, preservado em sua abertura, convoca leitores a habitarem a linguagem e a temporalidade da narrativa, sem a exigência de compreensão imediata.

A escolha da obra afirma-se, assim, como gesto ético e formativo. Ao sustentar o encontro com “As margens da alegria” ao longo do percurso, a Trilha cria condições para que a experiência se torne narrável, favorecendo processos iniciais de autoria e de refiguração do vivido no tempo.

Embora o percurso se estruture a partir dessa obra específica, esse movimento pode ser retomado e reconfigurado por outros professores-mediadores a partir de diferentes textos literários, desde que se preserve a compreensão da literatura como acontecimento narrativo e mediação simbólica da experiência.

Movimento III — Organização do Espaço Narrativo

No percurso narrativo, a organização do espaço assume um papel simbólico, estético e relacional, configurando-se como condição de possibilidade da experiência. O espaço constitui-se como espaço narrativo na medida em que acolhe a palavra com tempo, atenção e disponibilidade. A disposição dos corpos, o cuidado com o silêncio, a luz, os objetos presentes e o ritmo do encontro comunicam às infâncias que aquilo que se inicia solicita suspensão do ordinário e abertura à experiência.

Os detalhes estéticos, frequentemente discretos, exercem função decisiva na constituição desse espaço: o círculo que aproxima, o lugar reservado à leitura, a retirada de excessos visuais, a presença de um objeto simbólico, o ritmo mais lento da condução. Essas escolhas não se orientam por critérios técnicos, mas por uma intencionalidade ética e estética que sustenta o encontro com a palavra e favorece a escuta.

Quando não há condições materiais específicas, os espaços cotidianos da escola podem ser ressignificados, desde que se preserve o cuidado com o

ambiente e a qualidade do encontro. O que se afirma, nesse movimento, é que não é a estrutura física que garante a experiência, mas a atenção aos gestos, aos tempos e aos modos de estar juntos, capazes de transformar qualquer espaço em lugar de narrativa e sentido.

Movimento IV — Escuta das Vozes das Infâncias

Ao longo de todo o percurso, a escuta afirma-se como postura ética e pedagógica fundamental. Escutar as infâncias implica reconhecer que a experiência se expressa por múltiplas linguagens, que ultrapassam a palavra dita e incluem o silêncio, os gestos, os movimentos do corpo, os desenhos e as formas de relação com o tempo, com o outro e com o mundo.

Assumir a escuta como princípio formativo desloca o foco da condução para a atenção, da resposta pronta para a abertura ao que ainda se encontra em processo de elaboração. Trata-se de uma escuta que não busca extrair significados imediatos, mas sustenta a palavra em sua condição provisória, respeitando os ritmos singulares de cada percurso vivido.

Nesse horizonte, escutar é aceitar que nem toda experiência se converte imediatamente em fala articulada e que o silêncio, a hesitação e o gesto são modos legítimos de dizer. Essas expressões exigem tempo e cuidado para serem acolhidas como produção de sentido, compondo o tecido narrativo da experiência.

Movimento V — Abertura do Campo Narrativo e Encontro com o Texto

No início do percurso, o campo narrativo inaugura-se como espaço simbólico de acolhimento da experiência. Esse movimento realiza-se por meio de rodas de conversa iniciais, orientadas à escuta dos modos de dizer das infâncias, sem finalidade avaliativa ou diagnóstica. Instala-se, assim, um tempo de

reconhecimento da palavra inicial, no qual o vivido encontra lugar para ser dito e legitimado.

A apresentação da proposta, da obra e de seu autor assume a forma de um gesto ético de reconhecimento da autoria. Ao suspender explicações antecipadas, o professor-mediador sustenta um espaço no qual cada sujeito pode narrar-se a partir de seus próprios referenciais, afetos e ritmos.

É nesse campo de escuta e confiança que o encontro com o texto literário se dá, acolhido como experiência. O sentido não é antecipado nem conduzido, mas mantido em suspensão, permitindo que se elabore no tempo e na relação entre texto, escuta e partilha.

Movimento VI — Ritmo da Leitura e Encontro Progressivo com a Obra

No percurso da Trilha, a leitura do conto “As margens da alegria”, de João Guimarães Rosa, organiza-se em cinco partes, correspondentes a cinco encontros distintos, nos quais o texto é progressivamente habitado pelas infâncias. Essa divisão não responde a uma lógica fragmentária ou instrumental, mas decorre da densidade narrativa da obra e da necessidade de sustentar um tempo de escuta e de elaboração que respeite o ritmo da experiência.

Cada encontro concentra-se em uma parte específica do conto, permitindo que a leitura se realize como acontecimento e não como consumo de sentido. A fragmentação do texto cria pausas interpretativas, nas quais a narrativa pode ressoar, instaurando silêncios, deslocamentos e retomadas. Nesse movimento, a leitura não se esgota no ato de ler, mas se prolonga na escuta, na memória e na imaginação, favorecendo a reinscrição da experiência no tempo.

A cada novo encontro, o retorno ao texto configura-se como um novo tempo de aproximação, no qual as infâncias releem a narrativa à luz do que já foi vivido e narrado. O ritmo da leitura, assim, não se define pela extensão do texto, mas pelo tempo necessário para que a experiência se deixe dizer, escutar e reinterpretar, preservando a abertura constitutiva do sentido

Na experiência que fundamenta esta Trilha, o percurso se organiza em seis encontros: um encontro inaugural de abertura do campo narrativo e de aproximação com a obra, seguido de cinco encontros de leitura, correspondentes às cinco partes do conto. A duração pode se ampliar conforme os tempos de escuta, diálogo e escrita dos diários, preservando o ritmo próprio da elaboração narrativa.

A partir dessa experiência concreta, o movimento relativo ao ritmo da leitura pode ser reconfigurado em outros contextos formativos, seja por meio de leituras integrais, seja por meio de diferentes formas de fragmentação da obra, desde que se preserve o tempo da escuta, da suspensão interpretativa e da elaboração narrativa.

Movimento VII — Diálogo e Roda de Narrativas

No desdobramento do encontro com a obra, o diálogo afirma-se como espaço de partilha da palavra. As rodas de conversa criam um tempo no qual as ressonâncias da leitura podem ser colocadas em relação, sem exigência de fala e com respeito aos silêncios e aos diferentes tempos de elaboração.

O diálogo não se organiza como debate ou verificação de compreensões, mas como exercício de escuta mútua, no qual a palavra do outro amplia o campo de sentido. Ao escutar o que o outro percebeu ou sentiu, cada sujeito pode reler a própria experiência, reconhecendo novos deslocamentos interpretativos.

A temporalidade desse movimento não é fixa, ajustando-se ao fluxo da experiência. O que se preserva é o caráter aberto da partilha, condição fundamental da pluralidade interpretativa.

Movimento VIII — Escuta Ampliada e Registros do Professor

O acompanhamento da experiência assume a forma de um exercício hermenêutico contínuo, realizado por meio de registros escritos, sonoros, visuais e de observações sensíveis. Registrar não significa capturar ou esgotar a experiência, mas manter abertos vestígios do vivido.

Os registros operam como mediação temporal, permitindo retomadas interpretativas e ampliando a escuta do professor-mediador. Ao revisitá-los, o professor não encerra significados, mas relê uma experiência em curso, reconhecendo que o sentido se elabora no tempo.

Movimento IX — Diários, Registros das Infâncias e Autoria Narrativa

Nesse movimento, a experiência encontra inscrição narrativa, passando do vivido ao narrável. Os diários constituem um espaço de escrita singular, no qual as infâncias registram livremente impressões, imagens, afetos e pensamentos, por meio da palavra, do desenho ou de registros híbridos.

A escrita afirma-se como exercício de autocompreensão narrativa, no qual a experiência é configurada em unidades provisórias de sentido. À luz da *identidade narrativa*, a autoria emerge como processo aberto, no qual o sujeito se reconhece e se transforma ao narrar-se.

O professor-mediador acompanha esse movimento por meio de uma leitura hermenêutica dos registros, atento aos deslocamentos, recorrências e silêncios. Os diários afirmam-se, assim, como espaço privilegiado de autoria narrativa e de refiguração do sentido no tempo.

6. Acompanhamento Formativo

No horizonte desta Trilha, o acompanhamento formativo afasta-se de qualquer compreensão avaliativa orientada pela mensuração, pela classificação ou pela verificação de resultados previamente estabelecidos. Acompanhar, aqui, não significa medir desempenhos, mas habitar o tempo da experiência narrativa, reconhecendo que o sentido não se apresenta de forma imediata, homogênea ou controlável. Ele se elabora de modo singular, à medida que as infâncias percorrem caminhos próprios de escuta, leitura, escrita e interpretação.

Esse acompanhamento assume, portanto, um caráter explicitamente hermenêutico, realizando-se na atenção aos deslocamentos de sentido que se manifestam nas narrativas que emergem, nos silêncios que se prolongam, nos gestos que dizem antes da palavra e nas múltiplas formas de expressão mobilizadas ao longo do percurso. O que se torna visível não é a adequação a modelos interpretativos previamente definidos, mas a transformação dos modos de narrar: a maneira como as infâncias passam a dizer de outro modo, a formular perguntas mais densas, a sustentar pausas significativas ou a implicar-se com maior intensidade na escrita e na relação com o outro.

Nesse contexto, as produções das infâncias não são tomadas como objetos de correção, exposição ou comparação, mas acolhidas como expressões legítimas de autoria narrativa, mesmo quando se apresentam fragmentadas, hesitantes ou inacabadas. À luz da *identidade narrativa*, compreende-se que tais marcas não indicam insuficiência, mas o próprio caráter processual da formação, na qual o sujeito se constrói e se reconhece no tempo ao narrar-se.

O professor-mediador acompanha esses movimentos por meio de uma escuta atenta e de registros sensíveis — escritos, visuais ou narrativos — que operam como memória viva do percurso, e não como prova ou evidência de aprendizagem. Avaliar, assim compreendido, é cuidar do processo, sustentar a abertura da experiência e reconhecer que a formação não se encerra em resultados, mas se elabora no entrelaçamento contínuo entre narrativa, tempo e relação.

7. Notas Orientadoras para a Mediação da Trilha *(Síntese Hermenêutica dos Movimentos do Percurso)*

Movimento I — Planejamento do Campo de Experiência Narrativa

O planejamento antecede o encontro e organiza as condições de possibilidade da experiência narrativa. Não antecipa sentidos, mas sustenta a abertura do percurso, preparando tempos, espaços, materiais e formas de acompanhamento que permitam ao vivido tornar-se narrável.

Movimento II — Escolha da Obra Literária

A obra literária inaugura o campo narrativo como acontecimento simbólico. Sua escolha fundamenta-se na potência da linguagem literária para mobilizar imaginação, memória e afetividade, sendo acolhida como experiência de leitura e não como suporte temático ou ilustrativo.

Movimento III — Organização do Espaço Narrativo

O espaço é compreendido como espaço narrativo quando acolhe a palavra com tempo, atenção e cuidado. A disposição dos corpos, o ritmo do encontro e os elementos estéticos comunicam a suspensão do ordinário e favorecem a escuta e a interpretação.

Movimento IV — Escuta das Vozes das Infâncias

A escuta constitui postura ética transversal a todo o percurso. Reconhece as múltiplas linguagens das infâncias — palavra, silêncio, gesto, escrita, imagem — e sustenta o tempo necessário para que a experiência se elabore antes de se fixar em discurso.

Movimento V — Abertura do Campo Narrativo e Encontro com o Texto

O campo narrativo se inaugura por meio da escuta das experiências e dos modos iniciais de dizer das infâncias. O encontro com o texto literário ocorre sem antecipação de sentidos, preservando a abertura interpretativa e a confiança no tempo da narrativa.

Movimento VI — Ritmo da Leitura e Encontro Progressivo com a Obra

A leitura organiza-se em encontros sucessivos, correspondentes às partes do texto literário, permitindo que a narrativa seja habitada progressivamente. O ritmo da leitura respeita o tempo da escuta, da memória e da reinscrição da experiência no dizer.

Movimento VII — Diálogo e Roda de Narrativas

O diálogo configura-se como espaço de partilha interpretativa, no qual as infâncias podem colocar em relação suas experiências de leitura. Não se busca consenso nem respostas corretas, mas a ampliação do sentido a partir da escuta do outro.

Movimento VIII — Escuta Ampliada e Registros do Professor-Mediador

O acompanhamento do percurso realiza-se por meio de registros sensíveis — escritos, visuais ou narrativos — que operam como memória da experiência. Registrar não é capturar o vivido, mas sustentar vestígios que permitam releituras e interpretações ao longo do tempo.

Movimento IX — Diários e Registros das Infâncias

Os diários constituem espaço de autoria singular, no qual as infâncias narram livremente suas experiências. A escrita, em diálogo com outras linguagens, afirma-se como exercício de autocompreensão narrativa, sem critérios normativos ou corretivos.

Movimento X — Autoria Narrativa e Refiguração da Experiência

A autoria emerge quando a experiência vivida se transforma em narrativa interpretável. À luz da identidade narrativa, a formação se revela como processo aberto, no qual o sujeito se reconhece e se transforma ao narrar-se no tempo, permanecendo sempre disponível à refiguração.

8. Reflexões sobre o percurso da Trilha

Ao final deste percurso, a Trilha de Mediações Narrativas no Ensino de Filosofia nas Infâncias evidencia que a identidade narrativa, tal como formulada por Paul Ricoeur, constitui um horizonte teórico-metodológico fecundo para pensar a formação nas infâncias a partir da linguagem, da narrativa e da experiência. Ao longo da Trilha, a identidade não é compreendida como dado estável ou atributo previamente constituído, mas como processo interpretativo que se elabora no tempo, à medida que a experiência vivida se torna narrável, acolhedora na escuta e passível de refiguração.

Os movimentos que estruturam o percurso — planejamento do campo narrativo, escolha da obra literária, organização do espaço, escuta das vozes das infâncias, leitura progressiva, diálogo, registros e autoria — configuram um caminho no qual a formação se realiza como experiência hermenêutica. Cada um desses movimentos sustenta a passagem do vivido ao narrado, permitindo que as infâncias atribuam sentido às próprias experiências por meio da linguagem, em um processo que articula memória, imaginação, afetividade e alteridade.

Nesse contexto, a leitura literária afirma-se como mediação simbólica central. Ao ser acolhida como acontecimento narrativo, a obra literária inaugura um espaço interpretativo no qual o pensamento se exerce na forma da escuta, do diálogo e da suspensão do sentido imediato. A experiência realizada com o conto “As margens da alegria” demonstra como a literatura, ao tensionar o tempo e a linguagem, favorece deslocamentos interpretativos e autorais, tornando visível, na prática pedagógica, a dinâmica configurativa e refigurativa própria da identidade narrativa.

Embora ancorada em uma experiência situada — com uma turma específica e uma obra literária determinada —, a Trilha apresenta-se como um percurso formativo passível de adaptação a diferentes contextos educativos, faixas etárias das infâncias e escolhas literárias. O movimento pode ser retomado a partir de outros gêneros e obras, como fábulas, coletâneas de poemas, narrativas breves ou textos literários diversos, desde que se preserve

a compreensão da literatura como experiência de linguagem e da narrativa como mediação formativa. A adaptabilidade da Trilha reside justamente em sua estrutura hermenêutica, que não prescreve sentidos, mas sustenta condições de interpretação.

Como produto educacional do PROF-FILO, a Trilha de Mediações Narrativas reafirma o entrelaçamento possível e necessário entre Filosofia e Literatura no trabalho formativo com as infâncias. À luz da identidade narrativa de Paul Ricoeur, esse encontro revela-se como um caminho no qual pensar, narrar e interpretar se articulam, permitindo que a formação se realize não pela antecipação de respostas, mas pela abertura à experiência. Nesse sentido, a Trilha não se encerra como ponto de chegada, mas se oferece como percurso contínuo, disponível à recriação, à ampliação e à refiguração — tal como a própria narrativa humana, sempre inacabada e em permanente elaboração.

Fundamentação teórica para aprofundamento

As obras reunidas a seguir compõem o horizonte teórico-formativo que sustenta a *Trilha de Mediações Narrativas no Ensino de Filosofia nas Infâncias*. Elas oferecem subsídios conceituais e filosóficos para professores e pesquisadores que desejem aprofundar a compreensão da narrativa como mediação formativa, da *identidade narrativa*, da leitura literária como experiência e do ensino de filosofia nas infâncias.

Esse conjunto de referências pode ser mobilizado como campo de estudo e diálogo, ampliando a reflexão sobre os fundamentos que orientam o percurso proposto e favorecendo novas leituras, interpretações e reconfigurações da Trilha em diferentes contextos educativos. Trata-se de um material que acompanha o produto não como prescrição teórica, mas como horizonte de formação contínua, aberto à escuta, à interpretação e à reinvenção pedagógica.

A. Referências Nucleares da Trilha

(obras que sustentam diretamente identidade narrativa, narrativa, literatura como experiência e infâncias — eixo do produto)

AMARAL, Roberto Antônio Penedo do. **Identidade narrativa em Grande sertão: veredas**. In: DUARTE, Fábio; PERIUS, Oneide; AMARAL, Roberto Antônio Penedo do (orgs.). *Filosofia em debate*. v. 4. Palmas-TO: EDUFT, 2023.

BENJAMIN, Walter. **O narrador**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 197-221.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus, 2009.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: _____. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.

KOHAN, Walter O. **Infância: entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PETIT, Michèle. **A arte de ler: ou como resistir à adversidade**. 2. ed. Tradução de Arthur Bueno; Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2010.

PETIT, Michèle. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. São Paulo: Editora 34, 2013.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como outro**. Tradução de Lucy Moreira Cesar. Campinas: Papyrus, 1991.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Tradução de Constança Marcondes Cesar. São Paulo: Papyrus, 1994. v. 1.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Tradução de Marina Appenzeller. São Paulo: Papyrus, 1995. v. 2.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Papyrus, 1997. v. 3.

ROSA, João Guimarães. **As margens da alegria**. In: _____. *Primeiras estórias*. Rio de Janeiro: Global Editora, 2019.

B. Bibliografia Ampliada de Estudo e Diálogo

(fundamentação filosófica, literária, pedagógica e metodológica da dissertação)

ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução de Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2011.

BARTHES, Roland. **Aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Collège de France**. Tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1977.

BENJAMIN, Walter. **A infância em Berlim por volta de 1900**. In: _____. *Obras escolhidas II*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 84-85.

BENJAMIN, Walter. **Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo**. Tradução de José Carlos Martins; Hemerson Alves. São Paulo: Brasiliense, 2011. v. 3.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II: rua de mão única**. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho; José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

- CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.
- CANDIDO, Antonio. **O observador literário**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2008.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2000.
- COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.
- DELEUZE, Gilles. **A literatura e a vida**. In: _____. *Crítica e clínica*. 2. ed. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2011.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka: por uma literatura menor**. Tradução de Cíntia Vieira da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 4. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1997.
- DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. Tradução de Sylvie C. de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2020.
- DERRIDA, Jacques. **Essa estranha instituição chamada literatura: uma entrevista**. Tradução de Marileide Dias Esqueda. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FOUCAULT, Michel. **A grande estrangeira: sobre a literatura**. Tradução de Fernando Scheibe. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- GRONDIN, Jean. **Paul Ricoeur**. Tradução de Sybil Safdie Douek. São Paulo: Loyola, 2015.
- KLINGER, Diana. **Literatura e ética: da forma para a força**. Rio de Janeiro: Rocco, 2014.
- KOHAN, Walter Omar. **Vida e morte da infância, entre o humano e o inumano**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 125-138, set./dez.

2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227078008>.

Acesso em: 13 ago. 2025.

LIPMAN, Matthew. **O pensar na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LORIERI, Marcos Antonio. **Filosofia: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **Método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Thomson, 1999.

NASCIMENTO, Evando; OLIVEIRA, Maria Clara Castellões de (orgs.). **Literatura e filosofia: diálogos**. Juiz de Fora: UFJF; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004.

PELLAUER, David. **Compreender Ricoeur**. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1996.

PLATÃO. **República**. 3. ed. Tradução de Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2019.

RICOEUR, Paul. **A metáfora viva**. Tradução de Dion Davi Macedo. São Paulo: Loyola, 2000.

RICOEUR, Paul. **A ideologia e a utopia**. Tradução de Thiago Martins; Sílvio Rosa Filho. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

RICOEUR, Paul. **Escritos e conferências 1: em torno da psicanálise**. Tradução de Edson Bini. São Paulo: Loyola, 2010.

SARTRE, Jean-Paul. **O que é a literatura?** Tradução de Carlos Felipe Moisés. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

APÊNDICE B
DIÁRIO DE LEITURA COMO RECURSO PEDAGÓGICO DE MEDIAÇÃO
NARRATIVA

Figura B1 – Diários de Leitura encadernados utilizados na experiência narrativa

Exemplares do Diário de Leitura elaborados e encadernados pela pesquisadora para a mediação da experiência narrativa desenvolvida com os estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental – anos iniciais. O material foi concebido como recurso pedagógico da mediação narrativa, destinado à inscrição autoral das experiências de leitura. Fonte: acervo da pesquisadora (2024).

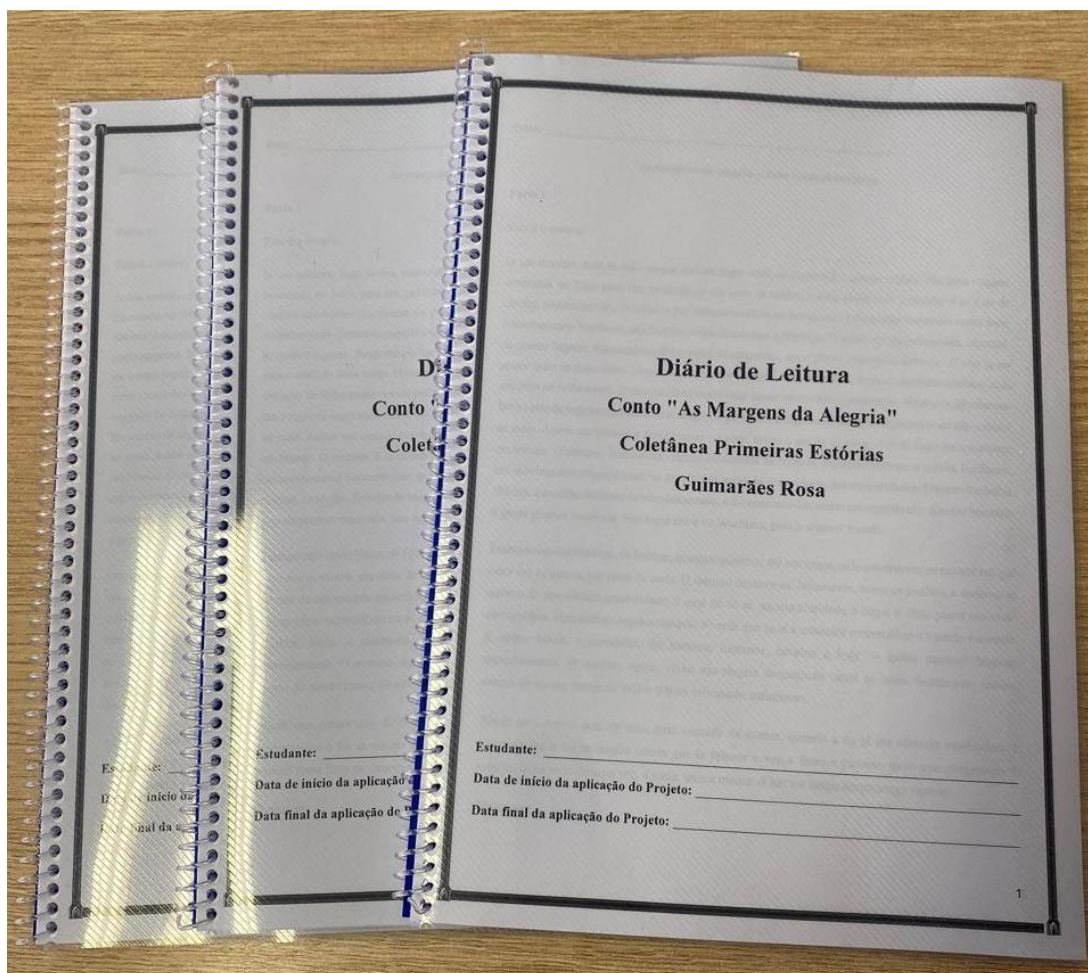


Figura B1 - Diários de Leitura encadernados utilizados na experiência narrativa

Figura B2 – Página interna do Diário de Leitura (modelo em branco)

Página interna do Diário de Leitura elaborado pela pesquisadora como recurso pedagógico de mediação narrativa, destinada ao registro das experiências de leitura realizadas ao longo do percurso formativo. O espaço pautado foi concebido para acolher diferentes formas de expressão escrita, integrando o processo de inscrição narrativa desenvolvido com os estudantes. Fonte: acervo da pesquisadora (2024).

The image shows a blank page from a reading diary. It has a blue border and a series of horizontal lines for writing. The word "Nome:" is written at the top left. The page is otherwise empty.

Nome:

2

Figura B2 - Página interna do Diário de Leitura (modelo em branco)

ANEXOS

ANEXO A – REGISTROS DOS DIÁRIOS DE LEITURA DOS ESTUDANTES

Os registros apresentados neste anexo correspondem a fragmentos das escritas produzidas pelos estudantes ao longo das experiências de leitura filosófica desenvolvidas na pesquisa. Esses materiais integram o corpus interpretado à luz da abordagem hermenêutico-narrativa que orienta o trabalho.

Diante da extensão do material constituído, optou-se por apresentar recortes narrativos selecionados por sua densidade de sentido e relevância interpretativa. Os excertos aqui reunidos compõem um recorte argumentativo do corpus, organizado de modo a evidenciar movimentos narrativos recorrentes, sem a pretensão de abarcar a totalidade das escritas produzidas.

A organização deste anexo busca tornar visível o percurso formativo no qual tais registros se inscrevem, evidenciando, de modo articulado, a dimensão processual da escrita e a pluralidade de vozes que atravessam a experiência narrativa. A Figura A1 situa o horizonte no qual essas produções se constituíram, ao apresentar o diário de leitura em uso durante a experiência, compreendido como espaço de inscrição narrativa do vivido.

As Figuras A2, A3 e A4 correspondem a escritas produzidas por um mesmo estudante em diferentes momentos da experiência de leitura, permitindo acompanhar a constituição de um percurso narrativo singular. As Figuras A5, A6, A7 e A8 apresentam registros de outros estudantes, explicitando variações nas formas de apropriação da narrativa literária, na mobilização de experiências pessoais e na reflexão sobre o próprio processo de leitura.

Em todos os casos, a identificação dos participantes foi preservada, em consonância com os princípios éticos que orientaram a pesquisa.

Figura A1 – Diário de leitura em uso durante a experiência narrativa

Registro do Diário de Leitura em processo de utilização por estudante durante as práticas de leitura filosófica desenvolvidas na pesquisa. A imagem integra o corpus empírico da investigação e evidencia o momento de inscrição narrativa da experiência. A identificação do participante foi preservada por razões éticas. Fonte: acervo da pesquisadora (2024).

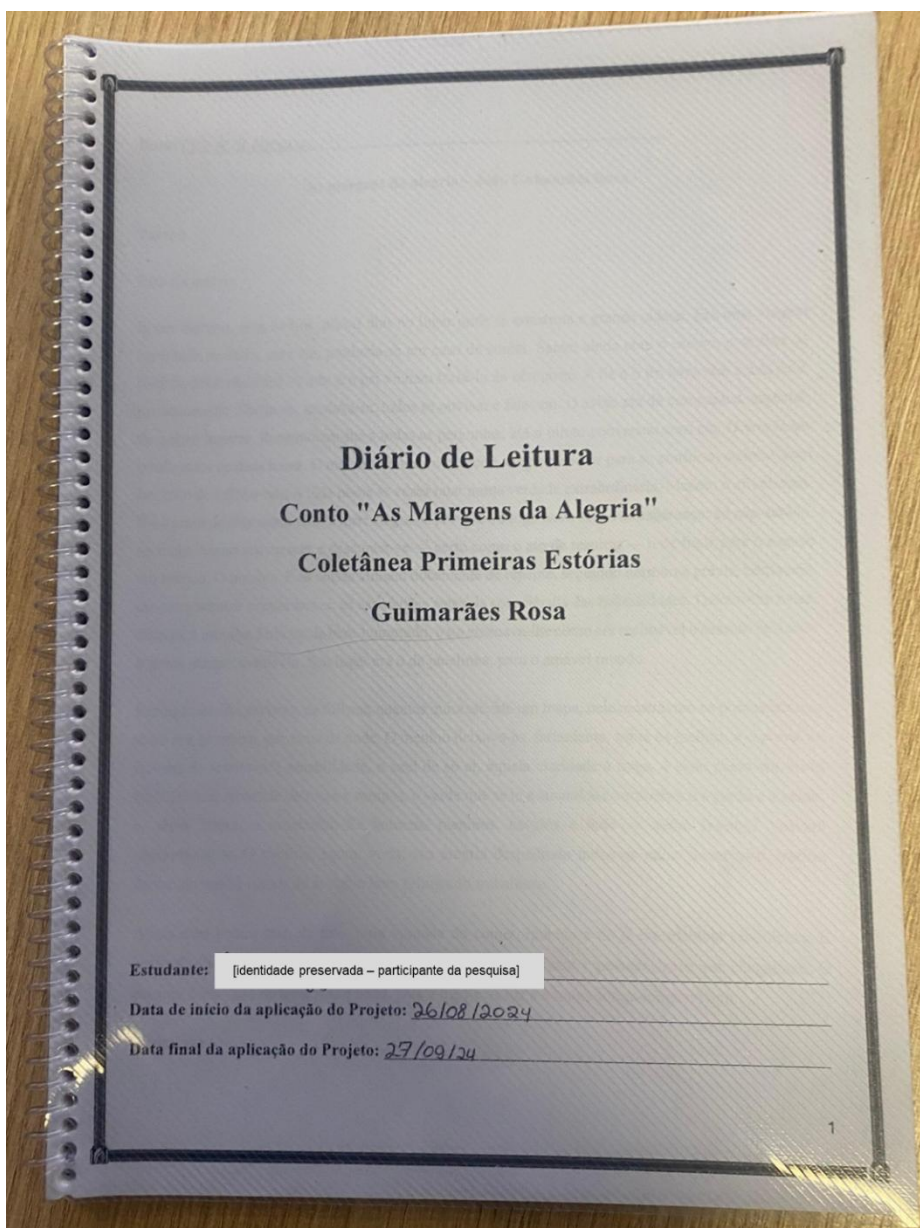


Figura A1 - Diário de leitura em uso durante a experiência narrativa

Figura A2 – Registro escrito do Estudante A no diário de leitura (primeiro momento do percurso narrativo)

Produção narrativa elaborada a partir da leitura do conto “As margens da alegria”, de João Guimarães Rosa. Este registro inaugura o percurso narrativo do Estudante A, evidenciando a articulação inicial entre a narrativa literária e experiências pessoais, compondo o corpus da leitura hermenêutica desenvolvida na pesquisa. A identificação do participante foi preservada por razões éticas. Fonte: acervo da pesquisadora (2024).

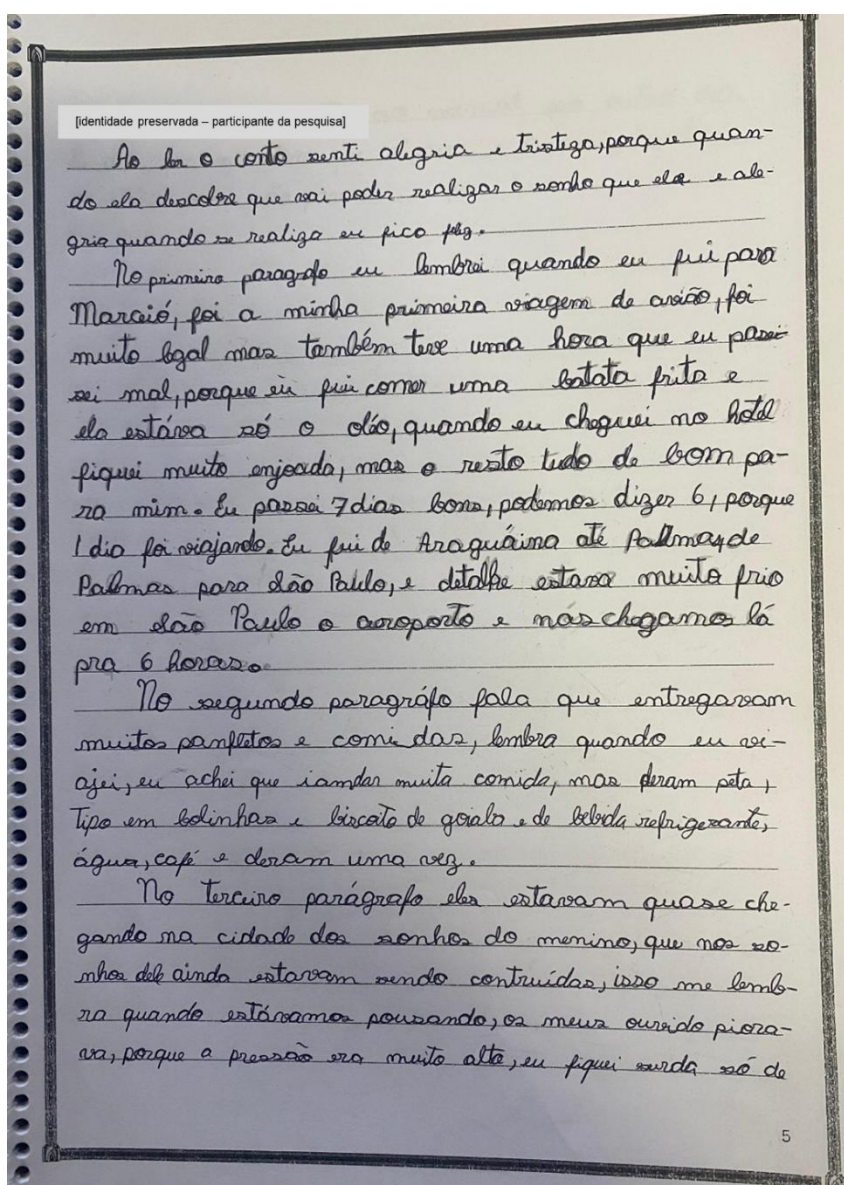


Figura A2 - Registro escrito do Estudante A no diário de leitura (primeiro momento do percurso narrativo)

Figura A3 – Registro escrito do Estudante A no diário de leitura (continuidade do percurso narrativo)

Registro subsequente ao apresentado na Figura A2, no qual se observa o aprofundamento da articulação entre narrativa literária e memórias pessoais, configurando um movimento de expansão interpretativa da experiência de leitura. Fonte: acervo da pesquisadora (2024).

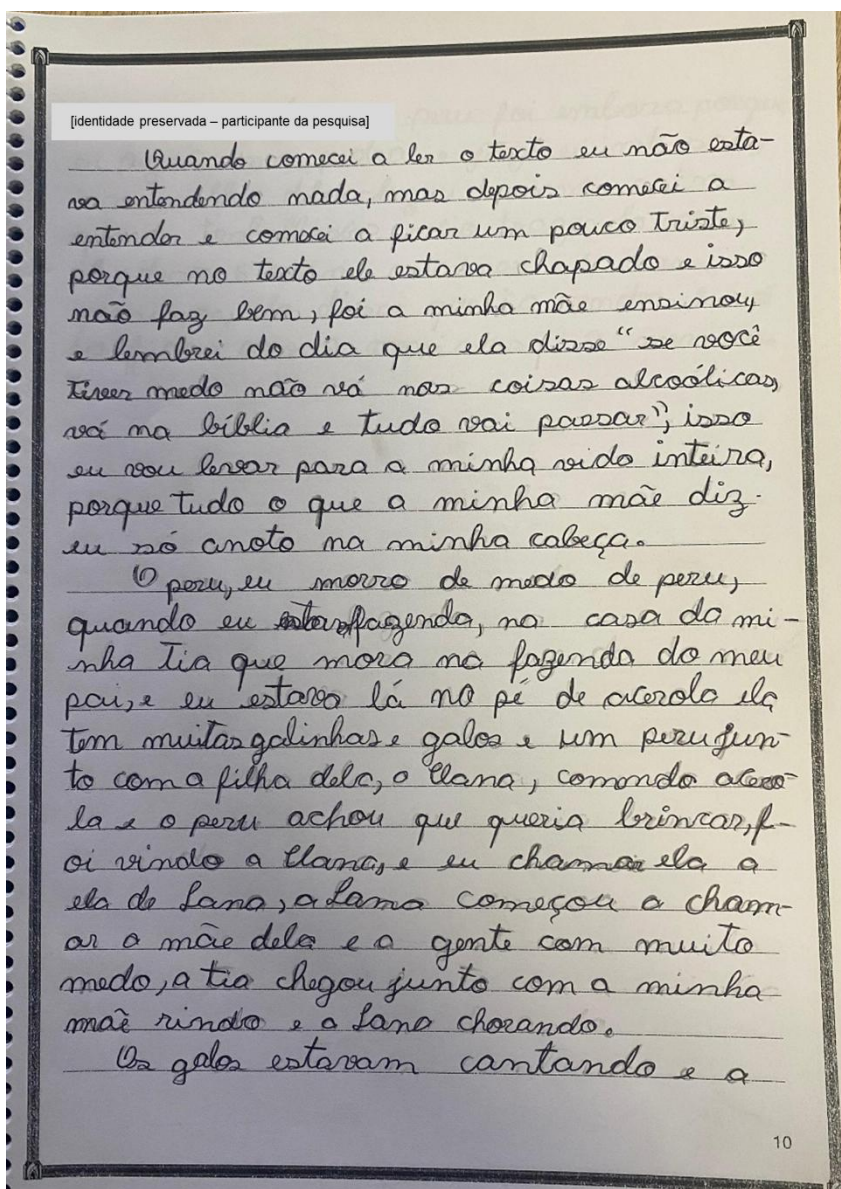


Figura A3 - Registro escrito do Estudante A no diário de leitura (continuidade do percurso narrativo)

Figura A4 – Registro escrito do Estudante A no diário de leitura (desdobramento do percurso narrativo)

Terceiro momento da escrita do Estudante A, evidenciando a pluralidade de experiências narradas e a consolidação do percurso iniciado nas Figuras A2 e A3.

Fonte: acervo da pesquisadora (2024).

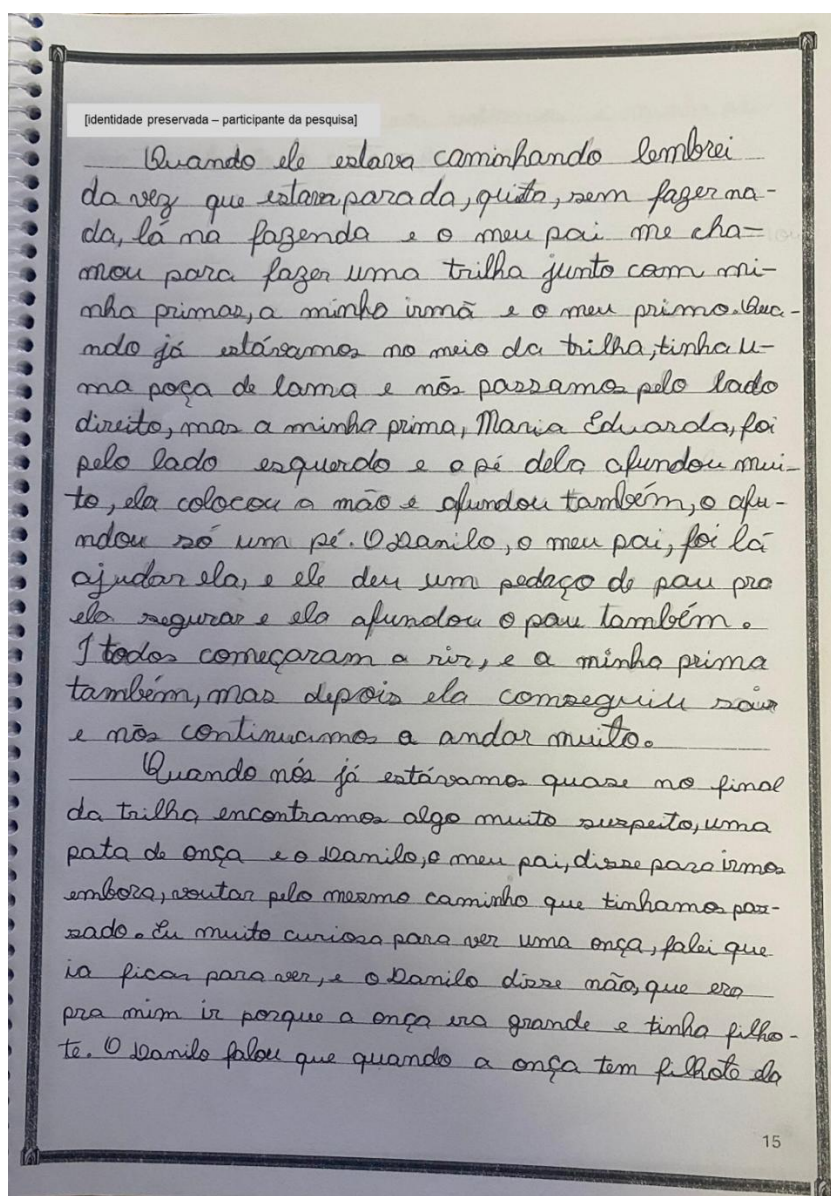


Figura A4 - Registro escrito do Estudante A no diário de leitura (desdobramento do percurso narrativo)

Figura A5 – Registro escrito do Estudante B no diário de leitura

Produção elaborada a partir da leitura do conto “As margens da alegria”, de João Guimarães Rosa. O registro evidencia uma apropriação da narrativa literária por meio da imaginação de paisagens e cenários, com a criação de imagens de um espaço campestre e natural, articuladas a memórias pessoais do estudante. A identificação do participante foi preservada por razões éticas. Fonte: acervo da pesquisadora (2024).

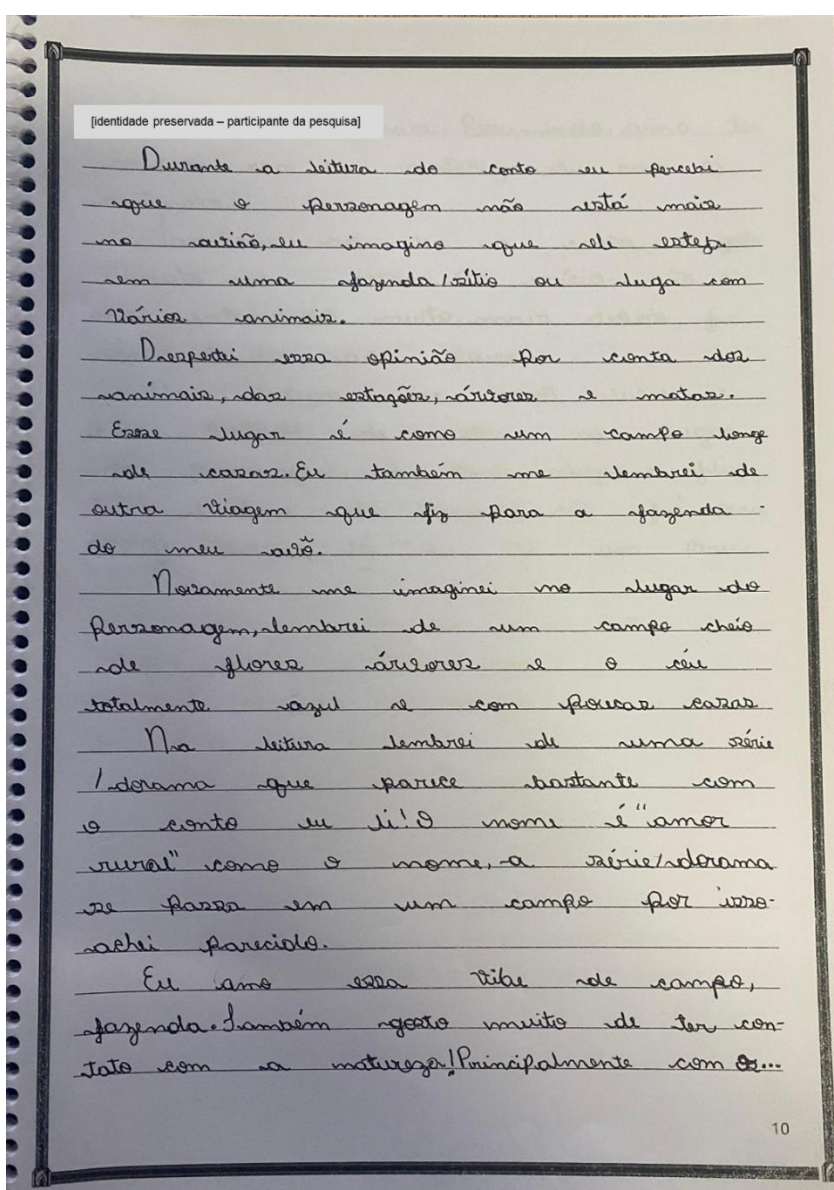


Figura A5 - Registro escrito do Estudante B no diário de leitura

Figura A6 – Registro escrito do Estudante C no diário de leitura

Produção elaborada a partir da leitura do conto “As margens da alegria”, de João Guimarães Rosa. O registro evidencia a mobilização de memórias afetivas relacionadas a vínculos familiares intergeracionais e à experiência da ausência, articulando a narrativa literária a lembranças pessoais e à escrita como gesto de rememoração. A identificação do participante foi preservada por razões éticas. Fonte: acervo da pesquisadora (2024).

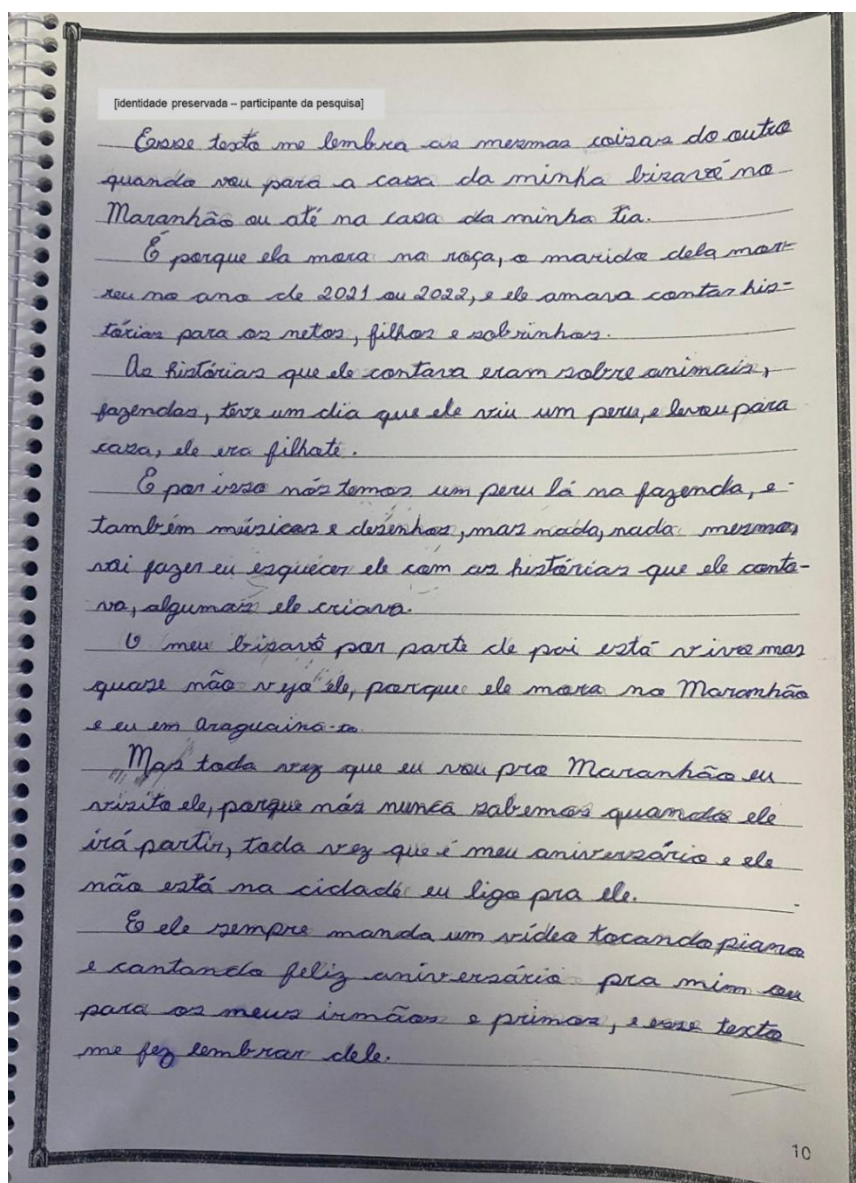


Figura A6 - Registro escrito do Estudante C no diário de leitura

Figura A7 – Registro escrito do Estudante D no diário de leitura.

Produção elaborada a partir da leitura do conto “As margens da alegria”, de João Guimarães Rosa. O registro evidencia uma leitura reflexiva, na qual o estudante comenta dificuldades iniciais com o vocabulário do texto, explicita momentos de estranhamento interpretativo e afirma sua disposição em construir sentidos a partir da experiência de leitura. A identificação do participante foi preservada por razões éticas. Fonte: acervo da pesquisadora (2024).

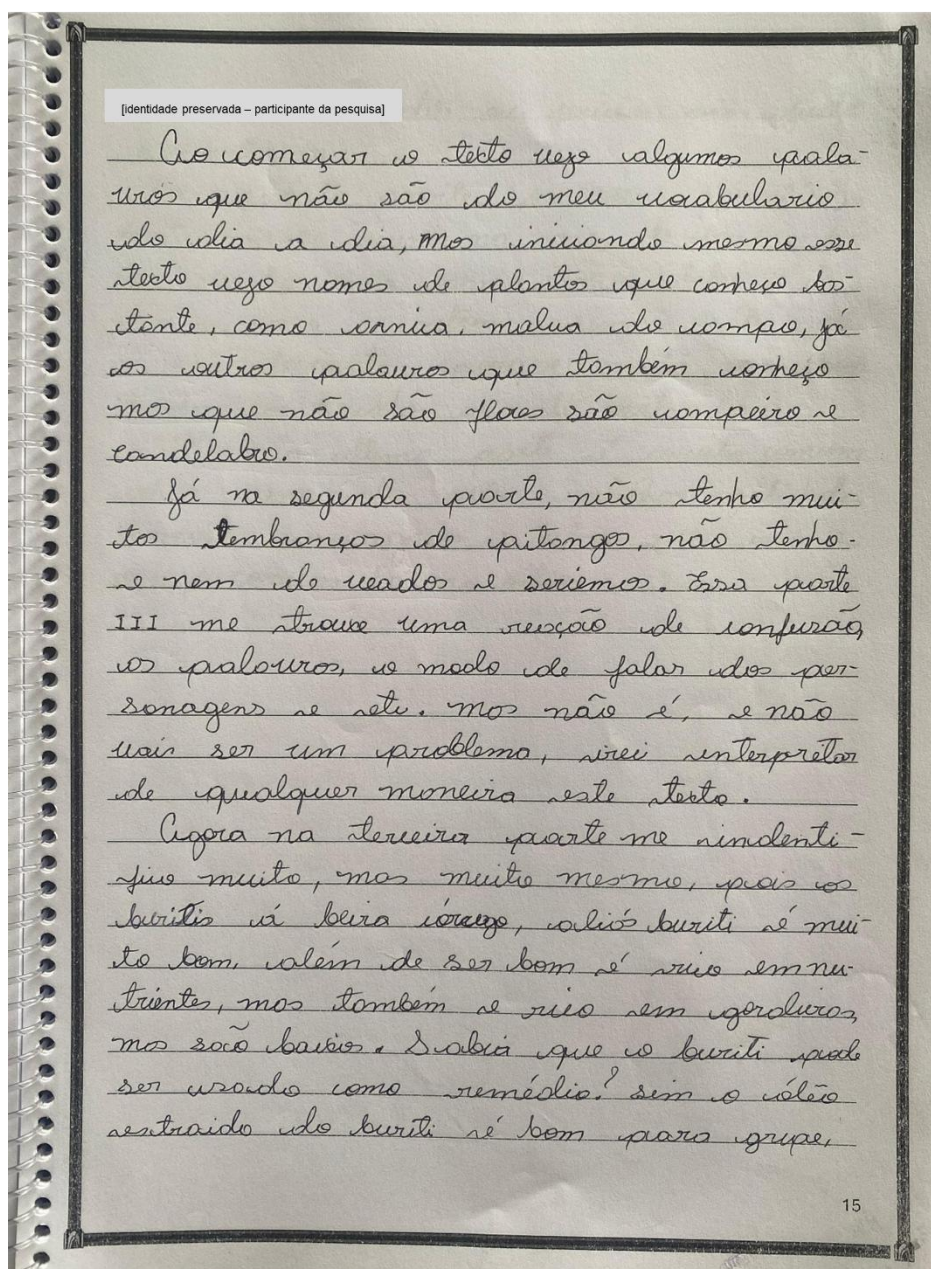


Figura A7 - Registro escrito do Estudante D no diário de leitura

Figura A8 – Registro escrito do Estudante E no diário de leitura

Produção elaborada a partir da leitura do conto “As margens da alegria”, de João Guimarães Rosa. O registro evidencia a leitura como disparador de lembranças pessoais, nas quais o estudante articula a narrativa literária a experiências relacionadas a viagens em família, deslocamentos e momentos de convivência. A identificação do participante foi preservada por razões éticas. Fonte: acervo da pesquisadora (2024).

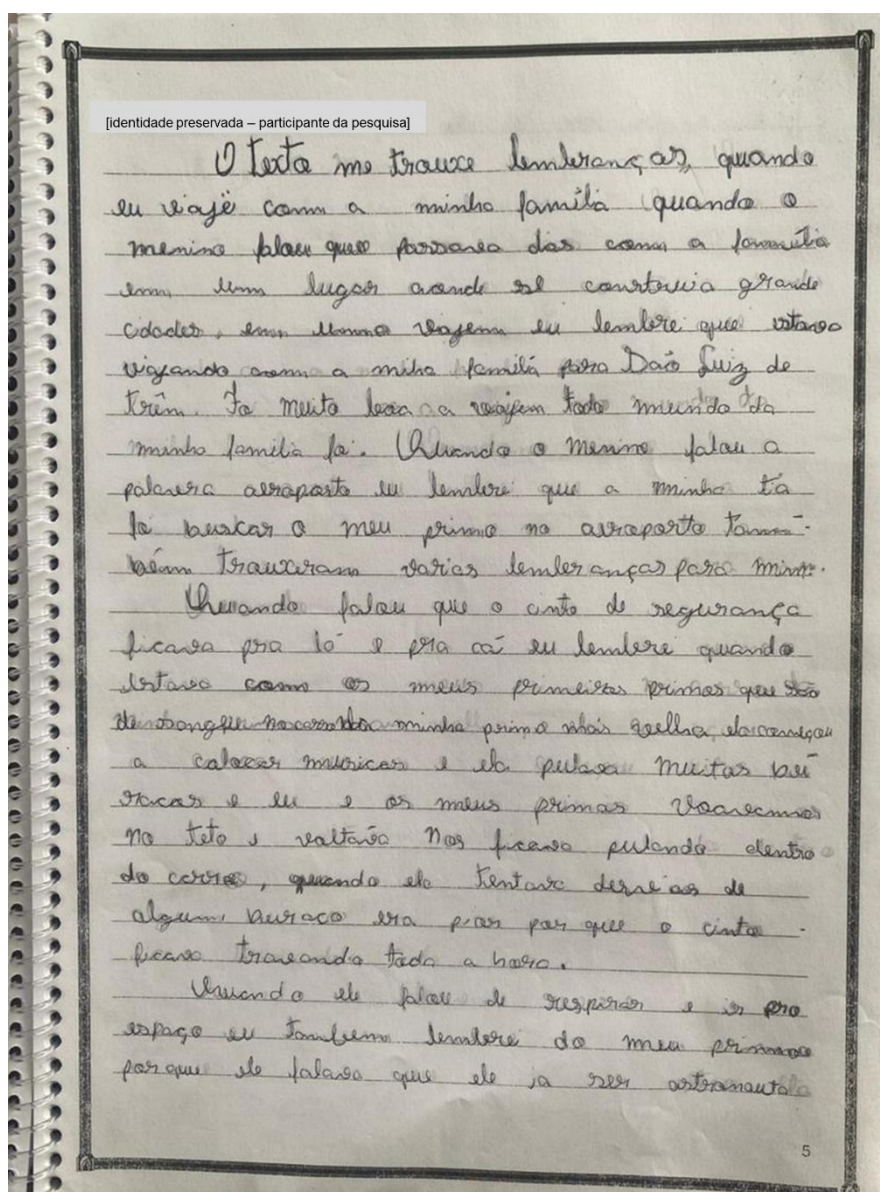


Figura A8 - Registro escrito do Estudante E no diário de leitura

ANEXO B – EXCERTO DE INTERAÇÃO DISCURSIVA EM RODA DE CONVERSA

As falas apresentadas a seguir constituem um excerto de uma das interações discursivas realizadas com os estudantes após a leitura do conto “As Margens da Alegria”, de João Guimarães Rosa.

A apresentação parcial desse material decorre de uma escolha metodológica, orientada pela densidade de sentido e pela relevância interpretativa das enunciações, compondo um fragmento representativo do conjunto das rodas de conversa desenvolvidas ao longo do percurso investigativo.

Os registros foram transcritos de modo a preservar a singularidade expressiva e o horizonte semântico das falas, realizando-se apenas ajustes pontuais de pontuação com vistas à legibilidade acadêmica. Cada parágrafo corresponde à manifestação discursiva de um(a) estudante, assegurando-se o anonimato conforme os princípios éticos que regem a pesquisa.

Transcrição das falas dos estudantes

Estudante 1

Eu gostei muito desse texto porque tem várias aventuras e eu me identifiquei muito.

Estudante 2

O meu personagem preferido foi o peru, que deu muita vida à história. E uma parte que eu gostei muito foi que o menino sentiu muita pena do peru e não matou ele.

Estudante 3

Eu gostei muito desse conto porque eu pude me identificar com o menino.

Estudante 4

Um dos personagens que eu mais gostei foi o peru. Além de me identificar muito com o menino, eu pude lembrar viagens que eu fiz com familiares próximos.

Estudante 5

Eu gostei do texto porque eu consegui entender muita coisa.

Estudante 6

Tinha muitas palavras complicadas, mas eu consegui entender todas elas porque eu consegui ver no dicionário. Além de ver palavras novas, eu via os significados delas. Eu gostei muito desse texto porque ensinou palavras novas e significados novos.

Estudante 7

E o meu personagem favorito foi o menino.

Estudante 8

Eu gostei muito desse projeto porque me traz lembranças boas.

Estudante 9

Eu gostei bastante desse texto porque ele me fez aprender palavras novas e o significado delas. E o meu personagem favorito foi o peru, porque ele me lembra do que tem na fazenda da minha tia.

Estudante 10

Eu gostei muito desse projeto porque me trouxe lembranças boas e também aumentou meu vocabulário com palavras novas.

Estudante 11

Eu gostei muito desse texto porque teve muitas lembranças que eu já revivi e meu personagem favorito foi o peru.

Estudante 12

Sendo muito sincera, eu achei muito difícil porque tinha algumas palavras que eu não conhecia. E o meu personagem favorito foi o menino porque ele apareceu em quase todo o conto.

ANEXO C – ESPAÇOS PEDAGÓGICOS DA EXPERIÊNCIA DE LEITURA FILOSÓFICA

As imagens reunidas neste anexo documentam a organização dos espaços pedagógicos nos quais se desenvolveram as experiências de leitura filosófica que fundamentam esta pesquisa. Esses registros visuais integram o conjunto de dispositivos formativos mobilizados ao longo do percurso investigativo, evidenciando a intencionalidade pedagógico-hermenêutica que orientou a organização dos ambientes de escuta, leitura e elaboração narrativa.

A sequência das figuras explicita uma progressão metodológica da experiência formativa: inicia-se pela apresentação do autor e da obra (Figura C1), passa pela entrega dos diários de leitura como dispositivos de inscrição da experiência (Figura C2), avança para a cabana literária como espaço de recolhimento e partilha narrativa (Figura C3) e culmina na praça literária, concebida como espaço de circulação simbólica dos sentidos produzidos (Figura C4).

Essa organização compõe uma arquitetura da experiência hermenêutica, articulando, de modo gradual, a entrada no texto, a inscrição do vivido, o recolhimento narrativo e a circulação pública da palavra.

Figura C1 – Espaço inicial de mediação literária: apresentação do autor e da obra

Ambiente organizado para a roda de conversa inicial, dedicado à apresentação de João Guimarães Rosa e de sua produção literária, com destaque para a coletânea *Primeiras Estórias*, da qual foi selecionado o conto mediador da experiência de leitura. O espaço constituiu-se como dispositivo formativo de aproximação sensível ao autor e à obra, favorecendo a escuta compartilhada e a abertura do horizonte interpretativo que orientou as práticas narrativas desenvolvidas com os estudantes. Fonte: acervo da pesquisadora (2024).



Figura C1 - Espaço inicial de mediação literária: apresentação do autor e da obra

Figura C2 – Apresentação do diário de leitura como dispositivo formativo da experiência hermenêutica

Espaço preparado para o momento inicial de entrega individual dos diários de leitura aos estudantes, organizados e encadernados especificamente para a experiência. O diário foi apresentado como lugar de inscrição da leitura e da memória, destinado ao registro das ressonâncias narrativas produzidas a partir do encontro com o conto “As margens da alegria”, de João Guimarães Rosa. A disposição dos materiais integra a mediação pedagógico-hermenêutica da proposta, inaugurando o percurso de escrita narrativa que compôs o corpus interpretativo da pesquisa. Fonte: acervo da pesquisadora (2024).



Figura C2 - Apresentação do diário de leitura como dispositivo formativo da experiência hermenêutica

Figura C3 – Cabana literária como espaço de mediação narrativa e acolhimento da experiência de leitura

Espaço organizado para a realização das rodas de conversa, das leituras individuais e dos momentos de escrita nos diários de leitura, constituído como ambiente simbólico de escuta, recolhimento e convivência. A cabana literária integrou o percurso formativo da experiência hermenêutica, favorecendo tanto a partilha coletiva quanto a rememoração e a elaboração singular de sentidos. O arranjo do espaço compôs a mediação pedagógico-hermenêutica da proposta, sustentando o caráter experiencial da leitura filosófica desenvolvida com os estudantes a partir do conto “As margens da alegria”, de João Guimarães Rosa. Fonte: acervo da pesquisadora (2024).



Figura C3 - Cabana literária como espaço de mediação narrativa e acolhimento da experiência de leitura

Figura C4 – Praça literária como espaço de mediação da experiência de leitura e circulação dos sentidos

Ambiente pedagógico constituído como parte das etapas do percurso formativo, concebido como espaço de circulação dos livros, de permanência e de encontro com a obra literária. A praça literária integrou a mediação hermenêutica da proposta, favorecendo a leitura do conto “As margens da alegria”, a escrita nos diários e as trocas compartilhadas entre os estudantes, ampliando a experiência para além do momento da roda, por meio da convivência com os textos e da ocupação simbólica do espaço. Fonte: acervo da pesquisadora (2024).



Figura C4 - Praça literária como espaço de mediação da experiência de leitura e circulação dos sentidos