

**ENSAIOS IMAGINADOS:  
uma abordagem pedagógica-intercultural para o Ensino Religioso infantil**

**IMAGINED ESSAYS:  
an intercultural-pedagogical approach to Religious Education for children**

Anne Gonçalves Silva dos Santos<sup>1</sup>

**RESUMO**

Este artigo apresenta a proposta Ensaio Imaginado, um dispositivo metodológico de caráter pedagógico-intercultural voltado ao Ensino Religioso nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Fundamentado nos estudos da infância, na teoria do imaginário e nas reflexões sobre narrativa e transmissão cultural, o trabalho discute o papel das narrativas na constituição da experiência infantil e suas potencialidades para os processos educativos. Parte-se da compreensão de que desenhos, memórias e histórias produzidas pelas crianças constituem formas legítimas de elaboração simbólica da experiência, e podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais dialógicas e participativas. Em diálogo com narrativas da tradição oral brasileira, especialmente indígenas, afro-brasileiras e populares, propõe-se uma ferramenta organizada em ciclos narrativos que articula, escuta, produção e circulação de experiências no espaço escolar. Como contribuição, a proposta reconhece as crianças como sujeitos ativos na produção de conhecimentos e oferece subsídios para o fortalecimento de perspectivas interculturais no Ensino Religioso.

**Palavras-chave:** Ensino religioso; Interculturalidade; Práticas pedagógicas.

**ABSTRACT**

This article presents the proposal *Imagined Essays*, a methodological device with a pedagogical-intercultural orientation designed for Religious Education in the early years of elementary school. Grounded in childhood studies, theories of the imaginary, and reflections on narrative and cultural transmission, the paper discusses the role of narratives in the constitution of children's experience and their potential for educational processes. It is based on the understanding that children's drawings, memories, and stories constitute legitimate forms of symbolic elaboration of experience and may contribute to the development of more dialogical and participatory pedagogical practices. In dialogue with oral tradition narratives from Brazil, particularly Indigenous, Afro-Brazilian, and popular traditions, the proposal outlines a device organized into narrative cycles that articulates listening, production, and circulation of experiences within the school context. As a contribution, the proposal recognizes children as active subjects in the production of knowledge and offers support for strengthening intercultural perspectives in Religious Education.

**Keywords:** Religious education; Interculturality; Pedagogical practices.

---

<sup>1</sup> Bacharel em Antropologia Social pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) e mestranda em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Especialização em Ciências da Religião pela Faculdade Iguazu, Brasil (2026). E-mail: [annemariessantos@gmail.com](mailto:annemariessantos@gmail.com)

## 1 INTRODUÇÃO

*Se um pinguinho de tinta cai num pedacinho azul do papel,  
Num instante imagino uma linda gaivota a voar no céu.  
Vinícius e Toquinho*

As histórias que ouvimos na infância podem atravessar o campo da imaginação, elas participam da construção do mundo à sua volta, algumas podem desaparecer com o tempo, outras permanecem vivas na memória, pois também produzem cosmovisões no universo infantil.

Lembro-me de uma dessas histórias, era noite, minha mãe havia preparado uma refeição de que eu gostava muito e, como toda criança que ainda não compreende os limites do próprio corpo, comi mais do que deveria. Antes de dormir, ouvi um aviso que, para muitos adultos, poderia parecer apenas uma brincadeira: “vigia, se dormir de barriga cheia, a pisadeira<sup>2</sup> vem te visitar”, a frase de imediato foi recebida como uma advertência pela “gula”.

Deitada na cama, enquanto a casa exalava o silêncio comum das madrugadas, comecei a pensar na personagem mencionada por minha mãe. O medo surgiu gradualmente, alimentado pelas imagens que eu mesma construía; no momento passei a prestar atenção em cada ruído da casa, em cada sombra projetada pelas frestas da janela e em cada som que vinha do lado de fora.

Ouvi passos sobre o telhado, ou pelo menos acreditei ouvi-los, depois vieram gargalhadas; minha testa suava, eu permanecia imóvel de tanto pavor. As risadas pareciam cada vez mais próximas, então a vi: a pisadeira, que saltava de um telhado para outro até chegar à minha casa e, em seguida, pulava diretamente sobre minha barriga. Eu tentava gritar, mas nenhuma palavra saía, tentava me mover, mas meu corpo não respondia enquanto ela ria e pisava na minha barriga.

Anos mais tarde, essa experiência poderia receber diferentes interpretações, poderia ser compreendida como um pesadelo, uma manifestação da imaginação infantil ou mesmo um episódio associado àquilo que a psicologia denomina de paralisia do sono. Entretanto, nenhuma dessas explicações altera um aspecto fundamental daquela vivência: para a criança que eu era, a pisadeira existiu, sua presença foi suficientemente real para produzir medo e desencadear reações corporais concretas.

---

<sup>2</sup>A pisadeira é uma personagem recorrente do folclore brasileiro, frequentemente associada a experiências de imobilidade e sufocamento durante o sono. Sua presença na tradição oral ilustra a maneira pela qual determinadas experiências corporais são interpretadas e significadas por meio de narrativas culturalmente compartilhadas.

Se uma narrativa foi capaz de produzir sentidos tão concretos sobre o corpo e o comportamento, qual lugar experiências imaginativas semelhantes ocupam nos processos educativos?

A pergunta torna-se relevante quando observamos que grande parte da aprendizagem espontânea infantil ocorre através de experiências simbólicas, com histórias, brincadeiras, personagens, imagens e narrativas que constituem importantes mediações por meio das quais as crianças interpretam a realidade e constroem formas de compreensão sobre si, os outros e o mundo que habitam.

Partimos desta afirmativa, pois reconhecemos o processo de imaginação da criança como componente de aprendizagem na sala de aula. O teórico Paulo Freire (1996), em seus estudos pedagógicos, apontava a centralidade do educando como produção ativa do conhecimento; para ele as experiências e vivências interpessoais e do extracampo escolar, também, constituem uma forma de produção de conhecimento.

Alinhado a este viés freireano, Sarmiento (2004) trabalha a ideia da criança como um todo complexo e agente ativo na sociedade, atribuindo às crianças a produção de cultura, assim como os adultos, como parte integrante do sujeito social. Nesse sentido, a dimensão do ensino infantil deve considerar crianças que observam e experienciam a realidade a partir de suas próprias lentes.

Essa perspectiva, alinhada ao ensino religioso, particularmente, esbarra em questões de conteúdo normativo, como de metodologias para o diálogo inter-religioso, intercultural entre outros temas caros ao currículo do ensino religioso brasileiro.

Sobre isto, nas últimas décadas, o currículo de base para o ER passou por debates e mudanças que buscavam apreender essas dimensões do educando, e da interculturalidade como conteúdo para uma formação plural. Atualmente, o componente curricular tem sido progressivamente orientado por princípios vinculados ao reconhecimento da diversidade cultural e religiosa, e do diálogo pluralista para a formação cidadã (Baptista; Siqueira, 2020), sendo pautas emergentes no currículo de base nacional (BNCC) do ER.

Todavia, apesar dos avanços teóricos, permanece o desafio de construir práticas pedagógicas que não apenas apresentem diferentes tradições culturais aos educandos, mas que, também, incorporem suas próprias experiências e formas de produção de conhecimento; que é potencializada através de uma formação qualificada dos professores e de recursos metodológicos diversos, para sua atuação na sala de aula. Partindo dessas reflexões, este artigo propõe uma abordagem metodológica para o Ensino Religioso infantil denominada *Ensaio Imaginado*.

A princípio, a nomenclatura *Ensaio Imaginado* refere-se à dimensão de produção escrita, fotografada, entre as várias formas de materializá-la, das vivências dos estudantes no espaço escolar. Portanto, o termo “imaginados” não designa fantasia ou irrealidade, mas estimula modos de expressões simbólicas pelas quais as crianças elaboram, interpretam e produzem realidade no contexto da sala de aula.

Trata-se de um conceito teórico-metodológico que enfatiza a imaginação como prática de produção de sentidos e não como oposição ao real, o imaginário. De antemão, deve-se ressaltar que a proposta não busca interpretar “imaginados” sob pontos de vista generalizados e sem métodos, nem sob vieses clínicos, religiosos ou psicológicos.

O interesse concentra-se nos significados pedagógicos que as crianças atribuem às suas experiências, e nas possibilidades dos diálogos que emergem, quando essas narrativas são compartilhadas coletivamente em sala de aula, que afunilamos à disciplina de ensino religioso neste texto.

Ensaio, por sua vez, compreende-se como ato metodológico, que o professor permite trabalhar em dialética com as diferentes histórias e tradições culturais brasileiras, assim como as narrativas produzidas pelas próprias crianças. Essa abordagem metodológica procura ampliar as possibilidades de participação dos estudantes no processo educativo e ampliar o horizonte de formação do educando, contribuindo ativamente para a construção das reflexões desenvolvidas no ambiente escolar.

Para desenvolver essa proposta, o artigo encontra-se organizado em três momentos: inicialmente, discute-se o papel das narrativas na formação da experiência infantil; em seguida, são abordadas as contribuições da história oral e da interculturalidade para a construção de práticas pedagógicas voltadas à valorização da diversidade cultural; por fim, a metodologia qualitativa *Ensaio Imaginado*, detalhando seus fundamentos pedagógicos, procedimentos e potencialidades para o contexto do ensino escolar infantil.

## **2 INFÂNCIA, IMAGINÁRIO E PRODUÇÕES DE SENTIDOS**

Durante muito tempo, perspectivas educacionais permaneceram centradas exclusivamente na transmissão de conteúdos, que privilegiaram formas de aprendizagem associadas à racionalidade conceitual, relegando a imaginação a um lugar secundário e subalterno.

Entretanto, diferentes autores têm demonstrado que os processos simbólicos não constituem um estágio inferior do conhecimento, mas uma dimensão fundamental da

experiência humana. Nesse contexto, os estudos do antropólogo Gilbert Durand oferecem importantes contribuições para compreender a relevância pedagógica do imaginário.

Em *As Estruturas Antropológicas do Imaginário*, Durand (1997) argumenta que as imagens não podem ser reduzidas a simples fantasias ou desvios da razão. Para o autor, o imaginário constitui um sistema organizador da experiência humana, responsável por mediar a relação dos sujeitos com o mundo; as imagens, os símbolos e os mitos funcionam como estruturas através das quais indivíduos e/ou suas coletividades interpretam acontecimentos, organizam emoções e produzem o(s) sentido(s) sobre a existência.

Sob essa perspectiva, imaginar não significa afastar-se da realidade, mas construir ferramentas para compreendê-la. Se as imagens participam da organização da experiência humana, os processos de aprendizagem não ocorrem apenas por meio da assimilação de informações, mas também através da incorporação de repertórios que orientam a percepção da realidade que a criança possui, ainda que incorporada a uma unidade escolar.

Desse modo, as ferramentas como brincadeiras, desenhos, histórias orais e/ou relatos de experiências próprias deixam de ocupar uma posição subalterna nos processos educativos, e passam a ser reconhecidas como formas legítimas de expressão, por meio das quais as crianças elaboram questões fundamentais da vivência em sociedade.

Dialogar transversalmente essas dimensões permite pensar práticas pedagógicas que valorizem não apenas os conteúdos programáticos ensinados na escola, mas também as formas pelas quais os próprios estudantes elaboram e assimilam o conhecimento proposto, assim como permite refletir como formas distintas de elaborar conhecimento constroem seus processos de transmissão cultural e de produção de saberes.

## **2.1 Experiências, narrativas e transmissões culturais**

Se o imaginário constitui uma dimensão da experiência humana, é necessário compreender de que maneira as imagens e as formas de interpretar o mundo circulam entre indivíduos, dado que, muito antes da institucionalização dos sistemas escolares modernos, sociedades transmitiam seus conhecimentos e memórias por meio de histórias compartilhadas entre gerações, concebendo o ato de narrar como uma forma milenar de transmitir ensinamentos.

Ao refletir sobre esse processo, Walter Benjamin (1994), em seu clássico ensaio *O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*, chama atenção para uma característica fundamental da narrativa tradicional: sua capacidade de transmitir experiências.

Diferentemente da informação, que tende a esgotar-se no instante em que é recebida, a narrativa permanece aberta à interpretação daquele que a escuta, a dádiva da narrativa não reside apenas naquilo que comunica, mas na possibilidade de continuar produzindo sentidos com o passar do tempo.

Deste modo, narrar não significa apenas informar acontecimentos; significa compartilhar as diversas experiências elaboradas culturalmente, por isso, a narrativa aqui é apresentada como uma potência formativa e não apenas informativa, e que não necessariamente se restringe às tradições orais.

A literatura infantil, por exemplo, também constitui um importante espaço de produção de experiências simbólicas, permitindo que as crianças entrem em contato com diferentes modos de compreender o mundo. As histórias infantis não apenas entretêm, mas participam da formação ética e social dos estudantes, de modo que apresentam personagens, conflitos e experiências que podem vir a ampliar suas possibilidades de identificação e reflexão “do”/“no” mundo, assim como a percepção “das coisas”.

Em *Pedrinho, o menino albino*, Patrícia Simone do Prado (2011) aborda a experiência da diferença dos tons de pele a partir do olhar infantil, construindo uma narrativa por meio da imaginação, para trabalhar tópicos das diferenças fenotípicas das pessoas.

A seguir o trecho da sinopse: “Pedrinho, um menino albino, filho de pais negros, sente-se diferente. Isso não o incomoda até que lhe é questionado o porquê de ser tão branco. A explicação que a mãe lhe dá o leva, através da imaginação, a uma viagem dentro do corpo humano, a fim de compreender o que é o albinismo e sua causa” (Prado, 2011).

Assim como as narrativas da tradição oral citadas anteriormente, a literatura infantil pode funcionar como ferramenta pedagógica mediadora de experiências infantis, permitindo que as crianças elaborem questões relacionadas à identidade, à alteridade e à convivência com a diferença; nesse sentido a aplicabilidade pedagógica não reside apenas no ato de repassar conteúdos, mas na possibilidade de mobilizar processos não normativos na formação do estudante.

A dimensão de práticas pedagógicas inovadoras pode auxiliar nos processos de aprendizagem do educando. Quando observamos que muitas pessoas esquecem conteúdos escolares aprendidos durante a infância, mas recordam com nitidez narrativas contadas por familiares, avós, professores ou membros da comunidade, percebemos a dimensão falha na educação positivista.

No contexto da infância, essa questão assume especial relevância; as primeiras compreensões sobre o medo, a coragem, o respeito, a solidariedade, a convivência e o

pertencimento frequentemente são mediadas por histórias. Antes de conhecer definições abstratas sobre ética e cidadania, as crianças entram em contato com essas dimensões por meio de personagens, conflitos e situações narrativas que lhes permitem experimentar simbolicamente diferentes possibilidades de ação e convivência.

Diante desse contexto, a força formativa das narrativas torna-se ainda mais latente, sobretudo em contextos onde o educando esteve historicamente vinculado à oralidade de seu contexto social. Contudo, para compreender de que maneira essas narrativas podem ser incorporadas ao espaço escolar como fontes legítimas de conhecimento, é necessário avançar para uma discussão sobre as produções de saberes.

Nesse ponto, as contribuições da interculturalidade na produção do ensino oferecem elementos importantes para pensar o valor pedagógico das narrativas e sua relação com os mecanismos de aprendizagem.

### ***2.1.1 Interculturalidade e diálogo entre saberes no ensino religioso***

As reflexões desenvolvidas anteriormente permitiram compreender que as narrativas constituem importantes formas de produção e transmissão de experiências. Por meio delas, diferentes grupos humanos preservam memórias, comunicam valores, interpretam o mundo e constroem sentidos sobre a existência.

Essa perspectiva é particularmente importante para a realidade brasileira, a formação histórica do país foi marcada pelo encontro desigual e conflituoso entre múltiplas matrizes culturais.

Povos indígenas, populações africanas trazidas pela diáspora forçada e diferentes grupos que compuseram a sociedade brasileira construíram formas próprias de interpretar a vida, a natureza, a ancestralidade e o sagrado. Em vista de tal fato, grande parte desses saberes foram transmitidos por meio da oralidade, preservando memórias e experiências que nem sempre encontraram espaço nos registros escritos oficiais.

Entretanto, reconhecer a legitimidade de diferentes narrativas não significa, por si só, estabelecer relações de diálogo entre elas.

Em uma sociedade marcada pela pluralidade cultural, o desafio educativo não consiste apenas em apresentar a diversidade, mas em criar condições para que diferentes formas de conhecimento possam efetivamente se encontrar. É nesse contexto que a interculturalidade crítica se torna uma categoria fundamental para (re)pensar a educação contemporânea.

Embora frequentemente associada à valorização da diversidade cultural, a interculturalidade possui um significado mais amplo e complexo. A autora Catherine Walsh (2009) apontava que esse conceito não deve ser compreendido apenas como a coexistência entre culturas distintas, nem como simples reconhecimento das diferenças, para a interculturalidade constituir-se, é necessária uma prática relacional que busque promover encontros, negociações e aprendizagens mútuas entre sujeitos historicamente situados em diferentes contextos culturais.

Conforme analisaram Baptista e Siqueira (2020), a história do Ensino Religioso no Brasil esteve fortemente vinculada às tensões entre confessionalidade, laicidade e pluralismo religioso. Durante longos períodos, predominou uma compreensão associada à formação religiosa confessional. Nas últimas décadas, contudo, diferentes transformações legais e pedagógicas contribuíram para a construção de perspectivas voltadas ao reconhecimento da diversidade cultural e religiosa presente na sociedade brasileira.

Esse processo produziu importantes deslocamentos. Progressivamente, o ensino religioso passou a ser compreendido menos como espaço de adesão a crenças específicas e mais como componente curricular comprometido com a formação cidadã. O professor Wolfgang Gruen (1995) defendeu o ensino religioso como componente para contribuição da formação integral dos estudantes, favorecendo reflexões sobre os sentidos da existência e convivência humana, sem reduzir-se à catequese ou à instrução normativa de religião específica.

Entretanto, permanece uma questão pedagógica fundamental: como transformar a diversidade em experiência educativa concreta?

A ilustração de tese, uma aula sobre cosmologias indígenas, pode transmitir informações relevantes, sem necessariamente, produzir aproximações significativas entre os estudantes e as formas de conhecimento originárias narradas; da mesma maneira, uma narrativa afro-brasileira pode ser apresentada como conteúdo curricular, sem que os alunos estabeleçam qualquer relação pessoal com os sentidos nela presentes. Nesses casos, se toma nota da diferença, mas a dialética não é colocada em diálogo verídico.

É nessa lacuna empírica que a proposta metodológica deste artigo procura intervir. Ao utilizar narrativas da tradição oral brasileira como ponto de partida e, posteriormente, abrir espaço para que as próprias crianças compartilhem suas experiências, lembranças e interpretações, busca-se propiciar uma dinâmica em que diferentes universos simbólicos possam efetivamente entrar em relação. Desse modo, a narrativa como método não encerra a atividade pedagógica, ela inaugura um processo de alteridade.

Quando uma criança é convidada a experienciar uma história indígena, por exemplo, ela é provocada não apenas a memorizar informações sobre determinado povo, mas a refleti-la. Por meio dos estímulos da imagem, ela mobiliza uma troca corporal com as narrativas propostas.

Posteriormente, ao compartilhar suas próprias experiências com o grupo, ela coloca suas impressões em relação às dos colegas; esse movimento permite que diferentes formas de compreender o mundo passem a coexistir no espaço escolar, não como conteúdos isolados, mas como experiências compartilhadas. A interculturalidade, portanto, não se realiza apenas porque diferentes culturas aparecem no currículo; ela emerge quando sujeitos concretos entram em troca através das narrativas que produzem e compartilham.

Compreendidos os fundamentos do imaginário, da narrativa, da oralidade e da interculturalidade, torna-se possível apresentar, de forma mais detalhada, a proposta metodológica deste artigo.

### **3 O MÉTODO: ENSAIOS IMAGINADOS**

O primeiro momento consiste na apresentação de narrativas provenientes da tradição oral brasileira, contemplando repertórios indígenas, afro-brasileiros e populares. A seleção das narrativas não ocorre de forma aleatória nem engessada, mas a partir da observação prévia do contexto da turma.

Por se tratar de uma proposta de natureza qualitativa, o dispositivo requer que o professor realize um levantamento inicial das dinâmicas, dos interesses, dos conflitos, das demandas e das experiências recorrentes entre os estudantes, de modo que a narrativa escolhida dialogue com questões significativas para aquele grupo específico.

Tal pressuposto parte do reconhecimento de que as infâncias não constituem uma realidade homogênea. Diferentes contextos sociais, culturais, familiares e territoriais produzem experiências distintas, exigindo que a mediação pedagógica seja construída de forma situada. Assim, embora o dispositivo possa ser aplicado por diferentes docentes, sua operacionalização demanda adaptações realizadas a partir das especificidades de cada turma e dos objetivos pedagógicos definidos pelo professor.

O objetivo desse momento é produzir um campo compartilhado de imagens e sentidos que servirá como base para as etapas subsequentes do processo. Recomenda-se que cada ciclo pedagógico seja desenvolvido ao longo de quatro ou cinco encontros, iniciando-se pela

mediação narrativa e prosseguindo com momentos destinados à elaboração, ao registro, à circulação e ao compartilhamento das experiências produzidas pelas crianças.

### **3.1 Mediação narrativa inicial**

A contação de histórias deve ser compreendida como experiência estética e simbólica, podendo envolver recursos sonoros, visuais e performáticos, de modo a ampliar a imersão narrativa. O objetivo desse momento é produzir um campo compartilhado de imagens e intencionalidade para a aprendizagem.

#### ***3.1.1 Produção de registros infantis***

Após a mediação narrativa, as crianças são convidadas a produzir registros a partir da experiência vivida. Esses registros não possuem caráter obrigatório nem formato único, podendo assumir a forma de desenhos, relatos orais, narrativas escritas, relatos mediados por objetos materiais, como roupas, brinquedos ou lembranças espontâneas.

Entre essas possibilidades incluem-se os sonhos, pesadelos, relatos passados eventualmente associados às imagens evocadas pela narrativa, sem que estes sejam induzidos ou interpretados pelo docente. O foco do registro não é a fidelidade descritiva, mas a preservação da experiência simbólica produzida pela criança.

#### ***3.1.2 Roda Imaginada: hora de contar***

No encontro seguinte, realiza-se a *Roda Imaginada*, momento de compartilhamento coletivo dos registros produzidos. Esse espaço constitui um dispositivo de circulação de narrativas, no qual diferentes formas de expressão infantil são colocadas em relação, sem hierarquização interpretativa.

O papel do professor consiste em atuar como mediador da escuta e da interlocução, evitando a atribuição de significados fechados às narrativas apresentadas. Sua função é favorecer a emergência de conexões, contrastes e aproximações entre os relatos, permitindo a construção coletiva.

### **3.1.3 Estudo de caso hipotético**

Uma situação hipotética: uma turma do 4º ano do fundamental envolve uma estudante que passa a relatar episódios de *bullying*, por parte de colegas, em razão de seu cabelo crespo. No contexto da turma, o cabelo da estudante é comparado negativamente aos cabelos lisos de outras colegas, sendo associado à ideia de “feio” em oposição a padrões estéticos valorizados pelo grupo.

Essa situação é compreendida como ponto de partida, situacional, para o desenvolvimento do ciclo metodológico do *Ensaio Imaginado*. No primeiro momento, a professora pode mobilizar narrativas que abordam a diversidade fenotípica e as diferentes texturas de cabelo, presentes na formação da população afro-brasileira, articulando tais discussões com registros visuais e atividades de desenho que representem texturas de cabelos e que apresentem de forma clara múltiplas representações do cabelo e suas dimensões culturais étnicas.

Em diálogo com o currículo do Ensino Religioso e com princípios de direitos humanos, pode-se também abordar de forma introdutória que práticas discriminatórias violam direitos fundamentais de convivência e dignidade.

Na etapa da Roda Imaginada, os estudantes deixam seus entendimentos sobre o conteúdo apresentado, em um espaço de escuta mediada, no qual o professor perceberá se ocorreram mudanças nas percepções dos educandos em relação às temáticas divergentes na turma. Desse modo, o educador atua como facilitador do diálogo, evitando julgamentos ou imposição de valores pessoais ao grupo; o escopo é promover a circulação da alteridade no ambiente escolar.

Desenho nesse esboço uma proposta metodológica de caráter aplicável ao contexto escolar, apresentada em formato de estudo de caso hipotético para fins de ilustração pedagógica.

### **3.1.4 Produto pedagógico do ciclo**

Ao final de cada ciclo, os registros produzidos podem ser organizados em um arquivo coletivo da turma (caderno, mural, portfólio ou outro suporte). Esse material não deve ser compreendido como produto avaliativo, mas como arquivo de circulação de narrativas, como registro dos modos pelos quais o grupo elaborou as experiências de aprendizagens ao longo do processo.

### **3.1.5 Dimensão analítica da ferramenta metodológica**

Do ponto de vista metodológico, o *Ensaio Imaginado* não se limita à aplicação pedagógica, mas constitui também um dispositivo de observação qualitativa dos modos e meios de produção de conhecimento na infância.

Do ponto de vista analítico, o dispositivo volta-se à observação de quatro dimensões centrais: (I) as narrativas produzidas pelas crianças a partir da mediação cultural realizada em sala de aula; (II) os vínculos estabelecidos entre essas produções e as experiências vividas pelos estudantes; (III) os processos de circulação, interlocução e ressignificação coletiva das narrativas no grupo; e (IV) as formas pelas quais a interculturalidade emerge como prática relacional e pedagógica no cotidiano escolar, e não apenas como conteúdo formal de ensino

Dessarte, essa ferramenta permite compreender a sala de aula como espaço de produção intercultural de narrativas, no qual diferentes regimes simbólicos entram em relação por meio da mediação pedagógica do docente.

## **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este artigo iniciou com a seguinte questão: qual lugar as narrativas produzidas pelas próprias crianças podem ocupar nos processos de aprendizagem promovidos pelo Ensino Religioso?

A questão permanece aberta a futuras constatações, sobretudo quando confrontada com a realidade escolar, que pode revelar-se mais complexa, uma vez que as crianças chegam à escola portando repertórios simbólicos, narrativas familiares, memórias, medos, sonhos e formas próprias de habitar o mundo.

Reconhecer essas produções como elementos legítimos do processo educativo não significa substituir os conhecimentos escolares, mas ampliar as possibilidades de diálogo entre os saberes que circulam no espaço da sala de aula.

Em síntese, a proposta apresentada demanda futuras aplicações em contextos escolares concretos, capazes de avaliar suas potencialidades, seus desafios e seus limites. Ainda assim, acredita-se que a reflexão teórico-metodológica, aqui desenvolvida, possa contribuir para os debates contemporâneos sobre o ensino religioso e suas práticas pedagógicas.

Em última instância, o *Ensaio Imaginado* constitui um convite para repensar o lugar da infância no processo educativo. Se as histórias que ouvimos são capazes de permanecer

conosco por toda a vida, talvez a escola tenha ainda muito a aprender com aquilo que as crianças contam e imaginam.

No final, a educação intercultural não é um ato automático de transmissão de conhecimentos sobre o mundo, mas um modo de criar condições para que novos mundos possam ser narrados, compartilhados, imaginados e convividos coletivamente.

## REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira; SIQUEIRA, Giseli do Prado. Ensino Religioso na escola pública brasileira e a questão da laicidade. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 18, n. 55, p. 33–53, 2020. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/horizonte/article/view/23832>. Acesso em: 19 jun. 2026.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.
- DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**: introdução à arquetipologia geral. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GRUEN, Wolfgang. **O ensino religioso na escola**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- PRADO, Patrícia Simone do. **Pedrinho, o menino albino**. Belo Horizonte: Nandyala, 2011.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (org.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad, colonialidad y educación. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, v. 19, n. 48, p. 25–35, 2007. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6652>. Acesso em: 17 jun. 2026.