

TERTÚLIAS DIALÓGICAS LITERÁRIAS COM CRIANÇAS: PROMOVENDO UMA CULTURA DEMOCRÁTICA

Dhemy de Brito
Universidade do Minho
dbrito@ie.uminho.pt

Andréa Avelar Duarte
Agrupamento de Escolas de Gondifelos
andrecas73@gmail.com

Fernando Ilídio Ferreira
Universidade do Minho
filidio@ie.uminho.pt

RESUMO:

Esta comunicação propõe uma reflexão sobre a agência infantil em contexto escolar, a partir da análise das Tertúlias Dialógicas Literárias (TDL) desenvolvidas no âmbito do projeto Includ-Ed/Comunidades de Aprendizagem. Parte-se do reconhecimento das crianças enquanto sujeitos sociais competentes, autores legítimos de sentidos, capazes de interpretar criticamente a realidade e de intervir no seu quotidiano educativo. A investigação tem como objetivo compreender de que modo estas tertúlias podem constituir-se como dispositivos pedagógicos propícios ao exercício de formas relacionais e democráticas de agência das crianças e à construção de subjetividades emancipatórias nas relações sociais de aprendizagem que se estabelecem. Com uma orientação etnográfica, a investigação foi realizada numa turma do 4.º ano de escolaridade da Escola de Outiz, localizada numa área semirrural do concelho de V. N. de Famalicão, Portugal. Privilegiou-se a observação participante, a escuta das vozes infantis e o papel das crianças enquanto co-construtoras da pesquisa. O corpus empírico é composto por relatos e reflexões das crianças que emergiram das TDL, realizadas semanalmente com base em obras e textos da Educação Literária. Os resultados da pesquisa mostram que as crianças reconhecem as tertúlias como espaços de aprendizagem social,

afetiva, intelectual e ética, propícios ao desenvolvimento de capacidades de expressão, escuta, diálogo e cooperação. Esboçam-se, assim, caminhos de construção de uma cultura democrática no contexto escolar, fomentando a explicitação do próprio pensamento, a escuta ativa e o respeito pelas ideias dos outros, a superação do medo de falar em público, o exercício do pensamento crítico, a coesão do grupo e a construção de sentidos para a aprendizagem dialógica. Assim, as TDL emergem como práticas polifónicas, capazes de promover a inclusão, o reconhecimento e a construção de vínculos solidários entre pares. As relações dialógicas e igualitárias que elas fomentam contribuem para a democratização e a humanização do quotidiano escolar, alinhando-se com os princípios da justiça social e da efetivação dos direitos da criança, com implicações transformadoras na escola e na formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE:

tertúlias dialógicas literárias, agência infantil, formação de professores, cultura democrática.

ABSTRAC: This paper proposes a reflection on children's agency in the school context, based on the analysis of the Dialogic Literary Gatherings (DLG) developed within the framework of the Includ-Ed/Communities of Learning project. It departs from the recognition of children as competent social subjects, legitimate authors of meaning, capable of critically interpreting reality and intervening in their educational everyday life. The research aims to understand how these gatherings may be constituted as pedagogical devices conducive to the exercise of relational and democratic forms of children's agency, as well as to the construction of emancipatory subjectivities within the social relations of learning that are established. With an ethnographic orientation, the study was carried out in a 4th-grade class at Outiz School, located in a semi-rural area of the municipality of V. N. de Famalicão, Portugal. Participant observation, attentive listening to children's voices, and the recognition of their role as co-constructors of the research were privileged. The empirical corpus consists of children's accounts and reflections that emerged from the DLG, held weekly on the basis of works and texts from Literary Education. The findings show that children recognise the gatherings as spaces of social, affective, intellectual, and ethical

learning, favourable to the development of skills of expression, listening, dialogue, and cooperation. Pathways thus unfold towards the construction of a democratic culture in the school context, fostering the articulation of one's own thinking, active listening and respect for the ideas of others, overcoming the fear of public speaking, exercising critical thinking, strengthening group cohesion, and building shared meanings for dialogic learning. Hence, the DLG emerge as polyphonic practices, capable of promoting inclusion, recognition, and the construction of bonds of solidarity among peers. The dialogic and egalitarian relations they foster contribute to the democratisation and humanisation of school life, in alignment with the principles of social justice and the realisation of children's rights, with transformative implications for both the school and teacher education.

KEYWORDS:

dialogic literary gatherings, children's agency, teacher education, democratic culture.

Introdução

Nas últimas décadas, os Estudos da Infância, especialmente os que se baseiam em interlocuções fecundas com as Ciências Sociais, têm afirmado a centralidade das crianças enquanto atores e autores sociais competentes, dotados de capacidade interpretativa, criativa e interventiva no tecido social (James & Prout, 1997; Sarmiento, 2007; 2008; Corsaro, 2011; Brito, 2024; 2025). Esta perspectiva, em contraponto a visões adultocêntricas e desenvolvimentistas, reconhece a agência infantil como prática situada, relacional e historicamente contextualizada, na assunção de que a participação das crianças nos processos sociais não ocorre num vazio, mas na interdependência com outros atores e estruturas (Giddens, 1979; Mayall, 1996).

Neste quadro, as práticas pedagógicas inclusivas, dialógicas e críticas assumem relevância ímpar, não tanto enquanto estratégias metodológicas e didáticas de ensino, mas, sobretudo, como espaços de exercício e de construção de cidadania democrática desde a infância. É neste horizonte que se inscrevem as Tertúlias Dialógicas Literárias (TDL), propostas no âmbito do projeto Includ-Ed/Comunidades de Aprendizagem, desenvolvido internacionalmente a partir do CREA –

Community of Research on Excellence for All, da Universidade de Barcelona. Os processos e os resultados deste projeto, em particular os relacionados com as TDL, estão amplamente documentados como Ações Educativas de Sucesso (Flecha, 2015).

A presente investigação, alicerçada numa abordagem etnográfica em contexto escolar (Woods, 1986; James, 2001; Marchi, 2018; Borges & Castro, 2019) tem como palco a Escola Básica do 1.º Ciclo de Outiz, freguesia de Outiz, concelho de Vila Nova de Famalicão, norte de Portugal, tomando-se como objeto de análise as TDL desenvolvidas com a turma do 4º ano, composta por 17 crianças entre os 9 e os 11 anos de idade. Neste campo empírico, busca-se interrogar de que modo estas práticas potencializam as formas relacionais e democráticas da agência infantil e podem contribuir para a construção de subjetividades emancipatórias, críticas e criativas, no quotidiano escolar.

Estudos da infância e o conceito de agência infantil

A articulação entre agência e estrutura constitui um dos debates mais profícuos e persistentes da teoria sociológica contemporânea, desafiando investigadores a compreenderem em que medida os sujeitos são constringidos por estruturas sociais e, simultaneamente, capazes de intervir, resistir ou transformar os contextos em que estão inseridos.

Giddens (1979), ao propor a *teoria da estruturação*, procurou ultrapassar dicotomias analíticas, na defesa de que estrutura e agência são mutuamente constitutivas, isto é, que os sujeitos atuam no interior de estruturas que, embora condicionantes, são também produtos das práticas humanas reiteradas. Bourdieu (1984), por sua vez, introduziu o conceito de *habitus* para explicar como disposições incorporadas orientam as ações dos sujeitos num campo social determinado, sendo estas ações simultaneamente condicionadas e criadoras de estrutura.

A partir do último quartel dos anos de 1980, os Estudos da Infância, sustentados pelas teorias sociológicas clássicas, reformularam de forma significativa a compreensão do conceito de agência no que diz respeito às crianças, a desafiar os modelos normativos e adultocêntricos que tendiam a invisibilizar as capacidades infantis (James & Prout, 1997; Qvortrup, 2010; 2011; Sarmiento, 2008).

Não obstante os avanços teóricos e empíricos proporcionados pelo campo, críticas contemporâneas têm alertado para os riscos de uma conceção abstrata, individualizante e descontextualizada da agência infantil. Pavez-Soto e Sepúlveda Kattan (2019), por exemplo, sublinham que as ações das crianças se desenrolam em condições assimétricas de poder, frequentemente marcadas por relações de dependência e inferiorização em relação ao mundo adulto.

Também por este caminho reflexivo, investigadores como Clark (2021) e Rajala et. al (2020) têm enfatizado a necessidade de compreender a agência infantil como uma prática relacional, situada em contextos específicos — como a escola, a família ou a comunidade — mediada por fatores institucionais, culturais e intergeracionais. Esta perspetiva relacional permite superar leituras romantizadas da infância e valoriza a agência enquanto capacidade de negociação, resistência, adaptação e criação de sentidos partilhados, em permanente interação com os adultos e com os contextos que as crianças habitam.

Neste horizonte, a escola, enquanto espaço privilegiado de socialização e formação, deve ser (re)imaginada como território de escuta, diálogo e (co)produção do conhecimento, no reconhecimento das crianças enquanto sujeitos sociais legítimos, capazes de transformar, com os adultos, os mundos e espaços que habitam.

A relação dialógica como fundamento da agência infantil na escola

A escola, historicamente concebida como um espaço de instrução formal, deve ser igualmente reconhecida como um território de expressão e participação ativa das crianças. Mais do que um ambiente de transmissão sistemática de saberes, a escola pode configurar-se como um espaço privilegiado para a promoção da agência infantil, entendido aqui como a capacidade das crianças de exercerem a sua voz, tomarem decisões e participarem na construção do quotidiano escolar em articulação com os adultos — educadores, equipa de gestão e comunidade envolvente.

Fundamentado sob a ótica de Canário (1994), ao compreender a escola como o lugar onde as crianças desenvolvem grande parte das suas relações sociais, esta torna-se não apenas espaço educativo, mas objeto científico de estudo no âmbito dos Estudos da Infância. A contribuição do

autor, apesar de focalizada no entendimento sobre o papel da escola na vida social das crianças, nos auxilia na compreensão de como o conceito de agência infantil pode ser analisado como prática relacional situada, mediada pelas estruturas e pelas interações quotidianas que se estabelecem no cotidiano escolar.

A articulação entre agência e contexto institucional é também explorada por Oliveira-Formosinho (2003), ao analisar o currículo do Movimento da Escola Moderna (MEM). Nesta abordagem, a escola é concebida como espaço de construção coletiva do conhecimento, onde as crianças não apenas aprendem, mas exercem autonomia, responsabilidade e participação.

O argumento central aqui não reside na idealização da agência infantil como liberdade absoluta, mas na sua construção relacional e pedagógica com os adultos. Como propõe os autores Marchi (2010) e Sarmiento (2011), pensar a criança para além do “ofício de aluno” — e pensar a escola para além da reprodução normativa — significa reconhecer o “ofício de criança” como uma forma singular de estar e intervir no mundo, dotada de linguagem, criatividade e poder simbólico.

É neste ponto que a aprendizagem dialógica, tal como delineada por Aubert et al. (2016), oferece um referencial teórico-metodológico decisivo. Assente no princípio do diálogo igualitário, esta abordagem recusa hierarquias rígidas e propõe a participação ativa de todos os sujeitos. Neste quadro, a agência infantil é compreendida como fenómeno intersubjetivo e relacional, construído em interação com os pares, os adultos e com as estruturas institucionais (Aubert et al., 2016)

Ao defender uma escola culturalmente situada e epistemologicamente plural, esta abordagem promove a justiça social, reposicionando a criança como sujeito político e pedagógico. Por esse caminho, a aprendizagem dialógica não apenas reconhece a agência infantil, como a institui como princípio fundante de uma escola democrática, participativa e comprometida com a transformação social.

Método: A etnografia escolar com crianças e os sujeitos da investigação

Borges e Castro (2019) sublinham que a etnografia oferece instrumentos analíticos particularmente eficazes para compreender as interações entre sujeitos, saberes e culturas escolares, conferindo

visibilidade a processos frequentemente naturalizados ou invisibilizados nas práticas pedagógicas quotidianas. No entendimento desta metodologia desenvolvida particularmente com crianças, Marchi (2018) adverte, no entanto, para o risco de uma apropriação superficial da ideia de “dar voz” às crianças, sob a problematização de que estas vozes não carecem de autorização adulta para existir.

A partir do diálogo entre a tradição da etnografia escolar e os contributos epistemológicos dos Estudos Sociais da Infância, propõe-se um modelo metodológico que aqui se designa como etnografia escolar com crianças. Esta abordagem pretende integrar os pressupostos da etnografia escolar tradicional com os avanços teóricos que reconhecem as crianças como agentes sociais, produtores de cultura e participantes competentes nos processos de investigação (Qvortrup, 2011; James & Prout, 1997).

Neste quadro analítico, o principal objetivo da investigação consistiu em compreender de que modo as Tertúlias Dialógicas Literárias podem configurar-se como dispositivos pedagógicos propícios ao exercício de formas relacionais, emancipatórias e democráticas de agência infantil, fomentando a construção partilhada de subjetividades nas relações de aprendizagem estabelecidas no espaço escolar. O estudo foi desenvolvido na EB1 de Outiz, num contexto educativo caracterizado por uma composição social e cultural diversa.

A turma que constituiu o *corpus* empírico corresponde a uma turma do quarto ano do ensino básico, composta por dezassete crianças — sete do sexo masculino e dez do sexo feminino — com idades compreendidas entre os nove e os onze anos. Destaca-se, ainda, a heterogeneidade de nacionalidades presentes no grupo, composto por sete crianças portuguesas, oito brasileiras, uma inglesa e uma são-tomense, na configuração de um espaço de encontro marcado pela interculturalidade, com potencial efetivo para práticas pedagógicas inclusivas e dialógicas.

Quadro 1

[Perfil dos sujeitos da investigação]

Nome	Gênero	Idade	País de origem	Classe Social
Yáshin	Masculino	9 anos	Portugal	Média-Alta
Petinho	Masculino	9 anos	Brasil	Média-Alta
Cristiana	Feminino	9 anos	São Tomé e Príncipe	Média- Baixa
Gerônimo	Masculino	10 anos	Portugal	Média
Jimbrípt	Masculino	9 anos	Portugal	Média
Josevaldo	Masculino	10 anos	Brasil	Baixa
Joaninha	Feminino	9 anos	Portugal	Média
Ronaldinha	Feminino	10 anos	Brasil	Baixa
Ximbra	Feminino	9 anos	Portugal	Média
Lamine	Masculino	9 anos	Portugal	Média
Biscoito	Masculino	9 anos	Brasil	Baixa
Lilica	Feminino	10 anos	Brasil	Média
Raly	Feminino	9 anos	Portugal	Média
Nana	Feminino	10 anos	Brasil	Média
Bica	Feminino	10 anos	Brasil	Média-Baixa
Laura	Feminino	11 anos	Inglaterra	Baixa
Teca	Feminino	10 anos	Brasil	Média-Alta

Importa, salientar que o desenho desta investigação não esteve previamente delimitado por um tema rígido ou um quadro teórico fechado. Tanto a entrada no campo quanto a seleção das técnicas de produção de dados e a formulação dos eixos analíticos decorreram de forma processual, na observação atenta sobre os acontecimentos e complexidades emergentes que se apresentavam no decorrer do trabalho de campo. Desta forma, o conhecimento produzido resultou, assim, de um processo contínuo de negociação e escuta sensível, ancorado na experiência vivida e na

reflexividade constante do investigador, reafirmando o carácter relacional e co-construído da investigação etnográfica.

O que são as Tertúlias Dialógicas Literárias e o que dizem as crianças?

As Tertúlias Dialógicas Literárias constituem uma das sete Atuações Educativas de Sucesso, identificadas pelo Projeto Includ-Ed/Comunidades de Aprendizagem, reconhecido pelo seu impacto científico e social no panorama educacional europeu. Fundamentadas nos princípios da aprendizagem dialógica, tal como delineados por Aubert et al. (2016), as TDL organizam-se em torno da interação comunicativa e do diálogo igualitário, concebidos como eixos estruturantes de processos educativos mais equitativos, participativos e transformadores.

A dinâmica metodológica das TDL articula-se em duas etapas complementares. Numa primeira fase, o grupo seleciona coletivamente a obra a ser lida e estabelece consensualmente a extensão da leitura, configurando desde logo uma experiência de deliberação partilhada e de agência coletiva. A etapa seguinte compreende a leitura prévia do texto por parte dos participantes, seguida de um encontro presencial em que cada um partilha o excerto selecionado e as reflexões que este suscitou. Com o objetivo de compreender primeiramente como as crianças compreendiam aquela ação educacional, buscamos colocar-nos atentos aos momentos de encontros com as crianças, a fim de identificar as expressões subjacentes presentes nas TDL daquele grupo específico. No dia 10 de fevereiro de 2025, após a realização da TDL correspondente ao encontro do dia, a professora responsável pela turma interpelou-nos sobre a possibilidade de intervir junto do grupo. Reunidos em círculo, convidámos as crianças a imaginarem de que modo poderiam compartilhar as experiências adquiridas durante os anos com as imersões oriundas daquela ação educacional.

Petinho, ao refletir sobre os efeitos emocionais da prática, afirmou: *“As tertúlias me ajudam a acalmar e eu consigo me expressar melhor”*. Numa mesma direção, a fala de Raly destaca de que modo as TDL auxiliaram na sua autonomia e gerenciamento de emoções: *“Eu percebi que consigo exprimir melhor o que eu sinto. Falar nas tertúlias faz saltar cá para fora o que eu tenho aqui dentro”*, explicou a menina acompanhando a enunciação com gestos na garganta e no peito (Notas

de campo, 10.02.2025). Essas expressões não apenas revelam o impacto afetivo da experiência, mas também atestam a mediação simbólica proporcionada pela literatura, funcionando como veículo de elaboração emocional e construção identitária.

Tanto na fala de Petinho quanto de Raly é possível identificar o carácter polifónico que as tertúlias assumem, na medida em se configuram como espaços em que as múltiplas vozes e subjetividades se entrelaçam em torno da leitura e da partilha, sem julgamento de valores ou expectativas. Conforme já destacado, é por meio do ato polifónico “que as vozes das crianças se instalam no tempo, na liberdade e no respeito, no desafiar o poder adulto, inspirando, cativando, imaginando e ensinando. Ensinando o novo que nós adultos desconhecemos” (Brito, 2025, p. 230).

A literatura, nesse contexto, não se apresenta como objeto a ser decifrado, mas como intertexto gerador de experiências partilhadas e de significações emergentes. Assim, é possível examinar que a aprendizagem não foi concebida como mera aquisição de competências, mas como um processo situado e relacional, no qual a escuta do outro é constitutiva da própria enunciação (Clark, 2021). É por esse caminho que segue a fala de Gerónimo: “*É preciso saber as regras. Saber a vez do outro, esperar em silêncio, saber ouvir e prestar atenção*”. Para ele, a escuta qualificada precede a fala legítima: “*Podes comentar depois, mas tens que ouvir primeiro. Se todos falam ao mesmo tempo, ninguém consegue perceber o que o outro sentiu com aquela parte do texto*” (Notas de campo, 10.02.2025).

A fala de Gerónimo reconhece não só a potência formativa das TDL quanto a necessidade de um posicionamento ético por parte das crianças para que todos possam partilhar suas ideias. Adicionalmente, as crianças reconhecem que os efeitos formativos das tertúlias ultrapassam o espaço escolar, revelando a transferibilidade das aprendizagens para outras esferas da vida social. Yáshin observou que a TDL “*melhorou a minha expressão até com os meus amigos no futebol e em outros lugares*”, apontando para o alargamento da competência comunicacional. Lilica e Joanhina, por sua vez, referiram melhorias na leitura em voz alta e na superação da vergonha, aspetos diretamente implicados na construção da autoconfiança e no fortalecimento da agência infantil. As falas das crianças podem ilustrar a transversalidade dos efeitos formativos da prática e

reafirmam a centralidade da expressão como direito e como dimensão constitutiva da cidadania desde a infância (James & Prout, 1997).

Outro aspeto denotado pelas crianças sob o impacto das TDL em suas vidas esteve relacionado à superação do medo de se expressar frente aos colegas. Biscoito relatou: *“No começo eu tinha medo de não conseguir me expressar. De alguém me julgar por eu não conseguir falar o que eu tava pensando. Mas agora eu não tenho mais medo disso. Eu falo sempre”*. De modo convergente, Lamine afirmou: *“As primeiras vezes eu tinha medo de não explicar bem o que eu tinha entendido do texto... agora também não tenho mais porque eu sei expressar-me melhor depois de tantas tertúlias”* (Notas de campo, 10.02.2025).

As falas dos meninos revelam trajetórias de transformação subjetiva e inscrição progressiva na cultura do diálogo, evidenciando o potencial formativo da prática como processo de deslocamento do medo à confiança. Estas falas podem ser analisadas à luz das contribuições de Aubert et al. (2016) que destacam que a aprendizagem transformadora se dá precisamente quando são criadas condições para que todos os sujeitos possam participar de forma significativa, superando barreiras simbólicas e ampliando a sua presença social.

As análises aqui desenvolvidas por meio do compartilhamento das crianças sob suas percepções em relação às TDL revelam que essas constituem-se como práticas educativas profundamente transformadoras, que afirmam e fortalecem o direito das crianças à participação, à escuta e à expressão, assim como já promulgado pela Convenção Sobre os Direitos da Criança - CDC. Ademais, a partir dos testemunhos infantis, podemos compreender que essa condução pedagógica promove espaços de agência, onde as crianças não apenas ocupam um lugar, mas o transformam com as suas presenças, discursos e significados. Conforme salientam os Estudos da Infância, reconhecer as crianças como autoras sociais implica não apenas escutá-las, mas legitimar os seus saberes, valorizando-os como conhecimentos válidos e potentes para a transformação educativa e social.

Discutindo direitos infantis nas tertúlias

Outro encontro analisado junto das crianças foi o do dia 20 de novembro, data emblemática para a sensibilização e promoção dos direitos das crianças em âmbito global, assinalam-se a proclamação da Declaração dos Direitos da Criança (1959) e a adoção da Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) pela Assembleia Geral das Nações Unidas. Nesse contexto, a professora proporcionou um espaço de expressão para que as crianças pudessem compartilhar suas concepções acerca dos seus direitos, na continuidade de uma atividade realizada anualmente, o Dia Nacional do Pijama, comemorado na mesma data.

A docente promoveu inicialmente um diálogo reflexivo, incentivando as crianças a verbalizarem suas percepções sobre os direitos infantis e as razões que fundamentavam suas escolhas. Teca, a primeira a se manifestar, enfatizou a importância de uma família protetora e afetuosa, sublinhando que todas as crianças deveriam ter garantido o direito a uma família que lhes oferecesse amor e segurança. Segundo a menina, *“as crianças têm o direito de ter uma família, que lhe dê amor, que cuide dela, que ela não passe fome. Toda criança merece ser bem cuidada, né prof.?”*. Em consonância com esse pensamento, Raly acrescentou a necessidade de uma alimentação adequada e suficiente, reforçando que nenhuma criança deveria passar fome ou viver em situação de rua. *“Um dos direitos que eu achei importante dizer é o de todas as crianças terem o que comer. De não passar fome e de não ficarem nas ruas, porque isso é muito triste”*, destacou Raly (Notas de campo, 20.11.2024).

Torna-se importante destacar aqui a postura adotada pela professora, que optou por não intervir diretamente nas falas das crianças, permitindo que elas expressassem livremente suas percepções e inquietações. Sua mediação foi pautada por breves apontamentos, na reafirmação da importância dos direitos mencionados e na condução de uma reflexão sem impor uma visão externa e adulta, mas a validar as experiências e discursos das compartilhados pelas crianças. Tal postura aproxima-se da ideia de diálogo igualitário defendida por Aubert et al. (2016), onde a validade dos argumentos se sobrepõe à posição de poder de quem os enuncia.

Outro eixo fundamental da discussão foi o direito à participação, entendido não apenas como o

direito de expressar opiniões, mas também como a necessidade de serem efetivamente ouvidas e levadas a sério. Teca, trouxe um exemplo pessoal sobre sua experiência de mudança para Portugal sem ter sido consultada pelos pais - o que, para ela, representou uma perda significativa de laços afetivos com seus amigos no Brasil. *“Por exemplo, nessa questão de poder escolher é tipo, quando meus pais decidiram vir pra Portugal eles não perguntaram para mim se eu queria vir. Eu simplesmente vim e deixei vários dos meus amigos para trás. E isso é muito triste”*, contou a menina (Nota de campo, 20.11.2025)

A fala de Teca merece grande ponto de atenção, sobretudo no tensionamento que apresentam nas dinâmicas entre os limites da agência e as restrições adultocêntricas. Esse dado dialoga com as análises de Aubert et al. (2016), ao indicar que as crianças continuam a enfrentar barreiras simbólicas e institucionais para participarem de decisões que impactam diretamente suas vidas, mesmo em contextos que se pretendem dialógicos.

Ao considerar a interação entre as crianças e suas reflexões sobre direitos, percebeu-se a necessidade de ampliar espaços educativos que favoreçam práticas de escuta ativa e diálogo genuíno. A valorização da participação infantil não se trata apenas de um princípio abstrato da Convenção sobre os Direitos da Criança, mas de um elemento central para o fortalecimento da cidadania desde a infância. Dessa forma, os comentários partilhados pelas crianças não apenas reafirmam a importância da participação infantil nos processos educativos, mas também evidencia como tais interações podem contribuir para a construção de sua agência e de uma cultura democrática no contexto escolar, numa sociedade mais equitativa e atenta às necessidades e direitos da infância.

Considerações Finais

Os resultados da investigação evidenciam as potencialidades das Tertúlias Dialógicas Literárias enquanto práticas pedagógicas que transcendem a mera aprendizagem de conteúdos curriculares, constituindo-se, essencialmente, como espaços de participação efetiva, de escuta ativa e de construção coletiva de sentidos. Ao favorecerem relações dialógicas, horizontais e igualitárias, as

TDL potenciam o exercício da agência infantil, criando condições para que as crianças se reconheçam e sejam reconhecidas enquanto sujeitos sociais competentes, com legitimidade para intervir no quotidiano escolar.

A investigação sublinha a relevância destas tertúlias enquanto dispositivos pedagógicos que operam simultaneamente no plano micro, das interações quotidianas e das relações de poder na sala de aula, e no plano macro, da construção de uma cultura democrática na escola. Ao abrir espaço para que as vozes das crianças sejam ouvidas, respeitadas e incorporadas nas reflexões coletivas, as tertúlias aproximam o campo educativo de um projeto social mais amplo, pautado pela participação cidadã e pelo reconhecimento da infância como categoria geracional com valor intrínseco.

Os contributos da investigação reforçam que as TDL não constituem uma metodologia de ensino da leitura, mas antes uma prática educativa problematizadora e transformadora, que desafia concepções neoliberais de agência infantil (Gershon, 2011; Tesar, 2017; Clark, 2021; Baraldi, 2022). Amplamente difundidas nas nossas sociedades, através de noções como autonomia e empreendedorismo, estas concepções neoliberais têm tido uma impregnação crescente no currículo escolar, nomeadamente, através da “Educação para a Cidadania”, cujo programa sofreu recentemente alterações, em Portugal, de modo a aumentar o peso de componentes como a “educação para o empreendedorismo” e a “educação financeira”, em detrimento da educação ambiental e da educação sexual, por exemplo.

Esta e outras opções políticas educativas de orientação neoliberal inserem-se numa tendência mais ampla, à escala global, de encolhimento da cidadania na escola e de ampliação da lógica do mercado e do individualismo competitivo. Contrariando esta tendência de socialização das crianças para a lógica do mercado, o trabalho aqui apresentado afirma as potencialidades transformadoras das TDL enquanto práticas de participação e escuta, na contramão de uma concepção neoliberal de agência que vê as crianças mais como consumidoras e capital humano do que cidadãs de pleno direito.

A investigação aponta caminhos de construção de uma cultura democrática no contexto escolar, fomentando a explicitação e a justificação do próprio pensamento crítico e criativo, a escuta ativa, a

cooperação e as conexões curriculares que se estabelecem, o respeito pelas ideias dos outros, a superação do medo de falar em público, a coesão do grupo e a construção de sentidos para a aprendizagem dialógica. Assim, os resultados alinham-se com os princípios da justiça social e da efetivação dos direitos da criança, com implicações potencialmente fecundas na escola e na formação de professores.

Referências

- Aubert, A.; Flecha, A., García, C., Flecha, R.; Racionero, S. (2016). *Aprendizagem Dialógica na Sociedade da Informação*. EdUFSCar.
- Baraldi, C. (2022). The Concept of Agency and the Sociology of Childhood. In: *Facilitating Children's Agency in the Interaction*. Studies in Childhood and Youth. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-09978-6_2
- Borges, L. P. C.; Castro, P. A. (2019). A etnografia da escola: entrelaçando vozes, sujeitos, conhecimentos e culturas. *Periferia*, 11(2), 404–423. <https://doi.org/10.12957/periferia.2019.39126>
- Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. Les Éditions de Minuit.
- Canário, R. (1994). Centros de Formação de Associações de Escolas: Que Futuro? In A. Amiguinho & R. Canário (org). *Escolas e Mudança. O Papel dos Centros de Formação* (pp. 13-58). Lisboa: Educa.
- Clark, J. 2021. Neoliberal agency, relational agency, and the representation of the agentic child in the Sociology of Childhood. PhD thesis University of Westminster Social Sciences <https://doi.org/10.34737/v4z48>
- Corsaro, W. A. (2011). *Sociologia da Infância*. Artmed.
- Flecha, R. (2015). *Successful educational action for inclusion and social cohesion in Europe*. Springer.
- Gershon I (2011) Neoliberal agency. *Current Anthropology* 52(4), 537–555.
- Giddens, A. (1979). *Dualidade da Estrutura: Agência e Estrutura*. Celta Editora.

- James, A.; Prout, A. (1997). *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the Sociological study of childhood*. RoutledgeFalmer.
- James, A. (2001) 'Ethnography in the Study of Children and Childhood', in P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland and L. Lofland (eds) *Handbook of Ethnography*, pp. 246-257. London: Sage.
- Marchi, R. C. (2010). O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(1), 183-202. <https://doi.org/10.21814/rpe.13983>
- Marchi, R. C. (2018). Pesquisa Etnográfica com Crianças: participação, voz e ética. *Educação & Realidade*, 43(2), 727-746. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623668737>
- Mayall, B. (1996). *Children, health and the social order*. Open University Press.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). O Modelo Curricular do M.E.M. – Uma Gramática Pedagógica Para a Participação Guiada. *Escola Moderna*, 18, 5-9.
- Pavez-Soto, I.; Sepúlveda Kattan, N. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica. *Sociedad e Infancias*, 3, 193-210. <https://doi.org/10.5209/soci.63243>
- Qvortrup, J. (2010). A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*, 36(2), 631-643. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000200014>
- Qvortrup, J. (2011). Nove teses sobre a infância como fenômeno Social. *Pro-Posições*, 22(1), 199-211.
- Rajala, A., Kumpulainen, K., Hilppö, J., & Lipponen, L. (2020). Connecting learning across school and out-of-school contexts: A review of pedagogical approaches. *British Educational Research Journal*, 46(4), 749–766. <https://doi.org/10.1002/berj.3969>
- Rizzini, I. (2024). Para além do adultocentrismo: atuação intergeracional em defesa dos direitos de crianças e adolescentes. *Sociedad e Infancias*, 8(2), 239-250 <https://dx.doi.org/97511>
- Santos, I. (2004). *Quem habita os alunos?: a socialização de crianças de origem africana*. Educa. ISBN 972-8036-70-1
- Sarmiento, M. J. (2007). Visibilidade social e estudo da infância. In Vasconcellos, V. M. R.;

Sarmiento, M. J. (Eds.), *Infância (in)visível* (pp. 25-49). Junqueira&marin Editores.

Sarmiento, M. J. (2008). *Sociologia da Infância: correntes e confluências*. In Sarmiento, M. J.; Gouvea, M. C. S. (Eds.), *Estudos da Infância: educação e práticas sociais* (pp. 17-39). Vozes.

Sarmiento, M. J. (2011). *A reinvenção do ofício de criança e de aluno*. *Atos de Pesquisa em Educação*, 6(3), 581-602.

Tesar, M. (2017) *Childhood undergrounds: Power, resistance, secrets, objects and subversion in early childhood education*. *Early Childhood Folio* 21(1), 22–26.

Woods, P. (1986). *Inside Schools: Ethnography in Educational Research*. Routledge

COMO CITAR ESTE ARTÍCULO: De Brito, D., Avelar Duarte, A., Ilídio-Ferreira, F. (2026), Tertúlias dialógicas literárias com crianças: Promovendo uma cultura democrática. En: <http://quadersanimacio.net> nº 43, Enero 2026; ISSN: 1698-4404