



Biograph



AS HISTÓRIAS E AS CRIANÇAS NAS AS RODAS DE CONVERSAS

Gianine Maria de Souza Pierro
UERJ
gianine@oi.com.br

Introdução

*“E se as histórias para crianças
passassem a ser leitura obrigatória para os adultos?
Seriam eles capazes de aprender, realmente
o que há tanto tempo têm andado a ensinar?”*

José Saramago

As indagações de José Saramago escritas na contra capa do livro *“A maior flor do mundo”* (2001) e a história *“A menina que odiava livros”* de Manjusha Pawagi (2011), nos servem de inspiração para a empreitada de revistar a Infância. Será que somos mesmo capazes de aprender o que há tanto tempo viemos ensinando, por exemplo, no que se refere à parceria, solidariedade, direitos e educação?

*“Em certa altura, chegou ao limite das terras até onde se aventurara sozinho.
Dali para diante, para o nosso menino, será só uma pergunta sem literatura:
_ Vou ou não vou? E foi.”*
(SARAMAGO, 2001, p.9)

Assim como o menino na história escrita por Saramago (2001), fomos! Não sozinha, mas acompanhada pelos alunos de Ensino Fundamental de uma escola pública na cidade de Niterói e por suas narrativas e desenhos. Uma parceria que nos possibilitou buscar o olhar da criança ao captar a escola do seu lugar, de suas manifestações, produções culturais e as relações entre pares, atribuindo sentidos às suas vidas e aprendizagens para viver e interpretar o mundo, na perspectiva de atores sociais e de cultura que são.

No momento atual entendemos o processo de inserção da criança no mundo da escola pelo olhar da Sociologia da infância, discutida por Corsaro (2002, 2009) e Delgado e Müller (2005), e assim nos aproximamos dessa *escola vivida/construída/pensada por crianças*. Uma escola onde brotam demandas sugerindo, que mesmo diante de tantos desencontros e desafios, ainda seja possível produzir, encontrar energia para ressignificar a escola e a aprendizagem confirmando que o diálogo com as novas gerações é uma escolha política e ética, ponto de partida para levantarmos as bandeiras do protagonismo infantil, das mediações e da subjetividade.

A escola tem um importante lugar em nossa sociedade já que lhe é atribuída grande parte da responsabilidade pela educação de todos: crianças, jovens e adultos, quer seja pela transmissão de conhecimento, produzindo significados e contextos, no amplo sentido de cultura, quer seja pela perspectiva da democratização, cidadania e inclusão social, como nos alertou Paulo Freire (2001).

Consideramos que compete à pesquisa educacional tomar como objeto de estudo, no cenário educativo, a capacidade de reflexão que emerge na infância e problematizar suas repercussões para pensar o desenvolvimento da criança, o papel da escola e a produção do conhecimento, repercutindo significativamente nas políticas públicas sociais e educacionais.

Ancorada na metodologia narrativa, a pesquisa *“Era uma vez um lugar de aprender: olhares, experiências e imaginário de crianças lançados para a escola”*, projeto de Pós doutorado, com bolsa do CNPq, utilizando-se da contação de histórias nas rodas de conversas (PASSEGGI, 2011), abriu espaços para onde os alunos de ensino Fundamental

dialogassem, desenhassem e criassem e recriassem outras histórias. As crianças conversaram com seus pares, personagens e autores sobre sua compreensão dos enredos e sobre a escola, como sujeito de direitos ativos e participante nas relações sociais, elaborando seu jeito próprio de ver o mundo.

Cultura da infância e a cultura escolar

Na atualidade, a infância, como categoria social, possibilita a concretização da criança como sujeito sócio histórico e de direitos. Os estudos sobre a infância, compreendida por diferentes tempos e espaços, estão envolvendo as Ciências Humanas e Sociais. A teoria do desenvolvimento, na sua visão clássica, observa a infância como um período de mudanças e instabilidades com a necessidade de passar etapa por etapa a fim de se tornar adulto. No entanto é fato que os indivíduos apresentam, ao longo da vida, mudanças sempre na direção da sua próxima condição de faixa etária, por exemplo: os jovens se tornarão adultos e os adultos se tornarão idosos. O que se pode questionar tendo como referência Souza (1996) e Nascimento (2006) é a perspectiva de que a mudança de etapas no percurso da vida não deve ser vista como uma dimensão própria da infância, mas sim como um processo de desenvolvimento físico e social que atinge todas as gerações.

Javeau (2005), elucidando a dimensão cultural da criança, afirma que elas se constituem crianças na e pela cultura, e nesse sentido pode-se abordar a infância como uma categoria geracional, onde as crianças são identificadas em seus aspectos sociais, políticos, éticos e sociais e culturais.

Nesse sentido a Sociologia da Infância, de acordo Corsaro (2009, 2002) destaca a dimensão criativa quanto à informação do mundo adulto, apropriada pela criança numa dupla dimensão: de produzir a sua própria cultura de pares como simultaneamente contribuir para a reprodução da cultura adulta. Esse processo é entendido como a reprodução interpretativa da cultura, onde a interação com os colegas, se pensarmos no contexto escolar, as crianças constroem diferentes culturas de pares, com os quais participar do mundo dos adultos.

Delgado e Müller (2005) ao discutirem os aspectos sociais da infância, consideram que a Sociologia da Infância tem como objetivo e desafio considerar “as crianças como atores sociais plenos” (p.351). O olhar da criança ao captar o mundo por seu viés, muitas vezes diferentemente do que adultos e professores pode perceber, construir sentidos às suas vidas e modos de interpretar o mundo. Como ser cultural, a criança interage e sofre interferências socioculturais e naturalmente essa relação também acontece no ambiente escolar.

Para Angel Pino (2005), o caráter cultural do psiquismo humano é o grande desafio para estudiosos e pesquisadores que trabalham na perspectiva psicológica inaugurada por Vigotski (2001) quando buscou entender e elucidar como a cultura pode tornar-se constitutiva da natureza humana, questão fundamental para integrar os princípios da aprendizagem.

Na perspectiva histórico-cultural encontramos os pensamentos de Vigotski (2001) e de Pino (2005) esclarecimentos sobre o processo de captar/apreender a realidade que a criança vai elaborando, isto é, a capacidade de transformar elementos: objetos, seres e situações em imagens mentais, pela representação. Transitar entre elementos e imagens pressupõe a ‘capacidade de ver a realidade num outro plano, aquele em que a *imagem mental* o homem contrapõe uma *representação* simbólica ou signo, com a qual pode saber e dizer o que percebe e o que pensa a respeito dessa realidade.’ (PINO. 2005, p.158 - grifo do autor)

Bruner (2001) é outro autor no campo da Psicologia que escreve a respeito da constituição social da mente e chama atenção para o papel da escola na promoção da atividade compartilhada, da reflexão, do diálogo e da negociação no contexto educacional. Essas atividades, segundo este autor, se apresentam como formas de equipar a mente com habilidades voltadas à compreensão, à percepção e à ação crítica no mundo social e cultural. Para Bruner (2001) a partir dos elementos da cultura, ‘a criança narra para si mesmo e para o outro o que lhe acontece.’(p. 90) Assim ao construir suas narrativas, ela situa ou contrasta seus relatos dentro de um amplo modelo cultural, organizando sua experiência, contando uma história que faça sentido para ela, conferindo significado aos acontecimentos e não necessariamente, para resolver seus dramas.

A criança tem na escola um dos seus espaços de atuação social. Lá ela freqüenta e convive com outras crianças e com outros adultos e ainda com o que se entende por cultura escolar, com seus modos de agir e padrões. No processo de escolarização, sua lógica nem sempre vem de encontro à lógica da criança, uma vez que nem só o capital cultural e capital escolar estão em cena. São essas diferentes culturas que se entrecruzam, num processo contínuo de inserção da criança, que tanto se dá de maneira impositiva como também, como vimos com Bruner (2001), construindo significados, compartilhado por seus pares ou não, sustentado em práticas da vida individual e social.

A cultura escolar segundo Barroso (2012), caracteriza-se pela homogeneidade, própria do seu modelo: salas de aula onde todos devem aprender os mesmos conhecimentos, se comportar com os mesmo padrões e alcançar os mesmos resultados para aprovação. Sabe-se que este cenário não se confirma toda vez que entramos em uma escola, mas como modelo esta talvez seja a realidade pretendida pela escola, quando desconsidera as individualidades e as dimensões sociais.

Barroso (2012), busca na abordagem histórica e sociológica os argumentos para a definição de cultura escolar em três dimensões: funcionalista, estruturalista e interacionista. Quando entram na escola as crianças se apropriam da cultura existente vivendo uma estrutura densa e compartimentada em práticas e saberes. Considerando o pensamento de Bruner (2001), Pino (2005) e Vigostki (2001), deveriam também agregar à cultura escolar o seu olhar, o seu aprender, o seu viver.

Apresentamos nesta pesquisa, uma escola situada no município de Niterói, no Estado do Rio de Janeiro, onde percebemos um ambiente dinâmico no qual alunos, professores, funcionários e a comunidade interagem. Localizada na rua principal de um bairro de periferia desta cidade, num prédio antigo com arquitetura no formato de casa, com três blocos que se comunicam internamente, esta escola tem um terreno plano e espaços para recreação e algumas árvores. O bairro é bem arborizado e com predominância de construções residenciais.

As rodas de conversa

*“Quando depois passava pelas ruas,
as pessoas diziam que ele saía da aldeia
para ir fazer uma coisa que era muito maior
do que o seu tamanho
e do que todos os tamanhos”*

José Saramago

A narrativa é ponto central na comunicação entre os seres humanos, quando falam do que se passa e dão sentido a seu mundo usando a linguagem e padrões que são compartilhadas pelos outros para serem entendidos. Tomar as narrativas como objeto de reflexão é acreditar que, no âmbito da educação, elas compõem um método de construção do conhecimento que fundamentam a reflexão. Essa noção transfere-se para a concepção da educação como construção e reconstrução de histórias pessoais e sociais, transversalizando e revelando cenas comuns e experienciais do cotidiano escolar afirmando a singularidade dos processos de aprendizagem e formação.

De acordo com Passeggi et al (2014, p 10) “pela reflexividade autobiográfica, a criança dota-se da possibilidade de se desdobrar como espectador e como personagem do espetáculo narrado; como pensador e como objeto pensado; enfim, como objeto de reflexão e como ser reflexivo.” Esta afirmação nos impulsiona na busca por novas questões epistemológicas, éticas e de métodos na direção do que hoje compreendemos por ‘pesquisa com crianças’, numa relação dialógica, neste caso entre a criança e a sua representação.

Mais ainda porque acreditamos que a atividade de biografização ocupe um lugar central do ponto de vista teórico e epistemológico, se proposta na compreensão que DeloryMombberger expressa: “o humano apreende e vive cada instante de sua vida como o momento de uma história: história de um instante, história de uma hora, de um dia, de uma vida” (2012, p. 525). Nesse sentido a atividade de biografização não se restringe, portanto,

a um ato discursivo, mas se caracteriza como a possibilidade de aprender, refletir e produzir conhecimento e cultura.

Ao tomar como instrumento de pesquisa as narrativas de crianças de Ensino Fundamental, cuida-se, com rigor, da interpretação do que elas dizem para dar sentido ao que aprendem e ao que vivem na escola, servindo-se da noção de reflexividade para questionar as práticas de investigação e os processos de produção de conhecimento sobre a infância. Bruner (2001) levanta detalhadamente, alguns preceitos, mutuamente relacionados, que enfatizam os poderes da consciência, da atividade de reflexão, da amplitude de diálogo e da negociação no contexto educacional e que falam da necessidade de “equipar as mentes com habilidades para compreender, sentir e agir no mundo cultural .” (BRUNER, 2001, p. 46).

Ao examinar e refletir sobre identidade a partir das histórias de vida, Bruner (2001) ressalta que quando as pessoas falam espontaneamente de suas vidas, afloram características comuns de suas histórias e que é possível identificar várias ‘sub-histórias’ que necessitam do conjunto para adquirir sua completa significação. Através das narrativas podemos manifestar nossa identidade. Toda narrativa só tem sentido em um meio social, uma vez que a linguagem é uma ferramenta construída socialmente; de forma interativa, não só para comunicar ideias ou decodificar mensagens, mas fundamentalmente para fazer coisas, para alcançar objetivos e satisfazer necessidades.

Assim o recurso das narrativas se apresenta como um instrumento privilegiado onde a percepção da criança sobre a cultura escolar indica possibilidades, caminhos e melhoria do sistema educacional na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. A voz das crianças não deve ser encoberta pelas interpretações e generalizações do adulto, ao contrário desejamos a interlocução como metodologia no trato de dados e informações e de legitimação da criança como ser capaz de refletir sobre suas experiências ao narrar suas vivências, porque enraizadas em suas realidades e na diversidade cultural do país.

A organização dos grupos de alunos nas rodas de conversa foi proposta pelas professoras. Conciliamos horários com a dinâmica das tarefas da sala de aula e as atividades curriculares que acontecem ao longo da semana: Educação Física; Inglês e Artes Plásticas. Em horário escolar, organizamos grupos de 3 a 5 crianças para a realização de

VII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica

UFMT – Cuiabá – 17 a 20/07/2016

Anais VII CIPA – ISSN 2178-0676

cada roda de conversa, com presença de meninos e meninas que aconteceram dentro da escola em espaços e ambientes disponíveis que não a sala de aula das crianças como: sala dos professores, sala de recursos, sala de aula não ocupada naquele dia, sala de projetos e sala de informática.

Para as turmas de 1º ano do turno da manhã e da tarde, selecionamos a história “*A menina que odiava livros*” de Manjusha Pawagi. A história foi apresentada em vídeo¹, e depois da apreciação do vídeo foi proposto às crianças que desenhassem a sua escola para contar, ao personagem da história “Mina”, como é a escola em que estudam atualmente, o que fazem e vivem ali.

Para o 3º ano a história selecionada foi: “*A maior flor do mundo*”, de José Saramago, explorando o universo imaginal e a compreensão da criança tanto sobre o tema da ecologia, das relações entre narrador e escritor e a criança, presentes na história. A história foi apresentada em vídeo², e depois da apreciação do vídeo foi proposto às crianças que fizessem desenhos sobre histórias: essa história ou outras que fossem de seu interesse.

O protocolo de pesquisa para a realização das rodas de conversas foi organizado em etapas sequenciais tanto para 1º ano como para o 3º ano: inicialmente passávamos o vídeo, depois enquanto conversávamos as crianças desenhavam sempre mobilizadas pela temática da história ou pelo argumento da pesquisa. No caso do 1º ano as reflexões caminhavam pelo viés: *O que/ como você quer mostrar/apresentar sua escola para Mina?* Nas rodas de conversa com os alunos do 3º ano a temática proposta foi: *O que você acha que as crianças gostam nas histórias infantis? Se você fosse escritor/ escritora como escreveria histórias para crianças?* Quando os alunos terminavam os desenhos estava concluída a primeira etapa da roda de conversa. Num segundo momento da pesquisa *escaneamos* os desenhos, retornamos aos grupos nas rodas de conversa sempre com o mesmo grupo de alunos, apresentando no computador seus desenhos, agora em forma de ‘slides’, a fim de que as crianças analisassem e refletissem sobre ‘o que’ e ‘como’ seus desenhos apresentam histórias, personagens, a escola.

As representações através das narrativas e dos desenhos tiveram como intenção capturar e compreender as experiências que fazem com que crianças se apropriem e se

¹ Vídeo: www.youtube.com/watch?v=geQ12cZxR7Q

² Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=etRnHXmYrW8>

façam sujeitos na escola. Também reconhecemos que desenhos e narrativas são formas de biografização, como nos referimos acima ao pensamento de DeloryMombberger (2012). Por isso usamos a roda de conversa como metodologia para a recolha de dados, mas não descartamos o fato de que os desenhos das crianças, as observações no cotidiano da escola, as gravações e as fotografias fazem parte do acervo desta biografização como outras possibilidades que se apresentam acrescentando compreensão sobre os registros das crianças e principalmente sobre este lugar que estamos construindo de fazer pesquisa com crianças.

Nessa metodologia, a narrativa favoreceu a organização e a estrutura tanto a experiência como da ação o que é de vital importância para a compreensão do discurso. Por isso mesmo consideramos as rodas de conversa bastante adequadas à pesquisa com crianças, com registros de momentos muito ricos porque, enquanto desenhavam, as crianças conversaram sobre diversos assuntos: a história que assistiram; as histórias que conhecessem; quem lê para elas; a sua sala de aula; os ambientes da escola; sobre as regras e as atividades na escola; sobre características dos colegas; sobre seus desejos e também sobre seus desenhos e ainda faziam comentários sobre a interação com os objetos plásticos (lápiz de cor; hidrocor; papel ofício). Por se tratar da proposta de rodas de conversas as crianças não só responderam às perguntas e questões que foram lançadas no grupo mas também fizeram perguntas para os colegas ou para a pesquisadora.

Os desenhos dos alunos cumpriram a dupla função de oferecer, nas rodas de conversa, um material de domínio e interesse da criança: papel, lápis e canetas coloridas, e também como um recurso de estímulo às narrativas e às suas próprias formas de registro. Sem exceção elas escolheram, trocaram, interagiram com todas as cores de lápis e canetas disponibilizados. Essa produção imprimiu a particularidade de cada criança, isto porque algumas quiseram fazer mais de um desenho enquanto que outras não. Os motivos dessa escolha aconteceram considerando: o desejo das crianças que, espontaneamente, quiseram fazer outro desenho; neste caso o segundo desenho registrou o tema da roda de conversa ou não, outra vez por escolha da criança.

O tempo que cada criança levou para seu desenho variou bastante. Algumas crianças demoravam mais e estavam atentas a detalhes da forma ou do preenchimento do desenho enquanto outras crianças desenharam sem dar atenção aos detalhes.

Essas características, naturalmente, são as marcas que de cada criança quanto ao seu fazer, seu ritmo, sua relação com o desenho. O desenho na proposta da roda de conversa ofereceu às crianças outro elemento de registro para suas idéias, sua maneira de ver a escola. A coletânea de desenhos produzida, de cada grupo de roda de conversa, está gravada no formato Power Point e foi apresentada aos alunos, sem nenhuma interferência para formatação de slides, só o desenho aparece na tela, um de cada vez, em sequencia. As crianças mostraram surpresa e satisfação em visualizar seus desenhos na tela do computador e no instante em que assistiam, imediatamente identificavam o autor do desenho no grupo, faziam comentários sobre detalhes ou aspectos da escola e dos desenhos.

No segundo encontro de roda de conversa com as turmas de 1º ano, observando os desenhos que fizeram para mostrar à personagem Mina, as crianças identificaram o prédio da escola, desenhado sempre em formato de casa. É importante observar que o prédio desta escola tem sua arquitetura semelhante à estrutura de casa, com três blocos de construção que se comunicam. Alguns objetos característicos da escola também foram desenhados e nomeados pelas crianças como: a sala de aula, o escorrega, o sinal que sinal toca avisando sobre os horários e a rotina da escola, a mesa da professora, a mesa do refeitório, o quadro verde da sala de aula, pessoas – alunos e professora, mesas, mochila com rodinha, árvores e pátio de recreação. Os aspectos funcionalista, estruturalista e interacionista da cultura escolar indicados por Barroso (2012).

Com os alunos do 3º ano, a conversa no segundo encontro de roda de conversa versou sobre os personagens da história que as crianças demonstraram grande interesse, que foram: o menino, o besouro e a flor; tipos de histórias e os temas que pode ser escritos, inclusive também falaram sobre a variedade dos tipos de flor que podem ser desenhadas e os elementos da natureza presentes em seus desenhos. Com esse grupo de alunos o tema da literatura promoveu debate na roda de conversa. Na segunda roda de conversas, apresentamos além do video, o livro impresso da história “*A maior flor do mundo*”. As crianças folhearam o livro e algumas quiseram ler. Comentaram ainda sobre outras

histórias, outros personagens, sobre quem e o que se escreve nas histórias para crianças e, com frequência, falaram sobre a leitura que fazem em sala de aula na turma de 3º ano e quem lê ou conta histórias para elas, em suas famílias e na escola.

Na reflexão sobre o vasto material das rodas de conversa, buscamos desenvolver dois eixos: *‘Era uma vez um lugar de aprender...’* e *‘Onde tem escola tem criança?’* a partir dos quais dialogamos com os depoimentos das crianças, suas subjetividades e compreensão da escola, conduzindo e problematizando o que encontramos no diálogo da teoria mediatizada pela metodologia e assim contribuindo na investigação para o conhecimento da escola e da infância.

Era uma vez um lugar de aprender

“ Eu vou fazer um desenho bem bonito para Mina, assim quando ela vier aqui na escola ela vai me conhecer” (Lorane, 6 anos, 1º ano).

Nossas rodas produziram encontros e diálogos. As crianças demonstravam dominar os espaços da escola. Dominando a cultura escolar, sabiam muito bem por onde caminhar, com quem queriam encontrar e conversar e registraram em seus desenhos as memórias e marcas de sua vivência na escola: “ _ Ih! Esqueci de fazer a gente chegando na escola.” “ _ É tem a mochila.” (Raissa, 6 anos, 1º ano).

A mochila, assim como lembrou Raissa, é um objeto presente e que acompanha as crianças na escola. Ela é pessoal, tanto no seu formato quanto nos objetos que guarda. As crianças com quem conversamos, quando descreviam à escola para personagem Mina, mencionaram diversos objetos que compõe o ambiente escolar como: quadro branco, mesas, cadeiras, cadernos, livros, o sinal uma vez que cotidianamente são usados por eles. Sabemos que há regras definidas na utilização de vários desses objetos escolares, e essa é uma prática que vai sendo incorporada, e mesmo incutida no processo enculturação, a que se refere Bruner (2001) sobre o qual refletimos anteriormente.

É também inegável que, ao utilizá-los, a criança imprime seu modo de ser e ainda pode se servir desses objetos como elementos para sua aprendizagem e convivência. A

capacidade de ver a realidade e construir a sua representação simbólica ou signo, como destacou PINO (2005) permite a criança poder se expressar e dizer o que pensa sobre essa realidade, atribuindo sentido e significado. Na roda de conversa as crianças falaram ainda dos espaços que constroem na escola, ao qual atribuem significado próprio, ainda que os adultos os conheçam. Sobre o parquinho da escola, ambiente comentado por várias crianças, na narrativa de Dhanniel (6 anos), aluno do 1º ano, esse local e a brincadeira da qual participa, está repleto de sentido:

- O lugar do segredo é ali onde a gente fica na hora do recreio. A gente se esconde prá soltar pião. Fica escondidinho.

- Lá a gente se esconde passa uma pessoa a gente se esconde. Uma pessoa que está procurando. Tá passando uma pessoa depois que ela passa e fica procurando, a gente sai correndo para pagar o pique esconde.” (Registro na roda de conversa, em 28/07/2015)

Acompanhando o pensamento de Ricouer (1997) é possível refletir sobre o conceito de identidade pessoal, no qual a aquisição de hábito é construída numa relação dialética onde a idéia de inovação (conhecer uma ação) e sedimentação (repetição dessa ação), estão implicadas. Através da narrativa é possível contrair ‘a história de cada um’, revelando *o que?* e *o quem?*, sem que haja uma justaposição entre essas condições e indicando a noção de ‘manutenção de si’ (Ricouer, 1997. p.148), com o objetivo de compreender a identidade da criança, como dar sentido ao mundo que a rodeia, a sua vida e a sua relação com os outros e com o ambiente cultural no qual se desenvolve.

Essa reflexão vai ao encontro do argumento da Janaina (9 anos), aluna do 3º ano, quando diz: “*Cada um aprende a escrever uma historia*”, diante da dúvida do escritor José Saramago não considerando sua própria condição de escrever histórias para crianças, declarada no texto. Como disseram ouvir histórias contadas em casa por seus familiares - pais e irmãos, Estefany (8 anos), aluna do 3º ano, chama a atenção da pesquisadora ao explicar:

Tem naquela hora que você disse que não era história para criança, mas já é uma história para criança.

*Foi o escritor quem escreveu assim. Porque será que ele falou isso?
(pesquisadora pergunta)*

A história é para adulto e para criança, porque o adulto conta. Ele cuida do livro e pode dar para os filhos.

O desenvolvimento cultural da criança, de que nos fala Vigotski (2001) e Pino (2005) se dá na relação Criança e/ou Outro, na medida em que a integração com as práticas sociais do seu grupo cultural vão se construindo. A relação da criança com a leitura, aqui narrada, sugere como mediador o adulto, aquele que conta, cuida e presenteia, não só o livro mas ainda a relação da criança com o universo cultural.

A personagem Mina, da história assistida pelos alunos do 1º ano, tocando também na questão do contato da criança com as histórias, esteve presente nas rodas de conversa e nos desenhos. Explorando a dimensão criativa e a relação com o outro, Maria Eduarda (6 anos) construiu um possível diálogo com sua mãe para apresentar a Mina:

- Tia, eu vou falar com a minha mãe que tem a Mina.

- Quem é a Mina? É aluna nova? (Disse Maria Eduarda à possível pergunta de sua mãe)

- Claro que não! É uma menina de computador.

A narrativa de Maria Eduarda é um ato de *poiesis*, de criação, invenção e produção. Ao trazer para si e para sua compreensão a relação com o outro – sua mãe, e o que Maria Eduarda vive, conhece e faz na escola.

Onde tem escola tem criança?

A escola foi registrada nos desenhos das crianças, tanto os espaços físicos, os ambientes, as brincadeiras como também as pessoas, narrando sobre a escola e as aprendizagens que vivem diariamente. Na roda de conversa com Mariana, Agatha e Douglas, todos com 6 anos de idade, em 30 de julho de 2015, pelas crianças do 1º ano:

- *A escola da Mina é quase igual à escola da gente, disse Mariana.*
- *Mas não é a mesma coisa. (Agatha)*
- *E quase igual mas não é a mesma coisa. (continuou Agatha)*
- *A escola da Mina acho que não usa computador. Aqui tem. (Mariana)*
- *Como pode ser a escola da Mina? O que deve ter? (pesquisadora)*
- *Banheiro, bebedouro, tudo que tem aqui deve ter em outras escolas, respondeu imediatamente Mariana*
- *As escolas são sempre iguais? (Pesquisadora)*
- *Quase iguais [pensou]. Tem desenho que não é igual, essas coisas. Tem parede que não é igual ... (Douglas)*

Neste diálogo, Mariana, Agatha e Douglas, propõem uma reflexão sobre a instituição escolar: ela é igual, mas é diferente. É igual no seu mobiliário mas ‘*tem desenho que não é igual*’. A escola nos olhares que as crianças lançam para ela nos dizem que, embora a estrutura da escola seja convencional: salas de aula, mesas e cadeiras, armários, refeitórios, banheiros, corredores, pátios, elas são *quase iguais* uma vez que podemos encontrar *outros desenhos*. Considerar as crianças como atores sociais plenos, com suas individualidades e lugar social é o argumento que Delgado e Müller (2005) apresentam onde esses outros desenhos são revelados.

Embora como já dissemos anteriormente, concordando com Barroso (2012) quanto aos argumentos sobre as três dimensões: funcionalista, estruturalista e interacionista que embasam a cultura escolar, e o modelo homogeneizador que lhe é próprio, as crianças nos apresentam, com o seu olhar, que elas ali estão e mesmo vivendo a “trajetória de um apagamento” discutida por Passeggi et al (2014), que acontece no decorrer da escolaridade no Ensino Fundamental, a pesquisa (auto)biográfica nos oferece a oportunidade de ouvir e conhecer sujeitos.

Para as crianças, em nossas rodas de conversa, não é possível pensar a escola sem criança, afirmando sua participação nos espaços que ocupam. De maneira objetiva, através de suas narrativas os alunos organizam o tempo, trazendo ordem à desordem, desenhando

uma espécie de mapa, de cenário para sua navegação, tecendo de maneira singular uma trama com sentido para cada criança. Este tempo humano com o qual construímos nossas narrativas, para Ricouer (1997) pode comprimir, expandir e até mesmo eliminar fatos e situações que marcaram um devir estritamente físico, permitindo que cada um seja autor da sua história.

“*Você vem para escola para estudar?*”, perguntou a Julia (7 anos, 1º ano), ao que o Kaiki (7 anos, 1º ano) respondeu: “*Eu estudo direitinho para não ficar burro, onde aprende as contas, livro de Matemática, como eu vou aprendendo.*” (Registro na roda de conversa, em 07/07/2015).

O domínio do espaço, das dinâmicas e dos instrumentos faz com que a escola seja uma instituição sobre a qual não só as crianças se apropriam mas também pela qual as crianças conquistam o universo da aprendizagem. Expressão recorrente entre as crianças “não ficar burro”, se por um lado desqualifica por outro deflagra a intenção de aprender, de mudar. Passar pela escola sem aprender não deveria ser possível e as políticas voltadas para a educação deveriam perseguir esse princípio. Podemos dizer que tanto as crianças do 1º ano desta escola, como para o pensador Paulo Freire (2001) a escola é uma instituição onde a mudança das pessoas se faz pela aprendizagem.

Esse ritual do conhecimento, a passagem do ‘não saber’ para ‘o saber’, não diz respeito somente às metodologias desenvolvidas pelos docentes ou ainda às políticas educacionais, naquele momento da roda de conversa no dia 8 de julho de 2015, Julia e Kaiki, assumiram seu lugar de aluno, dizendo a que vieram e delegando à escola, às instancias oficiais e a todos os profissionais envolvidos com a Educação que também assumam as responsabilidades que lhes cabem e cumpram o seu papel de educadores, sem com isso pregar a visão clássica autoritária.

Diferentemente de pensar as férias como um período de lazer, no olhar atento das crianças lançado para a escola, Jamily (9 anos), aluna do 3º ano, na roda de conversa do dia 08 de julho de 2015, penúltimo dia de aula antes do recesso escolar, sinaliza uma precaução:

Nas férias vou brincar e vou estudar um pouquinho.

Você vai estudar nas férias? (pesquisadora)

Vou estudar para preparar pra prova. De repente tem prova quando a gente voltar [das férias] pra escola.

Reflexões e comentários

A infância, este conceito que pretendemos, na maioria das vezes, dominado num sentido amplo, remetendo-se aos profissionais e pesquisadores na área das Ciências Humanas e Sociais, apresenta-se no recorte desta pesquisa como um campo a ser investigado e um importante lugar diálogo e aprendizagens. Pela voz das crianças que participaram das rodas de conversa, a escola não foi apresentada como um espaço de contradições, mas sim como uma instituição onde exercitam suas vivências e aprendizagens, onde convivem com adultos e crianças e mais ainda um ambiente de aprendizagens.

As produções narrativas das crianças nas três modalidades: reconto oral, criação/recriação de histórias e narrativas espontâneas, nos permitiram compreender a imaginação como um complexo processo subjetivo, que articula emoção e cognição no processo de criação infantil. A imaginação na produção narrativa apresenta uma possibilidade de entendimento mais amplo sobre processos de desenvolvimento da linguagem, no qual o sujeito é produtor de linguagem e traz uma importante contribuição para a Educação.

Outra perspectiva que buscamos reafirmada nesta investigação é a dimensão antropológica e social, a diversidade e a personalidade da infância, como também das crianças, ao romper com a naturalização de que só os adultos pensam e refletem sobre infância e educação ao problematizar na pesquisa educacional, a sua importância para a produção de conhecimentos, com as crianças, sobre elas, e as instituições que as acolhem na infância.

Sobre a noção de reflexividade para focalizar “práticas de investigação e os processos de produção de conhecimento”, organizamos nosso pensamento, entendendo que, diferentemente de competência ou capacidade, a disposição à reflexividade, que emerge na

infância e se prolonga ao longo da vida, é uma “marca do humano”, como diria Pino (2005).

Como resultado a investigação possibilitou: olhar a criança pelo que é, o que pensa e diz e não pelo que poderá ser, isto é a criança na sua existência presente e não um projeto de vir a ser. Reafirmou a pertinência da abordagem em rodas de conversa contribuindo e ampliando o repertório de práticas de investigação e análise da voz da criança, legitimando essa fonte na pesquisa educacional e ainda desvelou a possibilidade da criança alternar entre o lugar de espectadora e personagem dos fatos e situações narrados, alargando o sentido de coletividade, do seu momento histórico e de sua inserção social e cultural, a partir da experiência de ser criança em diferentes tempos e espaços. Considerando cada criança um *universo singular* e revisitamos a escola e suas aprendizagens na arena onde se encontram a vida singularizante do homem e a organicidade universalizante da sociedade.

Ao finalizar retomamos a abertura deste relatório quando trouxemos o pensamento de Saramago (2001) com o qual compartilhamos e ampliamos nossa parceria com as crianças, nos perguntado se somos mesmo capazes de aprender o que há tanto tempo viemos ensinando?

Referência Bibliográfica

BARROSO, João. **Cultura, Cultura escolar e cultura de escola**. UNESP, São Paulo. 2012.

http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65262/1/u1_d26_v1_t06.pdf h

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre. Ed. Artmed. 2001.

CORSARO, W. A. **A reprodução interpretativa no brincar ao faz-de-conta das crianças**. Educação, Sociedade e Cultura, Porto, Portugal, n.17, p.113-134, 2002.

_____. **Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças**. In: MÜLLER, Fernanda (org.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com W. Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009, p. 83

VII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica

UFMT – Cuiabá – 17 a 20/07/2016

Anais VII CIPA – ISSN 2178-0676

DELGADO, Ana Cristina Coll e MÜLLER, Fernanda. **Sociologia da Infância: pesquisa com crianças**. Educação e Sociedade. Campinas, vol26, nº 91, p.351-360. Maio/agosto. 2005.

DELORY-MOMBGERGER, Christine. **Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica**. Revista Brasileira de Educação. v. 17, n. 51, p. 523-536, set./dez. 2012.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

FERRAROTTI, Franco. **História e histórias de vida – o método biográfico nas ciências sociais**. Trad. Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passeggi. Natal, RN: EDUFRN, 2014

JAVEAU, Claude. **Crianças, Infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da Infância?** IN: Educação e Sociedade. Campinas, vol26, nº 91, p.379-389. Maio/agosto. 2005

PASSEGGI, Maria da Conceição. **A experiência em formação**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição; FURLANETTO, Ecleide; DE CONTI, Luciane; CHAVES, Iduina Mont'Alverne; GOMES, Marineide; GABRIEL, Gilvete Lima; ROCHA, Simone Maria. **Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica**. Revista Educação, UFSM, v. 39, n. 1, jan./abr. 2014.

PAWAGI, Manjusha (2011). **A menina que odiava livros**. Ilustração [Jeanne Franson](#). Trad. Adriana de Oliveira. SP. Ed Melhoramentos, Coleção Mundo Colorido. 2001.

PINO, Angel. **As marcas do humano – as origens da construção cultural da criança na perspectiva de Lev S.Vigotsky**. São Paulo. Ed Cortez. 2005.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa** (vol.3). Trad.Roberto L. Ferreira. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

SARMENTO, M. J. **Imaginário e culturas da infância**. Cadernos de Educação, Pelotas, v. 12, n. 21, 2003.

SARAMAGO, José. **A maior flor do mundo**. Ilustração João Caetano. São Paulo. Companhia das Letrinhas. 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem.** Rio de Janeiro. Martins Fontes, 1998.