

*Maria da Conceição Passeggi  
Martine Lani-Bayle  
Ecleide Cunico Furlanetto  
Simone Maria da Rocha*

*Organizadoras*

# **Pesquisa (auto) biográfica em educação**

infâncias e adolescências  
em espaços escolares  
e não escolares

**Pesquisa (auto) biográfica em educação**  
*infâncias e adolescências em espaços  
escolares e não escolares*



**Reitora**

Ângela Maria Paiva Cruz

**Vice-Reitor**

José Daniel Diniz Melo

**Diretor da EDUFERN**

Luis Álvaro Sgadari Passeggi

---

**Conselho Editorial**

Luis Álvaro Sgadari Passeggi (*Presidente*)

Alexandre Reche e Silva

Amanda Duarte Gondim

Ana Karla Pessoa Peixoto Bezerra

Anna Cecília Queiroz de Medeiros

Anna Emanuella Nelson dos Santos Cavalcanti da Rocha

Arrailton Araújo de Souza

Carolina Todesco

Christianne Medeiros Cavalcante

Daniel Nelson Maciel

Eduardo Jose Sande e Oliveira dos Santos Souza

Euzébia Maria de Pontes Targino Muniz

Francisco Dutra de Macedo Filho

Francisco Welson Lima da Silva

Francisco Wildson Confessor

Gilberto Corso

Glória Regina de Góis Monteiro

Heather Dea Jennings

Jacqueline de Araújo Cunha

Jorge Tarcísio da Rocha Falcão

Juciano de Sousa Lacerda

Julliane Tamara Araújo de Melo

Kamyla Alvares Pinto

Luciene da Silva Santos

Márcia Maria de Cruz Castro

Márcio Zikan Cardoso

Marcos Aurélio Felipe

Maria de Jesus Goncalves

Maria Jálila Vieira de Figueiredo Leite

Marta Maria de Araújo

Mauricio Roberto Campelo de Macedo

Paulo Ricardo Porfírio do Nascimento

Paulo Roberto Medeiros de Azevedo

Regina Simon da Silva

Richardson Naves Leão

Roberval Edson Pinheiro de Lima

Samuel Anderson de Oliveira Lima

Sebastião Faustino Pereira Filho

Sérgio Ricardo Fernandes de Araújo

Síbele Berenice Castella Pergher

Tarciso André Ferreira Velho

Teodora de Araújo Alves

Tercia Maria Souza de Moura Marques

Tiago Rocha Pinto

Veridiano Maia dos Santos

Wilson Fernandes de Araújo Filho

---

**Editoração**

Maria da Conceição Passeggi

Simone Maria da Rocha

Cristóvão Pereira Souza

**Revisão de texto**

Os autores se responsabilizaram pela revisão de seus próprios textos

**Design Editorial**

Wilson Fernandes

*Maria da Conceição Passegi*  
*Martine Lani-Bayle*  
*Ecleide Cunico Furlanetto*  
*Simone Maria da Rocha*  
Organizadoras

**Pesquisa (auto) biográfica em educação**  
*infâncias e adolescências em espaços  
escolares e não escolares*



Direitos de publicação em língua portuguesa no Brasil:  
EDUFRRN – Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Avenida Salgado Filho, 3000 - Campus Universitário  
59.078-970 - Natal-RN  
Brasil  
Grafia atualizada segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1999.  
Em vigor no Brasil desde 2009.

Coordenadoria de Processos Técnicos  
Catalogação da Publicação na Fonte. UFRN/ Biblioteca Central Zila Mamede

Pesquisa auto (biográfica) em educação [recurso eletrônico]: infâncias e adolescências em espaços escolares e não-escolares/ organizadores Maria da Conceição Passeggi... [et. al.]. - Natal, RN: EDUFRRN, 2018.  
730 p.: PDF ; 7,72 mb.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/25263>  
ISBN 978-85-425-0842-0

1. Pesquisa educacional. 2. Educação – Autobiografia. 3. Educação de crianças. 3. Narrativas pessoais. I. Passeggi, Maria da Conceição.

RN/UF/BCZM

2018/59

CDD 370.78  
CDU 37.012

Todos os direitos desta edição reservados à Editora da UFRN - EDUFRRN  
[www.editora.ufrn.br](http://www.editora.ufrn.br) | [contato@editora.ufrn.br](mailto:contato@editora.ufrn.br) | +55 84 3342 2221  
Av. Senador Salgado Filho, 3000. Campus Universitário, Lagoa Nova.  
Natal/RN, Brasil | CEP 59.078-970

## *Coleção Pesquisa (Auto) Biográfica ∞ Educação*

De que modo os percursos de vida contemporâneos, caracterizados pela pluralidade das experiências educativas, sociais e profissionais, singularizam-se nas histórias individuais? A pesquisa (auto)biográfica analisa as modalidades segundo as quais os indivíduos e, por extensão, os grupos sociais trabalham e incorporam biograficamente os acontecimentos e as experiências de aprendizagem ao longo da vida.

As fontes (auto)biográficas, constituídas por histórias de vida, relatos orais, fotos, diários, autobiografias, biografias, cartas, memoriais, entrevistas, escritas escolares e videográficas, configuram-se como objeto de investigação transversal nas Ciências Sociais e Humanas. Em Educação, a pesquisa (auto)biográfica amplia e produz conhecimentos sobre a pessoa em formação, as suas relações com territórios e tempos de aprendizagem e seus modos de ser, de fazer e de biografar resistências e pertencimentos.

O símbolo presente no título da coleção “Pesquisa (auto)biográfica ∞ Educação”, sugestivamente, tem a intenção de marcar a abertura entre esses dois espaços e investir na liberdade de percorrer diferentes domínios da atividade humana mediante essa dupla entrada, a do (auto)biográfico e a do educativo.

Concebida numa perspectiva intercultural, a coleção acolherá textos sob a forma de relatos, ensaios, trabalhos de pesquisa que confirmem as diversidades — geográfica e teórica — de situações, de abordagens e de pontos de vista.

**Coordenação** *Maria da Conceição Passeggi - Universidade Federal do Rio Grande do Norte - Brasil*  
*Elizeu Clementino de Souza - Universidade do Estado da Bahia - Brasil*  
*Christine Delory-Momberger - Universidade de Paris 13/Nord*

**Conselho Científico** *Ana Chrystina Venancio Mignot - Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Brasil*  
*Antonio Bolívar - Universidade de Granada - Espanha*  
*Ari Antikainen - Universidade de Joensuu - Finlândia*  
*Christoph Wulf - Universidade Livre de Berlin - Alemanha*  
*Conceição Leal da Costa - Universidade de Évora - Portugal*  
*Danielle Desmarais - Universidade do Québec a Montreal - Canadá*  
*Daniel Soárez - Universidade de Buenos Aires - Argentina*  
*Duccio Demetrio - Universidade degli Studi di Milan Bicocca - Itália*  
*Ecleide Cunico Furlanetto - Universidade Cidade de São Paulo - Brasil*  
*Elsa Lechner - Centro de Estudos em Antropologia Social do ISCTE - Portugal*  
*Gabriel Jaime Murillo - Universidade de Antioquia - Colômbia*  
*Gaston Pineau - Universidade François Rabelais - França*  
*Giorgos Tfiolis - Universidade de Creta, Rethymo - Grécia*  
*Guy de Villers - Universidade Católica de Louvain la Neuve - Bélgica*  
*Henning Salling Olesen - Universidade de Roskilde - Danemark*  
*Hervé Breton - Université François Rabelais - França*  
*Laura Formenti - Universidade degli Studi di Milano Bicocca - Itália*  
*Linden West - Universidade de Canterbury - Inglaterra*  
*Maria Helena M. B. Abrahão - Universidade Federal de Pelotas - Brasil*  
*Maria Teresa Sarmento - Universidade do Minho - Portugal*  
*Marta Maria de Araújo - Universidade Federal do Rio Grande do Norte - Brasil*  
*Peter Alheit - Universidade Georg August, Göttingen - Alemanha*  
*Pierre Dominicé - Universidade de Genebra - Suíça*  
*Victoria Marsick - Teachers College, Columbia University, New York - EUA*  
*Valerij V. Savchuk - Universidade de Saint-Petersburg - Rússia*

**Apoio**

*CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico*  
*ANNHIVIF - Associação Norte-Nordeste das Histórias de Vida em Formação*  
*UFERSA - Universidade Federal Rural do Semi-Árido*

*A todas as crianças e jovens que nos  
ensinam a melhor compreender os  
universos da infância e da juventude.*





## *Agradecimentos*

A todas as pessoas que nos deram suas histórias e participaram das pesquisas apresentadas neste livro.

A todas as instituições que nos abriram suas portas.

Ao CNPq e CAPES pelo apoio inestimável às pesquisas realizadas, à formação de novos pesquisadores e à constituição de redes nacional e internacional de pesquisa (auto)biográfica com crianças.



## Sumário

Prefácio .....	17
Deixar-se surpreender (cientificamente) pela criança <i>Maria da Conceição Passeggi</i>	
Apresentação .....	27
<i>Simone Maria da Rocha</i> <i>Ecleide Cunico Furlanetto</i>	
<b>A pesquisa (auto)biográfica com crianças</b>	
Desafios epistemológicos da pesquisa (auto)biográfica com crianças .....	45
<i>Maria da Conceição Passeggi</i> <i>Ecleide Furlanetto</i> <i>Luciane de Conti</i> <i>Iduina Chaves</i> <i>Marineide Gomes</i> <i>Gilvete Gabriel</i> <i>Simone Maria da Rocha</i>	
L’histoire de la recherche avec les enfants: vers une clinique narrative dialogique .....	73
<i>Martine Lani-Bayle</i>	
Quel enseignant pour former les élèves dans un monde problématique? .....	91
<i>Anne Dizerbo</i>	
Nada para a criança, sem a criança .....	103
<i>Maria da Conceição Passeggi</i>	
Narrativas (auto)biográficas de crianças: alguns pontos em análise .....	123
<i>Teresa Sarmiento</i>	

Escuelas del futuro como escuelas del presente en imágenes-relatos: el método documental en la interpretación de experiencias conjuntivas de un grupo de niños y niñas de Medellín ..... 145

*Andrés Klaus Runge Peña*  
*Carlos Ospina Cruz*

Entre as políticas para as infâncias e as pesquisas com crianças ..... 177

*Marineide de Oliveira Gomes*

Mapeamento da pesquisa (auto)biográfica com crianças ..... 199

*Ana Maura Tavares dos Anjos*  
*Maria da Conceição Passeggi*

### **Infâncias e juventudes em ambientes escolares**

Narrativas de crianças sobre a escola rural: Experiências e aprendizagens ..... 219

*Patrícia Júlia Souza Coêlho*  
*Elizeu Clementino de Souza*

Narrativas de crianças e de professores escolas e imagens simbólicas ..... 241

*Iduina Mont'Alverne Braun Chaves*  
*Marcio Mori*

As crianças narram e desnaturalizam experiências vividas nas escolas de infância ..... 261

*Ecleide Cunico Furlanetto*  
*Marli Aparecida Herrera*  
*Aline de Souza Medeiros*

O sentido da escola para três gerações de crianças do campo ..... 281

*Gilcilene Lélia Souza do Nascimento*  
*Maria da Conceição Passeggi*

Da Educação Infantil ao Ensino Fundamental: narrativas de uma travessia _____	301
<i>Iêda Licurgo Gurgel Fernandes</i> <i>Maria da Conceição Passeggi</i>	
A violência na escola nas narrativas de crianças ____	321
<i>Vanessa Cristina Oliveira da Silva</i>	
Viver, crescer e brincar em um assentamento: narrativas de crianças do campo _____	337
<i>Ellen Cristina Maia Nobre</i> <i>Simone Maria da Rocha</i>	
Experiências da escola: Além dos limites da cegueira _____	347
<i>Emmanuel Dário Gurgel da Cruz</i> <i>Maria da Conceição Passeggi</i>	
<b>Infâncias e juventudes em ambientes não escolares</b>	
Autobiografismo: A criança em situação de acolhimento institucional _____	367
<i>Luciane Germano Goldberg</i>	
Lêdo Ivo: o jogo identitário do ser/fazer-se poeta ____	389
<i>André Augusto Diniz Lira</i> <i>Luis Passeggi</i>	
O sentido de participar em comunidade: desenvolvimento social da juventude _____	407
<i>Irene Reis dos Santos</i> <i>Alexsandro dos Santos Machado</i>	
Experiências videobiográficas na socioeducação de jovens privados de liberdade _____	425
<i>Cristóvão Pereira Souza</i>	
Narrativas autobiográficas da escolarização no contexto hospitalar como promotora do bem-estar _____	449
<i>Andréia Gomes da Silva</i> <i>Maria da Conceição Passeggi</i>	

Entre a escola e o hospital _____	467
<i>Senadaht Barbosa Baracho Rodrigues</i>	
<i>Maria da Conceição Passeggi</i>	
A vida no centro da formação _____	489
<i>Luciana Medeiros da Cunha</i>	
Narrativas autobiográficas de jovens universitários/as: uma perspectiva interseccional-rizomática _____	511
<i>Andrea Abreu Astigarraga</i>	
<b>A formação ao longo da vida</b>	
Vencer silêncios e aprender em companhia _____	531
<i>Conceição Leal da Costa</i>	
<i>Camila Aloisio Alves</i>	
Abordagem dialógico-narrativa em centros de saúde: uma experiência no sertão central do Ceará _____	553
<i>Sandra Maia Farias Vasconcelos</i>	
<i>Maria Neurielli Figueiredo Cardoso</i>	
<i>Ingrid Letícia Borges Carvalho</i>	
Experiências de professoras quilombolas _____	573
<i>Herli de Sousa Carvalho</i>	
<i>Gianine Maria de Souza Pierro</i>	
A docência em música: experiências do desenvolvimento profissional _____	589
<i>Tamar Genz Gaulke</i>	
Experiências docentes em classe hospitalar _____	607
<i>Roberta Ceres de Oliveira</i>	
Experiências de docentes surdos _____	625
<i>Isabelle Pinheiro Fagundes</i>	
<i>Eliel Moraes da Silva</i>	
<i>Simone Maria da Rocha</i>	

Os sentidos da docência em cenários da Educação Infantil .....	639
<i>Ana Glícia de Souza Medeiros</i>	
<i>Maria da Conceição Passeggi</i>	
“Eu fui muito masculinizada desde criança”: Memórias de infâncias e juventudes de professores/as de ciências em formação inicial .....	657
<i>Evanilson Gurgel</i>	
<i>Marlécio Maknamara</i>	
Contribuições das narrativas de crianças para a formação de professores de educação infantil .....	677
<i>Vanessa Lidiane Domiciano Bezerra</i>	
<i>Marineide de Oliveira Gomes</i>	
Narrativas de crianças sobre suas experiências na escola .....	697
<i>Luciane De Conti</i>	
Sobre as organizadoras .....	713
Sobre os autores .....	715





# Prefácio

## Deixar-se surpreender (cientificamente) pela criança

*A infância é um outro: aquilo que sempre além de qualquer tentativa de captura questiona a segurança de nossos saberes, o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. Pensar a infância como um outro, é justamente pensar essa inquietação, esse questionamento, esse vazio.*

Jorge Larrosa<sup>1</sup>

É inegável que as crianças sempre nos surpreendem com seus modos de falar, de ser, de (con)viver, de (re)agir. Quem não teria algo a contar sobre sua surpresa, admiração ou perplexidade provocada por uma criança? Quem também já não viu uma criança chorar porque (sor)rímos da surpresa que provocou em nós?

O grande desafio do ponto de vista científico para a pesquisa com crianças, ou sobre a criança, é ultrapassar a barreira “transparente” que erguemos entre nossos universos, o da criança e o do adulto. Transparente porque ela permite que nos vejamos. Daí a impressão, sobretudo para o adulto, de que já nos conhecemos, mas é justamente essa ilusão que nos impede de melhor compreender a criança e todo seu investimento cognitivo e emocional para ingressar no mundo do adulto, compreender nossos contos, nossas narrativas, nossos modos de ser... Afinal tudo isso passa a habitar seu pensamento, seu corpo, seu querer...

---

1 Larrosa, Jorge. *Pedagogia profana, danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 184.

Nos deixar surpreender pela criança e buscar compreender cientificamente as razões de nossa própria surpresa é, e continuará sendo, um dos questionamentos primordiais dos projetos que empreendemos com financiamento do MICT-CAPES-CNPq<sup>2</sup>, nos últimos seis anos, e que permitiu constituir uma rede de pesquisa nacional e internacional, com a grande maioria dos autores deste livro, para debater sobre esses desafios no âmbito da pesquisa (auto)biográfica em Educação.

Como afirma Larrosa, na epígrafe, a infância abre um vazio em que se abisma o edifício de nossas instituições de acolhimento, assim como o edifício de nossas pesquisas. Diante de tais vazios, de grandes inquietações e questionamentos, a vereda que nos pareceu a mais propícia para dar início à caminhada foi escutar o que a criança tem a nos dizer, narrativamente, sobre o mundo que a cerca, espaços, objetos concretos e imaginários, pessoas próximas e fictícias, sobre as paisagens em que ela circula, os tempos nos quais ela se projeta como personagem, autor e ser reflexivo, para ingressar no mundo social dos adultos, seu próprio mundo “no futuro”.

Tive o privilégio acadêmico-científico, mas sobretudo pessoal, de coordenar, como pude, um grupo de pesquisadores comprometidos em compreender a criança, concebida num sentido mais amplo, de 0 a 18 anos de idade, entendimento adotado por organismos internacionais como, por exemplo, o Consórcio de Fundações Europeias Aprender para o Bem-Estar<sup>3</sup>, e que também adotamos em nossas pesquisas.

O desejo de fazer pesquisas sobre o universo da criança era um sonho que acalentava, mas que me parecia muito distante

---

2      Projetos: (2012-2014) “Narrativas infantis. O que contam as crianças sobre as escolas da infância?”, financiado pelo Edital de Ciências Humanas [CNPq/CAPES 07/2011-2, Processo nº 401519/2011-2]; e (2015-2018) “Narrativas da infância: o que contam as crianças sobre a escola e os professores sobre a infância” (MCTI-CNPq/Edital Universal - 14/2014, processo no. 462119/2014-9).

3      KICKBUSCH, Ilona. *Aprender para o bem-estar*. Uma prioridade política para crianças e jovens da Europa. Um processo de mudança. Fidelis Traduções. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2012.

dos projetos que realizávamos no GRIFARS-UFRN, CNPq<sup>4</sup> com narrativas de adultos. Mas como recolher e analisar narrativas de crianças com os cuidados éticos necessários? Quem nos ajudaria em tal empreitada? Tentarei fazer uma síntese dos encontros providenciais, entre nós pesquisadores, que deram origem aos dois projetos já mencionados.

Conheci, em primeiro lugar, Martine Lani-Bayle, que me recebeu na Université de Nantes para o meu pós-doutorado em Fundamentos da Educação (2004-2005, CAPES|BEX:1429/04-3). Martine foi aos poucos nos agregando e Nantes se tornou um lugar de encontro entre nós. Em 2003, Martine me apresentou Sandra Maia-Vasconcelos, que fazia um doutorado com ela em Nantes. Com Sandra realizamos projetos de pesquisa e a tradução do livro inaugural de Martine (2018): *A criança e sua história*<sup>5</sup>, publicado nos anos 1990, e que já adotava a perspectiva da pesquisa com crianças, mediante o uso de suas narrativas. Dois anos depois, em 2005, Martine me apresentou Luciane De Conti, por ocasião de um Colóquio em Nantes, no âmbito de uma pesquisa sobre o Intergeracional, “Événements et formation de la personne. Écarts internationaux et intergénérationnels”, realizada em parceria com pesquisadores da Polônia, Olga Czerniawska (Universidade de Łódź) e Aneta Slowick (Universidade da Baixa Silésia). Neste projeto Martine reunia pesquisadores dos cinco continentes<sup>6</sup>, incluindo Luciane e eu.

Em 2007, fui desafiada por Simone Maria da Rocha, uma das organizadoras deste livro, a orientar seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Pedagogia. Devo a Simone minha iniciação no mundo da criança com doenças crônicas e o das Classes hospitalares. À época era responsável pela organização do III Congresso Internacional de Pesquisas (Auto)Biográfica

4 Grupo Interdisciplinar de Pesquisa-Formação, Auto.Biografia, Representações e Subjetividades ( Cf. Teses e dissertações < <http://grifars.ce.ufrn.br/>>

5 LANI-BAYLE, A criança e sua história. Por uma clínica narrativa. Trad. Maria Passeggi, Sandra Maia-Vasconcelos, Natal: EDUFRN, 2018.

6 Os resultados do projeto foram publicados no livro do mesmo título em três tomos por Martine Lani-Bayle e Marie-Anne Mallet, Paris: L’Harmattan, 2006a, 2006b, 2010.

(III CIPA) que se realizou em 2008, na UFRN, em Natal. No processo de organização dos livros com trabalhos apresentados e selecionados para publicação, pude observar que vários textos não se encaixavam nos eixos tradicionais do CIPA. Então decidi organizar o volume 3 da coleção Pesquisa (Auto)Biográfica ∞ Educação, com o título: “Tendências da pesquisa (auto)biográfica” (PASSEGGI, 2008)<sup>7</sup>. As quatro sessões do livro anunciavam tendências que seriam incorporadas nos futuros eixos do CIPA: 1. “Vida, corpo, saúde e zelo”; 2. “A pesquisa (auto)biográfica com crianças e adolescentes”; 3. “Narrativas autobiográficas e cuidado de si”; 3. “Transmissão intergeracional: relações de gênero e modelos biográficos”. Tratavam-se de tendências internacionais, pois era trabalhos realizados por pesquisadores da Itália, França, Suíça, Canadá, Portugal e Brasil.

Em dezembro de 2011, Martine organizou, na Universidade de Nantes, uma Jornada com um título surpreendente: “Le récit d’enfant est-il digne d’intérêt ?” [“A narrativa de criança é digna de interesse? ”], cuja problemática era a de que: sendo a criança raramente ouvida como uma pessoa digna de ser escutada, qual seria o interesse de sua narrativa para as Ciências Humanas e Sociais? A pergunta fazia eco às minhas inquietações. O problema estava lançado. Na ocasião, nos reunimos, em Nantes, com Martine Lani-Bayle, Marie-Anne Mallet, Aneta Slowick, Nadia Birre e discutimos o protocolo de pesquisa do projeto “Raconter l’école en cours de scolarité” [Contar sobre a escola durante a escolaridade”]. Tratava-se de um personagem imaginário, “Talkchild”, que vinha de um planeta onde não tinha escolas e desejava que as crianças lhe falassem sobre ela. Lancei o desafio de participarem de uma pesquisa no Brasil sobre essa temática em que utalizaríamos o mesmo protocolo, em que um ser imaginário interage com as crianças como mediador entre elas, o pesquisador e o mundo da escola. Naquele mesmo ano, Simone Rocha já ingressara no Mestrado em Educação, e sua dissertação foi a primeira pesquisa que utilizou o protocolo do “Alien”, num jogo de “faz de contas” com crianças hospitalizadas. Dávamos, em nossas pesquisas, o primeiro passo metodológico

---

7 PASSEGGI, M. C. (Org.) *Tendências da pesquisa (auto)biográfica*, Natal: EDUFRN, 2008.

e empírico para romper a barreira “transparente” que nos separava do universo a infância. Sua intimidade era descortinada por intermédio do próprio olhar da criança. Adaptamos o protocolo para rodas de conversas com as crianças e tivemos a grata surpresa de obter uma Menção Honrosa, em 2015, no Congresso Iberoamericano de Investigación Qualitativa (CIAIQ), o trabalho foi publicado na Revista Lusófona de Educação.<sup>8</sup>

Ainda em outubro de 2011, a ANPED realizou, em Natal, a 34<sup>a</sup>. Reunião Anual: “Educação e Justiça Social”. Nessa ocasião, reencontrei Marineide Gomes de Oliveira, à época professora da Unifesp. Começamos uma conversa sem pretensões sobre projetos com crianças e aos poucos, ali mesmo no Centro de Convenções, decidimos que faríamos um projeto para o Edital de Ciências Humanas. A pergunta estava lançada, a equipe formada e o título do projeto se apresentou sem hesitações: “Narrativas infantis: o que contam as crianças sobre as escolas da infância”. Em nossas andanças por congressos sobre a pesquisa (auto) biográfica, no Brasil e em Lille, havíamos acordado parcerias com Ecleide Furlanetto, que também organiza este livro e Iduina Mont’Alverne Chaves.

É importante lembrar que a proposta do Edital de Ciências Humanas foi elaborada por Ecleide, Luciane, Marineide, Iduina e por mim, todas nós tínhamos vínculos de pesquisa tecidos em torno de narrativas autobiográficas, como método de pesquisa e dispositivo de pesquisa-formação nas áreas de Psicologia, Linguística, Educação, Imaginário e Políticas públicas para a infância, o que nos permitia, tanto nesse projeto quanto em projetos subsequentes, ter uma abordagem complementar, que leva em conta a alteridade da criança como ser pleno de potencialidades e considerar sua capacidade de reflexividade narrativa e sua contribuição para a construção de conhecimentos sobre a criança como sujeito de direitos, sobre o universo da infância e o acolhimento institucional na escola,

---

8 Passeggi, M.C. ; Nascimento, G. & Oliveira, R. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. *Revista Lusófona de Educação*, 33, p. 111-125, 2016.

na família, em classes hospitalares, abrigos e demais espaços a ela destinados.

Essa preocupação com o olhar da criança se tornou um convite agregador. Foram então se juntando à rede nacional Gilvete de Lima Gabriel, que fez pesquisas na Comunidade da Boca da Mata, em Roraima, com crianças indígenas de três etnias; Gianini Pierro que investigou os processos de leitura com crianças de São Gonçalo-RJ, Herli de Souza e Gilcilene Lélia em escolas de comunidades remanescentes de quilombos e em escolas do campo. Nessa direção, tivemos ao nosso lado Elizeu Clementino de Souza que com alguns de seus orientandos, enriqueceu a discussão sobre ruralidades e infância, Sandra Maia-Vasconcelos estudou a infância em ambiente familiar, Andréia, Roberta, Senadath em espaço hospitalar ... e ainda teríamos que citar muitos nomes para chegar ao final. Mas esses autores estão aqui com seus trabalhos, inquietações e desafios.

Ao longo desses últimos seis anos, também se juntaram a nós outros pesquisadores para além dos que nos presenteiam com sua reflexão neste livro, cujas parcerias se ampliam graças ao desejo de produzir novos conhecimentos, formar jovens pesquisadores, realizar projetos, organizar conjuntamente eventos científicos no Brasil, Colômbia, França, Portugal<sup>9</sup>. Esses se constituem legados inestimáveis para esta área ainda recente

---

9 I Colóquio Internacional de narrativas (auto)biográficas : o reconhecimento de si e do outro na formação humana, realizado na UFRR coordenado por Gilvete Gabriel, Boa Vista, 27 a 29 de maio 2013) « Raconter l'école en cours e scolarité », realizado na Université de Nantes, coordenado por Martine Lani-Bayle, Nantes, 14 e 15 de novembro de 2013 ; II Simposio Internacional de Narrativas en Educación: Historias de vida, Infancias y Memorias, realizado na Universidad de Antioquia, coordenado por Gabriel Jaime Murillo com a participação de Andrés Klaus Peña, em Medellín de 9 a 11 de outubro de 2013; Seminário Internacional Métodos Biográficos: vozes de crianças e educadores na construção de conhecimento, coordenado por Maria Teresa Jacinto Sarmento, no Centro de Investigação de Estudos da Criança (CIEC) na Universidade do Minho, 20 de novembro de 2017 ; Seminário Internacional « Abordagens biográficas e(m) formação », coordenado por Conceição Leal da Costa, no Centro de Investigação de Psicologia e Educação, Colégio do Espírito Santo, Évora, 22 de novembro de 2017.

na pesquisa educacional. Do ponto de vista da rede internacional, juntaram-se a nós pesquisadores da Colômbia: Jaime Gabriel Murillo e Andrès Klaus Runge Peña; de Portugal, Maria Teresa Jacinto Sarmento da Universidade do Minho, Conceição Leal da Costa da Universidade de Évora. Na França, além de Martine Lani-Bayle, trabalhamos em parceria com Christine Delory-Momberger e Anne Dizerbo do Laboratoire EXPERICE (Université de Paris 13). A constituição de uma rede de pesquisadores permitiu diversificar espaços de acolhimento e tempos em contextos culturais diversos, em diferentes países. As crianças e jovens participantes da pesquisa nos doaram suas narrativas sobre as escolas de aplicação em três universidades, escolas de ensino regular na zona urbana, na zona rural e em periferias, comunidades remanescentes de quilombos, comunidades indígenas, casas de passagem, hospitais, classes hospitalares, famílias, abrigos e instituições que acolhem crianças e jovens institucionalizados.

Dez anos separam a organização do livro “Tendências da pesquisa (auto)biográfica” (PASSEGGI, 2008) deste livro: “Pesquisa (auto) biográfica em educação: infâncias e adolescências em espaços escolares e não escolares” (PASSEGGI, LANI-BAYLE, FURLANETTO, ROCHA, 2018). Dez anos separam o III CIPA<sup>10</sup> (UFRN, 2008) do II CINPAC<sup>11</sup> (UFRN, 2018), em Natal. O que era apenas uma seção em um dos livros do III CIPA se tornou um eixo de pesquisa em plena expansão nesse Congresso. Esse espaço foi criado, para o VI CIPA (UERJ, 2014), presidido por Ana Chrystina Mignot, cientificamente sensível à infância e às escritas escolares. Esse eixo ganhou novo impulso no VII CIPA (UFMT, 2016) e se consolidou no VIII CIPA (UNICID, 2018). Foram três livros

---

10 Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica, inaugurado em 2004 (PUCRS, Porto Alegre) e que se encontra na preparação de sua IX edição (UnB, 2020).

11 Colóquio Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica com Criança e Jovens, que tem como temática “Infâncias e juventudes em espaços escolares e não escolares” <https://narrativasdainfancia.com.br/cinpac/>



organizados<sup>12</sup> sobre a pesquisa autobiográfica com crianças e jovens com significativa representação de pesquisadores do Grifars, que participam dos projetos já mencionados. Em 2018, inaugura-se um lugar específico de debate sobre narrativas de criança e jovens na pesquisa (auto)biográfica em educação, e o presente livro reúne trabalhos selecionados e apresentados no Colóquio, que contou com o apoio de mestrandos, doutorandos e pesquisadores do Grifars. Na impossibilidade de agradecer a cada um em particular, quero expressar a nossa gratidão, no nome de Cristóvão Pereira Souza, que partilhou de todas as atividades realizadas nos últimos anos, como bolsista de Apoio Técnico do CNPq. O II CINPAC dá sequência ao Colóquio realizado em Nantes por Martine Lani-Bayle, em 2013, como atividade do Projeto “Narrativas infantis: o contam as crianças sobre as escolas da infância”. Desse Colóquio em Nantes, resultou o livro “Raconter l'école. À l'écoute des vécus scolaires em Europe et au Brésil”, organizado por Lani-Bayle e Passeggi, com artigos de algum dos pesquisadores aqui presentes.

Ao longo do caminho percorrido, fomos nos dando as mãos para traçar novas veredas. A solidariedade em pesquisa e a cumplicidade com os participantes nos indicam o caminho e possibilidades de continuar por essa via da pesquisa *com* as crianças, com pesquisadores, pais, professores, responsáveis por instituições que as acolhem, na confluência do universo da criança e do adulto.

Só nos resta agradecer, dar graças, por todo esse tempo de solidário companheirismo em pesquisa, pelas experiências que partilhamos, pela cumplicidade e pelo enriquecimento da nossa reflexão que fomos construindo com a palavra de crianças e de jovens. E se você ainda continua lendo este Prefácio é porque supõe que os textos deste livro o ajudarão a diversificar sua compreensão da criança, daquela que fomos um dia, e que nos

---

12 MIGNOT, A.C.; SAMPAIO, C.; PASSEGGI, M.C. *Infância, aprendizagem e exercício da escrita*, Curitiba: CRV, 2014. PASSEGGI, M.C., FULANETTO, E.; PALMA, R. C. *Pesquisa (auto)biográfica, infâncias, escolas e diálogos intergeracionais*, Curitiba: CRV, 2016. Curitiba: CRV, 2014. PASSEGGI, M. C.; DEMARTINE, Z.; NOVAES, A. *Infâncias, juventudes, universos (auto) biográficos e narrativas*, Curitiba: CRV, 2018.

habita, da criança que temos sob nossos cuidados e daquela que se projeta num mundo feito de mudanças radicais. Que continuemos a nos deixar surpreender pela criança e que possamos melhor compreender com a mente e com o coração quão digna de interesse é a sua palavra para as Ciências Humanas e Sociais.

São Paulo, Natal, 23 de novembro de 2018

Maria da Conceição Passeggi

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte*  
*Universidade Cidade São Paulo*



## Apresentação

Este livro se apresenta como um espaço de sistematização de resultados de pesquisas realizadas no Projeto “**Narrativas da Infância: o que contam as crianças sobre a escola e os professores sobre a infância?**”, aprovado no âmbito do Edital Universal-14/2014 (MCT-CNPq - processo nº 462119/2014-9), e desenvolvido pelo Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Auto.Biografia, Representações e Subjetividades (GRIFARS-UFRN-CNPq), em articulação com uma rede de pesquisa internacional formada por pesquisadores de instituições brasileiras (UFRN, UFRGS, UFF, UNISANTOS, UNICID, UFRR, UFERSA, UVA, UERN, UNEB, UFC) e pesquisadores da França, da Colômbia e de Portugal (Université de Nantes, Université de Paris 13 Sorbonne Cité; Universidad de Antioquia, Universidade do Minho, Universidade de Évora).

A finalidade primordial é por em debate achados da pesquisa (auto)biográfica *com* crianças, jovens e docentes. Trata-se, para os pesquisadores, de um interesse epistemológico: o de compreender as potencialidades de narrativas de crianças, de jovens e de professores, como modo de evidenciar sua colaboração para a (re)invenção de instituições de ensino, o redimensionamento de políticas públicas, da formação docente e da *práxis* educacional, destinadas ao acolhimento e à educação das infâncias e juventudes.

O livro se articula em torno de três óticas da pesquisa (auto)biográfica em educação voltada para as *infâncias, juventudes e formação ao longo da vida*. Portanto, com base em um diálogo com olhares complementares sobre cenários os mais diversos. Os autores aguçam curiosidades epistêmicas, traçam caminhos percorridos nas investigações e lançam pistas para melhor depreender e desenvolver pesquisas *com* crianças, jovens e professores de crianças e de jovens.

Os textos aqui reunidos se dividem em torno de quatro eixos. O primeiro, *A pesquisa (auto)biográfica com crianças*, evidencia os aspectos epistemológicos e metodológicos da pesquisa autobiográfica com crianças. O segundo, *Infâncias e juventudes em ambientes escolares*, focaliza estudos com crianças e jovens em escolas localizadas em zonas urbanas e rurais, problematizando questões referentes aos modos de vida nesses espaços, às vivências oriundas da transição entre as etapas da escolarização básica, os problemas de violência e as práticas de inclusão de pessoas cegas, com base em narrativas dos participantes da pesquisa. No terceiro eixo, *Infâncias e juventudes em ambientes não escolares*, os autores discutem relações e sentidos construídos por crianças e jovens com espaços de acolhimento não escolar, tais como o hospital, comunidades, Organizações Não-Governamentais, dentre outros. No quarto e último eixo, *A formação ao longo da vida*, as discussões acontecem em torno das experiências docentes em diferentes espaços e tempos formativos.

Na abertura do primeiro eixo, **A pesquisa (auto)biográfica com crianças**, o texto *Desafios epistemológicos da pesquisa (auto)biográfica com crianças*, de autoria de Maria da Conceição Passeggi, Ecleide Furlanetto, Luciane de Conti, Iduina Chaves, Marineide Gomes, Gilvete Gabriel e Simone Maria da Rocha, parte da seguinte indagação: *O que diz a criança sobre as escolas da infância é digno de interesse para a pesquisa educacional, a formação de professores e as Políticas Públicas em Educação para a infância?* A proposta das autoras surge como um convite para olhar a infância de modo a levar em conta a alteridade da criança, legitimando-a como ser capaz de refletir, ao narrar suas vivências e, por essa via, trazer informações importantes sobre as escolas da infância e sobre a criança-sujeito. Destacam os desafios inerentes à pesquisa com crianças e compartilham modos de abordagem e de interpretação, ancorados em princípios e métodos da pesquisa (auto)biográfica em Educação, com entradas em correntes da Psicologia que trabalham com narrativas.

O texto de Martine Lani-Bayle, *L'histoire de la recherche avec les enfants: vers une clinique narrative dialogique*, revisita,

mais de 20 anos depois, a publicação e a reflexão conduzida no livro “A criança e sua história, por uma clínica narrativa”. O que aconteceu com Júlia e Jerônimo, seus jovens narradores, desbravadores de caminhos? Como foco em suas ponderações sobre a “clínica narrativa”, estudada por ela, desde os anos 70 e 80, na França, ela discute a pesquisa com crianças submetidas a rupturas em suas vidas, o que lhe permitiu observar o quanto elas eram afetadas por essas rupturas em suas relações com o saber. A autora revela que, à época, na França, a palavra da criança era dificilmente levada a sério, mas questiona se hoje seria diferente. O texto apresenta narrativas de crianças sobre sua escolaridade, resultados de pesquisas que vêm desenvolvendo no Brasil e na Colômbia, sob a coordenação de Maria da Conceição Passeggi.

*Quel enseignant pour former les élèves dans un monde problématique?* Essa é a indagação do texto de Anne Dizerbo, que discute o lugar reservado às vozes dos estudantes em instituições escolares, na França. Com estudos inscritos na pesquisa (auto) biográfica, a autora revela a multiplicidade de subjetividades e de vínculos construídos entre estudantes e professores, num mundo em constante transformação provocada pela emergência de novos conhecimentos. Problematiza a construção narrativa e as formas como os estudantes constituem estruturas de interpretação do percurso escolar e de orientação a partir das relações estabelecidas entre eles e seus professores.

Em *Nada para a criança sem a criança*, Maria da Conceição Passeggi discute resultados de pesquisas com crianças, as relações que elas estabelecem com o mundo escolar e analisa como negociam os sentidos, normas, ritmos e valores das instituições educativas que as acolhem na promoção de sua formação intelectual e cidadã. Trata-se de uma investigação interinstitucional realizada com crianças do Nordeste, Norte e Sudeste do Brasil. Vale ressaltar que a autora defende as narrativas de crianças como potencialidade para a pesquisa autobiográfica em educação.

Maria Teresa Jacinto Sarmento, no seu texto *Narrativas (auto)biográficas de crianças: alguns pontos em análise*, interroga-se

sobre o que narram as crianças sobre suas experiências de vida. Como lidam os professores com as narrativas biográficas das crianças? Como consegue o investigador, enquanto adulto, que viveu a sua infância em tempos e circunstâncias diferentes das do narrador, interpretar o sentido que as crianças atribuem às suas narrativas? Como resolver questões éticas num processo de investigação desta natureza? Estas são questões que acompanham a autora ao longo de todo o texto e que suscitam o debate aprofundado com outros investigadores. Para Teresa Sarmiento, a investigação, no campo educativo, especificamente sustentada em métodos (auto)biográficos com crianças, é uma área em emergência, seja em termos das finalidades, dos procedimentos éticos, bem como dos processos de construção e de interpretação das narrativas biográficas das crianças pequenas.

Em *Escuelas del futuro como escuelas del presente en imágenes-relatos: el método documental en la interpretación de experiencias conjuntivas de un grupo de niños y niñas de Medellín*, Andrés Klaus Runge Peña e Carlos Ospina Cruz apresentam resultados de uma pesquisa na qual analisam o que narra um grupo de crianças da cidade de Medellín sobre a escola. A partir da análise de desenhos e de relatos propriamente ditos, os autores admitem a ideia de que as narrativas das crianças dizem muito mais sobre o presente do que sobre o futuro, neste caso o presente da escola.

Marineide de Oliveira Gomes, em seu texto *Entre as políticas para as infâncias e as pesquisas com crianças*, traz uma discussão sobre as políticas públicas para as infâncias no Brasil, destacando que seguiram historicamente um itinerário de ações, voltadas de maneira geral aos segmentos vulneráveis da população, com matizes de diferentes campos do conhecimento. Com o objetivo de apresentar um olhar sobre tais Políticas, em um país desigual e diverso, e na intenção de identificar a evolução da compreensão da condição da criança como vir-a-ser (ser assujeitado na cultura do adulto) para a condição de sujeito de direitos, bem como os desafios que se apresentam no sentido da garantia desses direitos. A autora destaca a pesquisa com crianças e as narrativas infantis por meio da escuta sensível de crianças concretas e que têm muito a dizer, na atualidade, para as políticas educacionais nessa área.

Fechando o primeiro eixo, Ana Maura Tavares dos Anjos e Maria da Conceição Passeggi apresentam no texto, *Mapeamento da pesquisa (auto)biográfica com crianças*, resultados de uma pesquisa bibliográfica, com base no levantamento da produção científica, no Brasil, no âmbito da pesquisa (auto)biográfica com criança, entre 2008 e 2018. O objetivo das autoras é o de evidenciar aspectos metodológicos desta vertente da pesquisa qualitativa em Educação. Os resultados apontam o crescimento do interesse na pesquisa (auto)biográfica com crianças a partir de 2010 com um número de 127 achados. As pesquisas permitem legitimar a palavra da criança para a compreensão do *ethos* infantil e ressaltam a pesquisa (auto)biográfica como inovadora na pesquisa educacional no Brasil.

Na abertura do segundo eixo, **Infâncias e juventudes em ambientes escolares**, o texto de autoria de Patrícia Júlia Souza Coêlho e Elizeu Clementino de Souza, *Narrativas de crianças sobre a escola rural: experiências e aprendizagens*, tematiza questões sobre a pesquisa (auto)biográfica e narrativas com crianças, centrando-se na análise de narrativas de crianças com ênfase em aprendizagens experienciais, no contexto de uma escola pública rural no nível da Educação Infantil. A pesquisa com narrativas de crianças tem como referência os princípios da pesquisa (auto)biográfica e os autores utilizam como dispositivos metodológicos: rodas de conversa; desenhos infantis e diálogos narrativos com cada criança colaboradora da pesquisa. A perspectiva é a de que as discussões empreendidas suscitem reflexões pertinentes sobre as diferentes infâncias e sobre as aprendizagens experienciais, considerando os sentidos que as crianças de localidades rurais atribuem às experiências vividas nos diferentes contextos em que a educação se materializa, especialmente, no contexto escolar.

No texto *Narrativas de crianças e de professores: escolas e imagens simbólicas*, Iduina Mont'Alverne Braun Chaves e Marcio Mori discutem as contribuições da pesquisa (auto)biográfica para a Educação. Os autores ancoram a discussão nos estudos de Morin, Jung, Bachelard, Bruner, Passeggi, Chaves, entre outros. Destacam-se as vozes das crianças e as imagens por elas produzidas, representando a infância e a escola, e as vozes das



professoras sobre as próprias infâncias. Essas narrativas são testemunhos de que há possibilidades de identificar barreiras culturais, descobrir o poder do *self* e a integridade do outro, além de aprofundar o entendimento das próprias perspectivas e possibilidades. As discussões versam sobre a narrativa da experiência viva, da qual advém a compreensão e o sentido, oriundos de uma escuta sensível.

Ecleide Cunico Furlanetto, Marli Aparecida Herrera e Aline de Souza Medeiros no seu texto, *As crianças narram e desnaturalizam experiências vividas nas escolas de infância*, trazem resultados de duas pesquisas realizadas no contexto do grupo de pesquisa Narrar (UNICID-CNPq): « Narrativas de crianças de seis anos que entraram no primeiro ano do Ensino Fundamental”, de Medeiros (2016) e “A vida na escola estadual fotografada e narrada por crianças com deficiência intelectual”, nos estudos de Herrera (2016). As duas pesquisas se aproximam por apresentarem objetivos e procedimentos metodológicos comuns: compreender os sentidos atribuídos, narrativamente, por crianças à escola que frequentam e se distanciam por apresentarem experiências em contextos distintos. Os resultados evidenciam que as crianças ao narrarem suas experiências desnaturalizam ideias, representações e crenças sobre a escola, possibilitando aprofundar a reflexão sobre as instituições escolares na contemporaneidade.

Gilcilene Lélia Souza do Nascimento e Maria da Conceição Passeggi, por sua vez, em: *O sentido da escola para três gerações de crianças do campo*, apresentam reflexões sobre os sentidos da escola elaborados, narrativamente, por crianças e jovens, em três diferentes tempos de crianças do campo: as crianças que se encontravam em processo de escolarização (iniciada em 2010); jovens universitários que vivenciaram sua escolarização no campo (1990-2000); e a pesquisadora, que viveu sua escolarização básica entre 1980 e 1990. A escuta sensível dos participantes guiou a metodologia de rodas de conversa e das entrevistas narrativas. As análises permitiram depreender que, para além da percepção tradicional da escola como lugar de passagem e de promessas futuras, o que atravessa as narrativas das crianças e jovens, é o anseio do povo do campo por melhores condições de vida, igualdade de oportunidades, reconhecimento, valorização

e inclusão social, abrindo perspectivas para repensar as políticas educacionais voltadas para o campo.

No texto, *Da Educação Infantil ao Ensino Fundamental: narrativas de uma travessia*, Iêda Licurgo Gurgel Fernandes e Maria da Conceição Passeggi têm como objetivo discutir o que contam as crianças, em rodas de conversa, sobre suas experiências na travessia da Educação Infantil (EI) para o 1º ano do Ensino Fundamental (EF). As autoras adotam princípios epistemológicos e metodológicos a pesquisa (auto)biográfica em educação, tomando como conjectura de trabalho a capacidade da criança de refletir e compreender o que lhe acontece. As análises foram organizadas com base no conceito de cultura escolar de Barroso (2012), permitindo depreender o sentido que as crianças atribuem à ludicidade na EI e às obrigações escolares do EF. A escolarização vai se constituindo para a criança como um tempo e espaço em que a cultura infantil dá lugar a cultura de escola. Convertendo, assim, crianças em alunos.

Com o texto, *A violência na escola nas narrativas de crianças*, Vanessa Cristina Oliveira da Silva nos ajuda a pensar a escola com base nas narrativas de crianças que contam suas experiências com a violência no ambiente escolar. Do ponto de vista teórico, o estudo se situa na perspectiva da pesquisa (auto)biográfica com crianças e se assenta no pressuposto da legitimidade da palavra da criança como sujeito de direitos. Como metodologia, foram utilizadas as rodas de conversas. Nos resultados, a autora destaca que os atos de violência são narrados de maneira naturalizada e banalizada pelas crianças. Essa convivência, aceitação e reprodução levam a pensar na existência de uma cultura da violência na escola que se contrapõe e nos ajuda a (re)pensar a educação para a paz.

Retomando a temática do campo, Ellen Cristina Maia Nobre e Simone Maria da Rocha analisam, no texto *Viver, crescer e brincar em um assentamento: narrativas de crianças do campo*, os sentidos atribuídos por crianças à vida no campo. Com uma pesquisa exploratória, de cunho qualitativo, e na vertente da pesquisa (auto)biográfica com crianças e seus pressupostos, as autoras tentam captar os sentidos atribuídos a viver, brincar

e crescer no campo, em narrativas de cinco crianças de 5 a 11 anos de idade, residentes no Assentamento Casulo, na zona rural do Rio Grande do Norte. Para as autoras, as crianças camponesas utilizam a brincadeira como meio de socialização no cotidiano e apontam para o brincar no campo como um espaço de construção identitária, reconhecimento das afinidades e semelhanças com a natureza.

Emmanuel Dário Gurgel da Cruz e Maria da Conceição Passeggi fecham o segundo eixo com o texto *Experiências da escola: além dos limites da cegueira*, cujo objetivo é refletir, com base em narrativas autobiográficas de adultos cegos, sobre os sentidos que eles atribuem às adversidades e aos processos de enfrentamento vivenciados no contexto do Ensino Fundamental e Médio. O estudo tomou como metodologia da pesquisa as entrevistas narrativas autobiográficas proposta por Schütze (2010), Appel (2005) e Jovchelovitch e Bauer (2002). Destacam que nos processos de enfrentamento, as pessoas cegas privilegiam cinco estratégias primordiais: o diálogo; a persistência; o afastamento para o fortalecimento; a identificação de tutores de resiliência e a formação de grupos com pessoas por afinidade. Tais estratégias os ajudam a viver, experimentar e resistir quando a cegueira impõe limites.

O terceiro eixo do livro, **Infâncias e juventudes em ambientes não escolares**, inicia-se com o texto *Autobiografismo: a criança em situação de acolhimento institucional*, de Luciane Germano Goldberg, que apresenta reflexões sobre o autobiografismo, desenho infantil e biografização em pesquisas com crianças, em acolhimento institucional. Destaca a importância da pesquisa (auto)biográfica em Educação com crianças acolhidas, que no interior dos muros institucionais são invisibilizadas. A autora defende a importância do desenho infantil como mobilizador da potência narrativa da criança na expressão de seu mundo mais íntimo, visto que a narrativa gráfica antecede a narrativa escrita. Salienta o desenho infantil enquanto processo formativo e formador, meio de expressão, comunicação, organização e elaboração das vivências e experiências. É por meio das narrativas desenhadas e orais que a criança atua e se autoriza como ser ativo e reflexivo.

*Lêdo Ivo: o jogo identitário do ser/fazer-se poeta*, de autoria de André Augusto Diniz Lira e Luis Passeggi, focaliza a obra de Lêdo Ivo, marcadamente memorialística, elaborada na perspectiva da defesa da teorização implícita às obras literárias com particular interesse para a pesquisa (auto)biográfica. Os autores analisam o discurso que Lêdo Ivo produz sobre sua infância e sua juventude e o ser/fazer-se poeta. Discutem como o si mesmo é marcado por jogos discursivos de multiplicidade e de comparação, de continuidade e de transformação identitárias, nos quais a representação discursiva de poeta transgressor ganha proeminência.

Dentro de uma perspectiva de instituições sociais para acolhimento da juventude, Irene Reis dos Santos e Alexsandro dos Santos Machado no texto, *O sentido de participar em comunidade: desenvolvimento social da juventude*, nos convidam a refletir com jovens participantes de grêmios estudantis sobre os sentidos que atribuem à sua participação nesses espaços. A partir das narrativas autobiográficas, os autores se esforçam para trazer à tona subjetividades e incluí-las no âmbito da discussão acadêmica. Observam que o sentido de participar está vinculado ao pertencimento, ao desenvolvimento de responsabilidades e aprendizado de novas habilidades. Para a juventude, participar é uma ação necessária, porém, com grandes demandas. Daí a emergência e relevância da temática.

Cristóvão Pereira Souza, em *Experiências videobiográficas na socioeducação de jovens privados de liberdade*, indaga: Como promover a aceitação social plena de jovens privados de liberdade. Ao longo do texto, evidencia as experiências socioeducativas videobiográficas realizadas com adolescentes em abrigos, jovens apenados e profissionais que atuam no cuidado e guarda desses indivíduos. Fundamentado no entrecruzamento da pesquisa-formação (auto)biográfica e do método fílmico, o autor focaliza as especificidades da linguagem audiovisual, a partir do qual problematiza a cultura punitivista, que orienta as práticas nesses serviços públicos. As análises sinalizam o contributo da produção videobiográfica como dispositivo de resistência à deterioração identitária desses jovens e superação dos estigmas que os demarcam socialmente, ao possibilitar o debruce

reflexivo desses sujeitos sobre suas relações consigo e com o outro em contextos de reclusão institucional.

No texto, *Narrativas autobiográficas da escolarização no contexto hospitalar como promotora do bem-estar*, Andréia Gomes da Silva e Maria da Conceição Passeggi discutem o desafio de pensar as narrativas da experiência como impulsionadoras de bem-estar para jovens que enfrentaram doenças crônicas na infância, com base em narrativas autobiográficas de dois jovens, que experienciaram aprendizagens do (con)viver e estudar com doença crônica na infância e que realizaram a travessia para juventude em melhores condições. As autoras adotam a vertente da pesquisa (auto)biográfica em educação, da psicologia narrativa e das teorias que abordam a educação no contexto hospitalar. Salientam que compreender como os jovens se percebem, ao mesmo tempo, como personagem e narrador, num processo de reflexividade autobiográfica em que se evidenciam as aprendizagens experienciais adquiridas ao longo da vida.

Os caminhos trilhados pelas crianças com doenças crônicas são discutidos no texto *Entre a escola e o hospital* de Senadaht Barbosa Baracho Rodrigues e Maria da Conceição Passeggi. As autoras aprofundam resultados de pesquisa do mestrado da primeira autora realizada com base em narrativas autobiográficas de crianças em tratamento de doenças crônicas e evidenciam os modos de a criança perceber os processos de entrada e retorno à escola regular, ressaltando a importância da percepção da criança para se compreender melhor o sentido que atribuem à escolarização durante o tratamento de saúde. Para as crianças, a escola se apresenta como continuidade da vida ativa, repleta de novos desafios e aprendizagens.

*A vida no centro da formação* é o título do texto de Luciana Medeiros da Cunha, que expõe uma proposta de formação de jovens, no ensino médio, cujo objeto de reflexão é a própria vida. A autora discute a construção de projetos de vida e apresenta os quadros de escuta como tecnologias para a produção de si, privilegiando a mediação biográfica. Os resultados reforçam a ideia de que a escola é um lugar de permanente biografização

e de intensa relação com aprendizagens e saberes, podendo e devendo se constituir como lugar do trabalho biográfico.

O terceiro eixo se conclui com o texto: *Narrativas autobiográficas de jovens universitários/as: uma perspectiva interseccional-rizomática*, de Andrea Abreu Astigarraga. A autora analisa em autobiografias de jovens universitárias dos cursos de Enfermagem e Pedagogia fenômenos que envolvem a interseccionalidade (HIRITA, 2014) e o modelo de rizoma, entre pobreza, etnia e gênero nos processos de superação e mobilidade social de jovens universitárias que ingressaram na universidade através do vestibular, sem cotas sociais ou étnico-raciais. Partindo do princípio teórico-metodológico da biografização e projeto de si propostos por Delory-Momberger (2008) e Passeggi (2011), a autora aponta que a mobilidade social foi basicamente forjada na resiliência (MELILLO, 2007) pessoal e familiar, no capital social e cultural (BOURDIEU, 2002) e capital autobiográfico.

O quarto e último eixo **Formação ao longo da vida** se inicia com o texto de Conceição Leal da Costa e Camila Aloisio Alves, *Vencer silêncios e aprender em companhia*, cujo objetivo é o de refletir sobre as contribuições da pesquisa biográfica nos campos da educação e saúde, visando ampliar a visão acerca da influência de crianças e jovens na aprendizagem ao longo da vida de diversos profissionais. Para tanto, as bases epistemológicas e metodológicas da pesquisa biográfica são apresentadas para estabelecer diálogos com experiências de pesquisa em Educação e em Saúde, assim como resultados de trabalhos de investigação realizados pelas autoras em Portugal e no Brasil. Para as autoras, uma abordagem biográfica permite colocar em palavras o que está acontecendo durante a atividade e compreender não só o indivíduo em sua trajetória, mas também suas experiências, aprendizagens e formação no seio do espaço social das instituições e em diferentes setores da vida.

Em *Abordagem dialógico-narrativa em centros de saúde: uma experiência no sertão central do Ceará*, Sandra Maia-Vasconcelos, Maria Neurielli Figueiredo Cardoso e Ingrid Letícia Borges Carvalho tematizam o que contam os profissionais da saúde sobre suas experiências numa perspectiva pessoal, acrescida

de outras narrativas menores que se entrelaçam no decorrer da narração. As autoras afirmam que buscaram provocar nos participantes a conscientização do poder que eles exercem diante dos pacientes e das famílias, ao mesmo tempo o encharcamento do sentimento de compaixão necessário à compreensão do outro. A discussão enfocou novas formas de comunicação nos serviços de saúde e as representações dos valores de cuidadores e pacientes.

Herli de Sousa Carvalho e Gianine Maria de Souza Pierro mergulham nas *Experiências de professoras quilombolas* e abordam as escritas autobiográficas de professoras moradoras de comunidades quilombolas, no município de Alcântara-MA. A pesquisa se situa no âmbito da pesquisa (auto)biográfica e da antropologia e as autoras buscam nas entrevistas narrativas fazer aflorar a formação de crianças quilombolas. Discutem o “lugar aprendente” materializado na Educação (Escolar) Quilombola, pertinente às escolas fundamentais, inseridas nos contextos de pertencimento da população negra maranhense. Como resultado, destacam o encantamento das professoras ao se verem visibilizadas nas narrativas de si como espaços de constituição pessoal e profissional, em contato com crianças e as especificidades de vivências na cultura infantil.

As narrativas de formação ao longo da vida é também objeto de estudo de Tamar Genz Gaulke no seu texto *A docência em música: experiências do desenvolvimento profissional*. A autora nos ajuda a compreender, por meio de entrevistas narrativas com quatro professores de música da Educação Básica, o que ocorre no processo de desenvolvimento profissional do professor de música e de sua relação com a escola de Educação Básica. A visão conceitual de lugar, de desenvolvimento profissional e de construção biográfica constituíram o referencial teórico-conceitual e metodológico que viabilizaram compreender que o desenvolvimento profissional de cada professor é único e pessoal, já que ele é constituído por meio de suas experiências. O outro, o eu e a construção do eu com o outro, com o lugar são os eixos que sustentam o desenvolvimento profissional docente, processo cuja dinâmica se dá a partir da constituição

da toca (*ethos*), da morada, na qual os professores se constituem biograficamente a partir da escola.

Roberta Ceres Antunes de Oliveira, em seu texto, *Experiência docente em classe hospitalar*, discute as experiências cotidianas informais como fatores essenciais ao reconhecimento profissional da docência em classe hospitalar. A autora apresenta resultados de pesquisa com professoras de classes hospitalares, tomando as experiências narradas como objeto de reflexão, depreendendo como se dá a formação docente nesses espaços. O referencial teórico-metodológico situando-se entre a pesquisa (auto)biográfica em educação e os estudos da formação docente, permite observar que as professoras reconhecem, narrativamente, que experiências constituem seu capital autobiográfico e como evidenciam a empatia pedagógica nas relações estabelecidas com crianças e adolescentes em tratamento de saúde, num movimento contínuo, horizontal e dialógico de formação docente com a vida e para a vida.

No campo das experiências docentes, Isabelle Pinheiro Fagundes, Eliel Moraes da Silva e Simone Maria da Rocha partem das seguintes indagações em seu texto, *Experiências de docentes surdos*: quais experiências marcam a trajetória de professores surdos de uma universidade pública no interior do Brasil? O que pode ser evidenciado nas narrativas autobiográficas para pensar o processo de ensino de Libras por professores surdos? Em sua escrita, os autores vão delineando as experiências que impactaram nas trajetórias dos docentes, associando-as à memória familiar, às adversidades na escolarização, mais notadamente. O processo de formação do indivíduo surdo é, por ele percebida, como uma batalha diária para romper o silenciamento social.

Retomando as percepções relacionadas com a infância, Ana Glícia de Souza Medeiros e Maria da Conceição Passeggi, em *Os sentidos da docência em cenários da Educação Infantil*, focalizam a crescente preocupação em torno das discussões sobre os sentidos da infância, bem como a possibilidade de professores representarem suas experiências em narrativas autobiográficas no contexto dos grupos reflexivos. Com a intenção de refletir os sentidos do universo da infância para professoras



da Educação Infantil, as autoras privilegiam a pesquisa (auto) biográfica e dialogam com os sentidos construídos em narrativas autobiográficas.

“*Eu fui muito masculinizada desde criança*”. *Memórias de infâncias e juventudes de professores/as de ciências em formação inicial*. Este é o título do texto de Evanilson Gurgel e Marlécio Maknamara. Os autores vinculam seu texto às pesquisas (auto) biográficas numa perspectiva pós-crítica e tomam como material empírico as narrativas autobiográficas de três docentes de Ciências, em formação inicial, sobre suas infâncias e juventudes. O objetivo descrito volta-se para discutir e visibilizar imagens de corpos, gêneros e sexualidades que emergem de suas histórias de vida. Nas análises, são encontrados vestígios de como os elementos da trinca corpos, gêneros e sexualidades surgem em suas narrativas. Os resultados apontam para as relações entre as memórias de infâncias e juventudes e os modos de tratar tais temáticas em suas futuras práticas de ensino. Segundo os autores, apenas uma, das três professoras participantes, conseguiu inferir que se tratam de elementos conectáveis em suas práticas pedagógicas. A partir das memórias evocadas, adverte-se que uma formação inicial que não promove em seus currículos as discussões possíveis quanto à trinca corpos, gêneros e sexualidades corrobora para que os/as futuros/as docentes explorem essas temáticas por meio de outros artefatos.

Vanessa Lidiane Domiciano Bezerra e Marineide de Oliveira Gomes apresentam no texto, *Contribuições das narrativas de crianças para a formação de professores de Educação Infantil*, uma pesquisa de abordagem qualitativa que investigou os impactos das narrativas de crianças em seus professores, em busca de contribuições para o campo da formação de professores e dos estudos sobre narrativas infantis. O trabalho de campo foi desenvolvido com a participação de dez crianças de 4 e 5 anos de idade de uma escola pública municipal com seis professoras. Os resultados indicam que é imperativo dar visibilidade às crianças como sujeitos de direitos. A escuta de crianças pequenas necessita ter lugar privilegiado nos cursos de formação de professores e na problematização das práticas docentes nas escolas, em uma perspectiva reflexivo-emancipatória.

Luciane De Conti fecha o livro com o texto, *Narrativas de crianças sobre suas experiências na escola*, apresenta uma pesquisa que desenvolveu em Pernambuco cujo objetivo foi aproximar-se das significações construídas narrativamente por crianças entre quatro e dez anos de idade sobre suas vivências na escola. Nesse trabalho, em específico, destaca as conclusões engendradas nessa pesquisa transversalizadas pela noção de experiência, já que essa se mostrou potente para as reflexões acerca do que essas crianças nos narraram sobre o que vivenciam na escola. Os resultados apontam que o saber construído por elas a partir de suas vivências/experiências - e transmitido a nós por suas elaborações narrativas compartilhadas nas Rodas de Conversa - nos ensina que ao nos narrarem suas experiências é que suas questões sobre a vida, sobre as relações, sobre o certo e errado se apresentam e são elaboradas. De uma forma simples, mas extremamente rica elas produziram significações acerca de suas vivências na escola as transformando em experiências com marcas singulares compartilhadas.

Finalizamos com o desejo de que a leitura deste livro seja instigante e que sua contribuição seja efetiva para o aprofundamento da pesquisa (auto)biográfica com crianças, jovens e professores de crianças e jovens.

*Caraúbas-RN, São Paulo-SP, 02 de dezembro de 2018*

Simone Maria da Rocha

Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA

Ecleide Cunico Furlanetto

Universidade Cidade de São Paulo - UNICID



*A pesquisa (auto)biográfica  
com crianças*





# *Desafios epistemológicos da pesquisa (auto) biográfica com crianças<sup>1</sup>*

*Maria da Conceição Passeggi – UFRN-UNICID*

*Ecleide Furlanetto - UNICID*

*Luciane de Conti - UFRGS*

*Iduina Chaves - UFF*

*Marineide Gomes - UNISANTOS*

*Gilvete Gabriel - UFRR*

*Simone Maria da Rocha - UFERSA*

## A criança na pesquisa em educação

Ainda são recentes, entre nós, estudos e pesquisas que garantam a centralidade da criança como sujeito de direitos e que busquem compreendê-la na inteireza de seu pensamento, movimentos, ação, emoção, reconhecendo suas formas de ver e representar o mundo da vida como modos legítimos que assegurem processos de investigação científica. A partir dos anos 1990, multiplicaram-se os trabalhos empreendidos no âmbito da Sociologia da Infância em defesa de uma (r)evolução, que vem permitindo operar a passagem da representação da criança como um “vir-a-ser-humano” para a de sujeito de direitos. A criança, anteriormente «invisível», deixa e ser vista como objeto de conhecimento para ser considerada como sujeito de conhecimento. Uma extensa e rica bibliografia publicada nessa direção dá conta dos avanços científicos e o interesse crescente por essa área de investigação. Destacamos em primeiro lugar, por ser mais próximo de nossa linha de investigação, os estudos de Martine Lani-Bayle (1999), pioneiros ao abordar as narrativas

---

1 O artigo retoma com pequenas modificações o artigo publicado na revista Educação, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 85-104, jan./abr. 2014

de crianças institucionalizadas e hospitalizadas, problematizando a importância de elaborarem suas histórias de vida na constituição da subjetividade, e as consequências desse vazio da memória. Destacamos ainda os trabalhos de Sarmento (1997, 2005); Sarmento e Vasconcelos (2007); Sarmento e Pinto (1997); Gouvêa (2008); Corsaro (2009); Delalande, J. et al (2006); Cruz, (2008); Müller (2010); Müller e Carvalho, (2009); Prout (2010), Lee (2010) entre tantos outros.

A “promessa de ‘um lugar global’ para as crianças”, como lembra Lee (2010, p. 49), foi instituída, desde 1989, pelo Art. 12 da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (Assembleia Geral das Nações Unidas, 1989), que lhe assegura o direito de inserir “sua voz”, sua palavra “nos processos de tomada de decisão do Estado”. No entanto, para Lee (*op. cit.*), o artigo gerou ambiguidades sobre a condição de vida das crianças: “Se elas não são claramente um “vir-a-ser”, então não podem ser protegidas; se não são claramente “ser”, então não podem ser respeitadas”. Ambiguidades que permeiam as ações nos campos jurídico e educacional e que exigem pesquisas e posicionamentos políticos suscetíveis de contribuir para que se efetive na prática a percepção da criança como sujeito de direito, para além de qualquer ambiguidade.

O presente trabalho se insere nesse debate com base em reflexões conduzidas pelas autoras em dois projetos de pesquisa financiados pelo CNPq e CAPES<sup>2</sup>. O grupo de pesquisadoras têm vínculos tecidos, há mais de dez anos, em torno da pesquisa com narrativas autobiográficas, entendidas como método e prática

---

2 Projetos: “Narrativas infantis. O que contam as crianças sobre as escolas da infância?”, financiado pelo Edital de Ciências Humanas [CNPq/CAPES 07/2011-2, Processo nº 401519/2011-2]; e o “Narrativas da infância: o que contam as crianças sobre a escola e os professores sobre a infância” (MCTI-CNPq/Edital Universal - 14/2014, processo no. 462119/2014-9) – Parecer do Comitê de Ética - 168.818 HUOL-UFRN. Os dois projetos foram desenvolvidos por pesquisadores de universidades brasileiras: UFPE, UNEB, UFRN, UNICID, UNIFESP, UFF, UFRR, UFC, UFRSA, UERN, e as pesquisas integraram o projeto internacional “Racontar l'école en cours de scolarisation”, coordenado por Martine Lani-Bayle (Université de Nantes), desenvolvido, em rede, por pesquisadores da França, Polônia, Colômbia, Portugal, Brasil.

de formação, e vêm buscando conjugar as áreas de Educação e de Psicologia em perspectivas complementares. No projeto, partimos da seguinte provocação como questão norteadora da pesquisa: *O que diz a criança sobre as escolas da infância é digno de interesse para a pesquisa educacional sobre crianças? a formação de professores? as Políticas Públicas em Educação para a infância?*

A proposta visa a olhar a infância de modo a levar em conta a alteridade da criança, legitimando-a como ser capaz de refletir ao narrar suas vivências e por essa via trazer informações importantes sobre as escolas da infância e sobre a criança-sujeito. Nesse sentido, a reflexividade na infância, estudada por Martine Lani-Bayle (1990), no seu livro “L'enfant et son histoire. Vers une clinique narrativa”, inspira nossos propósitos e permeia as nossas reflexões, o que vai ao encontro das investigações realizadas nos últimos anos por pesquisadores preocupados em conferir à criança o estatuto de sujeito de direito, conforme atestam as publicações mais recentes nessa área.

Sabemos, no entanto, que realizar o que hoje compreendemos por “pesquisa *com* crianças” implica novas questões epistemológicas, éticas e de métodos, desde a concepção do projeto até a publicação de seus achados. O nosso propósito aqui é partilhar modos de abordagem e de interpretação, ancorados em princípios e métodos da pesquisa (auto)biográfica em Educação com entradas em correntes da Psicologia, que trabalham com narrativas. Ambicionamos contribuir, por um lado, para ampliar o repertório de práticas de investigação e de análise da “voz da criança” e, por outro lado, para o debate conduzido nas pesquisas *com* crianças acerca da práxis pedagógica com vista à formação de professores da infância e à construção e legitimação de políticas públicas para instituições de acolhimento da criança, de modo que assegurem o seu direito na definição de tais políticas e decisões para o seu acolhimento nas instituições à ela destinadas.

Organizamos este texto em duas partes. Na primeira, definiremos o quadro teórico e metodológico da pesquisa, na segunda, buscamos tematizar, *com* as crianças, e a partir do que elas nos contaram, a travessia que realizam da Educação Infantil



para o Ensino Fundamental. O interesse é interpretar, com elas, a forma como vão tecendo suas experiências ao percorrer as diferentes etapas desse percurso e como vão negociando seus pertencimentos à escola, que lhes impõe seus tempos e rituais próprios.

Nosso intuito é compreender, numa perspectiva dialógica, a socialização e a subjetivação, como duas faces indissociáveis no processo de inserção da criança no mundo da escola. Para examinar eventuais conflitos, suscetíveis de afetar a criança quanto ao seu pertencimento ou, ao contrário, quanto a dissidências a curto e longo prazo, adotamos a noção de enculturação, utilizada por Bruner (1997) e definida por Rivière, (1999, p. 183, tradução nossa), como “ao mesmo tempo, a transmissão da cultura de uma geração à outra e a maneira como a identidade pessoal se constrói assumindo, em grande parte, os traços específicos da sociedade à qual se pertence”. Correia (2003, p. 508), lembra que para Bruner a Psicologia Cultural, eminentemente interpretativa, está “interessada nas formas através das quais os seres humanos produzem significados nos contextos culturais onde estão inseridos. As pessoas são resultado deste processo de produção de significados, no qual a educação está intimamente relacionada como contexto cultural situado”.

## Quadro teórico e metodológico da pesquisa

### *Narrativa e reflexividade autobiográfica na infância*

Quanto mais formos capazes de nos dar conta e de dar conta aos outros da experiência vivida, mais ela será vivida conscientemente (experimentada, fixada na palavra etc.).

(Vygotski, 2003, p. 78, tradução nossa).

Por que privilegiar as narrativas de crianças sobre a escola como instrumento de pesquisa e objeto de estudo? Em primeiro lugar, porque levamos a sério o esforço que elas fazem para

compreender e explicar o que sentem, desejam ou não desejam... Em seguida, porque concordamos com Larrosa (2010, p. 184) que a infância desestabiliza “a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento”. Finalmente, porque ao considerar as narrativas de crianças como objeto de estudo, retomamos uma tradição de pesquisa iniciada por Bruner, no âmbito da Psicologia Cultural, que nos revela as potencialidades heurísticas da reflexão das próprias crianças sobre elas mesmas, o que faz dessas narrativas o material mais adequado para compreender a infância.

É ao que nos convidam Bruner e Weisser (1997, p. 149 sg.) ao analisarem as narrativas de uma criança entre dois e três anos de idade. Todas as noites, antes de dormir, Emmy contava histórias para seus bichinhos de pelúcia e narrava o que lhe acontecia. Por exemplo, como tinha sido “despejada” do seu quarto depois do nascimento do irmão e como vivia sua entrada na pré-escola, que começara a frequentar logo após a chegada dele. A tarefa de Emmy, como a de toda criança, era se localizar na corrente desses acontecimentos. Para os autores, essa era “uma tremenda tarefa interpretativa” que Emmy buscava dominar mediante uma narrativa, não escrita, espontânea e interpretativa a respeito de si, ou seja, ela ensaiava seus primeiros esboços de uma “autobiografia” não intencional.

Ao narrar, Emmy reelabora temas “complexos e dramáticos” da experiência vivida, não necessariamente, para resolver seus dramas, mas para conferir aos acontecimentos um sentido. É essa disposição do humano para a reflexão sobre si mesmo que chamaremos de *reflexividade autobiográfica*. As palavras de Vygotski, citadas na epígrafe, nos falam dessa função psíquica propiciada pelo ato de narrar, permitindo-nos vivenciar mais conscientemente a nossa própria experiência no esforço de explicitá-la para nós mesmos ou para o outro. E nesse trabalho, as palavras vão fixando as experiências vividas mediante a tarefa de interpretação, em que entram em jogo a memória e a constituição da identidade do narrador que se examina como personagem de sua narrativa. Esse esforço humano de reflexividade autobiográfica torna as narrativas produzidas

pela criança acerca de suas experiências um objeto de estudo precioso para o acesso às construções que elas fazem a respeito do que vivem na escola.

Do ponto de vista textual, a narrativa é concebida como uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências, envolvendo seres humanos como personagens da ação. Cada elemento constitutivo da narrativa adquire sentido a partir do lugar que os personagens ocupam no enredo e essa sucessão depende da intencionalidade do narrador em suas relações com quem o escuta ou o lê. De modo que a sucessão dos fatos em uma narrativa é ‘imposta’, segundo Ricoeur (1994), pela própria tessitura da intriga e responde a uma necessidade lógica, que vai se constituindo no próprio ato de narrar, e não por uma exigência externa, cronológica, linear.

É importante salientar que as formas narrativas existentes em nossa cultura são transmitidas de uma geração para outra. Na concepção de Dunn (1988), isso se realiza nas primeiras interações entre a criança e o adulto responsável por ela. Para a autora, o entendimento social começa como práxis em contextos particulares nos quais a criança é protagonista, agente, vítima ou cúmplice. Ela aprende a desempenhar um papel no “drama” cotidiano familiar, antes que se exija dela qualquer narração, justificativa ou desculpa. É desse modo, que a criança entra no campo da interpretação da cultura. A narrativa torna-se um instrumento nos conflitos familiares, tanto para contar o que aconteceu, quanto para oferecer uma justificativa para a ação relatada. Nessa direção, Smith, Bordini e Sperb (2009) asseveram que podemos considerar a narrativa como um aspecto prioritário do desenvolvimento a ser oportunizado e promovido na escola infantil, coerente com o caráter amplo, lúdico e das transições nesse contexto. As autoras salientam ainda a necessidade de investigar as oportunidades e a qualidade da interlocução que valorizem as narrativas de crianças no cotidiano das escolas brasileiras. A utilização de histórias orais é uma prática comum em todas as épocas e lugares. De forma ritualizada e cotidiana, a narrativa atende a múltiplas funções essenciais à vida numa cultura: a comunicação, a explicação de motivações para comportamentos e causas, a persuasão, a criação de versões para

acontecimentos, o entretenimento, a construção de mundos e situações possíveis, conforme lembram Smith e Sperb (2007).

Finalmente, admitimos que 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. Essa relação dialógica entre o *ser* e a *representação de si* que se realiza pela reflexividade autobiográfica confere à criança, ao jovem, ao adulto um modo próprio de existência, pela probabilidade de voltar-se sobre si mesmo para explicitar o que sente ou até mesmo perceber que fracassa nessa difícil tarefa de (re)elaborar a experiência vivida, com a ajuda da linguagem em suas mais diversas grafias. Nesse sentido, Lani-Bayle (2018)

Concordamos com Ferreira (2008, p. 153) ao insistir, por sua vez, sobre a noção de reflexividade para focalizar também o ponto de vista do pesquisador, questionar suas “práticas de investigação e os processos de produção de conhecimento”. Nessa dupla perspectiva, organizamos nosso pensamento, entendendo que essa disposição (e não competência ou capacidade) à reflexividade, que emerge na infância e se prolonga ao longo da vida, é uma “marca do humano”, como diria Pino (2005). Daí o interesse de 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.

### *A pesquisa com narrativas em Educação e em Psicologia*

No campo da pesquisa educacional com crianças, situamo-nos na perspectiva da pesquisa (auto)biográfica em Educação e de correntes da Psicologia, que tomam as narrativas em uma perspectiva narrativista (Moutinho e De Conti, 2010). Conforme afirma Passeggi (2011, p. 13), as histórias de vida e o biográfico (escrita da vida) retornam como objeto de pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais, nos anos 1980, momento que se caracteriza pela instabilidade epistemológica decorrente do declínio dos grandes paradigmas. A pesquisa (auto)biográfica se inscreve

nos desdobramentos desse movimento científico e cultural e tomará as narrativas de si “enquanto fontes de investigação privilegiadas, suscetíveis de revelar os modos como se tecem os vínculos entre o sujeito e o mundo nas esferas sociais onde ele vive e interage”. Christine Delory-Momberger (2012, p. 524-525, grifos da autora), assim define essa jovem ciência:

Alimentada por uma ampla tradição hermenêutica (Dilthey, Gadamer, Ricœur) e fenomenológica (Berger, Luckmann, Schapo, Schütz), a pesquisa biográfica estabelece uma reflexão sobre o agir e o pensar humanos, mediante figuras orientadas e articuladas no tempo que organizam e constroem a experiência segundo a lógica de uma *razão narrativa*.

Nessa direção, a atividade de *biografização* ocupa um lugar central do ponto de vista teórico e epistemológico, pois se admite como princípio que 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” (ib. p. 525). Para Delory-Momberger (ib. p. 525), a atividade de biografização não se restringe, portanto, a um ato discursivo, mas se caracteriza como

[...] uma atividade mental e comportamental, uma forma de compreensão e de estruturação da experiência e da ação, exercendo-se de forma constante na relação do homem com a sua vivência e com o mundo que o rodeia. [E compreende] todas as operações mentais, comportamentais e verbais pelas quais o indivíduo não cessa de inscrever sua experiência e sua ação em esquemas temporais orientados e finalizados.

Em Psicologia, os trabalhos inaugurais de Jerome Bruner, no âmbito da Psicologia Cultural, inspirados na perspectiva vygotskiana e de seus seguidores, constituem as referências fundantes para o desenvolvimento, a partir dos anos 1980, do que Brockmeier e Harré (2003, p.525) consideram a “virada discursiva e narrativa, na Psicologia e nas outras ciências humanas”. Macedo (2006, p. 512) lembra que “Bruner sugere uma Psicologia interpretativa, que busque “as regras que os seres humanos aplicam para a produção de significado em contextos culturais (Bruner, 1997a, p. 102)”.

A pesquisa (auto)biográfica e a Psicologia narrativa, ou interpretativa, partilham um pressuposto comum:

[As] narrativas são formas inerentes em nosso modo de alcançar conhecimentos que estruturam a experiência do mundo e de nós mesmos. Em outras palavras, a ordem discursiva através da qual nós tecemos nosso universo de experiências emerge apenas como um *modus operandi* do próprio processo narrativo. Ou seja, estamos lidando primariamente não com um modo de representação, mas com um modo específico de construção e constituição da realidade, como Bruner (1991) apontou. (BROCKMEIER; HARRÉ, 2003, p. 531).

Por partilharem referências teóricas, princípios e modos de abordagem comuns, buscamos aprofundar a interação entre esses dois campos, assumindo-os como complementares, em nossos grupos de pesquisa. Com base nessas perspectivas, admitimos como hipótese que a consciência de si emerge na atividade de biografização, no momento mesmo em que a criança conta o que lhe acontece. Esse processo de conhecimento de si mediante o ato de narrar foi um dos argumentos utilizado para formular riscos e benefícios da pesquisa para as crianças que participaram do projeto, como parte de nossa preocupação com a ética na pesquisa.

### *Cenários da pesquisa*

A recolha dos dados da pesquisa foi realizada pelas próprias pesquisadoras, em 2012-2013, em três regiões brasileiras – Norte, Nordeste e Sudeste – nos municípios de Natal (RN), São Paulo (SP), Niterói (RJ), Recife (PE) e Boa Vista (RR). Foram escolhidas escolas vinculadas às universidades federais, implicadas na pesquisa (UFRN, Unifesp, UFF), uma escola da rede municipal, em Recife, e a escola de uma comunidade indígena, que reúne crianças de três etnias: Macuxi, Taurepang e Wapixana. Como critérios de escolha, decidimos por aquelas que acolhem crianças de diferentes origens sociais com o propósito de cruzar informações que possam dar início a um primeiro mapeamento de escolas da infância a partir da visão de mundo de crianças representativas de parte da diversidade cultural país. As escolas

da infância serão aqui entendidas como lugar de continuidade e não fragmentação, nem hierarquização entre as etapas da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, que atendem crianças de zero a dez anos de idade.

A escolha da faixa etária - de 04 a 10 anos de idade - situa a proposta numa perspectiva transversal, pois visa a observar como evoluem, ou não, em suas narrativas, os modos de significar a travessia da educação infantil para o ensino fundamental. Nesse sentido, buscamos compreender a criança em seu duplo estatuto: o estatuto de criança pequena que ingressa no mundo escolar bem mais diversificado do que o universo familiar, e o estatuto de aluno(a)s na interação com esse universo escolar, considerando-os como sujeitos de direito e de sua formação intelectual e pessoal. (SACRISTÁN, 1999).

### *Recolha das fontes*

O método de recolha das fontes foi o mesmo para as cinco equipes. Optamos por rodas de conversa, com no máximo 05 crianças, e no mínimo 03, assim distribuídas: Grupo 1: crianças de quatro a cinco anos; Grupo 2: crianças de cinco a seis; Grupo 3: crianças sete a oito; Grupo 4: crianças de nove a dez anos. Participaram da pesquisa o total de 75 (setenta e cinco) crianças. As rodas de conversa foram gravadas em áudio e em vídeo e, posteriormente, transcritas. Colocamos à disposição das crianças, pequenas câmeras para que elas manuseassem para gravar as entrevistas dos colegas, além de outros recursos de registro como papel e lápis.

Quanto à forma de desencadear a conversa, partilhamos também um protocolo comum, inspirado no protocolo do projeto “*Raconter l'école en cours de scolarisation*” [Falar sobre a escola durante a escolarização], coordenado por Martine Lani-Bayle, pesquisadora da Université de Nantes, do qual participam colegas de mais quatro países e ao qual o nosso projeto se vincula.

A roda de conversa se organiza em função da presença de um pequeno alienígena que vem visitar a escola. Tínhamos

como opção dois brinquedos: o Alien, personagem do alienígena no filme *Toy Story* (Pixar, 1995) e um sapinho com asas, feito de tecido, a quem também passamos a chamar de Alien. A ideia do alienígena é a de provocar o distanciamento necessário à imaginação e à reflexão crítica, consideradas necessárias a um movimento de negociação cultural, de modo a possibilitar à criança lidar com eventuais conflitos e desenvolver meios de sedução e de persuasão, ao se situar diante do alienígena, para envolvê-lo naquilo que diziam. O alienígena desempenhava assim a função de mediador da construção narrativa, permitindo maior familiarização da criança com o pesquisador, que tenta se aproximar do universo infantil e das crianças respeitando as diferenças entre eles.

As rodas foram estruturadas em torno de três momentos: abertura, desenvolvimento e fechamento. Na abertura, nos dirigimos às crianças a partir do pequeno texto, que reproduzimos abaixo, com um único comando: adaptá-lo à idade e às reações da criança, de modo a favorecer um momento de ludicidade e de distanciamento.

*Este é um pequeno alienígena (ou Este é o Alien) que mora num planeta onde não tem escolas. Ele veio aqui porque queria que vocês contassem para ele tudo o que vocês sabem sobre a escola. Quem gostaria de explicar para o pequeno extraterrestre como é a escola? Para que serve a escola? O que a gente faz aqui?...*

Para a fase de desenvolvimento, previmos algumas perguntas para explorar a percepção da criança: *Como você ajudaria ao Alien a fazer amigos na escola? Ele quer saber do que é que mais gosta na escola? Quer dizer para ele? Se você pudesse mudar alguma coisa, você mudaria o quê? O que não poderia faltar na escola?...* O fechamento se dava em função do retorno do pequeno alienígena ao seu planeta. Ao perguntar se queriam enviar uma mensagem para seus amigos, todos desenharam e escreveram para eles.

### *Procedimentos de análise e publicação*

Transmitir ao leitor os meios para lançar sobre as declarações que vai ler esse olhar que dá razão, que restitui ao pesquisado sua razão de ser e sua necessidade (Pierre Bourdieu, 2003, p. 712).



Nesse exato momento em que escrevemos para publicar o que aprendemos com as histórias que nos foram contadas, desejamos, como sugere Bourdieu, na epígrafe, que o leitor possa lançar sobre as narrativas das crianças esse olhar que restitui a elas sua razão de ser e sua necessidade.

O desafio de interpretar a interpretação da criança, em suas pequenas narrativas, tem exigido ainda mais cuidado, ainda mais rigor, para nos aproximarmos de sua visão de mundo, sem nos deixar envolver pelo óbvio ou pelo espírito de análise e preocupações teóricas que venham a por em risco o modo de pensar da criança. Duas soluções eram possíveis, ambas difíceis: substituir as complexas análises pelas palavras das próprias crianças, como fez com maestria Pierre Bourdieu (2003) com as histórias de seus entrevistados em *A Miséria do Mundo*, ou, então, proceder a um processo interpretativo que permitisse reconstruir, pelo menos em parte, do que sugere Bruner (1998, p. 15): dois “panoramas simultaneamente”, um “panorama da ação” e um “panorama da consciência”. Optamos pelo segundo com todos os seus riscos e desafios.

Começamos por adotar com Bertaux (2010, p. 18, grifos do autor) uma concepção minimalista de narrativa: “existe narrativa de vida desde que haja descrição *sob forma narrativa* de um fragmento da experiência vivida”. E uma concepção minimalista de *biografização*, sugerida por Delory-Momberger (2012) ao se referir à “história de um instante, história de uma hora, de um dia”... pois a criança biografava nas rodas de conversa com frases curtas e breves suas experiências. Assim, para as análises, consideramos excertos como este de Guy (5 anos), que biografava um fragmento da experiência vivida, para dar conta de como e do quanto ele cresceu: “Um dia, eu cresci, aí... eu cresci desse tamanho (abrindo bem os braços). Foi.” Consideramos ainda, as narrativas elaboradas coletivamente: Lia, Natália e Tobias constroem juntos esta narrativa: “Eu acho que já vi esse filme”; “É um desenho animado”; “E tem um colega de quarto” (referiam-se ao filme “Família do futuro”).

Retomamos, nos procedimentos da pesquisa, o que aconselha Bourdieu (2003) sobre os riscos de *violência simbólica* em

três etapas cruciais do arco da produção do conhecimento com narrativas autobiográficas orais: recolha das narrativas, textualização|análise; publicação.

Na recolha dos dados, a entrevista é considerada pelo autor (*ib.* 704) como um “*exercício espiritual* visando a obter pelo esquecimento de si uma verdadeira *conversão do olhar* que lançamos sobre os outros nas circunstâncias comuns da vida”. Quanto ao trabalho de transcrição, textualização e análises, recomenda que, por respeito ao narrador, a transposição para a escrita deve ser capaz de “tocar e de comover, de falar à sensibilidade, sem sacrificar ao gosto do sensacional” (*ib.*, p. 711). As operações envolvidas nessa transposição fazem do pesquisador um mediador entre o narrador e o leitor. Daí a responsabilidade do pesquisador para criar as condições necessárias à *compreensão e à interpretação do que ele* percebeu na voz, no olhar, nos movimentos das crianças e nas histórias narradas.

Essa foi uma das razões que nos levou a conduzir, pessoalmente, todas as rodas de conversa com as crianças. Queríamos poder recompor a paisagem externa para tentar descortinar a paisagem interna das emoções, as delas e as nossas, e reflexões no momento da interação. Como lembra Ferrarotti (2010), a entrevista é antes de tudo uma interação social. No que concerne à publicação, Bourdieu (*ib.*) sugere que o pesquisador vise à *democratização da postura hermenêutica* de modo que o leitor conceda às narrativas ordinárias “o acolhimento fervoroso que certa tradição de leitura reserva às formas mais altas da poesia ou da filosofia” (*ibidem.*, p. 712). Essa recomendação é de fato um desafio estimulante para a pesquisa (auto)biográfica com crianças: *Como fazer para que o leitor conceda à palavra da criança o mesmo acolhimento fervoroso que ele reserva à palavra do cientista?*

Nesse primeiro momento, buscamos mapear os temas que identificamos nas leituras das rodas de conversas e examinar como eles evoluem nos quatro grupos. Adotamos como único critério a variável idade para analisar, numa perspectiva transversal, as mudanças na visão de mundo das crianças. Para encontrar os temas, recopiamos as transcrições na íntegra em páginas com duas colunas. Na coluna à direita, inserimos a

transcrição e na coluna à esquerda fomos escrevendo nossos comentários sobre o que nos chamava a atenção. Nessa leitura, íamos colorindo os temas identificados com cores diferentes para facilitar depois a sua organização em núcleos de sentido, com seus tópicos específicos. Nos inspiramos para isso no que nos ensina Mills (1982, p. 228-243) sobre “o artesanato intelectual” e as formas de estimular a imaginação sociológica. Não sem dificuldades, fomos organizando, passo a passo, as ideias que iam surgindo e fomos estabelecendo comparações entre as rodas de conversa. Mas é na escrita das diferentes versões do texto com vista à sua publicação, que o enredo de uma outra narrativa se impõe. E nesse esforço, extremamente heurístico, surgiram os achados que escolhemos partilhar aqui.

O que trazemos são, portanto, as grandes linhas pontuadas pelas crianças em apenas duas das escolas pesquisadas. Nessas primeiras análises, procuramos evidenciar consensos e tensões entre o brincar e o aprender que permeiam as visões das crianças como marco de seu ingresso no universo escolar. Tematizaremos com elas como tentam dar sentido às suas relações com o brincar e o aprender e como vivenciam seus modos de ser criança nas escolas que as acolhem na infância.

## O mundo da escola: trajetória de um apagamento

Tem-se então um traço no lugar dos atos, uma relíquia no lugar das performances: esta é apenas o seu resto, o sinal do seu apagamento. (Michel de Certeau, 2001, p. 99)

A ampliação da educação básica para nove anos, a obrigatoriedade do ingresso na escola desde os quatro anos de idade, a determinação de uma carga horária, na educação infantil, de no mínimo 800 horas distribuídas em, no mínimo, 200 dias letivos<sup>3</sup> são medidas que ainda estão longe de ser avaliadas em suas reais repercussões sobre a educação infantil. O que essas alterações na atual Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei Federal n. 9.394/96) indica é a permanência cada vez mais

---

3 Alterações instituídas na LDBEN nº 9394/96, pela Lei nº 12.796 de 2013 e pela Lei nº 11.274/2006.

prolongada da criança na escola. Se, por um lado, trata-se para alguns de uma importante conquista pela ampliação das oportunidades educacionais, por outro lado, colocam à mostra os desafios enfrentados pelas escolas para concretizar o direito de todos à Educação.

Numa das escolas pesquisadas, as crianças ingressam aos 02 anos de idade e nela permanecem em média por sete anos. A cena que analisamos a seguir revela como as que se encontram no final do percurso interpretam o valor dessa experiência. Para responder à curiosidade dessas crianças, a pesquisadora cita os nomes de professoras que foram suas alunas e acrescenta que para ela “é muita responsabilidade” formar professoras que trabalham com crianças. Prontamente, Lia e Tobias<sup>4</sup> (09 anos) fazem os seguintes comentários: “E olha que essas professoras ensinam a gente desde os dois anos!”, “É como se você ensinasse a gente”. A interpretação de suas falas como produto cultural revela que as crianças lançam um olhar sobre dois aspectos importantes da experiência vivida na escola: o primeiro concerne à totalidade de sua formação nos sete anos de vivência na escola, enfatizado na expressão: “E olha que...”; o segundo está relacionado à transmissão intergeracional de conhecimentos e também de modos de ser, próprios da escola: “É como se você [também fosse responsável por nossa formação]”. Essa lucidez da criança ao dar sentido às suas relações com a escola nos deixa à vontade para assumir, em nossos comentários, a responsabilidade dos erros e acertos dessa transmissão intergeracional.

As palavras de Michel de Certeau, na epígrafe, nos ajudam a sintetizar o que emana das rodas de conversa nas escolas pesquisadas até o momento. É possível perceber que o ambiente educacional nessas escolas de educação infantil (pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental), nas quais observamos o cuidado em garantir às crianças espaços de brincadeiras e de aprendizagens, o processo de enculturação no universo

---

4 De acordo com o que ficou estabelecido no TCLE, aprovado pelo Comitê de ética, os nomes das crianças são fictícios para preservar o anonimato.

escolar está marcado para elas por um duplo deslocamento, que implica uma série de acontecimentos dentro dos quais precisam aprender a se situar: o primeiro é deslocamento da *necessidade de brincar para a necessidade de estudar*. O segundo decorre do primeiro: a sobreposição do estatuto de aluno (a), ao de criança. O que faz dessa trajetória um processo gradual de apagamento progressivo da brincadeira na escola e em seguida em suas vidas.

Certamente, cada adulto, escolarizado, pode perceber, ao contar suas memórias da infância, como foram se transformando em *reliíquias* as recordações singulares de sua trajetória na escola. As pesquisas realizadas na França, com pessoas entre 40 e 80 anos de idade, sinalizam o quanto a escolaridade – com seus aspectos agradáveis e traumatizantes – está prestes a ressurgir a qualquer idade. Para Lani-Bayle (2000), o lado afetivo do humano, junto com todos os transtornos que podem acompanhá-lo, é primordial e dominante em todo processo de escolarização e em toda sua extensão.

O que é paradoxal, no entanto, é que apesar de estudos e pesquisas confirmarem a importância do brincar para a criança, assunto sobre o qual se debruçaram os mais eminentes psicólogos da infância no decorrer do século XX, entre os quais Vygotski (1989) e Bruner (1997), para citar apenas os que nos inspiram aqui, sabemos o quanto vão se tornando cada vez mais raros momentos de ludicidade na escola.

Como insiste Fortuna (2013), muitos educadores constroem sua identidade profissional em função da oposição entre o brincar e o estudar, de modo que a escola vai minando esses espaços de imaginação criativa por não compreender, com Vygotsky (1989, p. 105), que “o brinquedo preenche as necessidades da criança” e as teorias e práticas que ignoram esse fato “nada mais são do que uma intelectualização pedante da atividade de brincar”. Não é sem razão, que a utilização de escritas si como dispositivos de formação docente, tais como

memoriais, ensaios autobiográficos, narrativas de formação<sup>5</sup>, permita aos professores-narradores, no exercício de reflexão sobre seu percurso escolar, se apropriarem de conhecimentos tácitos sobre a infância e por esse viés se tornarem mais sensíveis aos modos de ser criança.

Como já anunciamos, não se trata aqui de analisar *o que* as crianças vivenciam na escola, em termos de estudar, brincar, aprender, mas de focalizar *como* dizem que experienciam essas atividades na escola, como dão sentido a elas, como *insinuam* ou silenciam o que as afeta ao longo desses primeiros anos na escola.

### *O ingresso na escola. Grupo 1: A escola é lugar de brincar*

Nas narrativas de crianças entre quatro e cinco anos, a experiência escolar aparece entrelaçada aos seus desejos de brincar. Mateus diz para o pequeno alienígena que “na escola tem roda, na escola tem roda final, tem parque, tem brinquedoteca, biblioteca”. Para Samara e Natacha, na escola “tem livro para ler”, “livro para ver” e “Ele (o ET) está feliz porque ele tá na escola”. Durante toda a conversa, não mencionam a palavra estudar ou aprender. A escola é lugar de brincar, em que os livros e os brinquedos se misturam e se alternam na biblioteca, na brinquedoteca e também no parque. Chamou nossa atenção o fato de não mencionarem a sala de aula. O que nos revela esse silêncio?

### *Início da transição. Grupo 2 - A escola é “pra tudo”*

A transição para uma outra percepção da escola começa a se fazer sentir nas rodas de conversa de crianças com 05 e 06 anos. Em suas narrativas, emerge pela primeira vez o “estudar”. Para Guy, Zaza e Guto, a escola “é pra tudo”, “Pra estudar e fazer...

---

5 Uma ampla bibliografia a esse respeito pode se encontrada nas coleções que resultam das diferentes edições dos Congressos Internacionais de Pesquisa (Auto)Biográfica e no banco de teses da CAPES. Cf. Passeggi; Barbosa, 2008; Passeggi, 2011.

ler...ler... ler... essas coisas”; “Fazer atividade”, “Pra estudar e ler livro”, “E também pra... pra saber tudo”. Todos se biografam coletivamente dizendo que gostam da escola: “Eu gosto mais [daqui]”; “Porque [aqui] é legal”; “É legal e bom... tem... tem livros... tem lápis”; “Tem parque”. A escola aparece em suas pequenas narrativas como um espaço que reúne o brincar e o estudar. O estudar, por sua vez, está associado a ler...ler... e a fazer atividades, aos livros e aos lápis. É fácil perceber que aos seis anos descortina-se para elas o mundo da leitura e da escrita de tal forma relacionados ao brincar que as crianças desse grupo biografam a escola como um espaço de “totalidade”: A escola “é pra tudo”, “pra saber tudo”, “ler...ler... ler... essas coisas”. Aprender a ler faz parte do processo iniciático de escolarização. Os ritos de consagração e de exclusão, na escola, passam para elas por essa travessia da oralidade à escrita. O *ethos* de leitor, bom leitor, mau leitor começa a se delinear para cada uma como possibilidades de ser aluno, o que se consolida na roda de conversa do grupo 3, com crianças de 06 a 08 anos.

*A transição. Grupo 3: A escola é para estudar e “brincar um pouco”*

A separação entre o brincar e o estudar se configura com mais clareza nas rodas de conversa com crianças entre 06 e 08 anos de idade. Elas vão explicando para o pequeno ET o sentido que dão a escola: “Nós estudamos, fazemos lição e prova”; “A gente brinca, faz recreação”; “A gente brinca um pouco, depois a gente estuda”. Nas duas escolas, elas confirmam essa divisão do tempo e dos modos como se sucedem o brincar e o aprender. A escola serve para “estudar”; “E também pra aprender”; “Brincar”; “Conseguir ler”; “Ajudar as crianças a escrever”; “Serve pra muitas coisas”. Palavras como “lição”, “prova”, “recreação” sinalizam a incorporação de valores e crenças que justificam os ritmos dos tempos do brincar e do aprender, por vezes, distantes, dos ritmos da vida fora da escola.

Em seus modos de narrar, elas se biografam segundo os critérios transmitidos pela escola como crianças leitoras ou

ainda não leitoras. Liliana (06 anos) coloca em cena os colegas Lana e Alex como “grandes leitores”: “Eles conseguem ler até a letra cursiva [...] E, ainda mais, eles só têm 6 anos”. Ela se biografava comparando-se a eles: “Eu ainda tô aprendendo”; “Eu tenho 6 anos”, ou seja, eu ainda não sou uma criança leitora, “apesar” dos meus seis anos. Os critérios para construir-se como sujeito leitor, desde cedo, são dados (por injunção) pelo discurso escolar: “...ler até a letra cursiva”. Contrariamente às demais crianças, Liliana (6,0 anos) não se limita a contar o que ela faz na escola, mas adianta-se aos demais ao falar do “futuro”, de seu “projeto” de vida: “Agora eu já sei... [a escola serve] também, quando crescer, estudar muito”. Seu horizonte de expectativas se desenha como um percurso a ser feito com cada vez mais afinco nos estudos, em que ela se projeta como agente do seu fazer: [quero/devo/vou] “estudar muito”.

As crianças começam a sobrepor à cultura do estudar, a cultura do brincar. E à medida que a infância vai se distanciando cada vez mais, elas vão organizando o enredo da história em que aprender e brincar são atividades diferentes, que acontecem em lugares e tempos diferentes, na escola... e, portanto, na vida.

*Final do percurso. Grupo 4: A escola é para aprender, se não...*

As crianças na faixa etária entre 9 e 10 anos tecem comentários sobre os aportes da escola para suas vidas futuras. As palavras “aprender”, “estudar” e “ensinar” são de longe as mais frequentes em suas narrativas. Em ambas as escolas, elas consideram que “A escola é legal, porque a gente aprende, a gente estuda, aprende coisas novas”; “Pra mim, a escola é muito legal”. A escola vem assim preencher uma nova necessidade: a necessidade de aprendizagem dos conteúdos escolares. Nessas narrativas, as professoras ocupam um lugar central: “A escola é muito legal porque as professoras ensinam outras coisas que a gente não sabe”; “A gente não sabe o significado da palavra, aí, aqui na escola, a professora vai lá e ensina pra gente o que é”. Consideram a diferença entre dois espaços de aprendizagem:



as aprendizagens que realizam na escola e as que fazem em casa: “É legal, porque, aqui, a gente pode aprender coisas que em casa a gente não aprende”; “Você aprende matemática, que eu não sei, português e inglês, história e geografia”; “Tema de pesquisa”; “Caligrafia, porque a gente tá escrevendo um livro só do 3º ano”. A figura da professora é a de quem os acompanha na tarefa de aprender como partícipe desse processo.

A ideia de um horizonte de expectativas passa doravante a dar sentido à escola. Para Tobias e Natália, “[a escola] serve para aprender, porque se não existisse escola a gente seria burro”; “Burríssimo!”; “Por exemplo, alguém perguntava, ei fulano, quanto é  $2 + 2?$ , aí a gente respondia 1 (um)” [risos]; “A pessoa não aprenderia”. Essa pequena narrativa é reveladora da presença em suas vidas de uma espreita eventual de fracasso, que certamente é aprendida no contato com os adultos. O prejuízo ao desenvolvimento intelectual que ameaça, em surdina, suas trajetórias poderia acarretar como consequência a exclusão social e discriminação, colocando-os em situações sociais de vexame diante do outro. A figura do “burro”, “burríssimo” tão emblemática das anedotas escolares faz parte do imaginário escolar e guia as ações da criança no processo de enculturação e de constituição de sua identidade escolar. Para participar dos rituais escolares de “consagração” e evitar aqueles de “exclusão” é preciso se demarcar dessa figura: eu não posso “ser burro”, eu “preciso” estudar para ser inteligente, se não...

### *E portanto ainda brincamos*

Embora reconheçam que faz parte dos seus deveres de bom aluno acatar o que a escola impõe como necessidade de dedicar-se aos estudos para construírem percursos de êxito, as crianças, nessa faixa etária, desenvolvem táticas, no sentido concebido por Certeau (1994, p. 81- 106), para contar com cuidado que não gostam das atividades escolares. Para Tobias, um planeta sem escolas “é trágico”! Ao que Lia contesta: “Você disse que não gostava [da escola]”. Na conversa, contornam a situação de negar a palavra do outro, num clima de cumplicidade entre eles.

Quando pedimos que dissessem ao alienígena de que elas mais gostavam na escola, nenhuma criança fez referência à aprendizagem, nem à sala de aula como lugar preferido na escola. Seus lugares prediletos são aqueles em que ainda podem brincar: “Para mim, seria a quadra da Nike”; “É uma quadra que fica aqui embaixo”; “Eu prefiro o solário”; “Lá, a gente fica brincando e não fica preso”. E se fossem professores o que fariam para ter uma escola legal?: “Parque, educação física e aulas de artes”; “Filmes todo dia”; “Eu amo assistir filmes”; “Uma atividade por dia e bem facinha...” [risos]. Em suas narrativas, as crianças vão se biografando nessa tensão entre um modo de ser criança e um modo de se constituir aluno pela injunção da necessidade de estudar, de aprender em função de seus projetos futuros. Essa representação de si opõe a liberdade de ser e de fazer o que gosta “eu amo assistir filmes” à sensação de se sentirem enclausurados: “Lá [longe daqui] a gente [...] não fica preso”.

Entre o parque, onde brincam, e a sala de aula, onde estudam, elas vivenciam na sala de informática um outro tipo de relação entre o brincar e o estudar. Trata-se de um outro lugar preferido, porque a “Informática”, para elas, permite associar o “brincar” e o “pesquisar”, em suma o prazer de descobrir por si mesmas e entre elas: “Lá [na sala de informática] a gente brinca, pesquisa e... essas coisas”. Se fosse possível: “Eu faria só UCA”; [O que é UCA?]; “É um computador para cada aluno”. Para as crianças que nasceram sob a égide da imagem – são nativos digitais – a sala de informática parece preencher na escola, ao mesmo tempo, suas necessidades de brincar e de estudar, talvez porque “pesquisar” aparece dissociado do estudar, das atividades e das “tarefinhas”.

Podemos afirmar, então, que a necessidade de brincar não desaparece sob a imposição da necessidade de aprender e estudar para ser melhor no futuro. Tal necessidade, nessa etapa, ao contrário, é guardada e preservada pelas crianças, que vão elaborando, ao lado da autobiografia escolar, uma outra autobiografia: a da liberdade e a da imaginação, em que dão sentido às suas táticas para se manter crianças. Para Michel de Certeau (2001, p. 104), as táticas são os “gestos hábeis do ‘fraco’ na ordem estabelecida pelo ‘forte’, arte de dar golpes no campo

do outro, astúcia de caçadores, mobilidades nas manobras, operações polimórficas, achados alegres, poéticos e bélicos”. E é essa narrativa biografada no avesso da narrativa escolar que elas contarão, mais tarde, quando os anos tiverem apagado o que lhes foi imposto na constituição de um *ethos* escolar, que elas dirão como se tornaram sujeitos.

*No futuro, vou ser um adolescente. E aí? Ainda vou brincar?*

O horizonte de expectativas das crianças entre 08 e 10 anos é aquele dos irmãos, primos e amigos mais velhos: o mundo dos adolescentes. Ao explicarem para o ET a vida na escola, Tobias, Natália e Lia vão encadeando a seguinte descrição: “É legal [aqui]”; “Ei, ET... Escola, ah... nela, a gente aprende... Tem recreio, alguns são adolescentes, não têm parque. Mas, quando a gente é criança, felizmente, tem parque”; “Porque os adolescentes, eles não brincam”; “Eles ficam só fazendo aquelas coisas que a gente acha chato para as crianças, mas, adolescente acha legal”; [Por exemplo?]; “Ficar sentado numa cama, de frente ao computador, ouvindo música... conversando... também fofocando... [Risos]. As crianças, em suas narrativas, biografam o mundo do adolescente, que em breve vão habitar, como um mundo oposto ao de sua infância pela ausência de espaços para brincar: em suas escolas, “não tem parque” [pois] “eles não brincam”.

Na adolescência, completa-se o círculo dessa trajetória dos primeiros anos de escolaridade, que se fecha pelo rompimento (aparente) dos laços com o brincar. A escolarização vai aos pouco esgarçando esses laços, e as crianças de 04 a 10 anos, no seu processo de enculturação, vão incorporando os rituais e os discursos da escola e sendo levadas a soltar as amarras que as enlaçam à sua infância. Em suas narrativas, elas vão autobiografando como aprendem, sem jamais dizer que aprendem, o que lhes ensinam suas silenciosas táticas na arte de se manter crianças; tecer amizades; conviver com o outro; por em uso sua reflexão nos jogos entre eles e nos jogos de poder que experienciam nas brincadeiras, na reinvenção dos espaços

escolares, movimentos em que se reinventam ao reinventar o tempo que passam na escola. Mas, a reflexão sobre as narrativas das crianças da pesquisa sobre suas brincadeiras, deixamos para o próximo capítulo dessa história a ser escrito com elas.

## Considerações em aberto: “Para ficar na escola, ele vai precisar cortar as asas”

Para ficar na escola ele [o ET] vai precisar cortar as asas, porque na escola não é para voar [...] na escola, é preciso ficar quietinho e estudar para não atrapalhar as crianças, o que as crianças estão pensando... (Giovana e Otávio, 6 e 7 anos).

Apresentamos aqui o que as crianças nos ensinaram até agora sobre seu percurso nos primeiros anos da escola. Nesse início de conversa, procuramos analisar como elas autobiografam essas experiências da infância. O que nos dizem, nessas narrativas, é que se desejarmos promover um acolhimento condizente com seus desejos de autonomia, de agência e de protagonismo, é importante que se leve a sério as possibilidades de escutá-las e de legitimar sua reflexão sobre o pensam que fazem, como fazem, e como aprendem a ser, e a conhecer, nas escolas que as acolhem na infância.

A epígrafe, com a qual abrimos o desfecho dessas análises iniciais, são excertos da narrativa elaborada coletivamente por Giovana e Otávio que, entre 6 e 7 anos idade, sintetizam parte do que conseguimos depreender em nossas análise sobre a travessia da pré-escola ao ensino fundamental e sinalizam inúmeras pistas de investigação. Essas crianças constroem juntas sua visão da escola como um espaço em que devem conter os movimentos do corpo: “ficar quietinho”, não voar, exercitar seu autocontrole e respeitar as regras da escola. Vygotski (1998) lembra que uma das funções da brincadeira na infância é mediar a autorregulação e o autocontrole dos movimentos e desejos da criança. E se isso se faz porque elas vão narrando na brincadeira uma história em que assumem um papel imaginário. Nesse “faz de conta”, elas interpretam as situações e decidem não agir impulsivamente, mas de acordo com as regras sociais estabelecidas no jogo que elas próprias criaram por necessidade

de agir. É por isso que podemos estudar com Bakhtin (1992) o impacto da reversibilidade da palavra sobre o pensamento e afirmar que ela afeta a atitude de quem narra face à dimensão empírica da realidade histórica.

A reflexividade autobiográfica, que a criança realiza no ato de narrar, seja na brincadeira, seja no cotidiano escolar, vai ampliando seu repertório de visões de mundo, às vezes conflitantes, e por essa mesma razão vão se situando na coletividade e vão dando sentido ao que começam a entender por cooperação entre elas como forma de “viver juntos”. Não voar, na escola, tem um sentido: “não atrapalhar”, nem as crianças, que estão “quietinhas” estudando, sentadas em suas mesinhas, na sala da escola; nem “o que as crianças estão pensando”. Giovana e Otávio interpretam em sua narrativa os dois panoramas dos quais nos fala Bruner: o da ação externa, em que os personagens que colocam em cena são crianças que estudam, e um panorama interno: “o que estão pensando”, o seu mundo interior, o que estão concebendo, criando, refletindo... e isso não pode ser perturbado, “atrapalhado” pois o que pensam é muito importante...

Simbolicamente, “cortar as asas” fará do ET uma criança como elas: ele deve “ficar quietinho e estudar”. Furlanetto e Oliveira (2013) ao analisar essa mesma cena se interrogam sobre a institucionalização do corpo na escola. Como a criança aprende a lidar com seus próprios movimentos? Em que medida os rituais escolares impõem/dissuadem/encorajam a conjugar o movimento do corpo com aqueles da emoção, da liberdade, do respeito ao outro...? Essas são pistas apontadas pelas crianças e que nos mostram o quanto estamos longe, em nossas pesquisas, de aprofundarmos o que está latente em suas falas, em seus gestos.

Se é verdade que o humano, desde tenra infância é um ser contador de histórias, capaz de refletir sobre suas experiências, a investigação que faz uso das narrativas de si, como objeto de estudo e método pesquisa tem um duplo mérito: levar a criança a refletir sobre ela mesma na atividade de biografização e o pesquisador a refletir sobre si mesmo ao escutar, ler, analisar,

publicar as narrativas que lhe são contadas. De modo que a atividade de biografar-se não traduz apenas o conhecimento que adquirimos sobre o objeto de estudo, mas nos ajuda a reelaborar o conhecimento de nós mesmos enquanto pesquisadores e a rever nossas responsabilidades inter(intra)geracionais. Ao se convidar as crianças de 04 a 10 anos de idade a refletir sobre suas experiências nas escolas da infância, multiplicam-se, a um só tempo, novos espaços de produção de conhecimento e de formação humana. Por se tratar de aspectos profundamente imbricados na pesquisa, é que podemos falar de *pesquisa-formação* ou de *pesquisa-ação-formação* como sugere Gaston Pineau (2004), um dos pioneiros do movimento das *histórias de vida em formação*.

Os aportes de pesquisas dessa natureza confirmam que o diálogo com as novas gerações é prejudicado por uma percepção da infância construída em torno do que a criança “ainda” não possui. E essa visão está de tal forma arraigada em nossa cultura de adulto que é difícil começar o diálogo pelo que a criança “já” possui. Apesar de se observar cada vez mais as habilidades da criança desde o seu segundo ano de vida com o mundo digital, custa admitir, por exemplo, que desde tenra infância ela é capaz de refletir sobre sua experiência. Ou ainda melhor, reconhecer que a criança pequena tem experiências e que é capaz de refletir sobre elas. Esta é uma de nossas principais conclusões, que embora permeada por toda sua complexidade, nos encoraja a continuar a fazer da narrativa nosso objeto de estudo e instrumento potencialmente rico para os estudos da criança e das escolas da infância. Esses achados, em andamento, sinalizam a riqueza de suas pequenas narrativas e de seus modos de se biografarem nas escolas da infância. Podemos observar como elas vão construindo, narrativamente, figuras de si, na composição do enredo, em suma, a sua *identidade narrativa*, como teorizou Paul Ricoeur (1994). Estamos longe de explorar o que nos disseram e o que têm ainda a nos dizer. A sua mais sábia lição nos leva a concordar com Hannah Arendt (2008) que para compreender é preciso narrar. Mas, esperamos que essa atividade imemorial do humano não seja enquadrada como um rito de iniciação nas escolas da infância.

## Referências

- ARENDET, Hannah. **Compreender**. *Formação, exílio, totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Ermantine Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida**. A pesquisa e seus métodos. Trad. Zuleide Cavalcante e Denise Lavallée e Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: PAULUS, 2010.
- BOURDIEU, Pierre (Coord.). **A Miséria do mundo**. Tradução Mateus S. Soares Azevedo et al. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- BRASIL. Lei Federal n. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Acessível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 03/11/2013.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Acessível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 02/11/2013.
- BROCKMEIER, Jens; HARRÉ, Rom. Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 525-535, 2003.
- BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- BRUNER, Jerome; WEISSER, Susan. A invenção do ser: A autobiografia e suas formas. In: OLSON, D.R. ; TORRANCE, N. **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1995, p. 141-161.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- CORREIA, Mônica F. B. A constituição social da mente: (re)descobrimo Jerome Bruner e construção de significados. **Estudos de Psicologia**. 8(3) 505-513, 2003.
- CORSARO, William A. 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. 83-103.
- CRUZ, Sílvia Helena Vieira (org). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.
- DELALANDE, J.; DANIC, I.; RAYOU, P. **Enquêter auprès d'enfants et de jeunes**. Objets, méthodes et terrains de recherche. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2006.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na a pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**. v.17, n.51, p. 523-536, set.-dez, 2012

- FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: PAULUS, 2010, p. 31-57.
- FERREIRA, Maria M. Martinho. “Branco demais” ou... Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, Manuel; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 143-162.
- FORTUNA, Tania. **Sala de Aula é lugar de brincar?** Disponível em [http://brincarbrincando.pbworks.com/f/texto\\_sala\\_de\\_aula.pdf](http://brincarbrincando.pbworks.com/f/texto_sala_de_aula.pdf), acesso 12/05/2013.
- FURLANETTO, Ecleide; OLIVEIRA, Marineide Gomes de. Para estar na escola é necessário cortar as asas: as narrativas acerca da institucionalização da infância e do corpo nas escolas. (No prelo)
- GOUBEA, Maria Cristina Soares (Orgs.). **Estudos da Infância: Educação e práticas sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008, p. 17-39.
- LANI-BAYLE, Martine (Dir.). **Raconter l'école en cours du siècle**, Paris: L'Harmattan, 2000.
- LANI-BAYLE, Martine. **A criança e sua história**. Por uma cínica narrativa. Trad. Maria Passeggi, Sandra Vasconcelos. Natal: EDUFRRN, 2018.
- LANI-BAYLE, Martine. **Enfants déchirés – enfants déchirants**. Éditions Universitaires, 1983.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- LEE, Nick. Vozes da criança, tomada de decisão e mudança. In: MÜLLER, Fernanda (Org.) **Infância em perspectiva**. Políticas, Pesquisa e Instituições, São Paulo: Cortez, 2010.
- MILLS, Charles Wright. **A imaginação sociológica**. Tradução Waltersir Dutra. 6ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.
- MOUTINHO, Karina; DE CONTI, Luciane. Considerações sobre a Psicologia da Arte e a Perspectiva Narrativista. **Psicologia em Estudo** (Online), v. 15, p. 685-694, 2010.
- MÜLLER, Fernanda (Org.) **Infância em perspectiva**. Políticas, Pesquisa e Instituições, São Paulo: Cortez, 2010.
- MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011 a.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. A pesquisa (auto)biográfica em educação: princípios epistemológicos, eixos e direcionamentos



- da investigação científica In: VASCONCELOS, Fátima; ATEM, Érica. **ALTERidade: o outro como problema**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2011 b.
- PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel (org.) **Memórias, memoriais: pesquisa e formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008.
- PINO, Angel. **As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.
- PROUT, Alan Participação, políticas e as condições da infância em mudança. In: MÜLLER, Fernanda (Org.) **Infância em perspectiva**. Políticas, Pesquisa e Instituições, São Paulo: Cortez, 2010, p. 21-41.
- RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. Tomo I Campinas: Papirus, 1994.
- RIVIERE, Claude. Enculturation. In: AKOUN, A. ; ANSART, P. (Dir.) **Dictionnaire de sociologie**. Paris: Le Robert, 1999, p.183.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo**. In: SARMENTO, M. J. ; PINTO, M. (Orgs.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho, 1997, p. 7-30.
- SARMENTO, Manuel Jacinto e VASCONCELOS, Vera Maria (Orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.
- SARMENTO, M. J ; PINTO, M. (orgs.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997.
- SMITH, Vivian. **A construção do sujeito narrador: linguagem, organização do pensamento discursivo e a imaginação**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006. Tese de Doutorado.
- SMITH, Vivian; BORDINI, Gabriela Sagebin; SPERB, Tania Mara. Contextos e parceiros do narrar de crianças na escola infantil. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 22 (2), 181-190, 2009.
- SMITH, Vivian; SPERB, Tania Mara. A construção do sujeito narrador: Pensamento discursivo na etapa personalista. **Psicologia em Estudo**, 12(3), 553-562, 2007.
- VYGOTSKI, Lev S. **Conscience, inconscient, émotions**. Paris: La Dispute, 2003.
- VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

# *L'histoire de la recherche avec les enfants*

## vers une clinique narrative dialogique

Martine Lani-Bayle - Université de Nantes

Quand j'ai commencé à parler de « clinique narrative », c'était dans les années 90, en lien avec une déjà longue expérience en tant que psychologue clinicienne auprès d'enfants (1974-1994). Le mot « clinique » faisait partie de mon titre professionnel et sonnait dès lors comme une évidence, je n'y avais donc guère prêté garde pour en mesurer toute l'importance. Puis, conformément à sa signification première, ce sont les enfants qui me l'ont, au fil du temps et malgré eux, fait remarquer, par les apports constructifs d'une relation dialoguée avec eux.

Quand, deux décennies plus tard, Maria Passeggi et Sandra Maia-Vasconcelos m'ont rappelé l'ouvrage, publié en 1999, dans lequel je formalisais cette démarche et afin de le traduire en vue d'une publication au Brésil<sup>1</sup>, j'ai été fort étonnée. Car je l'avais sinon quasi oublié, mais mis de côté dans mon esprit, car il n'avait guère recueilli d'échos en France, en tout cas dans le sens où je l'entendais. Si je continuais malgré tout à tenter des mises en applications ou en recherche de ces avancées, c'était à actions ou mots retenus, voire dans des cadres extérieurs à mes fonctions à l'université, car sans la moindre reconnaissance du laboratoire dans lequel je travaillais et peu dans les milieux académiques. Rien de bien stimulant.

Relancée sur ces voies par cette demande inattendue après tant d'années, j'ai relu l'ouvrage, ou plutôt lu car jusqu'à présent, je n'avais fait que l'écrire... Et en effet, j'ai constaté qu'il

---

1 *L'Enfant et son histoire. Vers une clinique narrative*, Erès 1999. Parution au Brésil: *A criança e sua história. Por uma clínica narrativa*, Natal: edufn 2018.

restait d'actualité, voire plus maintenant qu'à l'époque – même s'il y eut depuis certaines avancées en ce sens, mais qui ne s'y réfèrent pas... À l'occasion de cette sortie au Brésil et pour cette communication, je vais donc en présenter l'histoire, les principaux apports et les attendus ou déceptions, mesurant le chemin parcouru – ou non – entre sa sortie et les pratiques ou réflexions actuelles. Tout en remerciant chaleureusement Maria Passegi et Sandra Vasconcelos de contribuer à réactiver et promouvoir, presque 20 ans après, ces pistes réflexives et les propositions qui en découlèrent.

Pour les remettre à jour, je suis partie à la recherche de Julie et Jérôme, ces deux enfants, fictifs mais bien réels, derrière l'image desquels j'avais rassemblé tous ceux que j'avais rencontrés pour ces travaux initiaux: allais-je pouvoir les retrouver, les reconnaître?

## De l'origine "clinique" de la démarche

"Ce n'est qu'avec un objet en désordre que commencent les histoires." Peter Handke, *Gaspard*.

J'ai débuté ma pratique professionnelle de psychologue clinicienne auprès d'enfants de l'Aide sociale à l'enfance en 1974, l'administration qui s'occupait de placer et suivre, en famille d'accueil ou institution, les enfants séparés de leur milieu de naissance par une mesure judiciaire suite à de mauvais traitements, un délaissement ou un abandon.

Nous étions au milieu des années 70 en France, cette institution avait été créée sous l'appellation DASS, Direction des affaires sanitaires et sociales, en 1964, soit à peine 10 ans plus tôt, en remplacement de l'AP, Assistance publique qui, au début du XIX<sup>e</sup> siècle, gérait les placements avec les conceptions et pratiques de l'époque... coutumes qui ont persisté bien après ce changement d'appellation et étaient encore largement en vigueur quand j'ai commencé à y travailler.

Alors, en effet, les enfants placés l'étaient dans des conditions financières précaires – les familles accueillantes étaient encore peu rémunérées –, et stigmatisées par cette situation familiale qu'ils subissaient: peu de suivi et surtout, un état d'esprit imposant qu'ils n'aient aucune connaissance de leur famille d'origine, si la séparation et le placement étaient intervenus trop tôt pour qu'ils s'en souviennent. Mieux, on pouvait aller jusqu'à ne pas leur dire que la famille dans laquelle ils vivaient n'était pas leur famille de naissance. Car alors, il ne fallait pas qu'ils le sachent, au risque de reproduire: c'était « on efface tout et on recommence ». Ne pas savoir d'où on venait était considéré comme un gage de meilleur développement ultérieur. L'intention de masquer les épisodes vécus était donc bonne, pour les travailleurs et acteurs sociaux de l'époque. Parfois, ils pouvaient aller jusqu'à leur mentir, inventant une fausse histoire pour que les enfants ne se doutent de rien et ne posent pas de question, ou ne recherchent pas leurs parents de naissance.

Mais pour les enfants concernés, qui se préoccupaient de comment ils pouvaient vivre cette situation imposée sans le savoir, que pouvaient-ils ressentir, en penser?

Quand je suis arrivée dans cette administration, je ne la connaissais pas et en ignorais les règles. J'y recevais des enfants n'allant pas bien, d'où leur orientation vers un psy – ce qui était déjà nouveau et encore rare – et quand j'ai écouté leurs propres interrogations, j'ai été de surprise en surprise:

- Je voudrais savoir pourquoi je suis placé.
- Ah bon, tu ne le sais pas?
- Non ! On m'a dit que je n'avais pas le droit de le savoir, en tout cas pas avant ma majorité !

À ce moment-là, en France, celle-ci était encore à 21 ans: pour un enfant qui se questionne, cela fait long à attendre et semble inaccessible dans ses projections ! Et que peut-il imaginer, entre-temps, pour boucher une interrogation si fondamentale le concernant?... Mais alors comment, si on ne lui disait rien le

concernant, pouvait-il savoir qu'il n'était pas dans sa famille de naissance? C'est ce que je leur ai demandé.

- Si on ne t'a rien dit à ce propos, comment sais-tu que tu es placé?
- Je m'en suis douté: parfois il y a une dame qui vient à la maison juste pour moi, savoir comment je vais, et pas pour mes "frères et sœurs"; elle m'appelle d'un autre nom que ma famille, comme à l'école ; ma "mère" ne m'achète pas mes habits dans des magasins, on va les chercher dans un bâtiment où il a d'autres enfants qui viennent aussi - j'en ai même rencontré qui s'appellent comme moi -, et on nous donne un paquet, on n'a pas le droit de choisir et on est plusieurs, dans l'école, à être habillés pareil. Souvent, on se moque de nous...

Voilà le genre d'indice qui leur montrait qu'il y avait quelque chose de différent les concernant - en tout cas pour ceux ayant été placés petits et sans avoir changé de placements ensuite -, sans qu'ils puissent déterminer seuls pourquoi.

Alors, naïve, je me suis d'abord dit que si on ne leur disait rien, c'est que personne ne savait car autrement, pourquoi leur cacher? Ou alors, ce qui avait occasionné leur placement était tellement grave que c'était quasiment indicible à un jeune enfant (par exemple s'il était issu de relations incestueuses, ou avait des parents meurtriers...). Du coup, j'ai été consulter leurs dossiers, pour m'en faire une idée avant de leur en parler. Et là, surprise supplémentaire: ceux-ci étaient largement documentés, et les situations étaient certes difficiles à dire à un enfant - il n'était pas placé sans motif - mais, dans la majorité des cas, rien qui ne dépasse les frontières du dicible, comme je le suspectais.

J'ai alors débordé de mes fonctions habituelles de psychologue clinicienne et me suis mise en porte-à-faux avec les usages de l'époque, et de cette administration, de non-dits institués à l'encontre des enfants: considérant que j'avais la possibilité, moi étrangère à leur histoire, d'en prendre connaissance en consultant leur dossier, et pas eux, je me suis autorisée à leur

transmettre ces éléments de vie fondamentaux qui les concernaient et qu'on leur interdisait<sup>2</sup>.

Et j'ai alors repéré rapidement des réactions étonnantes de leur part, que je n'avais pas anticipées: non seulement ces découvertes, quoique difficiles, ne semblaient pas les perturber ou les peiner, mais elles semblaient au contraire, et contre toute attente, les « rassurer », autant sur leur parents naturels (ils avaient souvent imaginé bien pire, du plus profond de leur ignorance), que sur ce que savoir ou apprendre voulait dire. Et curieusement, leur échec ou refus de l'école diminuait. J'en ai induit les hypothèses suivantes: comprenant qu'on leur cachait des éléments de leur vie pour éviter qu'ils n'en souffrent, ils transféraient le côté dangereux de la vie sur les savoirs. Car les dangers étaient projetés sur ces derniers, puisque c'est d'eux dont on les en protégeait. Il serait donc plus dangereux que ce qu'ils avaient pu vivre et dont ils avaient réchappé. Mais voilà qu'ils apprenaient ce qui leur avait été interdit et que cela ne faisait pas plus mal que ça ! Ça n'était donc pas apprendre, ou savoir quelque chose, qui pouvait se révéler risqué: les risques étaient contenus dans les conditions de vie et ils les remettaient dès lors à leur véritable place. Pas besoin, donc, de se fermer à l'école, lieu, qui plus est, où souvent leur étaient dévoilées ces connaissances inconnues sur eux-mêmes (leur nom réel, une part de leur histoire dont les petits copains pouvaient être au courant – tout se sait dans les quartiers – etc...).

Mais ce qui était alors agissant concernant leur rapport au savoir, ce n'était pas directement ce qu'ils apprenaient sur leur famille d'origine et sur leur raisons de placement. C'était, je l'ai compris peu à peu en affinant mes hypothèses de travail, la « possibilité » que cela leur donnait d'entrer en voie narrative sur eux, bien au-delà, voire indépendamment, des contenus eux-mêmes. Ils pouvaient ainsi faire de leur vie un

---

2 Quelques années plus tard (1978 pour une première version, suivie de nombreux amendements durant les années suivantes), une loi est passée accordant le droit de consulter ses dossiers administratifs. Ça n'est pas qu'auparavant une loi n'aurait pas autorisé cet accès, mais des habitudes culturelles plus fortes que tout interdisaient ce qui ne l'était pas.

récit, (se) la raconter en s'appuyant, pour les débuts antérieurs à la mémoire verbalisable, sur les dires des adultes autour d'eux, maintenant confiants sur le fait que leur récit était véridique: ni caché abusivement ni transformé. Par-là, revenir sur leur vécu avec des mots qui ne faisaient plus peur prenait sens, en correspondant au ressenti du corps. La vie pouvait se dire et donc se penser, elle pouvait dès lors contribuer à apprendre, sans suspicion et du proximal au plus lointain, au contact apaisé des autres et du monde.

Ces intuitions se sont trouvées indirectement confirmées, par l'observation que ceux qui s'en sortaient le moins mal à l'école, et dont on pouvait penser alors qu'ils étaient moins fâchés, moins craintifs face aux savoirs à acquérir, n'étaient pas ceux ayant été placés très jeunes et sans vécus traumatiques identifiés ni changements ultérieurs de placement qui aurait pu les perturber gravement dans leurs apprentissages ; mais plutôt des enfants ayant subi des chocs graves ayant entraîné leur placement, à un âge plus tardif. Cette observation ayant été validée statistiquement (auprès du millier d'enfants placés sur le département)<sup>3</sup> n'a pas manqué de me surprendre – tout en m'entraînant vers ce qui a été ensuite appelé résilience (Boris Cyrulnik). Et en affinant la réflexion, je me suis demandé si cela n'était pas en lien avec leur âge (au-delà de 3-4 ans) au moment des traumatismes subis: s'ils ne les avaient pas déniés ou refoulés ils pouvaient s'en souvenir, les raconter, les intégrer dans leur histoire. Pour eux ça n'était donc pas le savoir qui était dangereux au contraire, ils pouvaient s'y appuyer pour prendre de la distance d'avec les événements (fonction émancipatrice, Habermas).

De ces différentes observations réalisées auprès d'enfants vivant des conditions extrêmes est née l'idée de proposer, à ceux se trouvant empêchés ou en panne dans leur rapport au savoir, une « clinique narrative » pour les réappivoiser et enrayer

---

3 Lani 1983, 1990.

leurs peurs face aux savoirs<sup>4</sup>: partir du processus pour produire des contenus, inciter à raconter/écouter des histoires pour que la sienne s'exprime et amorce la possibilité de construire des savoirs d'une façon plus générale et distanciée. Cette pratique se démarquait ainsi radicalement des formes d'écoute suscitée par les psychologues dans l'exercice habituel de leurs fonctions, avec des attentes thérapeutiques. Là, l'enfant n'était pas atteint psychiquement, mais touché dans son rapport au savoir pour des motifs lui étant extérieurs. Il avait besoin d'être réintégré dans une histoire qui devenait la sienne et pour cela, de réhabiliter pour lui la fonction narrative entravée. Et parfois, de simples « déclencheurs narratifs » grammaticaux (Philippe Meirieu) peuvent suffire à réamorcer la pompe tarie, faisant remonter des savoirs insus<sup>5</sup> (incarnés, enactés, Francisco Varela<sup>6</sup>) en lui.

## Une mise à l'épreuve de la clinique narrative par la recherche, l'écoute et la réflexion

“Nous sommes écartelés entre l'avidité de connaître et le désespoir d'avoir connu.” René Char, *Fureur et mystère*.

C'est alors que, basculant, en 1994, de mon poste de psychologue clinicienne auprès d'enfants à un poste universitaire en sciences de l'éducation avec, comme principal fil rouge, l'étude du rapport au savoir en lien avec les conditions de vie, j'ai perdu mon terrain d'action et de recherche, n'étant plus mandatée pour intervenir auprès de la population d'enfants placés. À cet égard *L'Enfant et son histoire*, publié quelques années après cette bifurcation, constitue une sorte de « testament » effectuant

---

4 À la même période environ, Serge Boimare, que je n'ai découvert que quelques années plus tard, a travaillé, avec des hypothèses et modalités proches, sur l'amont du processus, à savoir les peurs d'apprendre: *L'Enfant et la peur d'apprendre*, Dunod 1999.

5 Lani-Bayle 1996.

6 Francisco Varela, *Autonomie et connaissance, essai sur le Vivant*, Seuil 1989.



une transition, au-delà de la coupure radicale ressentie entre ces deux milieux de travail et de recherche.

Cette transition-rupture a été accompagnée par la découverte, à la fin de ma carrière de psychologue, du réseau des histoires de vie. En effet mon directeur de thèse de l'époque Jacques Wittwer, qui suivait l'avancée de mes recherches auprès des enfants, m'avait signalé que ce que je pratiquais avec eux ressemblait à ce qu'il connaissait par ailleurs – et que j'ignorais encore – sous l'appellation « histoires de vie ». Je suis partie alors à leur découverte, rencontrant d'abord Gaston Pineau (en 1989) qui a accepté de diriger la fin de mes travaux de thèse d'État (1991).

Effectivement l'intuition de Jacques Wittwer était bonne, pourtant je repérais de suite des différences majeures entre mes pratiques et celles du réseau des histoires de vie de l'époque: en effet, ils l'exerçaient avec des adultes, et des adultes dits tout-venants, à savoir pris dans des circonstances de vie difficiles, sans doute, mais pour la plupart ordinaires. Pour eux, la démarche allait de soi à partir du moment où se mettait en place une relation narrative qui questionne/écoute, vers un narrateur qui raconte. Cela semblait d'une telle évidence mais alors, où placer les interdits de savoir (*versus* interdits d'oublier, aussi pernicieux) ligotant la parole des enfants, la *scordatura* subie sans le savoir et distordant leur rapport au réel, l'indicible faisant perdre le rapport aux mots<sup>7</sup>...? J'avais l'impression comme d'un autre monde. Et pourtant, c'était aussi le même!

- J'ai alors tenté d'établir des connexions, de travailler en recherche avec des populations d'adultes tout-venants (notamment à l'Université permanente<sup>8</sup> et en Formation

---

7 Lani-Bayle 1999, 2006, 2007.

8 Cf. par ex. Lani-Bayle *Raconter l'école au cours du siècle*, L'Harmattan 2000 ; *Les Quinze derniers jours du siècle, chronique à onze voix*, L'Harmattan 2001 ; *Histoires de formation: récits croisés, écritures singulières*, L'Harmattan 2001.

continue<sup>9</sup>). Mais j'ai pu, aussi, entamer d'autres formes de recherche *avec* des enfants également tout-venants cette fois ce qui, à l'Université (en tout cas en France), reste rare, pour ne pas dire inexistant. Tout comme cela reste rare aussi dans le domaine des histoires de vie: les enfants sont toujours, dans notre société plus largement, parlés et pensés par les adultes (qui plus est quand ce sont des scientifiques), certes *sur* eux mais *sans* eux quoique *pour* eux – rarement *avec* eux ; et ils ne sont guère reconnus capables d'entrer déjà en récit de leur histoire, d'ailleurs leur vie est-elle assez longue pour cela, y aurait-il donc un seuil de durée vers son historicisation, un seuil de développement pour en être cognitivement autant que grammaticalement capable<sup>10</sup>?

Or, le processus narratif se montre d'autant plus fondateur, pour nous tous, que la narration serait le « propre de l'homme » (Bernard Victorri) et qu'en lien avec cette caractéristique anthropologique, l'enfant viendrait au monde déjà baigné d'une « enveloppe pré-narrative » (Daniel Stern<sup>11</sup>) qui permettrait ce développement. D'où l'importance fondamentale de la narration pour tout être humain, dès le début et au-delà de son âge ou de ses particularités développementales voire culturelles ; d'où la véritable catastrophe, pour tous, si, pour des motifs contextuels ou contingents, celle-ci se trouve entravée, bloquée, détournée (*scordatura*<sup>12</sup>) voire impossible à exercer. Nous ne serions donc pas seulement des êtres de langage (Françoise Dolto), mais des êtres narratifs, ce qui nous a conduits de la période pré-historique à l'histoire, composée de la résultante de l'expression de toutes nos histoires. Les deux, le langage comme le récit menant à l'historicisation

---

9 OÙ j'ai créé en 2001, à l'Université de Nantes, le DUHIVIF, Diplôme d'université « histoires de vie en formation », accueilli depuis 2017 par l'Université de Tours.

10 Lani-Bayle, « Récits de vie d'enfants », in *Vocabulaire de recherche biographique en éducation* dir. C. Delory-Monberger, Erès 2019.

11 In Golse 2005.

12 Lani-Bayle 1999.

pouvant avoir, parmi leurs objectifs, non seulement de penser sa vie sans se contenter de la vivre/subir mais, par-là, de la voir autrement, tenter d'éradiquer certains passages à l'acte, lui donner relief et cohérence dans un contexte donné. Ainsi, les hypothèses que j'avais travaillées et qui m'accompagnaient toujours prenaient une belle ampleur. Et je pouvais mettre à l'épreuve d'une population ordinaire tous âges ce que j'avais repéré auprès d'une population d'enfants en situation extrême.

- J'ai quand même pu poursuivre ces explorations auprès d'enfants tout-venants, et ce fut possible dans le cadre de 2 chantiers.
- Le premier<sup>13</sup> répondait à un appel d'offre du Ministère et a été accepté, à une condition près: je devais leur fournir les conclusions pour qu'ils débloquent les subventions permettant de réaliser la recherche ! Aucun risque, pour eux, d'être dérangés par des conclusions inattendues. Mais du coup, une fois celle-ci réalisée (sur la base de conclusions fictives anticipées !) et le rapport fait, je ne sais s'ils en ont pris connaissance, en tout cas ils l'ont pas donné accord pour publication du document. Autant dire que je n'ai plus jamais répondu à un appel d'offre. Pour autant, cet « exercice » forcé a permis de mettre en évidence un certain nombre d'avancées sur la possibilité, autant que l'intérêt, de lancer des recherches avec des enfants en s'appuyant sur une démarche clinique. Autant que de faire comprendre celle-ci, et ses enjeux, tant à des chercheurs que des enseignants, ces derniers ayant évidemment été partie prenante de l'aventure réalisée avec des enfants de leur classe.

Les principales avancées de cette première recherche ont mis en effet montré qu'il y a bien des liens entre la capacité narrative et les apprentissages. On apprend mieux, voire plus, en racontant ce que l'on découvre, ce qui fait que les mieux placés pour apprendre sont... les enseignants ! Ce qui peut conduire à renverser la conception traditionnelle qui est de

---

13 « Le langage narratif à l'école primaire », Ministère de l'Education nationale Bureau DE-B1, juin 1997.

dire aux élèves de se taire en classe afin d'écouter passivement le professeur, en proposant à celui-ci de moins parler pour accompagner la parole des apprenants. Nous avons dès lors proposé les formules suivantes:

- À l'adresse des enseignants: « *Stop talking, start teaching* »
- À l'adresse des apprenants: « *Start talking, begin learning* »

À l'époque, quelques équipes proposaient des réflexions équivalentes, notamment dans la mouvance des mouvements d'Éducation populaire ou des *Cahiers pédagogiques*<sup>14</sup> (avec Philippe Meirieu notamment), mais il semble que depuis, un durcissement se soit globalement produit avec retour vers des classes voulues silencieuses.

Notons un résultat inattendu qui s'est produit au fil de cette première recherche: la sensibilisation des enseignants concernés, non seulement à l'importance du récit pour l'enfant, mais aussi à une écoute de leur part qui du coup, leur permettait de découvrir ce que les enfants vivaient à travers leurs apprentissages et comment, ce qu'ils ne soupçonnaient pas. Ceci leur montrait que souvent, ils passaient à côté de leurs besoins et modalités compréhensives. Tous nous ont dit avoir totalement « changé de regard » non seulement sur les enfants, mais aussi sur leurs fonctions d'enseignant ! Ce qui s'était mis en route était donc bien une forme de « co-construction » entre eux et leur classe, ce à quoi aboutit, depuis qu'elle a été formalisée par Jean Piaget, toute démarche clinique à visée cognitive<sup>15</sup>: tant pour celui qui questionne que pour celui qui répond. Dès lors, toute recherche amorcée de cette façon est de fait recherche-action<sup>16</sup> (ou action-recherche quand le motif de la démarche part de la pratique).

Le second chantier entamé avec des enfants, cette fois de large envergure et au long cours au point qu'il est toujours actif, s'intitule « Raconter l'école ». Je l'ai lancé en France après

---

14 Meirieu 1993.

15 Perraudeau 1998.

16 Barbier 1996.

*Raconter l'école au cours du siècle*<sup>17</sup>, où j'avais interpellé d'anciens écoliers sur ce qui leur restait de l'école, des années après: des savoirs – ce qui est la mission première de l'école ; des souvenirs – ce dont elle ne se soucie pas? Or, nous avons surtout trouvé les seconds des souvenirs, et c'est attachés à eux que sont revenus des savoirs<sup>18</sup>: ceux-ci seraient donc, non pas secondaires, puisqu'il s'agit de l'objectif principal de l'école, mais seconds. Car ils ne passent et s'inscrivent qu'en lien avec un vécu, un ressenti<sup>19</sup> qui les porteront et leur donnera sens et c'est à ce prix qu'ils se fixent en mémoire. Par contre, il faudra que ces ressentis soient certes mémorables, mais pas trop forts non plus, ni à connotation essentiellement négative, de douleur ou de souffrance. Alors, tant les apprentissages que la pensée sont bloqués, parfois gravement et/ou longuement. C'est dans de telles situations qu'ont pu se trouver certains des enfants que j'avais rencontrés lors de ma carrière de psychologue. Bonjour, Julie et Jérôme !

Devant ces avancées, je me suis dit qu'il serait intéressant d'aller directement écouter des enfants encore à l'école, sans attendre qu'ils n'en sortent et couvrent leurs souvenirs de leur vécu ultérieur. J'ai donc lancé la recherche « Raconter l'école en cours de scolarité », imaginant n'avoir aucun mal à trouver des collègues qui seraient intéressés pour de tels recueils. Ce qui fut loin d'être le cas en France où je me suis aperçue que si l'on commençait à voir apparaître des travaux s'intéressant au point de vue des enfants, il était encore majoritairement recueilli à travers les voix des adultes, voire de façon téléguidée et pré-pensée par des questionnaires. Par contre au Brésil et par le biais de Maria Passeggi, la recherche s'est développée et largement étendue ! Ce dont témoigne déjà notre ouvrage de 2014.

Nous n'allons pas en développer ici les apports, présentés par ailleurs. Mais je vais tout de même donner quelques exemples

---

17 Lani-Bayle 2000.

18 F3 (voir page 85).

19 F2 (voir page 84).

particuliers de paroles d'enfants, pour qu'on les entende directement en ces pages. Exemples qui montrent clairement que l'on ne peut inventer à leur place ce qu'ils ressentent de l'école et que parfois, nous sommes loin de nous douter de ce qu'ils y vivent et comment !

Précisons que, pour inciter les enfants à raconter à partir d'eux-mêmes et non en recherchant la « bonne réponse » attendue par l'adulte, nous avons eu l'idée de trianguler la relation en intercalant une peluche différente de celles qu'ils connaissent et vers laquelle ils pourront se projeter: c'est Talkchild (*op. cit.* 2014), celui qui parle avec les enfants et à qui les enfants parlent. Il vient d'une autre planète dans laquelle il n'y a pas d'école et il est donc curieux de savoir ce que c'est. Le procédé s'est révélé très efficace, certains enfants allant jusqu'à lui donner la parole et des conseils, si une école devait ouvrir sur sa planète ou s'il voulait y aller en France, pour essayer...

- “À l'école, c'est la bagarre. Les jours sans école, y'a pas de bagarre.” (garçon, 3 ans)
- “Ma maîtresse, elle aime pas les méchants ; des fois elle raconte, il y a des méchants et après, elle a vu un dragon qui crache du feu.” (fille, 3 ans)
- “Des fois quand la maîtresse gronde au plafond ça le casse. Parce que quand ma maîtresse gronde très fort, ça casse le carrelage très fragile là-haut.” (fille, 3 ans)
- “L'école? c'est... pour plus tard... plus tard... t'avances, t'avances, t'avances...”
- Tu vas jusqu'où, en avançant?
- J'en sais rien, ça... Ça te servira pour plus grand. Quand on est petit, c'est nul.
- C'est dur?



- Ça *dure* longtemps... Faut attendre. C'est plutôt long... » (garçon, 7 ans)
- "Si tu vas à l'école? P't'être qu'il y a des gars qui vont te tabasser... Ils vont dire que tu es tout nouveau alors ils te tabassent... T'as pas le droit de pistolet, alors... ou alors il faudrait quelque chose qui te rende invisible... Il faudrait se cacher... Si tu te rends ami avec quelqu'un, c'est sûr... lui il pourra s'défendre pour toi.
- Et pour devenir ami?
- Il faut que tu lui dises, est-ce que tu veux être mon copain. Et après tu dis ton nom, tu dis ton adresse... Ben lui, il faudra que tu lui expliques parce qu'il ne sait pas où c'est, la planète Mars." (garçon, 7 ans)

Qui a dit que l'école était un lieu sécurisant, et que c'était nécessaire de s'y sentir bien pour pouvoir apprendre? Pour certains, oui, l'école peut même être vécue comme un cocon où ils se sentent à l'abri des dangers du dehors, parfois au point de surinvestir le savoir. Pour d'autres on le voit, ça n'est pas le cas. Parfois paradoxalement, cela peut les stimuler ; ou le contraire. En tout cas, tous sont sensibles à l'ambiance, l'atmosphère qui s'en dégage, la qualité des liens avec les autres et qui les marquent toujours profondément: de cela en tout cas, tous se souviendront.

J'ai ainsi peu à peu formalisé les 3 niveaux que va tisser la démarche narrative pour permettre une construction de savoirs<sup>20</sup>:

- **F1**, le niveau des *faits*, de ce qui se produit dans la vie extérieure autour de la personne et qui sera susceptible de la toucher plus ou moins.
- **F2**, le niveau des ressentis qui affecteront la personne: ce que ces faits *lui feront*.

---

20 Lani-Bayle 2006.

- **F3**, le niveau de ce qu'elle *en fera*, les savoirs qu'elle produira en lien avec F1 et selon comment elle en aura été affectée (F2).

Pour qu'une circulation s'effectue entre ces trois niveaux rendant la vie apprenante, il est nécessaire que chacun puisse avoir à disposition ce qui constitue son F1 propre pour que, sur ces bases et selon la façon dont il en aura été touché, il en dégage des savoirs, les « leçons » qui découlent de la vie et qui ne se déroulent pas que dans des salles de classe... Si d'ailleurs ces dernières peuvent être efficaces, c'est en lien avec la saine circulation, non entravée ni détournée, avec les niveaux F1 et F2.

Telles sont en tout cas les leçons que j'ai tirées de ces diverses expériences professionnelles et recherches<sup>21</sup>.

Au début de ma carrière, j'ai établi des liens entre l'attitude de l'environnement des enfants face aux savoirs et comment ils les ressentaient et accueillaient à l'école: la perception autour de soi de savoirs « interdits », car susceptibles d'être dangereux, déteignait sur les savoirs enseignés à l'école et auxquels les enfants se fermaient alors par peur. Les réapprovoiser vis-à-vis des savoirs leur permettait d'accepter plus paisiblement d'apprendre.

Ensuite, travailler aussi auprès d'adultes et de tout-venants a étendu ces hypothèses en conduisant vers l'importance, dans ce processus, de la fonction narrative, montrant que c'était elle qui se bloquait quand les savoirs qui pouvaient en résulter étaient connotés danger et/ou interdits. Et que rétablir cette fonction narrative entravée pouvait contribuer à réalimenter et réautoriser le rapport au savoir.

Pour autant, il ne s'agit pas d'une voie absolue et toute fonction a tant ses limites que ses excès, qu'il convient de prendre en compte aussi.

À l'issue de ces rappels réflexifs, que sont Jérôme et Julie devenus? Si j'ai perçu leur ombre au fil de ce retour sur parcours,

---

21 Pour les caractéristiques de la réalisation de recherches « cliniques-dialogiques » avec des enfants, voir Lani-Bayle 2017, publication au Brésil, traduite.



depuis le temps ils ont grandi et j'ai senti la pression de leurs mains se distendre. Forts de ces expériences, gageons que la génération qu'ils ont pu engendrer bénéficie de conditions plus authentiques et propices à un usage narratif autorisant un maintien producteur de leur rapport au savoir – s'ils peuvent toujours subir des modalités de vie insupportables.

## Références

- BARBIER, R. *La Recherche Action*, Anthropos Economica 1996.
- BOIMARE, S. *L'Enfant et la peur d'apprendre*, Dunod 1999.
- BRAUD, M.; Hubert, B. « Pour une approche dialogique de la question du bien-être », *Recherche et Education* n° 17, 2016. *Chemins de formation* n° 10-11, « La démarche clinique en éducation et recherche », L'Harmattan 2007.
- CYRULNIK, B. *Un merveilleux malheur*, Odile Jacob 1999.
- DOLTO, F. *Tout est langage*, Vertiges/Carrere 1987.
- GOLSE, B., Missonnier, S. (dir.), *Récit, attachement et psychanalyse. Pour une clinique de la narrativité*, Érès 2005 (2008).
- HABERMAS, J. *Théorie de l'agir communicationnel*, Fayard 1987.
- LANI, M., *À la recherche de la génération perdue*, Hommes et perspectives 1990.
- LANI-BAYLE, M. *Généalogie des savoirs enseignants. À l'insu de l'école?* L'Harmattan 1996.
- \_\_\_\_\_. *L'Enfant et son histoire. Vers une clinique narrative*, Érès 1999.
- \_\_\_\_\_. *Raconter l'école au cours du siècle*, L'Harmattan 2000.
- \_\_\_\_\_. *Les Quinze derniers jours du siècle, chronique à onze voix*, L'Harmattan 2001.
- \_\_\_\_\_. *Histoires de formation: récits croisés, écritures singulières*, L'Harmattan 2001.
- \_\_\_\_\_. *Taire et transmettre. Les histoires de vie au risque de l'impensable*, Chronique Sociale 2006.
- \_\_\_\_\_. *Les Secrets de famille. La transmission de génération en génération*. Odile Jacob 2007.
- \_\_\_\_\_. *Raconter l'école. À l'écoute de vécus scolaires en Europe et au Brésil*. (dir. avec Maria Passeggi), L'Harmattan, 2014.
- \_\_\_\_\_. *Apprivoiser le passé pour apprendre le monde et développer l'avenir: la fonction du récit*. In *Jeu et temporalité dans les apprentissages* Collectif FNAME, Retz 2015 (pp. 17-33).
- \_\_\_\_\_. *Vantagens do procedimento clínico-dialógico para a pesquisa com crianças*. In *Pesquisa (Auto) Biográfica em Educação: Afetos e*

- (Trans)Formações, Braga de Olinda, EM ; et Goldberg, L., (Brésil) edUECE, 2017, pp. 189-209. \_\_\_\_\_ . « Récits de vie d'enfants », in *Vocabulaire de recherche biographique en éducation* dir. C. Delory-Monberger, Erès 2019.
- Lani-Bayle, M. et Slowik A. dir., *Récits et résilience, quels liens? Chemins de vie*, L'Harmattan 2016.
- . A criança e sua história. Por uma clinica narrativa, Natal:edufn 2018.
- MEIRIEU, P., in « Écrire. Un enjeu pour les enseignants », CRAP 1993.
- MEIRIEU, P., in *UNESCO rencontres philosophiques* « Qu'est-ce qu'on ne sait pas? », Gallimard découvertes 1995.
- MORIN, E. *Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Seuil 2000.
- MORIN, E., Motta R., Ciurana É-R., *Éduquer pour l'ère planétaire. La pensée complexe comme Méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaines*, Balland 2003.
- Perraudau, M., *Échanger pour apprendre*, Armand Colin 1998.
- Pineau, G. et Marie-Michèle, *Produire sa vie. Autoformation et autobiographie*, Edilig 1983.
- PINEAU, G., Le Grand JL, *Histoires de vie*, Que sais-je PUF n° 2760, 2013 (1993).
- PIAGET, J., *La Représentation du monde chez l'enfant*, PUF 1947 (1999).
- VARELA, F. *Autonomie et connaissance, essai sur le Vivant*, Seuil 1989.
- Victorri, B. « Homo narrans: le rôle de la narration dans l'émergence du langage », *Langages*, 146, 2002.
- WITTEWER, J., *Pour une Révolution pédagogique*, Éditions universitaires 1968.



# Quel enseignant pour former les élèves dans un monde problématique?

Anne Dizerbo - CREAD

Dans un monde qui aurait « *perdu les certitudes des sociétés traditionnelles et peut-être aussi quelques-uns des espoirs que la modernité nous avait légués* » (Fabre, 2011, p. 7), un monde devenu « *problématique* », les adultes, moins sûrs des valeurs et des savoirs à transmettre, sont en difficulté pour « *tracer la route des jeunes générations* » (Fabre, 2011, p. 207). Dans ce monde, de nouveaux modes d'accès aux connaissances, « *de nouvelles formes de socialisation et de modes de sociabilité émergent, marquant le passage de la verticalité de la transmission à l'horizontalité de la relation* » (Durpaire & Mabilon-Bonfils, 2014, p. 30), ce qui met à mal le modèle de transmission de l'Éducation nationale en France. Dans ce contexte, la question du rôle de l'adultes - cet autrui significatif (Mead, 1963) susceptible de jouer un rôle de repère auprès des enfants<sup>1</sup>, en tant que « *postures exemplaires* » (Prairat, 2012) -, se pose. Comment l'adulte-enseignant fait-il grandir les enfants-élèves ?

Des éléments de contexte apportent quelques clés de compréhension à cette question. D'une part, ils concernent les changements d'une société qui les reconnaît désormais dans leur subjectivité:

“Les États parties garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité” (Art. 12. CIDE, 1989).

---

1 Entendu dans un sens large: enfants et jeunes.

Les nouvelles configurations familiales et la diversification des modèles parentaux ainsi que la démocratisation scolaire entraînent des transformations des relations entre adultes et enfants, ces derniers étant désormais considérés comme des sujets, dans la famille et à l'école. Ils s'inscrivent dans de nouveaux rapports de pouvoir à l'adulte et aux institutions. Le parent n'a plus pour rôle de conformer son enfant en obtenant de lui obéissance et docilité, mais de l'aider "*à être lui-même, à développer ses capacités personnelles, à s'épanouir*" (Singly, 1996, p.9).

D'autre part, l'institution impose un changement de rôle et de place, tant aux élèves qu'aux parents, avec une pression de réussite et une injonction d'autonomie. (Périer, 2014) qui répond à l'injonction d'une société individualiste de se réaliser et de s'écrire singulièrement (Delory-Momberger, 2011).

Pour répondre à la question « Comment l'adulte-enseignant fait-il grandir les enfants-élèves ? », je m'appuierai sur une recherche inscrite dans la perspective de la recherche biographique en éducation qui sollicitait la parole de collégiens. Interrogés sur leur parcours scolaire et la manière dont ils envisageaient de le poursuivre ils ont fait entendre leur rapport au cadre scolaire et les relations qu'ils entretiennent avec les enseignants.

Les enjeux de considérer la parole de collégiens sont multiples.

D'une part leur point de vue, encore trop souvent absent des processus analysés, mérite une écoute attentive. En effet, force est de constater lorsqu'on s'intéresse aux recherches s'appuyant sur la parole d'enfants ou de jeunes que cette parole est dévaluée. Sellenet pose la question: « Le récit d'enfant est-il digne d'intérêt? » (Sellenet, 2013, p.75). Elle rappelle que, de fait, l'anthropologie comme la sociologie ne sont que peu prolixes en matière d'articles et d'ouvrages s'appuyant sur la parole des enfants, le plus souvent considérés comme « acteurs faibles » (De Certeau, 1990). Les acteurs « étudiés [...] restent souvent parlés par les savants, encore plus les enfants qui, comme dans la vie, sont parlés et pensés par les adultes. Et rarement entendus comme dignes d'écoute » (Lani-Bayle, 2014, p. 15).

Lani-Bayle explique à ce sujet que « Fidèles à l'étymologie d'*infans*, ils seraient de toute façon incapables de s'exprimer correctement ou alors leurs propos seraient inintéressants, voire mensongers » (*Ibid.*). Dans la recherche évoquée, les récits des élèves invitent aussi à réévaluer la place accordée par l'institution scolaire et les enseignants à leur parole.

D'autre part, les enjeux se situent peut-être dans de nouvelles relations élèves/enseignants : les adultes doivent apprendre à leur faire confiance, à être attentifs à leur développement personnel et à faire attention à la construction d'un savoir-être en relation avec leurs paris pour favoriser le développement de compétences en matière d'autonomie et d'initiative qui ne prennent pas appui sur une relation de concurrence ou d'autosatisfaction mais sur la coopération et la solidarité.

L'analyse des données montre que l'importance des savoirs ne suffit ni à assurer la condition enseignante, ni à entraîner un engagement de l'élève dans les apprentissages. Cette contribution visera donc davantage à éclairer les conditions de l'enseignement qui fait grandir, c'est-à-dire l'adaptation et/ou la mise à l'épreuve d'un cadre scolaire structuré avec des attentes explicites. Indissociables de ce cadre, les élèves évoquent les relations qui les rassurent et les aident à grandir et, plus précisément, une relation de disponibilité, d'attention à l'autre ; un soutien affectif et moral qui passe par une juste distance entre adultes-enseignants et enfants-élèves ; un besoin de respect, de reconnaissance et de considération qui s'estime à la confiance et aux responsabilités qui leur sont accordées. Cette contribution tentera de développer ces deux champs d'attente après avoir présenté la méthodologie.

## Methodogie

La recherche dont il est question visait à produire des connaissances, avec des collégiens en classe de 4<sup>ème</sup><sup>2</sup>, niveau correspondant au premier palier d'orientation en France dans la mesure où il peut conduire des élèves à quitter la filière générale pour s'orienter en lycée professionnel ou en apprentissage. sur les modalités de subjectivation de leur parcours scolaire et d'orientation. Elle s'inscrivait dans la perspective anthropologique de la recherche biographique en éducation (Delory-Momberger, 2014), visant à observer les activités par lesquelles l'être humain est capable de configurer ses expériences, de les mettre en sens et en cohérence au sein de l'espace social et d'observer les activités qu'il met en œuvre pour s'y former et s'y transformer, par le biais de la médiation narrative, et en s'appuyant sur les schèmes narratifs qui guident son action. Elle a donc pris appui sur la mise en récit de l'expérience des élèves dont elle reconnaît l'expertise et qu'elle invite à occuper un rôle actif dans la production de connaissances. Elle ne portait pas sur les élèves mais se construisait avec eux. Pour définir la figure de l'adulte-enseignant qui fait grandir, je m'appuierai dans cette contribution sur trois entretiens collectifs.

Le premier a été mené avec seize élèves en situation de difficulté, dont le projet était de les réconcilier avec le système scolaire, de les aider à construire ou à restaurer une estime d'eux-mêmes et de les faire entrer dans un processus d'orientation subjectivé. Ils avaient été invités à raconter successivement leur parcours d'élève et la façon dont ils envisageaient son prolongement. Le second entretien répondait à la même invitation ; il s'est déroulé avec neuf élèves ayant fréquenté la même école primaire (une école s'inscrivant dans la pédagogie Freinet) mais se trouvant scolarisés dans deux collèges différents: l'un, classé en ZEP ; l'autre dans un établissement « ordinaire ». Les cinq élèves du collège de ZEP entretenaient un rapport conflictuel à

---

2 Ce niveau peut amener certains élèves à quitter la filière générale vers des apprentissages ou des lycées professionnels et pose donc pour la première fois la question d'un choix d'orientation.

l'école. Les quatre élèves du second établissement poursuivaient une scolarité sans embûche et entretenaient un rapport plutôt positif à l'école. Le dernier entretien s'est déroulé avec 22 élèves d'une classe très hétérogène, agitée et d'un niveau moyen. Il portait sur la place de l'école dans leur vie.

## Conditions d'enseignement et cadre scolaire

Pour les élèves, le cadre des apprentissages s'articule autour de la sécurité, de l'autorité éducative, de l'équité et des interactions possibles avec les pairs.

Concernant le cadre et la sécurité, des élèves, amenés à comparer leurs établissements respectifs, pointent leur besoin de cadre pour se sentir en sécurité. Mariouche (entretien n°2) décrit la présence des adultes de l'établissement dans cette perspective: *« Moi, comme elle a dit Leïla par exemple, ben à la sortie y a toujours la, la CPE ou la principal adjointe qui sont là et qui regardent si on traverse correctement si ... y a des plus petits qui viennent en vélo, en trottinette donc ils regardent quoi, on sait jamais ce qui peut arriver ».*

Concernant l'autorité éducative, les élèves évoquent leurs difficultés à accepter les contraintes que la scolarisation fait peser sur eux et leur besoin de les transgresser : *« Aller à l'école, c'est quand même sacrifier sa vie, alors on perturbe un peu, ça fait de l'animation, on met de l'ambiance, quoi ! »* (Marion, entretien n°3). Ils énoncent aussi, paradoxalement, des attentes vis-à-vis des enseignants en matière de cadre ; leur attitude en classe et le travail qu'ils fourniront s'y trouvent corrélés: *« Un bon prof, il doit quand même être autoritaire, se faire respecter et obliger qu'on respecte les autres »* (Camille, entretien n°2). Ainsi, les élèves provoquent volontiers le désordre, mais ils le condamnent et le considèrent comme un empêchement à leur progression scolaire.

Concernant l'équité, il ressort que les élèves ne construisent pas « une » mais « des » identités, qu'ils endossent en fonction des situations et du cadre posé par l'enseignant. D'une part, les collégiens estiment l'enseignant juste, équitable,



qui fait respecter le règlement, qui fait autorité et permet de « *travailler dans de bonnes conditions* ». Cet enseignant considéré comme « *juste* » devient « *intouchable* » ; une insulte ou une insolence à son encontre sera formellement condamnée par les leaders du groupe-classe. D'autre part, et inversement, les élèves chahutent l'enseignant qui punit injustement ou ne punit pas ; avec cet enseignant qui ne tient pas le cadre, tout est permis. L'expression d'un mouvement de sympathie pour cet enseignant ou un excès de zèle seront même sévèrement réprimés par le groupe.

Concernant les interactions avec les pairs, les élèves mentionnent de façon récurrente les thèmes de l'exclusion et de l'isolement:

Melina: *J'avais encore du mal à m'intégrer dans le groupe, je me sentais pas bien. Ben après en CM1, j'osais pas parler parce que j'avais peur.*

Zoé: *Ben je me sens reculée euh... des autres. Ben, pas comme les autres euh... Y en a qui m'aiment pas et tout.*

Célia: *Ben je sais pas, parce que en fait c'est comme c'est différent et tout... parce que en réalité ici, je commençais par faire... Y a, j'ai du mal à m'intégrer.*

Anne: *Tu as du mal à t'intégrer dans le collège? Et dans la classe?*

Célia: *Ben, pfff, vite fait quoi. Enfin je parle à tout le monde, mais voilà. J'suis pas à mon aise quoi.*

Lisa : *Ben là c'était mieux, parce que en fait je suis arrivée en milieu d'année et alors les autres, ils m'ont accueillie et j'avais plus, j'avais plein de copines après.*

Mickaël: *J'aime bien venir au collège. Apprendre, je sais pas apprendre, voir les copains.*

Certains élèves évoquent aussi la violence dont ils sont victimes ou témoins :

Anne : *Et toi, tu t'es battue pourquoi Marie ?*

Marie : *Parce qu'on m'a insultée. Et j'aime pas qu'on m'insulte.*

Anne : *Pourquoi on t'insulte ?*

Marie : *Ben, sur mes vêtements, par exemple. Y en a qui se moquent, je suis pas à la mode. Chacun son style mais ils se moquent parce qu'ils m'aiment pas.*

Anne : *Au bout d'un moment ça pousse à bout, quoi ?*

Marie : *Voilà. Ben c'est dur.*

Anne : *Oui ?*

Marie : *Ben, j'aime pas. Parfois j'ai plus envie d'y aller à cause de ça.*

Leur souffrance peut se manifester pour certains élèves par un évitement de la situation scolaire:

*Adriana: En plus ma sœur était pas dans ma classe, euh... On était séparées parce qu'on était jumelles... Je voulais pas travailler. Je voulais parler avec personne, j'étais toute seule dans mon coin, je voulais ma sœur et personne ne voulait me ramener ma sœur... [...] Des fois, je mentais que j'étais malade pour pas aller. [...] Je disais à ma mère que j'avais mal à la tête et après je parlais pas. Je restais à la maison.*

Quand la relation aux pairs ne parvient pas à se construire de façon satisfaisante, l'élève souffre à l'école. Or la qualité de la relation entre pairs relève du cadre posé par l'enseignant et de l'attention qu'il porte comme l'indique Camille: « C'est quand même au prof de faire attention à ce que tout le monde ait sa place. Y en qui s'en foutent complètement mais moi, je trouve que c'est important ».

## Conditions d'enseignement et relations professeur-élèves

Dans les discours recueillis, la qualité de la relation est aussi déterminante. Il y est question d'une relation affective et de reconnaissance.

Les élèves dénoncent souvent l'absence d'une relation affective entre certains de leurs enseignants et eux. Par exemple,

Adrien raconte s'être senti négligé: « *Et euh... les profs. Ben je veux dire y a, y a certains qui nous mettaient à part, comme l'année dernière, y avait un prof de maths (le ton se fait méprisant, haineux), qui qui, il me, il me, il interrogeait tout le monde sauf moi. Toute l'année, c'était comme ça. Et, il regardait les devoirs de tout le monde et... moi, il passait à côté de moi, il était à la suite derrière. Il regardait pas, quoi* ». On peut encore lire dans le récit de Zoé: « *La prof, elle m'aimait pas* » ou « *Les profs y s'en foutaient parce que, enfin, y s'en foutaient pas, mais... y faisaient presque jamais avec moi, donc du coup... Ben j'ai pas réussi à... Avoir des bonnes notes. Et puis des fois je faisais des bêtises* ». Cette absence de relation peut conduire à des formes d'angoisse et de souffrance: « *J'ai plus envie de travailler, je sais même pas pourquoi je viens. Enfin si, sûrement par obligation. Les profs, ils font genre de bien nous aimer alors qu'ils sont juste là pour noter, coller, etc. Les profs ne nous aiment pas, ils sont souvent un stress, une angoisse pour nous* » (Amélie), « *Suivant les profs, j'ai mal au ventre avant d'entrer dans leur salle* » (Marion). La relation affective participe très souvent dans le propos des élèves à expliquer la situation d'échec dans laquelle ils se trouvent.

Le regard de l'enseignant a une influence considérable sur le rapport que les élèves entretiennent à l'école ou au travail scolaire. Certains collégiens font part d'une attitude dévalorisante des enseignants. Par exemple, Francky explique: « *C'est la prof qui arrêtait pas de me dire qu'j'étais nul, et ben.... Ben après, j'allais pas à l'école* ». Célia mentionne aussi : [...] *les profs y disaient que je travaillais pas, que j'écoutais pas et tout ça. Et après y m'ont... y m'ont fait passer parce que je valais pas la peine, de d'étudier encore une fois en 6ème.*

À l'inverse, un regard bienveillant ou une marque d'intérêt peut être source de motivation ; certains enseignants marquent alors des ruptures positives dans le parcours de certains élèves. C'est le cas pour Marion : « *Et ben, après elle m'avait pris à part, elle m'avait expliqué que ben l'école, ben fallait bien que je gagne des sous tout ça. Fallait bien que je travaille tout ça. Et ben... ben après vu ben qu'elle m'a aidée un peu à me ... à me ressaisir et ben du coup... du coup j'ai commencé à travailler et tout* ». Les élèves de la classe avec lesquels le premier entretien a été mené font aussi état de l'importance de la posture des enseignants: « *les*

*professeurs nous aident encore plus que l'année dernière » (Adriana), « cette année les profs, ils nous écoutent, ils veulent nous connaître. On a même fait un jeu avec eux et les agents en début d'année pour se connaître. Et ça change tout, en fait, parce qu'on a plus l'impression d'exister » (Francky).*

Les élèves mettent clairement en évidence leur besoin d'être reconnus dans leur potentialités singulières et leur sensibilité au respect que l'adulte leur porte et aux injustices dont ils estiment être les victimes.

## Conclusion

Il se dégage globalement des entretiens menés avec des élèves scolarisés en 4<sup>ème</sup> un besoin d'être entendus dans leur singularité, par un enseignant attentif qui sait poser et maintenir un cadre sécurisant et équitable, mais aussi entrer dans une relation de personne à personne bienveillante. Cet enseignant laisse place aux affects mais s'attache aussi à connaître et reconnaître ces élèves en tant que membres d'une même communauté à qui il accorde un traitement équitable.

La relation et le cadre avec lequel elle interagit s'appuient entre autres sur le statut de la parole en classe: lorsqu'il est permis à l'enfant de se positionner comme sujet agissant et verbalisant, celui-ci semble subjectiver plus positivement son parcours scolaire et d'orientation, en l'intégrant à un parcours biographique global. Or l'institution scolaire n'attend pas souvent des élèves qu'ils s'expriment. Le temps de parole des enseignants occupe largement la plus grande partie d'une heure de cours et les interventions des élèves se limitent le plus souvent à des expressions formatées, attendues. Cette situation les pousse à affirmer leur subjectivité dans la déviance à l'ordre scolaire. Les stratégies qu'ils développent et la subjectivation de leur parcours ne peuvent dans ce cas être mises au service les unes des autres.

La demande d'un cadre rassurant qui a du sens et les relations de réciprocité, de respect, de confiance et de

responsabilités partagées qu'ils sollicitent peuvent tout à fait intégrer une asymétrie relationnelle ; mais pas au prix de comportements de domination ou d'injustice auxquels ils ne veulent aujourd'hui plus se plier, non seulement parce qu'ils leur sont néfastes, mais aussi parce qu'ils les empêchent de grandir et de se projeter dans l'avenir.

Comme l'indique Fabre, « Il ne s'agit plus d'indiquer impérativement la direction à prendre mais de fournir des repères pour que le sujet s'oriente lui-même. Il faut certes tracer le chemin en marchant, comme le dit le poète, mais sans fournir de cartes, on exposerait les jeunes à l'errance ». (Fabre, 2011, p. 59). Il revient donc aux enseignants, pour être des adultes qui font grandir, de fournir aux élèves le cadre et la relation qui leur permettront d'exercer leur subjectivité. Il leur revient aussi, alors que la situation pédagogique est encore trop souvent envisagée comme un tête-tête entre le professeur et l'élève, d'inscrire le rapport au savoir et aux apprentissages des élèves dans les rapports sociaux multiples. Il s'agit pour l'enseignant de quitter la posture surplombante qui signifie aux élèves leur incomplétude et leur ignorance plutôt qu'elle n'induit leur confiance en leur intelligence et leur capacité à produire du savoir (Rancières, 2004) et de se positionner en accompagnateur. Les élèves peuvent à cette condition développer des compétences en matière d'autonomie et d'initiative non dans une relation de concurrence, et d'autosatisfaction, mais dans un rapport de coopération et de solidarité. L'enjeu est de taille puisque l'éducation scolaire, fondement de la société, peut seule prévenir un assujettissement de l'individu à l'économie qui atomise les individus et les inscrire dans une perspective à la fois émancipatrice et solidaire.

## Références

- Delory-Momberger, C. *De la recherche biographique en éducation. Fondements, méthodes, pratiques*. Paris: Tétraèdre, 2014.
- \_\_\_\_\_. *La condition biographique. Essai sur le récit de soi dans la modernité avancée*. Paris: L'Harmattan, 2011.
- De Certeau, M. *L'invention au quotidien. 1. Arts de faire*. Paris: Folio Essais, 1990.

- De Singly, F. *Le Soi, le couple et la famille*. Paris: Nathan, 1996.
- Fabre, M. *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Paris: PUF, 2011.
- Lani-Bayle, M. Talkchild à l'école: Enseignements au défi de la clinique-dialogique, pp. 15-29. In M. Lani-Bayle & M. Passegi. (dir.). *Raconter l'école. À l'écoute de vécus scolaires en France et au Brésil*. Paris : L'Harmattan, 2014.
- Mead, G.-H. L'esprit, le soi et la société, Paris: PUF. 1998, *Journal de l'Institut Jacques-Dalcroze*, 11, 8-13, 1998.
- Périer, P. « Autonomie versus autorité : idéal éducatif ou nouvelle forme de domination? », in Périer P., *Recherches en éducation*, n°20-oct 2014 [L'autonomie de l'élève: émancipation ou normalisation], 42-51, 2014.
- Prairat, E. « Normes et devoirs professionnels. L'esprit déontologique », *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, n°45, p. 123-142, 2012. \_\_\_\_\_ . La responsabilité. *Le Télémaque*, 2012/2 (n°42), 19-30, 2012a.
- Rancière, J. *Le Maître ignorant*. Paris: Éditions 10/18, 2004.
- Sellenet, C. Récits d'enfants, savoirs expérientiels en contexte de stress: l'exemple des visites médiatisées. *Chemin de formation au fil du temps*, 17, 75-82. Paris: Desclée de Brouwer, 2013.



# *Nada para a criança, sem a criança*<sup>1</sup>

Maria da Conceição Passeggi – UFRN-UNICID

## A palavra da criança: uma fonte digna de interesse?

O título deste capítulo - “Nada para a criança, sem a criança” - inspira-se na divisa, “Nada para nós, sem nós” (“*Nothing about us, without us*”)<sup>2</sup>, proposta pelo movimento internacional de pessoas com necessidades especiais. O subtítulo decorre de uma reflexão em andamento sobre o *reconhecimento* da percepção de si e do outro enquanto seres “dotados de razão e capazes de amar, de recordar ou de dialogar”, que encontro tanto em Taylor (2009, p. 62) quanto em Ricoeur (2006). Título e subtítulo expressam, portanto, o desejo de evidenciar a alteridade da criança, em nossos projetos e estudos<sup>3</sup>, cujo objetivo maior é reivindicar, com ela, a legitimidade do que diz sobre si e sobre a escola como algo digno de interesse para a pesquisa educacional, a formação de professores e as políticas públicas. Espaços nos quais, nós adultos, esquecidos do que aprendemos na infância, tendemos a diluir, substituir ou mesmo a silenciar a palavra da criança e as questões que ela coloca para a educação por considerar ingênuos seus propósitos.

---

1 Este texto, com pequenas modificações, foi publicado no livro: MIGNOT, A.; SAMPAIO, C. ; PASSEGGI, M.C. (Org.) *Infâncias, Aprendizagem e Exercício da escrita*. Curitiba: CRV, 2014, p. 133-148.

2 Devo aos estudos de Gianini (2012) as aprendizagens realizadas com os professores surdos de LIBRAS.

3 Projeto financiados pelo CNPq: “*Narrativas da infância. A criança como agente social*”, bolsa de produtividade em pesquisa (CNPq- 2014-2017; 2017-2020); “*Narrativas infantis. O que contam as crianças sobre as escolas da infância?*” [CNPq/CAPES 07/2011-2, Processo nº 401519/2011-2]. “*Narrativas da infância: o que contam as crianças sobre a escola e os professores sobre a infância*” (MCTI-CNPq/Edital Universal - 14/2014, processo no. 462119/2014-9) - Parecer do Comitê de Ética - 168.818 HUOL-UFRN, desenvolvidos em rede internacional e nacional de pesquisa.



Nossos interesses se situam na direção das promessas enunciadas na Convenção da ONU, que desde 1989, asseguram à criança o direito de inserir sua voz nas tomadas de decisão do estado, reafirmado, recentemente, no Brasil, no “Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes”. Em sua Diretriz 05, o Plano estabelece o “Fomento de estratégias e mecanismos que facilitem a expressão livre de crianças e adolescentes sobre os assuntos a eles relacionados e sua participação organizada, considerando sua condição peculiar de pessoas em desenvolvimento” (Brasil, 2010).

Nossa reflexão se baseia em resultados de pesquisas em que buscamos compreender *com* as crianças, as relações que elas estabelecem com o mundo escolar e analisar como negociam os sentidos, as normas, os ritmos e valores das instituições educativas que as acolhem na promoção de sua formação intelectual e cidadã.

Em nossos estudos adotamos princípios epistemológicos da pesquisa (auto)biográfica em educação, cujo objeto, como afirma Delory-Momberger (2012, p. 524) “é explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social e mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência”. Nesse sentido, a pesquisa (auto)biográfica, ainda segundo a autora (ib.), assume uma das questões centrais da antropologia social: *como os indivíduos se tornam indivíduos?*

Nessa perspectiva, as narrativas na primeira pessoa são fontes de pesquisa privilegiadas para se compreender como os indivíduos percebem sua condição humana em diferentes momentos da vida e em diversas situações, e como eles se inscrevem em diferentes categorias sociais e geracionais, enquanto sujeitos singulares e universais. Ao narrar para si e/ou para o outro a própria experiência, atividade que Delory-Momberger (2008, 2012) denomina de *biografização*, o narrador realiza ações mentais, comportamentais e verbais pelas quais dá sentido a suas experiências, organizando-as na *temporalidade de sua existência*.

Procuraremos aqui esboçar respostas a algumas indagações que se colocam quando nos propomos legitimar o

reconhecimento da palavra da criança como abertura para um novo horizonte de investigação: o da pesquisa (auto)biográfica *com* crianças, a saber:

Se as pesquisas desenvolvidas com adultos têm nos ajudado a compreender o valor heurístico da narrativa, é com a mesma convicção que podemos nos voltar para narrativas autorreferenciais de crianças?

Se a atividade de biografização é produtora de conhecimentos para o adulto, ela o é também para a criança que narra suas experiências? Ou seja, em que medida a biografização apresenta-se como uma hermenêutica prática e portanto como prática de formação para criança?

Se a atividade de biografização se manifesta desde tenra infância, o que ela nos ensina sobre a narrativa como fenômeno antropológico (psíquico, social, linguístico, cultural)?

Se o objeto da pesquisa (auto)biográfica é explorar a gênese e o devir dos indivíduos no seio do espaço social, a pesquisa *com* crianças não seria então um campo privilegiado para esse objeto de investigação?

Essas perguntas que tomamos como hipóteses de trabalho apoiam-se na defesa do *reconhecimento* da criança como ser capaz de lembrar, refletir e projetar-se em devir, reconhecimento no qual se sustenta a tese da legitimidade de sua palavra como fonte de investigação para a pesquisa (auto)biográfica *com* crianças em educação.

Este texto de cunho mais teórico discute a *reflexividade autobiográfica* como modo de inserção dos indivíduos na História, não apenas como espectadores do espetáculo da vida mas também como autores e agentes dessa história. A intenção é mostrar que essa disposição humana para a reflexão sobre as experiências vividas se manifesta desde tenra infância. As narrativas das crianças nos permitem sinalizar que a reflexão estaria na base do processo de constituição da criança enquanto sujeito da experiência. Daí a importância de escutá-las e de observar como dão sentido às instituições que as acolhem na infância. Apresentamos, primeiramente, uma síntese dos

cenários e do método das pesquisas em andamento, para situar as bases de nossa reflexão, em seguida, pontuamos, aspectos mais teóricos da pesquisa, para sustentar, com as crianças e a partir do que elas nos contam, a importância de suas narrativas como fonte digna de interesse para a pesquisa (auto)biográfica em educação.

## Cenários da pesquisa

O propósito central das pesquisas que conduzimos com crianças de 04 a 12 anos de idade é pois o de seu reconhecimento como sujeito de direito capaz de refletir sobre o que lhe acontece, o que lhes garante que nada para elas se faça sem elas. Trata-se portanto de compreender as relações que elas estabelecem com os cenários sociohistóricos nos quais vivem a experiências de escolarização. Como elas constroem a dimensão temporal de sua existência, tão presente em suas narrativas: “quando eu crescer...”; “para quando for grande...”; “ainda sou criança...”.

Nossos projetos abrangem três regiões brasileiras: Norte, Nordeste e Sudeste, e se desenvolvem nos municípios de Natal (RN), São Paulo (SP), Niterói (RJ), Recife (PE) e Boa Vista (RR), compreendendo escolas públicas e classes hospitalares, com o propósito de examinar nessas amostragens a diversidade cultural do país e duas modalidades de acolhimento escolar da criança: as escolas regulares e as classes hospitalares. O corpus da pesquisa está constituído por narrativas gravadas e transcritas, recolhidas pelas próprias pesquisadoras, em três escolas de aplicação, vinculadas a universidades federais, implicadas na pesquisa (UFRN, Unifesp, UFF); duas escolas da rede municipal, uma em Recife, outra em Natal; uma escola no extremo Norte do país, situada numa comunidade indígena, que reúne crianças de três etnias: Macuxi, Taurepang e Wapixana e, finalmente, uma classe hospitalar em um hospital pediátrico de Natal-RN. Como critério dessa escolha, decidimo-nos por aquelas que acolhem crianças de diferentes origens sociais, com o propósito de cruzar informações que pudessem dar início a um primeiro mapeamento de escolas da infância a

partir da visão de mundo de crianças representativas de parte da diversidade cultural país.

A escolha da faixa etária - de 04 a 12 anos de idade - situa a proposta numa perspectiva transversal, com o objetivo de observar como evoluem, em suas narrativas, os modos de significar a travessia da educação infantil para o ensino fundamental. Um dos objetivos da pesquisa é compreender a criança em seu duplo estatuto: o de criança pequena que ingressa no mundo escolar, bem mais diversificado do que o universo familiar, e o estatuto de aluno(a) na interação com o universo escolar, supostamente promotor da constituição da criança cidadã e como sujeito de direito.

Para a recolha das narrativas optamos por rodas de conversa, constituídas por grupos de no máximo 05 crianças e no mínimo 03, de faixa etária próxima. Participaram da pesquisa em torno de 90 crianças, mas esse número tende a crescer pela inclusão de crianças que vivem em comunidade quilombolas no Rio Grande do Norte e no Maranhão. Quanto à forma de desencadear a conversa, partilhamos um protocolo comum<sup>4</sup>, que propõe a presença de um pequeno alienígena que vem de um planeta onde não tem escolas. A presença do alienígena no grupo responde ao desejo de provocar o distanciamento necessário entre a criança e as pesquisadoras, convocar o imaginário infantil, a ludicidade e a reflexão crítica da criança face a necessidade de negociações culturais com o Alien e a pesquisadora. A função de mediador da construção narrativa, desempenhada pelo Alien, como o chamamos, é a de ajudar a criança a lidar com eventuais conflitos e desenvolver meios de sedução e de persuasão para envolvê-lo naquilo que contam. Podemos dizer que o protocolo vem atingindo os objetivos esperados em todas as unidades da pesquisa, permitindo a familiarização da criança com o pesquisador, e vice-versa, o desvelamento do universo escolar, construído pela criança, e o

---

4 O protocolo do projeto internacional “*Raconter l'école en cours de scolarisation*” [Falar sobre a escola durante a escolarização], coordenado por Martine Lani-Bayle, da Université de Nantes, do qual participam colegas de mais quatro países e ao qual o nosso projeto se vincula.

reconhecimento da criança como ser capaz de refletir e dialogar sobre suas experiências e as diferenças entre elas e o outro.

As rodas de conversa foram estruturadas em torno de três momentos: abertura (momento da apresentação do Alien); desenvolvimento (conversa das crianças com o Alien e a pesquisadora); fechamento (retorno do Alien ao seu planeta).

Embora ainda estejamos longe de responder às complexas perguntas que foram se impondo à nossa reflexão à medida que buscamos interpretar as falas das crianças sobre elas mesmas e a escola, alguns trabalhos dão conta de diversos aspectos da pesquisa: Passeggi et al (2014a, 2014b) apresentam o conjunto da pesquisa; Furlaneto et al (2014) centram-se na dimensão do corpo na escola; Gabriel et al (2014) focalizam a pesquisa numa escola indígena; Chaves, 2014, o imaginário; Passeggi; Rocha (2012, 2014), as classes hospitalares; De Conti; Passeggi (2014), a importância do lúdico como método de pesquisa. Esses primeiros resultados tornam-se instigantes pelas novas entradas para a pesquisa (auto)biográfica com crianças.

## Narrativas da infância

Admitir que as crianças são capazes de refletir sobre próprias experiências e legitimar sua reflexão como fonte de pesquisa representam pelo menos duas grandes rupturas no campo científico. A primeira concerne à representação tradicional da criança, definida pelo que lhe falta, portanto, sem experiências e cujos testemunhos não são dignos de fé. A segunda decorre da primeira, a validade de sua palavra, como fonte para a pesquisa educacional. De modo que, se por um lado é custoso admitir que a criança tenha experiências desde tenra idade, por outro lado, ainda é mais improvável validar sua reflexão sobre elas. Temos consciência de que entramos em terreno árido e polêmico, dos pontos de vista ético, jurídico, institucional, mas, essas dificuldades nos parecem conferir por isso mesmo importância ao debate.

Sabemos que a infância como categoria social emerge a partir dos anos 1990, e se inscreve no desdobramento de movimentos culturais emancipatórios: liberação da mulher, respeito à diferença, reconhecimento das diversidades cultural, étnica e de gênero. Nesse sentido, é notório destacar o esforço da pesquisa educacional no campo dos *estudos da infância* e da revolução que propõem na passagem da representação da criança como um “vir-a-ser” para a de sujeito de direito, suscetível de inserir sua palavra no discurso social. Para Sarmento (2008, p. 4), “durante muito (certamente demasiado) tempo, as Ciências da Educação expulsaram as crianças do seu campo de análise, para se ocuparem exclusivamente dos alunos” e com isso também expulsaram de seu campo de interesse “a realidade das crianças, com suas condições sociais de vida, as suas formas culturais próprias, os seus desejos, emoções, aspirações e práticas” (*ibidem*). Tendência que obedecia, aliás, aos cânones das ciências humanas e sociais que, conforme Santos (2002), expulsaram o sujeito empírico a favor do sujeito do conhecimento, e consagraram a racionalidade instrumental e o cientificismo desencarnado, desconsiderando as emoções, o corpo e a sensibilidade, vistos como subprodutos na constituição dos indivíduos e da sociedade.

O processo de socialização da criança pequena, em nossos dias, já não se faz prioritariamente na família. Elas ingressam cada vez mais cedo nas instituições educativas, vivem aí jornadas cada vez mais longas e seu ano letivo tem cada vez mais dias. Por outro lado, elas percebem, em seu contato com familiares e professores, que a formação se estende da infância à velhice: “Na sua idade, ainda vou ter que estudar? Não!!!”. Essas mudanças societárias incidem sobre a percepção da criança sobre sua vida na escola? Com que disposição ela percebe a necessidade de despojar-se de seu modo de ser criança, para assumir o papel institucional de aluno(a)? Em que esse duplo estatuto contribui para a representação de si como sujeito de direito?

O projeto internacional<sup>5</sup>, ao qual se vinculam nossos projetos sobre a infância, nasceu de uma pesquisa, realizada na França, com dez pessoas entre 40 e 80 anos de idade (LANI-BAYLE, 2000) sobre a escolarização ao longo do século XX. Além de sinalizar o quanto a escolarização, com seus aspectos agradáveis e traumatizantes, está prestes a ressurgir a qualquer idade, sob o menor estímulo, observou-se que essas lembranças falam mais das emoções, das relações com o outro e com a cultura escolar, do que da aprendizagem dos conteúdos. Percebe-se que o lado afetivo, juntamente com os transtornos que podem acompanhá-lo, é primordial e dominante em todo o processo de escolarização e em toda sua extensão. Se as lembranças da escola, sobretudo, dos primeiros anos constituem para o adulto recordações charneiras, a partir das quais buscam compreender as razões de suas atitudes, crenças e valores, porque então não perguntar diretamente às crianças o que têm a dizer sobre como vivenciam a experiência de escolarização na infância?

Como lembra Delory-Momberger (2014), é na escrita autobiográfica que Jean-Jacques Rousseau institui, em *As confissões* (1782/1980), a criança como objeto de conhecimento e instala na dinâmica da narrativa e de forma duradoura a presença da infância, sua tensão face às vicissitudes e realizações da idade adulta. Desde então, a criança não seria mais o ser fundamentalmente inacabado que convinha conduzir a uma realização na idade adulta, pois as lembranças da infância fazem desse período um momento rico de aprendizagens, com fortes repercussões identitárias. Essa criança, reconhecida na plenitude de seu ser afetivo e cognitivo, inaugura assim a tradição das narrativas da infância, na qual se inscrevem, entre tantos outros, livros como “Infância” de Gorki e Graciliano Ramos, para citar apenas os que assim se intitulam. Delory-Momberger (2014, p. 202) cita uma passagem de Hume, em seu *Tratado da natureza humana*, que vem complementar o que dizemos sobre as narrativas da infância. Ele se refere ao momento em que se descobre, na infância, como um *eu*, iluminação fundante de si mesmo e que serve de ponto

---

5 Projeto “Raconter l’école en cours de scolarização”, coordenado por Martine Lani-Bayle, Université de Nantes.

de partida para a teoria da subjetividade, desenvolvida por Fichte nos *Fundamentos da Doutrina da Ciência* (1794).

Certa manhã, quando ainda bem criança, estava eu à porta da casa e olhava para a esquerda em direção ao fogo quando, subitamente, a intuição íntima: *Eu sou um eu (Ich bin ein Ich)*, brilhou como um relâmpago vindo do céu; seu brilho desde então ficou presente em mim; meu eu tinha se percebido a si mesmo pela primeira vez, e para sempre.

De modo que, se reconhecemos o valor heurístico, estético ou catártico, das narrativas da infância, sejam informais, literárias, terapêuticas, qual o seu valor do ponto de vista científico, quando são contadas por crianças?

## Narrativas de crianças e sua disposição para lembrar, refletir e projetar-se em devir

Em todas as rodas de conversa com crianças, a função da escola é, notadamente, a de prover ensinamentos morais. “*Na escola, a gente aprende a se comportar, a ser obediente, a fazer traquinagem*” (Isabelita, 8 anos); “*Na escola, a gente aprende a trabalhar em grupo, a respeitar os outros*” (Leo, 10 anos). Para Tobias e Natália, a escola “*serve para aprender, porque se não existisse escola a gente seria burro (...) Burríssimo!*”; “*Quando crescer ser algo, tia. Ser alguém melhor na vida*” (Leonardo). Entramos assim no que a cultura escolar oferece e no que a criança faz com o que nela aprende.

Como cada um de nós pode constatar, as crianças demonstram muito cedo um potencial para contar histórias. Para Bruner (1997, p.78), na aprendizagem da habilidade de narrar, as crianças também aprendem formas úteis de interpretação e é por meio delas que ingressam “na esfera da cultura humana”. Ainda segundo Bruner (1997, p.96),

A cultura nos provê [...] de diretrizes e estratégias para encontrar um nicho entre estabilidade e mudança: ela exorta, proíbe, atrai, nega, gratifica os compromissos que o si-mesmo assume. E o si-mesmo, usando suas capacidades para a reflexão e para projetar alternativas, evita, adota, ou reavalia e reformula o que a cultura tem a oferecer.



Parafraseando o que destaca Bruner, podemos dizer que se a função “mais poderosa” da cultura (escolar, midiática, familiar, religiosa, histórica) é de exortar os indivíduos a encontrar um equilíbrio entre o que ela proíbe ou gratifica, as capacidades “mais poderosas” do humano e da criança, especificamente, seria a de “refletir” para avaliar o que a cultura lhe oferece, assim como a de “projetar alternativas” para (sobre)viver nela e, eventualmente, transformá-la.

No ato de biografar-se, contar suas próprias experiências, a criança operacionaliza as ações de *lembrar, de refletir, projetar-se no futuro e encontrar alternativas*, que incidem sobremaneira sobre o seu desenvolvimento como ser social e histórico. No entanto, observamos que ainda não exploramos suficientemente essas ações, talvez porque não tratem de conteúdos escolares, currículos, programas, considerados mais objetivos, ou, simplesmente, porque não sabermos como lidar ainda com elas e por isso são frequentemente relegadas a um segundo plano.

Uma das características das narrativas das crianças é que elas são curtas, com um mínimo de palavras, mas com uma extensão máxima de vida. Guy (5 anos) conta a história de como ele cresceu, em uma única frase e um gesto: “Um dia, eu cresci, aí... eu cresci desse tamanho (abrindo bem os braços). Foi”. Essa propriedade das narrativas, nos levou a adotar em nossas análises uma concepção minimalista de narrativa, sugerida por Bertaux (2010, p. 18, grifos do autor): “existe narrativa de vida desde que haja descrição *sob forma narrativa* de um fragmento da experiência vivida”. Concepção que complementamos com a definição de *biografização*, apoiada na ideia de uma *razão narrativa*, segundo a qual, o indivíduo “vive cada instante de sua vida como um momento de história: história de um instante, história de uma hora, de um dia, de uma vida”, que encontramos em Delory-Momberger (2012, p.525).

A criança se biografava nas rodas de conversa com frases curtas e breves. E análise do diz sobre suas experiências exige do pesquisador uma atenção redobrada. Para exemplificar o que acabamos de dizer, procuremos identificar, na narrativa seguinte de uma criança de quatro anos, suas potencialidades

nas ações de lembrar, refletir e projetar-se em devir. Quem já não ouviu de uma criança frases como esta:

*“Quando eu era pequeno, eu não tinha medo de zumbis, mas agora, eu não quero, nunca mais, ouvir falar de zumbis”* (Álvaro, 4 anos).

Essa curta narrativa ajuda-nos a refletir sobre os vínculos entre memória, reflexão e busca de alternativas que sinalizam a capacidade da criança se projetar em devir.

As análises de fragmentos como esses exigiram que buscássemos aprofundar teoricamente algumas das noções neles implicados para sustentar a importância da palavra da criança para a pesquisa autobiográfica. Em primeiro lugar assumimos que

[...] 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. Essa relação dialógica entre o ser e a representação de si revela a disposição à reflexividade autobiográfica e confere ao humano um modo próprio de existência. Essa disposição humana à reflexividade é aqui entendida como probabilidade de o indivíduo (criança, jovem, adulto) voltar-se sobre si mesmo para tentar explicitar o que sente ou até mesmo perceber que fracassa nessa difícil tarefa de (re)elaboração da experiência vivida, mediante instrumentos semióticos disponíveis (em suas mais diversas grafias). (PASSEGGI; FURLANETTO; DE CONTI; CHAVES; GOMES; GABRIEL; ROCHA, 2014, p. 89).

Essa disposição humana de reflexividade autobiográfica não é suficientemente desenvolvida nos processos de escolarização fixados nas aprendizagens formais, que deixam pouco espaço para o aprendente se posicionar sobre suas relações com esse conhecimento. Por considerar o processo de reflexão crítica como uma atitude fundante para a formação humana, é que temos nos dedicado a refletir sobre a importância da reflexão autobiográfica para pensar a criança como sujeito de direito.

A palavra *sujeito* encerra em si uma ambiguidade histórica, como lembra Etienne Balibar (2012, p.70). Por um lado, ela

designa “sujeição, assujeitamento, submissão a uma autoridade, a um poder. Por outro lado, “a noção de sujeito remete à subjetivação, à emancipação, a um poder de decidir ou de pensar por si mesmo”. Somente nessa segunda perspectiva é que podemos falar de *sujeito de direito*.

As análises de outras narrativas como a que acabamos de ver nos levaram a propor a constituição do sujeito numa perspectiva dialética e tridimensional como *ator, autor e agente*, sem pretender com isso dar conta da complexidade do problema. Trata-se apenas, para nós, de lançar alguma luz sobre essa ambivalência do sujeito, entre submissão e emancipação, bastante útil para nossos propósitos.

As ações de lembrar, refletir sobre a experiência e projetar-se em devir, subjacentes à noção de reflexividade autobiográfica se realizam *na* linguagem, na ação de narrar a experiência *vivida*. É importante lembrar aqui para nossos propósitos que do ponto de vista etimológico a noção de experiência contém a raiz (*per*) de ‘perigo’ (*periculum*), e “*ex*” que significa “saída de”. Com base nessa percepção, ter experiência significa ter vivido os riscos do perigo, ter a eles sobrevivido e aprendido algo ao confrontar-se com ele. Por outro lado, convém também lembrar, que a noção de reflexividade autobiográfica se fundamenta numa concepção filosófica de *reconhecimento* (Taylor, 2009) do indivíduo, e logo da criança, como ser dotado de razão, capaz de amar, recordar, dialogar e de se apropriar do seu poder de reflexão. As noções de experiência e de reflexividade autobiográfica tornam o processo de biografização o objeto de estudo primordial da pesquisa (auto)biográfica, pois é suscetível de revelar os modos como os indivíduos *interpretam* o mundo e como *dão forma* a suas experiências, num duplo movimento o de subjetivação e o de socialização, como lembra Delory-Momberger (2008).

Ao biografar a sua experiência, a criança entrelaça três dimensões de sua temporalidade: a memória do passado, a vivência no presente e a projeção no futuro. Num primeiro movimento, o da evocação da experiência *vivida*, podemos dizer ela se vê em cena como *ator* e personagem da história: “*Quando eu*

*era pequeno, eu não tinha medo de zumbis*”. Na experiência vivida, a criança percebe *a si mesma no mundo-da-vida como um outro eu*, que adotaria modelos de comportamento oferecidos pela cultura: “*Menino não chora*”; “*Menino não tem medo do escuro*”; “*Zumbis não existem*”. É sobre essa representação de suas experiências que desenvolverá a sua reflexão para dela apreender saberes no contato íntimo consigo mesmo e suas próprias entranhas: o medo de zumbis.

A experiência narrada e refletida operacionaliza a assunção de si como *autor*, ou seja, daquele que se responsabiliza pelo que diz de sua experiência ao contar a sua história. O trabalho da reflexão e da consciência sobre a memória nos permite inferir que a criança, na configuração do enredo, reflete criticamente: “*eu não tinha medo de zumbis*”, porque *eu não sabia o quanto eles são criaturas assustadoras*. Vemos aqui entrelaçar-se o sujeito epistêmico, que reflete sobre si, e o sujeito empírico, com as impressões sensoriais do próprio corpo que sente medo dos zumbis. Nesse enlace, a criança busca um sentido para sua “imprudência” diante de algo tão assustador.

A criança se insere então num terceiro movimento na construção de sua subjetividade, pela intenção, ou desejo, de adotar uma outra forma de agir: “*eu não quero, nunca mais, ouvir falar de zumbis*”. O ato de narrar, para a criança, é portanto uma ação de aprendizagem, que lhe permite tomar consciência de sua imprudência e mudar seu modo de agir. Por esse processo de reflexividade autobiográfica, a criança se projeta, aos seus próprios olhos como um ser capaz de decidir e de agir no mundo, ou seja, de assumir-se como *agente*, alguém mais prudente e mais vigilante. Por essa decisão, ela provoca uma ruptura com o seu passado onde se vê como um “ser inocente, inconsequente”.

A palavra *experientia*, que significa “saída do perigo”, ganha aqui todo o seu sentido. Pela reflexão autobiográfica, a criança toma consciência de ter vivido os riscos do perigo, se dá conta de ter a ele sobrevivido e de ter aprendido no encontro com o perigo. É nesse sentido, que podemos considerar que a reflexividade autobiográfica intervém no desenvolvimento do psiquismo humano e do agir social. Essa reflexividade não

cessa enquanto o indivíduo tem a possibilidade de refletir sobre ele e sua experiência, de se reinventar, ao reinventá-la. Por essa razão, aos 12 anos de idade, essa mesma criança voltará, certamente, a refletir sobre si mesma e suas relações com os zumbis. Ao revisitar os vínculos entre memória e experiência acumulada, ela dará uma nova configuração ao enredo, projetando-se dessa vez como ator de outra versão da história, como um novo autor, capaz de produzir, certamente, outro tipo de conhecimento sobre suas relações com o medo, com a realidade, com a fantasia, e como um outro agente.

## Conclusões em andamento

Procuramos neste texto argumentar a favor da palavra da criança como uma fonte digna de interesse para a pesquisa (auto) biográfica em educação. Reuniremos agora reunir alguns argumentos aqui apresentados que nos permitem responder embora parcialmente às quatro indagações de nossa introdução.

O primeiro desses argumentos assenta-se na narrativa como uma ação de linguagem. Procuramos mostrar, que desde tenra infância, a biografização é uma atividade de linguagem autorreferencial pela qual a criança lembra e conta suas experiências, faz uma reflexão sobre elas e se projeta numa nova forma de agir. Essa ação de linguagem, conforme buscamos demonstrar, não se fecha num universo de signos, mas permite clarificar a experiência no mundo-da-vida. Como afirma Ricoeur (p. 2013, p.152) [...] a “clarificação da linguagem comum não se encerra numa vã lexicografia: é o agir humano nas suas estruturas essenciais que é submetido ao exame, mediante enunciados de que ele é o referente.”

Nesse sentido, podemos afirmar que: *se as pesquisas desenvolvidas com adultos nos ajudam a compreender o valor heurístico da narrativa, é com a mesma convicção que podemos nos voltar para narrativas autorreferenciais de crianças.*

Vimos ainda que as narrativas das crianças, que constituem o corpus da pesquisa apresentam-se do ponto de vista

linguístico como narrativas curtas, porém densas do ponto de vista psíquico, histórico e cultural. Cabe ao pesquisador praticar a exegese do texto para decodificar a amplitude de seu sentido. É evidente que ainda temos um longo caminho a percorrer para verificar melhor as suas características. Uma das estratégias que pensamos adotar é o de modificar o modo de recolha de dados, passando a entrevistar uma única criança e adotar estratégias que lhe permitam desenvolver melhor sua argumentação. Podemos, no entanto dizer que: *Se a atividade de biografização se manifesta desde tenra infância, ela tem muito a nos ensinar sobre a narrativa como fenômeno antropológico, psíquico, social, linguístico, cultural.*

Para fortalecer tal propósito, procuramos discutir a noção de reflexividade autobiográfica e as relações que lhes são subjacentes: lembrar, refletir sobre as experiências e projetar-se em devir. Comentamos o trabalho biográfico que a criança realiza na busca do sentido para suas duas experiências contraditórias com os zumbis. Em suas narrativas, vimos que se entrelaçam o sujeito epistêmico e o sujeito empírico em seus vínculos com a memória, a experiência e a projeção do agir. Essa disposição para a reflexividade autobiográfica está, portanto, na base de uma hermenêutica prática que emerge desde a mais tenra infância e se desenvolve no processo ininterrupto de interpretação da experiência vivida ao longo da vida.

Convém salientar a coerência entre a noção de reflexividade autobiográfica, entendida como o retorno sobre si mesmo para tirar lições de vida, e as noções de autoformação, autorregulação, emancipação, inerente à concepção do sujeito como agente social. Passeggi (2011, p.) lembra que

Para Gadamer (1997, p. 44-55), na tradição alemã, a “formação” (*Bildung*) consiste numa elevação do ser singular, que se desprende de si para alcançar a consciência histórica, habilitando-o a manter-se mais aberto à pluralidade de pontos de vista e a interpretações mais culturalmente marcadas, ou mais cientificamente fundamentadas.

A noção de agência é, portanto, particularmente importante porque implica a decisão de agir de outra maneira, seja conforme o que ensina a cultura, seja contra ela. Nessa projeção

de si como agente é que percebemos melhor a ambivalência da subjetividade, no que concerne à sujeição ou à emancipação. A reflexão, que permite tirar lições da experiência num horizonte de expectativas para além do eu, promoveria o reconhecimento de si como ser ético, capaz de orientar as próprias ações na direção comum. É nesse sentido que podemos responder positivamente a pergunta que nos colocamos na pesquisa: *se a atividade de biografização é produtora de conhecimentos para o adulto, ela o é também para a criança que narra suas experiências. A atividade de biografização apresenta-se, portanto, como uma hermenêutica prática e portanto como prática de formação para criança.*

Em um artigo sobre resultados de nossas pesquisas, Passeggi et al (2014<sup>a</sup>), trazem uma reflexão a partir das respostas de Giovana e Otávio (6 e 7 anos) a uma pergunta da pesquisadora: *“O que o Alien deve fazer para se dar bem na escola? “Para ficar na escola, ele vai precisar cortar as asas, porque na escola não é para voar [...] na escola, é preciso ficar quietinho e estudar para não atrapalhar as crianças, o que as crianças estão pensando”*. Observamos aqui, que a criança no ato de narrar o que o Alien deve fazer na escola, ela amplia seu repertório de visões conflitantes – ele tem asas, mas, não pode voar - e assim elas vão se situando na coletividade e dando novos sentidos ao que fazem. Situar-se para além do eu sinaliza o reconhecimento do respeito ao outro como forma de “viver juntos”. “Não voar”, na escola, tem um sentido: “não atrapalhar” não apenas as crianças mas “o que as crianças estão pensando”.

Com base nessa discussão, podemos propor como hipótese que a reflexividade autobiográfica permite à criança tomar consciência de si mesma como *ator, autor e agente social*. A condição de ator é aquela de quem interpreta papéis preexistentes, em cenários preexistentes, podendo conduzir ao exercício mecânico de representações de modelos e estereótipos criados em diversos cenários sociais: família, a escola, o mundo do trabalho. A condição de autor é aquela da pessoa que ao narrar suas experiências toma consciência dos papéis, herdados, improvisados, nos cenários da vida. E é a partir da reflexão sobre esse agir alienante, que o narrador passa a se assumir como autor responsável pela continuidade de sua história e

de sua ação no mundo. A condição de agente social é aquela de quem age, não para exercer papéis preconcebidos, mas em função de uma ação refletida situada num horizonte que está para além do eu, e por isso mesmo situada num horizonte ético, a favor do bem comum.

Essa tríplice dimensão que podemos explorar na constituição da criança como ator, autor e agente social, nos permite, por sua vez responder, a última indagação: *Se o objeto da pesquisa (auto)biográfica é explorar a gênese e o devir dos indivíduos no seio do espaço social, a pesquisa com crianças seria então um método privilegiado para esse objeto de investigação.*

Como lembra Taylor (2004, p.41), é ainda Rousseau que explicita a importância do contato íntimo consigo mesmo como instante fundador do *sentimento da existência*, ao qual estariam relacionados os conceitos de autodeterminação, de emancipação e de liberdade. Noções ambivalentes pelos riscos de desvios redutores a um subjetivismo selvagem, à cultura do narcisismo, ao descompromisso moral com o outro, e que afloram naturalmente quando pretendemos pensar a constituição da subjetividade. Pudemos perceber em outro estudo, Passeggi et al. 2014a, que a criança vai construindo uma identidade como aluno mediante fórmulas prontas, blocos de palavras fornecidas pela cultura escolar, que formatam a sua ação no mundo. Nesse sentido, o aprofundamento da reflexão sobre esse contato íntimo consigo mesmo, na infância, nos ajudará a problematizar em que medida essas fórmulas feitas que etiquetam suas atitudes embotam a sua reflexão para se tornarem agentes de seu processo de autonomização, ao refletir e avaliar o que a cultura lhe oferece.

Essas conclusões preliminares são indícios promissores para a pesquisa (auto)biográfica com crianças em educação. Assim se quisermos pensar a criança como sujeito de direito, podemos começar, pelo *reconhecimento*. Que nós a reconheçamos, e que ela se reconheça, como um ser pleno de experiências e de potencialidades para refletir sobre elas; como um ser capaz de lembrar, refletir, dialogar e de projetar sua ação no mundo, respeitando seus modos de dizer e de ser. Entendemos com Taylor (1998, p.43) que “o respeito à integridade das pessoas



inclui a proteção à sua liberdade criadora afim de elas possam expressar e desenvolver suas opiniões, definir suas concepções de vida, determinar seus planos de devir”.

## Referências

- BALIBAR, Etienne. “Droit de cité” et citoyenneté dans le contexte del’Europe et de la mondialisation. In: *Le sujet dans la cité. Revue Internationale de recherche biographique*, n.3, p. 69-79, nov. 2012.
- BERTAUX, Daniel. Narrativas de vida. A pesquisa e seus métodos. Trad. Zuleide Cavalcante e Denise Lavallée e Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: PAULUS, 2010.
- BRASIL, Secretaria de Direitos Humanos: Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. *Construindo a Política Nacional dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes e o Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes* – Documento preliminar. Brasília, 2010.
- CHAVES, Iduina. Récits sur l’école: Les enfants, la culture et les symbolisms. In: LANI- BAILE, Martine; PASSEGGI, Maria (Dir.) *Raconter l’école: à l’écoute de vécus scolaires en Europe et au Brésil*. Paris: L’Harmattan, 2014, p 89-102.
- DE CONTI, Luciane. PASSEGGI, M.C.; L’activité ludique dans la construction des récits de vie chez les enfants. In: LANI- BAILE, Martine; PASSEGGI, Maria (Dir.) *Raconter l’école: à l’écoute de vécus scolaires en Europe et au Brésil*. Paris: L’Harmattan, 2014, p 81-88.
- DELORY-MOMBGERGER, Christine. Abordagens metodológicas na a pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*. v.17, n.51, p. 523-536, set.-dez, 2012
- DELORY-MOMBGERGER, Christine. *Histórias de vida*. Da invenção de si ao projeto de formação. Trad. Albino Pozzer, Natal; Porto Alegre; Salvador: EDUFRRN, EDIPUCRS, EDUNEB, 2014.
- FURLANETTO, Ecleide Cunico; GOMES, Marineide; PASSEGGI, Maria da Conceição. “Pour être à l’école, il faut se couper les ailes” : les enfants racontent la place du corps à l’école. In: LANI- BAILE, Martine; PASSEGGI, Maria (Dir.) *Raconter l’école: à l’écoute de vécus scolaires en Europe et au Brésil*. Paris: L’Harmattan, 2014, p 59-68.
- GABRIEL, Gilvete; PASSEGGI, Maria da Conceição; SANTOS dos, Pétira. L’école racontée par les enfants Macuxi en Amazonie: Premières approximations. In: LANI- BAILE, Martine; PASSEGGI, Maria (Dir.) *Raconter l’école: à l’écoute de vécus scolaires en Europe et au Brésil*. Paris: L’Harmattan, 2014, p 69-80.

- LANI-BAYLE, Martine (Dir.). *Raconter l'école en cours du siècle*, Paris: L'Harmattan, 2000.
- PASSEGGI, M.C.; FURLANETTO, E.C.; DE CONTI, L.; GOMES, M.; CHAVES, I. Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. In: *Educação*. Santa Maria, v.39, n.1, p.85-104, jan./abr. 2014a.
- PASSEGGI, M.C.; FURLANETTO, E.C.; DE CONTI, L.; GOMES, M.; CHAVES, I. L'enfance à l'école : Scénarios et enjeux de la recherche avec des enfants au Brésil. In: LANI- BAILE, Martine; PASSEGGI, Maria (Dir.) *Raconter l'école: à l'écoute de vécus scolaires en Europe et au Brésil*. Paris: L'Harmattan, 2014b, p 33-48.
- 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; ROCHA, Simone. Récits d'enfants hospitalisés sur leur accueil en milieu hospitalier. In: LANI- BAILE, Martine; PASSEGGI, Maria (Dir.) *Raconter l'école: à l'écoute de vécus scolaires en Europe et au Brésil*. Paris: L'Harmattan, 2014, p 49-58.
- RICOEUR, Paul. *O discurso da ação*. Lisboa: Edições 70 Lda, 2013.
- RICOEUR, Paul. *Percurso do reconhecimento*. Trad. Nicolás Nyimi Campoanário, São Paulo: Loyla, 2006.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Les Confession*. Paris:Garnier Frères, 1980.
- SARMENTO, Manuel. Estudos da criança como campo interdisciplinar de investigação e conhecimento. In: *Interações*, nº 10, p. 1-5, 2008, disponível em <http://www.eses.pt/interaccoes>, acessado em 20/01/2014.
- TAYLOR, Charles. *A ética da autenticidade*. Trad. Luís Lóia. Lisboa: Edições 70 Lda, 2009.
- TAYLOR, Charles. *Les sources du moi*. La formation del'identité moderne, Paris:Seuil, 1998.



# *Narrativas (auto) biográficas de crianças*

## alguns pontos em análise

*Teresa Sarmiento – IE-UM*

### Introdução

A investigação, no campo educativo, desenvolvida com base na voz das crianças, especificamente sustentada em métodos (auto)biográficos, é uma área em emergência, o que, enquanto pesquisadora sediada neste paradigma investigativo e focalizada nos estudos da criança e na formação dos seus educadores, me tem colocado questões de várias ordens, seja em termos das finalidades, dos processos de construção, bem como dos procedimentos éticos que comportam, e da interpretação das narrativas biográficas das crianças pequenas<sup>1</sup>.

Os métodos (auto)biográficos integram um conjunto alargado de formas, cujo núcleo comum é o relato da vida do sujeito biografado, seja por outrem - no caso das biografias -, seja pelo próprio - no caso das (auto)biografias, histórias de vida, diários, memoriais, entre outras modalidades. A participação efetiva dos biografados, com o uso da sua voz, isto é, a partir da sua experiência, reflexividade, decisão sobre o que narrar, faz a diferença entre umas e outras, superando a fronteira entre ser objeto ou sujeito de investigação.

No campo da literatura podemos encontrar um conjunto de obras **sobre crianças**, em número ínfimo em relação às biografias existentes sobre adultos, que se destacaram por algum

---

1 Uma vez que o texto aqui apresentado resulta da reflexão que tenho desenvolvido em interação com professores e investigadores, o mesmo será escrito com o uso do plural 'nós'.

motivo especial. É o caso, por exemplo, de Malala Yousafzai (menina paquistanesa que se tem destacado pela defesa dos direitos humanos, principalmente das mulheres, e dos direitos à educação entendendo-a como base para a emancipação de cada um), ou de Mozart (menino prodígio, que iniciou os seus trabalhos de composição musical aos cinco anos de idade), sendo possível encontrar também um conjunto alargado de biografias de crianças que as religiões apresentam como miraculosas, como se verifica em Portugal com os pastorinhos de Fátima (crianças que dizem ter visto e falado com a N<sup>a</sup> Sr<sup>a</sup> de Fátima, em 1917). Ainda no campo da literatura encontramos um conjunto amplo de biografias escritas **para crianças**, particularmente de pessoas que as sociedades vão identificando como especialmente relevantes, com uma diferença numérica incomensurável de homens para mulheres, em que sobressaem biografias de reis, de artistas e de cientistas.

O diário de Anne Frank, adolescente polaca que escreveu um diário realizado enquanto se encontrava com a sua família escondida num sótão, num período em que o seu país estava sob ocupação alemã, será o exemplo mais conhecido de uma narrativa escrita **por uma criança**, e que se constituiu como um referencial histórico para o conhecimento da vida de pessoas em condições adversas ao exercício da liberdade. Desse tempo, ficou também o registo feito por uma menina russa, Tanya Savicheva<sup>2</sup>, que aos 12 anos de idade, durante a II Guerra Mundial, no espaço escondido onde vivia, foi escrevendo o seu diário onde deixou o registo dos seus entes próximos que iam sendo mortos. Também Renia Spiegel<sup>3</sup>, judia que foi executada em 1942, aos 18 anos, numa pequena cidade polaca, nos deixou o seu legado por escrito, deixando para a história um testemunho pungente do que foi viver em tempo de guerra.

---

2 <https://m.megacurioso.com.br/acontecimentos-historicos/42187-o-diario-de-tanya-savicheva-conheca-a-historia-da-anne-frank-sovietica.htm> (acessado a 29/08/2018).

3 <https://www.publico.pt/2018/11/10/culturaipilon/noticia/diario-adolescente-ii-guerra-experimentei-tao-vida-nao-quero-morrer-medo-morte> (acessado a 10/11/2018).

Atualmente, no campo da pedagogia, da sociologia da infância e da educação, da psicologia e de outras ciências sociais, a mobilização de **narrativas biográficas de crianças** está bastante presente, realizadas sobretudo por investigadores e outros profissionais que entendem que a escuta da voz da criança é a base para o conhecimento sobre o que as mesmas sentem, pensam, como aprendem, como se desenvolvem, enfim, como vivenciam a sua infância.

Retomando a abordagem feita em texto anterior (SARMENTO, T. 2016), baseamo-nos em James e James (2008) os quais definem criança como ser humano nos estádios iniciais do seu ciclo de vida, em termos biológicos, psicológicos e sociais; a criança é um membro de uma geração que ocupa provisoriamente o espaço referido como infância. Alanen diz que “as crianças são construídas na sua identidade e diferenciadas dos adultos, o que envolve a acção social (‘agency’) das crianças, sendo um processo que se estabelece na prática social” (2001, pp. 20-21). Nesta imagem de criança realça-se a sua agência, entendendo-a como ator social pensante e competente para fazer escolhas e expressar ideias, cuja educação se realiza na base das interações entre si e com os adultos. As narrativas biográficas são um contributo muito significativo para dar visibilidade às crianças enquanto atores sociais, estando isso interdependente do reconhecimento do todo social a cada um, enquanto elemento pertencente à mesma sociedade, com efetividade de direitos de participação. Nesta asserção, as crianças são sujeitos a quem é reconhecido o direito de “poder vivenciar ativamente sua infância com dignidade e respeito [tal como] é referendado pela Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989) ao reconhecer a criança como cidadão ativo e participante da sociedade, e não mais um objeto passível apenas de proteção e de cuidado pelo Estado.” (FAVORETO e ENS, 2015, p. 46).

A infância é um conceito heterogéneo, plural, constituindo uma categoria geracional, cuja construção é social e historicamente muito diferenciada; como defendem os sociólogos da infância James e James “a concetualização e experiência de infância não é universal, ela varia segundo o tempo e o espaço em que se desenvolve” (2008, 23). Entende-se, assim, a infância

como realidade social emergente no âmbito de um conjunto de processos sociais, em que as crianças, suas constituintes, intervêm na produção dessa mesma realidade. A questão do espaço social ocupado pela infância é especialmente abordado por Qvortrup (2000), mostrando como há variações culturais experienciadas pelas crianças em cada uma delas, pelo que se tem que falar não em infância mas sim em infâncias. A infância, para Sarmiento, “é historicamente construída a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade” (2005, p. 365), sendo, por isso, um conceito que remete para um processo de sucessivas (re) construções. Neste processo, ainda que muitas vezes de forma invisível ou invisibilizada, as crianças – sujeitos integrantes da categoria infância - assumem protagonismo, tratando-se de um processo constantemente atualizado na prática social, em diversos contextos, a partir das interações das crianças entre si e com os adultos. As crianças, mesmo que nem sempre sejam reconhecidas na sua participação, elaboram narrativas sobre as suas experiências de vida, o que se constitui como uma forma de se auto(re)significarem e de se tornarem presentes nos contextos que habitam, tendo aí um espaço de ação/trans-formação muito relevante.

O presente texto decorre da reflexão que temos desenvolvido a partir da identificação e análise das condições de produção de narrativas biográficas de crianças até aos dez aos de idade, bem como da própria interpretação dessas narrativas, em jardins-de-infância e de escolas do 1º ciclo do ensino básico, reflexão essa motivada pela inserção numa comunidade de investigadores em que as abordagens (auto)biográficas com crianças se encontram em emersão. Nestes mundos de vida as crianças produzem narrativas biográficas, as quais podem ser pertinentes em duas dimensões principais: i) na relevância das mesmas no quotidiano educativo para a definição da ação educativa; ii) e quando inscritas num processo investigativo deliberado. Num e no outro âmbito, este processo parte, necessariamente, da escuta cujo sentido é aqui entendido como

[...] processo ativo de comunicação, consistindo em ouvir, interpretar e construir significados que não se limitam à palavra falada, mas tomam como ponto de partida o facto de crianças e adultos estarem expostos a múltiplas vozes, múltiplas perspectivas e múltiplas noções de qualidade em educação (LEAL da COSTA e SARMENTO, T. 2018, s/n).

Mais à frente voltaremos a esta citação para com ela analisarmos questões referentes à interpretação com e sobre as narrativas infantis, procurando problematizar até que ponto é possível ou esperável que a voz da criança seja efectivamente sua ou uma reconstrução das vozes daqueles que povoam o seu quotidiano vivencial.

A decisão em situar esta análise em escolas prende-se com o facto de ser esse o espaço em que a nossa investigação e ação formativa acontece e porque, sabendo como é comum e natural as crianças falarem de si e dos seus, nos interessa compreender quais as oportunidades que estas têm de “ser crianças para além de alunos” (PERRENOUD, 1995, p. 32), nesse contexto onde passam um tempo longo das suas infâncias. Na senda de Perrenoud, sabemos que a escola se tem traduzido, quase exclusivamente, pelo desenvolvimento das crianças como seres aprendentes dos saberes universais socialmente tidos como fundamentais, ficando muitas vezes de fora dimensões estruturantes do seu desenvolvimento global enquanto pessoas. No entanto, efetivamente a pessoa-criança está sempre lá e são muitas as vezes que narram situações da sua vida, sejam estas mais ou menos consentidas ou até escutadas como base para planificação educativa. Atender às narrativas biográficas que as crianças realizam no quotidiano educativo insere-se na crença de que essa prática “promove o crescimento e aprofundamento de uma cultura de escuta entre todos os envolvidos no trabalho com a criança, na valorização e respeito pelos seus pontos de vista” (LEAL DA COSTA e SARMENTO, T. 2018, s/n).

De forma aberta, numa abordagem quase naturalista, que nunca o é na totalidade porque a nossa atenção está sempre direcionada pelos objetivos de pesquisa que nos movem, procuramos resposta para algumas questões: O que narram as crianças sobre as suas experiências de vida? Há momentos



específicos, no decurso da rotina pedagógica, em que as narrativas acontecem? O processo narrativo acontece da mesma forma em jardim-de-infância e no 1º ciclo? O que investigamos quando realizamos narrativas biográficas com crianças? Num processo investigativo, faz sempre sentido criar momentos formais de entrevista narrativa? Como resolver as questões éticas num processo de investigação desta natureza? Como consegue o investigador, enquanto adulto, que viveu a sua infância em tempos e circunstâncias diferentes das do narrador, interpretar o sentido que as crianças atribuem às suas narrativas? Estas são questões que nos acompanharão ao longo de todo o texto e que se espera que suscitem o debate alargado a outros investigadores.

## A criança, sujeito epistémico e biográfico

A abordagem que seguimos entende a criança como sujeito biográfico na sua “complexidade dialética de nossa própria humanidade e de nossas múltiplas faces”, proposta por Ricouer (1994) e tão bem refletida por Passeggi quando sugere que, enquanto sujeito, “sofremos e agimos ao mesmo tempo, o tempo todo” (2016, p.70). Ou seja, ao narrar, a criança, ainda que subordinada a regras sociais, tem sempre margem de iniciativa e decisão para reconstruir a sua realidade e fá-lo na sua inteireza, com o seu pensar, o seu sentir e o seu querer, isto é, afirma-se como sujeito biográfico.

Passeggi distingue claramente o sujeito epistémico do sujeito biográfico, entendendo o primeiro como “sujeito do conhecimento, capaz de conhecer, de reflectir, de sistematizar”<sup>4</sup>, e o segundo como “sujeito do autoconhecimento, capaz de conhecer-se, de refletir sobre sua própria natureza, o que o faz humano, em que e porque se diferencia de outros seres e

---

4 Sujeito epistémico, cognoscente ou do conhecimento, designa um conceito apresentado por Piaget para o campo da Psicologia e da Educação, o qual diz respeito às estruturas mentais comuns a todos os seres humanos, estruturas essas que viabilizam a possibilidade de estabelecer relações entre diferentes informações, logo, de aprender.

a eles se assemelha, para daí depreender teorias” (ibid, 71); ou seja, o primeiro enquanto ser racional, em que o pensamento é a base para a construção do conhecimento, enquanto o segundo se concretiza no João, na Ana, na Maria, com as suas estruturas mentais mas também com sentimentos, com emoções, com experiências de vida própria, autoras das suas narrativas.

Boaventura de Sousa Santos refere que a separação entre sujeito epistémico e sujeito empírico se deu como forma de a ciência moderna se querer afirmar como rigorosa, objectiva, factual, em confronto com um tipo de ciência em que os valores humanos, religiosos, estavam também presentes. Neste caminho, consagrou-se “o homem como sujeito epistémico, mas expulsou-o enquanto sujeito empírico” (2002, p. 81), pelo que a investigação com narrativas biográficas vem apresentar-se como contracorrente, reafirmando o valor dos sujeitos biográficos como co-construtores, e não só objeto, de conhecimento científico. Quando a investigação é realizada com narrativas biográficas de crianças, essa rutura é dupla: primeiro pelas razões já expressas, segundo porque a aceitação de “processos em que as crianças são consideradas atores, com um papel mais ou menos ativo, mas sempre importante no conhecimento que se constrói acerca delas” (FERNANDES, 2016, p. 761), é um caminho ainda pouco percorrido e ainda muito questionado por uma parte significativa da comunidade científica.

## Quando, porquê e como as crianças elaboram narrativas biográficas?

As crianças elaboram narrativas (auto)biográficas no seu dia-a-dia, sem ser preciso provocá-las nesse sentido, seja em situações naturais, por exemplo, quando brincam, ao conversarem, ao fazerem associações com conteúdos disciplinares que estão a ser abordados na sala de aula ou quando são entrevistadas com um propósito de pesquisa previamente determinado. As narrativas (auto)biográficas produzidas em contexto educativo podem ser relevantes, ao mesmo tempo ou não, a dois níveis, o pedagógico e o investigativo. O primeiro, para os professores

que partam da observação das crianças, dos seus interesses e necessidades para a planificação da ação educativa; o segundo, para a concretização de pesquisas com objetivos vários, sendo comum, no âmbito da formação de professores, a articulação dos dois propósitos numa perspetiva de investigação para a melhoria das práticas.

A maior ou menor oportunidade de as crianças produzirem narrativas biográficas na escola, revela a visão que os professores têm sobre estas, ora como meros estudantes de conteúdos académicos, ora como pessoas que têm algo a dizer sobre as suas vidas e que constroem o seu conhecimento numa interação constante entre os seus referenciais vivenciais próprios (quem sou, como sou, de onde sou, qual a minha história de vida) e os saberes entendidos como pertinentes para cada grupo de crianças, numa sociedade, tempo e espaço próprios. Em termos pessoais, e na linha de Carmen Pérez, inscrevemo-nos na linha dos que entendem que as narrativas que se desenvolvem em conversas em contexto educativo, podem constituir-se

[...] em dispositivos de produção de uma cultura escolar que reinventa a sala de aula a partir das redes de conversações tecidas por professoras e crianças, que colectivamente, no exercício do diálogo e na atitude da escuta, engendram movimentos de desconstrução e reconstrução de saberes e práticas e possibilitam a emergência de novas experiências [...]. (2014, p. 240).

Nos jardins-de-infância, seja qual for o modelo pedagógico desenvolvido, a manhã inicia-se por uma roda de conversa em que, a exemplo da árvore das palavras<sup>5</sup>, as crianças partilham as suas narrativas, em que se desenvolve a socialização na relação de cada um com o seu grupo de pertença, manifestando já aí a filtragem mais ou menos apurada de acontecimentos familiares, tendo, ao longo da rotina pedagógica e nas diferentes áreas em que as salas se encontram organizadas, outras oportunidades de lhes darem continuidade ou de iniciarem outros relatos. Por sua vez, nas escolas do 1ºciclo, comumente, o tempo e o espaço

---

5 A *árvore das palavras*, é uma designação africana para um espaço público tradicional em que, à sombra de uma árvore, as pessoas se juntam para conversarem e tomarem decisões comuns.

estão fortemente condicionados pelo programa curricular a cumprir, não sendo muito usual a prática de conversação entre crianças e professores, salvo em salas onde se desenvolvem modelos pedagógicos em que a socialização é um dos principais princípios consagrados. Ainda assim, em salas de 1º ciclo, é recorrente observarmos crianças que, a partir da abordagem de alguns conteúdos, estabelecem associações com experiências pessoais, narrando-as.

Ao narrar, a criança coloca-se por inteiro naquilo que diz, seja por palavras, seja servindo-se de outras formas de expressão, evidenciando-se como “sujeito de carne e osso, feito ao mesmo tempo de razão e emoção, transpassado pela experiência e capaz de reflectir sobre si mesmo” (PASSEGGI, 2016, p. 71). Ferrarotti (2013) defende que as pessoas, estão preocupadas com os problemas que as inquietam e buscam uma ciência de mediações suscetível de lhes trazer respostas, o que se evidencia, em muitas narrativas biográficas de crianças, procurando com as suas expressões orais, escritas, pictóricas ou noutra recurso, dar forma ao seu pensar e sentir, eventualmente procurando superar situações de mal-estar, de satisfação ou de desejo por algo que não existe.

Ao narrar a sua experiência a criança desdobra-se como espetador e como personagem da situação narrada, assumindo-se como ator social que sente, contesta e se posiciona, dando forma à sua condição de agente social que “age no mundo de vida, não para exercer papéis preconcebidos, mas em virtude de uma ação reflectida situada no seu próprio horizonte biográfico” (PASSEGGI, 2016, p. 82). A observação da criança em ação numa sala de jardim-de-infância facilmente nos comprova isto quando, por exemplo, na área da casa das bonecas, inicia a brincadeira dizendo ‘*Eu era a mãe...*’, e nesse papel social, com um misto de passado e de condicional mas que se torna presente no momento em que brinca, (re)ativa e (re)constrói as suas experiências de interação com os outros. Ou seja, numa atividade de faz-de-conta, a criança biografiza-se, ativando “operações mentais, comportamentais e verbais pelas quais o indivíduo não cessa de inscrever sua experiência e sua ação em esquemas temporais orientados e finalizados” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 525).

Muitas crianças pequenas, numa fase em que a realidade e a imaginação se confundem, produzem, como sendo suas, narrativas em que integram personagens e ocorrências meramente fruto da sua imaginação. Outra das características das narrativas das crianças pequenas é a sintetização do que pretendem dizer em frases curtas, conseguindo, em poucas palavras, dizerem o que desejam.

## Narrativas biográficas de crianças e construção de si na interação com os outros

Uma das dimensões das narrativas biográficas é a autopoiese, isto é, a capacidade de o indivíduo se produzir a si mesmo. Vindo da biologia, este termo traduz a autoreprodução celular numa perspectiva da (re)construção orgânica. No caso das (auto)biografias das crianças esta situação é recorrentemente evidenciada quando as mesmas, por exemplo, ao verem desenhos realizados meses atrás se pronunciam com admiração do como o faziam e do porque o faziam dessa forma, neste passear entre o 'eu era' e o 'eu sou' que vai dando balanço à sua (re)construção identitária.

Ricouer (1994, in PASSEGGI, 2016) refere que as narrativas biográficas integram uma tríplice mimese: a prefiguração, a configuração e a refiguração. As narrativas biográficas de crianças também integram, obviamente, estas três fases: a primeira é caracterizada pela evocação, em que falam sobre o que querem, descrevem situações, sem qualquer preocupação com a sequencialidade temporal ajustada; na segunda, a configuração, a criança reflete e dá mostras dessa reflexão, posicionando-se face às situações ocorridas ou imaginadas, procurando encontrar razões e dar sentido às mesmas, numa fusão intrínseca entre razão e emoção. Nesta fase, a criança, ao mesmo tempo sujeito biográfico e epistémico, utiliza princípios, regras e estratégias, ou seja, mobiliza diferentes tipos de estruturas, as quais incorpora na sua construção, fundindo assim conhecimento e experiência. Por fim, na refiguração, surge a narrativa final, em que é sistematizado o processo e

assumida a biografia. Ou seja, ao narrar a criança recorda, pondera e projeta-se, ajudando-nos, enquanto investigadores, a “reflectir sobre os vínculos entre memória, reflexão e busca de alternativas que sinalizam a capacidade da criança se projectar em devir” (PASSEGGI, 2014, p.140), sendo a memória, a reflexão e a projeção de si componentes basilares nas narrativas (auto) biográficas.

A *biografização*, conceito desenvolvido por Delory-Momberger no campo da pesquisa (auto) biográfica, enquanto processo de *escrita de si*, constitui-se como objeto de pesquisa biográfica ao “explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência” (DELORY-MOMBERGER, 2012, 524). As narrativas (auto)biográficas contribuem, subscrevendo a autora, “para dar existência, para reproduzir e produzir a realidade social” (id, 2012, p. 524). O carácter singular das narrativas biográficas (‘é a minha história; eu narro a minha experiência de vida’) não se traduz, na nossa perspectiva, por individualista, na medida em que cada um vive em interação permanente com os seus contextos socio-históricos, mundos esses de que a criança é, ao mesmo tempo, ator social (assume o papel que a sociedade lhe atribui), autor (afirma a sua individualidade de pensamento, emoção e ação) e agente (reconstrói e transforma a realidade).

## Investigar com narrativas (auto) biográficas de crianças

As narrativas (auto)biográficas das crianças têm algumas particulares a nível da formulação das mesmas e das condições desejadas para que as mesmas emirjam, pelo que a sua escuta e a interpretação exige um conhecimento substantivo sobre como as crianças vivenciam as situações e dão forma expressiva às mesmas. A escuta das crianças implica, da parte do investigador, “envolver-se com elas em diálogos sustentados, bem como observá-las e participar com elas em diferentes atividades

(FOLQUE, 2010, p. 256, tradução nossa). Na medida em que a ludicidade é inerente à vida das crianças, “é necessário propiciar a elas um espaço lúdico em que sejam oferecidas ferramentas semióticas (contos, desenhos, brinquedos) através das quais a criança possa se expressar, pensar sobre si mesma e/ou sobre o mundo, enfim narrar” (DE CONTI e PASSEGGI, 2014, p. 154), o que é entendido como uma condição de base, quase de garantia, para o sucesso dessa componente investigativa.

Seguindo Folque, as “entrevistas (com crianças) são vistas como atividades que implicam diálogos entre pessoas em contextos particulares” (2010, p. 256). A realização de entrevistas com crianças carece de um clima de grande empatia, num contexto de familiaridade, em que se sintam seguras e confiantes (FOLQUE, 2010; CLARK, 2005). É importante que as crianças possam escolher os colegas a integrar o grupo com o qual a entrevista será realizada, de forma a sentirem-se mais à vontade. De acordo com as indicações para a realização de entrevistas narrativas (APPEL, 2005; SCHUTZE, 2011), as questões devem ser abertas, permitindo ao narrador expressar o que pretende. A fluência verbal, o léxico vocabular, as competências comunicativas divergem entre as crianças, pelo que essas indicações têm que ser, naturalmente, adequadas de forma a permitir a cada uma expressar-se a partir do que é e de como é, sentindo apoio externo para garantir que a sua narrativa é entendida. Estratégias como o uso de um alienígena, de um pequeno texto ou imagem que se lê ou vê e sobre o qual se propõe que se pronunciem (DE CONTI e PASSEGGI, 2014; CLARK, 2005), preferencialmente numa organização de grupo reduzido, com um caráter conversacional, podem ser facilitadores da emergência da narrativa.

## Questões éticas na investigação com narrativas (auto)biográficas de crianças

Os métodos (auto)biográficos, na medida em que se afirmam como ‘auto’, de si, que se realizam com a voz do biografado, implicam a voluntariedade do próprio em narrar o que é seu,

aspectos da sua experiência pessoal. Uma narrativa (auto)biográfica traduz uma exposição pública do que é íntimo, uma expressão da construção como cada um organiza as situações vivenciadas. A escuta de alguém que *se conta* para nos permitir, enquanto investigadores, construir conhecimento, obriga a uma postura ética irrepreensível, seja quanto ao conhecimento informado da criança e dos seus representantes legais sobre os objetivos do estudo, seja no respeito pela forma e dimensão como a criança pretende realizar a sua narrativa.

O princípio de consentimento informado, associado à forma colaborativa, epistemologicamente definida como base de construção de conhecimento com esta metodologia, traz implicações sobre como e quais as narrativas de crianças são suscetíveis de integrar uma investigação. As narrativas biográficas das crianças mais pequenas ocorrem num contínuo, nem sempre num tempo pré-definido, como acima dissemos. Compreender o que as crianças expressam, como o fazem e para que o fazem, implica, assim, um acompanhamento duradouro, um trabalho de âmbito etnográfico, com a presença prolongada no cenário de ação (FOLQUE, 2010). Ora, as obrigações face à utilização do consentimento informado, fazem sentido sempre que existe o propósito investigativo, quer no caso em que a recolha das narrativas se faça ocasionalmente, à medida que as mesmas acontecem no quotidiano educativo (FOLQUE, 2010; CLARK, 2005), quer quando a investigação segue um curso formal, com tempos demarcados para a realização de momentos de entrevista. É um direito da criança saber o que o investigador pretende realizar quando se encontra no espaço pedagógico.

Falar de crianças até aos dez anos, de um meio socio-económico e habilitacional semelhante, inclusive dentro da mesma família, implica assumir, mesmo assim, a diversidade; a experiência de vida, os interesses, as formas de expressão, o ciclo educativo que frequentam, a noção de si e do Outro, entre muitos outros aspetos, divergem consoante o perfil individual, o desenvolvimento e o conhecimento e as experiências que cada uma possui. Ora, no campo estrito da investigação, as oportunidades de uma criança que frequenta um jardim-de-infância, que tenha entre três e seis anos, poder autorizar o uso do que



*conta de si* (e ao contar de si, conta também dos outros com que se relaciona e com quem a sua vida se entrelaça e que não são ouvidos na hora da decisão), pode ser muito questionável. Os mesmos riscos podem ocorrer com crianças um pouco mais velhas, no entanto, estas, em princípio, têm já um processo de socialização mais longo, o que lhes permite fazer antecipações mais críticas sobre o que expor de si e dos seus. Ao investigador (auto)biográfico não cabe definir o que a criança pode ou não narrar; espera-se deste investigador que tenha uma atitude de plena escuta e aceitação da narrativa. No entanto, na base da garantia pelo anonimato, cabe-lhe a responsabilidade de saber o que tornar público das narrativas recolhidas, sempre na “defesa de que a salvaguarda é fundamental na edificação de uma relação de respeito com a criança, na qual seja defendido, em qualquer momento, o seu interesse superior” (FERNANDES, 2016, p.766). Ou seja, acautelando-se o rigor subjetivado da interpretação dos dados, com base numa fundamentação teórica segura e numa reflexividade bem sustentada, os textos que daí decorrem não podem, com uma justificação do valor literário do mesmo, pôr a descoberto estratos da narrativa que extrapolem a confidencialidade requerida.

Falar das experiências pessoais implica, muitas vezes, mexer em memórias disfóricas e portadoras de sofrimento, aspeto que nem sempre se antecipa quando se inicia o processo narrativo. Segundo Fernandes (2016), o protecionismo face a uma visão de vulnerabilidade das crianças é apontado muitas vezes como justificação para as mesmas não serem ouvidas em processos de investigação. Ora, esta é uma das questões com que nos deparamos: por um lado, afirmamos as narrativas biográficas de crianças como forma de assumir a sua autoria e “atoria social” (id, 2016, p.762); por outro lado, sabemos dos riscos emocionais que o processo (auto)biográfico pode integrar e rejeitamos colocar as crianças em situação de vulnerabilidade; e, ainda, rejeitamos que estratégias protecionistas possam interferir e desvirtuar a validade do processo metodológico.

Sem se pretender, com o presente texto, determinar formas de resolução dos nossos dilemas epistemológicos, fica, contudo, a desocultação da problemática e a certeza de que a

resolução da mesma exige uma permanente reflexividade e monitorização ética do investigador, com a assertiva de que o interesse pela finalização da pesquisa não se pode sobrepor e negligenciar os danos que a mesma possa causar.

## Riscos da interpretação por adultos das narrativas (auto)biográficas das crianças

Gaston Pineau, na síntese final do Colóquio “Paysan polonais en Europe et en Amérique”<sup>6</sup>, realizado em em Wroclaw, Polónia, salientou a referência ao prefixo ‘co’, entendendo-o como fundamental na forma como as narrativas biográficas são hoje construídas e analisadas. Seja na perspetiva da (auto)formação, seja no uso das mesmas no trabalho social (educativo, psicológico ou outro), há sempre dois sujeitos em ação, o investigador e o narrador, os quais cooperam na produção da própria narrativa. A emergência de narrativas biográficas **com** crianças, ao

Admitir que as crianças são capazes de refletir sobre próprias experiências e legitimar sua reflexão como fonte de pesquisa ‘introduz’ pelo menos duas grandes rupturas no campo científico. A primeira concerne à representação tradicional da criança, definida pelo que lhe falta, portanto, sem experiências e cujos testemunhos não são dignos de fé. A segunda decorre da primeira, a validade de sua palavra, como fonte para a pesquisa educacional. (PASSEGGI, 2014, p.137).

O que é muito relevante para a afirmação da cidadania da criança. Digamos, então, que há aqui dois sujeitos, no entanto, apresentamos as nossas sérias dúvidas se na interpretação final se evidencia, de facto, a análise paritária do narrador e do investigador, e se essa desigualdade não está muito imbuída

---

6 Este Colóquio teve como finalidade celebrar o primeiro centenário do lançamento do livro que dá o nome ao evento, escrito por Florian Znaniecki et William Thomas, obra essa pioneira na difusão da pesquisa biográfica e que constituiu o início da afirmação deste campo e método científico. O Congresso, participado por cerca de duzentos investigadores, reuniu os principais especialistas desta área, permitindo assim fazer uma sistematização dos avanços e do estado atual do conhecimento nesta área.

das estruturas de poder desigualmente distribuídas entre adulto e criança. Este desnivelamento ocorre em qualquer investigação, em que o poder do investigador é diferente do investigado, quer se trate de narrativas biográficas de adultos ou de crianças; de qualquer forma, neste último caso, os riscos de uma interpretação desajustada poderão ser maiores na medida em que o tempo, as circunstâncias, a estruturação social na base da qual se efetiva a experiência de cada um, na geração da infância, é muito diversa num e noutro caso. A interpretação investigativa de narrativas biográficas de crianças, é sempre uma interpretação de adultos sobre os sentidos que as crianças colocam (ou não) nas suas falas, no entanto, são essas estórias que garantem a margem de poder dos narradores, “já que o pesquisador não pode ter acesso a eles a não ser pelas entradas que os sujeitos lhe dão mediante os atos de biografização a que se entregam” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 525). Interpretar narrativas biográficas de crianças obriga a ter um conhecimento profundo das formas de ser, pensar e agir das crianças, de forma a “darem-se os meios de apreender e compreender as biografias individuais, isto é, os espaços-tempos singulares que cada um configura a partir da conjugação de sua experiência (e da historicidade de sua experiência) e dos mundos-de-vida, dos mundos de pensar e agir comuns de que participa” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 526), o que obriga, para se romper com alguns dos riscos que daí advêm, a explicitar detalhadamente as condições de realização da pesquisa.

A criança tem uma margem de participação significativa na produção dos dados e nas oportunidades de interpretação que os mesmos possibilitam, na medida em que nas suas narrativas não fazem ‘cópias’ lineares do mundo dos adultos; elas apropriam-se e ressignificam esse mundo (PEÑA, 2014, p. 176). Corsaro afirma que as crianças, ao mesmo tempo que se apropriam da cultura, interferem culturalmente, a partir dos significados que atribuem às situações, agindo no sentido da transformação das mesmas, formulando conhecimentos próprios e produzindo culturas próprias e únicas; ou seja, as crianças são ‘agentes competentes’ (CORSARO, 2003), que vivem em mundos sociais em que não são neutras e meras recetoras, o

seu 'eu' está em constante desenvolvimento entre o seu interior, as condições externas com que se entrelaça, em tempos e em espaços demarcados. Nessa perspectiva, como lembra Furlanetto

[...] tornam-se necessárias revisões nas teorias a respeito dos processos de socialização: se por um lado as crianças são estimuladas a se apropriarem de elementos culturais e dessa forma a se assemelharem entre si, por outro, ao viverem esses processos não internalizam simplesmente os padrões oferecidos pelos adultos, mas os interpretam, o que implica viver, simultaneamente, processos de socialização e de singularização. (2014, p. 164).

Digamos, então, que o trabalho de investigação com narrativas biográficas de crianças protagoniza as crianças como atores sociais com autoria na produção das suas narrativas, do sentido que atribuem às mesmas e na influência que podem exercer nos seus grupos de pertença; logo, são sujeitos, encontram aqui um espaço relevante na sua afirmação social e poder político (FOLQUE, 2010), ainda que, em se tratando de uma investigação acadêmica, as suas narrativas biográficas integrem também uma dimensão de objeto de análise.

Terminando sem concluir...

A elaboração deste texto teve um tempo longo de preparação, iniciando-se por uma forte inquietação sobre os sentidos a atribuir à produção de narrativas (auto)biográficas com crianças. Os principais dilemas situa(va)m-se entre o conhecimento de como *falar de si* comporta riscos emocionais nem sempre antecipados e a questão ética existente nos métodos (auto)biográficos, em relação ao consentimento informado, quando sabemos como ao *falar de si* sempre se fala dos outros em que cada vida se entrelaça e que não são chamados a autorizar a sua referência na narrativa. Estas questões estão sempre presentes, no entanto, a experiência, observação e conhecimento sobre crianças, permite-nos afirmar que os problemas que daí podem decorrer, são muito vincados entre as crianças mais pequenas.

A decisão por esta escrita levou-nos a orientar a observação em contextos de jardins-de-infância e escolas do 1º ciclo, frequentados por crianças entre os 3 e os 10 anos de idade, no sentido de percebermos se, como, quando e com que propósitos as crianças produzem narrativas (auto)biográficas. Percebemos que essa é uma realidade muito presente no quotidiano educativo, verificando-se que as crianças são muito ricas na produção de narrativa, sendo que nos jardins-de-infância existem vários momentos da rotina pedagógica em que tal acontece, ora de forma espontânea ora mesmo induzido pelos profissionais, enquanto que nas escolas do 1º ciclo, as oportunidades de as crianças falarem de si ocorre menos vezes, sendo comum que tal aconteça por associação de memórias a algum conteúdo programático que esteja a ser trabalhado. O que os professores fazem com essas narrativas (auto)biográficas difere de caso para caso, consoante a visão que cada um tem sobre a criança enquanto tal ou no seu papel de aluno, e sobre a forma como organizam e gerem a sua ação pedagógica. A observação da produção destas narrativas fez-nos pensar que, para além do interesse pedagógico que as mesmas possam ter, também para o campo específico da investigação estas (auto)biografias podem ser mobilizadas. Verificamos também que as crianças colocam grande entusiasmo quando se narram, fazendo-o integralmente, ou seja, com palavras, com emoção, com expressões corporais... Além disso, como o comprovam alguns estudos assim realizados, no espaço educativo, é possível desenvolvermos investigação dentro deste paradigma, com base em formatos mais formais, em que se realizem entrevistas previamente combinadas.

A reflexão levou-nos à leitura de alguns textos, uns que abordam a investigação com crianças em termos gerais, outros que se situam no campo específico das narrativas (auto) biográficas de/com crianças. Daqui pudemos depreender que este último é um campo em emergência, em que o Brasil surge como timoneiro.

Do nosso questionamento partilhado com outros investigadores e com professores de crianças pequenas, da observação realizada e da análise conceptual, saímos reforçadas no posicionamento de que a participação das crianças nos processos

investigativos que lhes digam respeito, no sentido de “nada da criança sem a criança” (PASSEGGI, 2014, p. 133), é um direito que afirmamos, assumindo a sua atoria social e (co)autoria investigativa.

Inferimos também que a validade da investigação com métodos (auto)biográficos passa, na fase inicial de qualquer estudo, pela clarificação de qual a modalidade que vai ser seguida (biografias, histórias de vida, autobiografias, ou outras), bem como das condições de realização da pesquisa, explicitando se o propósito é investigar com as crianças, sobre crianças, ou sobre infâncias.

Retomando uma citação inscrita no início do texto, estamos conscientes que cada criança está “exposta a múltiplas vozes, múltiplas perspectivas” (LEAL da COSTA e SARMENTO, T. 2018, s/n), pelo que a sua narrativa (auto)biográfica decorre dessa interação entre si e os outros, em que cada uma, na sua narrativa biográfica, não é mais um sujeito individual finito em si mesmo, mas um ser social que de forma singular expressa a sua experiência de vida.

Para subtítulo deste último ponto, retomamos o que já utilizamos em texto anterior por nos parecer o adequado para o propósito do seguimento que se pretende, ou seja, o de alargar a discussão e o aprofundamento destas questões com outros investigadores e com a escuta de crianças e a co-produção das suas (auto)biografias.

## Referências

- ALANEN, Leena. Explorations in generational analysis. In ALANEN, L.; MAYALL, B. (Org.). *Conceptualizing child-adult relations*. London: Routledge, p. 11-22. 2001.
- APPEL, Michael. La entrevista autobiográfica narrativa: fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los Otomíes en México. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research [On-line Journal]*, v. 6, n. 2. 2005.
- DE CONTI, Luciane e PASSEGGI, M<sup>a</sup> da Conceição. Reflexões metodológicas sobre a pesquisa com narrativas de crianças. In Mignot, A.

- Sampaio, C. e Passeggi, M<sup>a</sup>C. (Orgs), *Infância, Aprendizagem e Exercício da Escrita*. Curitiba: Editora CRV, 149-160. 2014.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, v.17, n<sup>o</sup>51, p. 523-536. 2012.
- CLARK, Alison. Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspective. In Clark, A., Kjørholt and Moss, P. (eds.) *Beyond Listening*. Children's perspectives on early childhood services. Bristol: Policy Press, pp. 29-49. 2005.
- FAVORETO, Elizabeth; ENS, Romilda. Pesquisas com crianças: contribuição para se repensar a prática pedagógica na educação infantil e os cursos de formação de professores. In: Ena, Romilda; Garanhan, Marynelma (Orgs.). *Pesquisa com Crianças e a Formação de Professores*. Curitiba: PUCPRESS, pp.45-72. 2015.
- FERRAROTTI, Franco. *Sobre a Ciência da Incerteza: o método biográfico na investigação em Ciências Sociais*. Mangualde: Ed. PEDAGO e Ed. MULEMBA, 2013.
- FERNANDES, Natália (2016). Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21 n. 66, p. 759-779. 2016.
- FOLQUE, Assunção. Interviewing Young Children. In Naughton, Rolfe e Siraj-Blatch (Orgs), *Doing Early Childhood Research*. Australia: Allen & Unwin. 2010.
- FURLANETTO, Ecleide. Contribuições das crianças para (re)pensar as escolas de infância. In Mignot, A. Sampaio, C. e Passeggi, M<sup>a</sup>C. (Orgs), *Infância, Aprendizagem e Exercício da Escrita*. Curitiba: Editora CRV, 161-172. 2014.
- JAMES, Allison; JAMES, Adrian. *Key concepts in childhood studies*. London: SAGE. 2008.
- LEAL DA COSTA, Conceição e SARMENTO, Teresa (2018). Escutar as crianças e (re)configurar identidades – interações com voz. in *Revista Educação em Análise – Cassiana Magalhães e Greice Ferreira (Orgs), Dossier INFÂNCIAS: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. 2018. (no prelo).
- PASSEGGI, M<sup>a</sup> da Conceição et al. Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. *Educação*. Santa Maria, 39 (1)2, 147-156. 2014.
- PASSEGGI, M<sup>a</sup> da Conceição, NASCIMENTO, Gilcilene & SILVA, Vanessa. Narrativas da Infância: a escola no mundo urbano e no mundo rural. *Educação e Linguagem*, 19 (2), 147-156. 2016.
- PASSEGGI, M<sup>a</sup> da Conceição. Nada para a criança, sem a criança: o reconhecimento de sua palavra para a pesquisa (auto)biográfica. In

- Mignot, A. Sampaio, C. e Passeggi, M<sup>a</sup>C. (Orgs), *Infância, Aprendizagem e Exercício da Escrita*. Curitiba: Editora CRV, 133-147. 2014.
- PASSEGGI, M<sup>a</sup> da Conceição. *Narrativas da Experiência na Pesquisa-Formação. Do Sujeito Epistêmico ao Sujeito Biográfico. Roteiro, Joaçaba*. 41 (1), 67-86. 2016.
- PEÑA, Andrés. Los espacios pre-escolares vivenciados y narrados por niños y niñas: estudios sobre la formación de la infancia desde un enfoque denominológico-narrativo. In Mignot, A. Sampaio, C. e Passeggi, M<sup>a</sup>C. (Orgs), *Infância, Aprendizagem e Exercício da Escrita*. Curitiba: Editora CRV, 173-192. 2014.
- PÉREZ, Carmen. De criança para criança: a produção da revista electrónica “Tô de olho” como afirmação da autoria. In Mignot, A. Sampaio, C. e Passeggi, M<sup>a</sup>C. (Orgs), *Infância, Aprendizagem e Exercício da Escrita*. Curitiba: Editora CRV, 235-248. 2014.
- PERRENOUD, Philippe (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Coleção Ciências da Educação, nº 19. Porto. Porto Editora.
- QVORTRUP, Jens. Generations: an important category in sociological research. In: *Actas do Congresso Internacional dos Mundos Sociais e Culturais da Infância*. Braga, 2000. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, 2000. v.2 p. 102-113.
- SANTOS, Boaventura Sousa (2002). *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. 4<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez.
- SARMENTO, Manuel. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educ. Soc.* v.26 n..91, p. 361-378. Campinas May/ Aug. 2005.
- SARMENTO, Teresa. *Infâncias e crianças em narrativas de educadoras de infância*. in *Pesquisa (auto)biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais*, Passeggi, Furnaletto e Palma (Org.) (pp.77-94). Curitiba: Editora CRV. 2016.
- SCHÜTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 210-222.





# *Escuelas del futuro como escuelas del presente en imágenes-relatos*

## el método documental en la interpretación de experiencias conjuntivas de un grupo de niños y niñas de Medellín<sup>1</sup>

Andrés Klaus Runge Peña - Universidad de Antioquia - UdeA  
Carlos Ospina Cruz - Universidad de Antioquia - UdeA

*“Captamos la realidad a través de la interposición de artefactos simbólicos [...] para iluminar la opacidad del mundo, la cual es consecuencia directa de nuestra propia opacidad” (Duch, 2002, p. 40)*

*“En efecto, los niños son también actores de su socialización en la medida en que comienzan a percibir una tensión entre el niño y el alumno que cohabitan en ellos, entre dos conformismos que no se recubren exactamente, lo que les permite desprenderse un poco de la omnipresencia del maestro y del control social” (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 89)*

## Introducción

En este trabajo se presentan algunos resultados de una investigación en la que se analiza lo que narran sobre la escuela en dibujos y relatos un grupo de niños y niñas de la ciudad

---

1 Texto presentado no VIII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) biográfica - VIII CIPA - realizado na Universidade Cidade de São Paulo - UNICID, setembro de 2018, no Simpósio Internacional INFÂNCIAS E NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS: CENÁRIOS, SUBJETIVIDADES E EXPERIÊNCIAS ESCOLARES.

de Medellín. Se parte de la idea que, como lo dice el título, esos relatos dicen mucho más sobre el presente de la escuela, sobre la experiencia escolar, que sobre el futuro de la misma. Para ello, metodológicamente hablando, el método de análisis reconstructivo-documental (Bohnsack, 1983; 2014; Bohnsack, Burkhardt y Przyborski, 2015; Bohnsack, Nentwig-Gesemann, Nohl, 2013) muestra sus ventajas, pues permite analizar e interpretar esos relatos (orales y visuales) de los chicos como parte de esas experiencias escolares conjuntivas.

En el primer capítulo del trabajo se hace un acercamiento al asunto de investigación. Allí nos ocupamos de hacer un rastreo a algunas de las miradas que se tiene dentro de las ciencias sociales y humanas sobre el papel que juegan niños y niñas como agentes activos en la construcción y configuración de su propio mundo y sus propias biografías. En el segundo capítulo se presentan algunas consideraciones básicas sobre la propuesta metodológico-conceptual y se dan algunos ejemplos. Finalmente, en el tercer capítulo se hacen unas reflexiones generales sobre el papel que juega la combinación del enfoque biográfico-narrativo y el método documental en la investigación con niños y niñas, particularmente, en lo que tiene que ver con sus relatos (visuales y orales).

## Un acercamiento al asunto de indagación

### *Infancia, narrativas y biografización: la experiencia escolar*

Como se dijo, este escrito hace parte de los resultados del proyecto de investigación mencionado en la nota al pie 1<sup>2</sup> y su propósito es, con base en principios teóricos y metodológicos de

---

2 Uno de los resultados de este trabajo investigativo es el libro: PASSEGGI, Maria da Conceição, CUNICO FURLANETTO, Ecleide y DOMINGOS DA PALMA, Rute Cristina (Org.) (2016). *Pesquisa (auto)biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais*. Volume 4. Curitiba: Editora CRV y MIGNOT, Ana Chrystina, SANCHES SAMPAIO, Carmen y PASSEGGI, Maria da Conceição (Eds.) (2014). *Infância, aprendizagem e exercício da escrita*. Curitiba: Editora CRV.

la investigación biográfico-narrativa y el método documental, investigar las significaciones construidas narrativamente y mediante dibujos de niños de 4 a 12 años de edad sobre su experiencia escolar (preescolar y educación básica)<sup>3</sup>. Una finalidad es contribuir con la comprensión del niño como sujeto de derecho y como partícipe, y aportar así insumos para la investigación, las políticas públicas, la formación docente y las prácticas educativas orientadas a los niños y niñas (Passeggi y Otros, 2016; Mignot y Otros, 2014). Se admite que el impacto social y científico de los resultados contribuye con conocimientos aún más elaborados, para avanzar en innovaciones de carácter científico, tecnológico, legal, educativo y pedagógico, en respuesta a las demandas sociales de la educación para el presente.

Es claro que, en las diversas normativas que instauran la permanencia de los niños y las niñas desde una temprana edad en la escuela, la obligatoriedad educativa, la ampliación de la jornada escolar, la deserción escolar, la repitencia, la evaluación escolar, entre otros, estos asuntos aún están lejos de ser evaluados en sus reales repercusiones sobre niños y niñas en su cotidianidad. Tal es el caso de contextos como el de la ciudad de Medellín, donde cada vez el Estado apunta a una escolarización más prolongada como medida de impacto en la calidad educativa, en la medida en que la desescolarización se toma como un factor de incidencia en las problemáticas sociales. Interesante, de todas maneras, es que para enfrentar tales desafíos, las políticas públicas para la infancia y las políticas de formación de profesores, de manera general, consideran, generalmente y como norma, a los adultos como interlocutores válidos para tratar este tipo de asuntos; esto por la necesidad de los servicios o por las demandas sociales, excluyendo así de esa interlocución lo que dicen los niños y las niñas sobre su experiencia de escolarización.

---

3 En total se trabajó con 88 niños y niñas así: un grupo de 46 niños y niñas de preescolar en su mayoría de 5 años de edad y un grupo variado de niños y niñas entre 7 y 12 años de edad (1 niño de 7, 7 niños de 8 años, 9 niños de 9 años, 8 niños de 10 años, 11 niños de 11 años y un niño de 12 años).

Nosotros, al posibilitar que niños y niñas narren y dibujen asuntos o que pinten “imágenes-relatos” (Erzählbilder) (Drexler, 2014; Drexler, Balakrishnan y Billmann-Mahecha, 2012; Alves y Oliveira, 2004) relacionados con sus experiencias vividas en la escuela, tenemos como meta primordial dar mayor visibilidad a sus modos de percibirse, de percibir su entorno para identificar así las transiciones (de identidad, escolares y culturales) que se constituyen a lo largo del proceso de escolarización. No unimos así a algunos estudios y proyectos existentes en los que se han ido garantizando la centralidad del niño y entre los cuales figuran el trabajo pionero de Martine Lani-Bayle (2000, 2006, 2010) y las investigaciones que se desarrollaron a partir de los años 1980 (Corsaro, 1985, 2005, 2009; Cruz, 2008; Delalande, J. et al, 2006; Rocha & Ferreira, 1994, Rollet & Morel, 2000; Müller & Carvalho, 2009, 2010; Pino, 2005 y Sarmiento, 1997, 2008; Sarmiento y Vasconcelos, 2007). Estos, entre muchos otros y en diferentes países, señalan esa revolución que viene operando y que va del paso de la representación del niño como ser incompleto, imperfecto e incapaz de expresarse y que, además, hace de él un “invisible”, a aquella del niño como sujeto-actor-agente social, susceptible de intervenir con su palabra en el discurso social. Pero, ¿qué válida y legítima su palabra? Esa pregunta es parte integrante del problema abordado por esta propuesta; de allí la pertinencia del enfoque biográfico-narrativo.

Nuestra hipótesis es que desde la infancia somos capaces de reflexionar sobre lo que nos acontece mediante el acto de narrar (oral, escritural y pictórico). Los trabajos de autores consagrados como Bruner (1987, 1997a, 1997b, 2001, 2002), Vygotsky (2003) y Piaget (1994) confirman que al hacerlo así, tomamos conciencia (con posibilidades de conformación o lo mismo de deformación) de la experiencia vivida y damos un nuevo sentido a los acontecimientos y a nosotros mismos. En ese sentido la narración, con sus diferentes registros, puede ser considerada como un dispositivo precioso de recolección de datos, por permitir “seguir de cerca al mayor número posible de casos individuales” (Piaget, 1994: 94), ya que representa rupturas desde el punto de vista epistemológico y político, susceptible de identificar nuevos caminos para las investigaciones educativas,

las políticas públicas y las prácticas de acogida y cuidado del niño, a nivel individual e institucional.

Esto tiene que ver, además, con que, en tiempos contemporáneos, cobra existencia una forma social de descripción de sí y de dar cuenta de sí mismo a partir de la cual el individuo ya no simplemente se afina a una adscripción de estatus social, sino que, por el contrario, modela “su vida”, “su trayecto vital”, su “trayecto biográfico” en, mediante y a partir de un proceso que se presenta como un transcurso vital-temporal (tempo-biográfico). El individuo queda confrontado con la sociedad de una manera biográfica, es decir, autobiográfica. Las dinámicas de individualización, reflexividad (racionalidad, libertad) y pluralidad de la modernidad reflexiva muestran entonces un lado biográfico: los individuos, desde temprano, se ven abocados a configurar su propia vida, a hacer su propia biografía (imperativo biográfico).

De manera que la formación de sí y del mundo comienzan a tener lugar fundamentalmente como un proceso durante toda la vida que implica un trabajo biográfico —biografización (Delory-Momberger, 2009a, 2009b; Passeggi, 2014) de la experiencia—. Se establecen así un régimen y un imperativo biográficos según los cuales los individuos se encuentran compelidos a darle una configuración, por propia iniciativa y por propios esfuerzo —sin desconocer los influjos externos como los padres, los pares y el consumo—, a su vida como biografía —normal—. Estas nuevas descripciones de sí, dadas en contextos interactivos como la familia, los pares y la escuela, se vuelven entonces de gran relevancia para el proceso formativo y configurador de la identidad (subjetivación). De igual manera, en términos de controles sociales y de indagación, hay una focalización en lo biográfico (giro biográfico). Relatos de vida y de experiencia se convierten en el material de partida más adecuado para el análisis y solución de diferentes aspectos sociales y personales.

Esto tiene que ver, también y en un sentido antropológico, con que el ser humano está abocado a mediaciones culturales para atenuar la distancia consigo, con los otros y con el mundo; de allí la importancia de “apalabrar” el mundo.

“Más allá de la percepción sensorial inmediata del entorno o del juego interior con las sensaciones registradas en la memoria, el mundo adquiere *sentido sólo en la medida en que* lo traducimos lingüísticamente; de otro modo, solo sería para nosotros una barahúnda incoherente de sensaciones —táctiles, olfativas, visuales, acústicas, gustativas— suscitadas por el entorno más inmediato aquí y ahora” (Chillón, 1999, p. 25). La narrativa es, por tanto, un medio del que los seres humanos se sirven para darle coherencia al mundo, a sus experiencias y vivencias y para insertarse en los discursos y prácticas de su cultura.

Particularmente con la entrada en la escuela, niños y niñas van desarrollando cada vez esa capacidad narrativa. Así, a partir de los elementos culturales que los rodean, los niños y niñas narran para sí mismos y para otros lo que les acontece. Y al construir sus narrativas (visuales, orales, escritas), ellos se encuentran o contrastan sus relatos individualizados dentro de un amplio modelo cultural y tratan de organizar su experiencia y saber contando una historia que da sentido a las narrativas (Smith, Bordini y Sperb, 2009). Por ejemplo, Miguel, un niño de 9 años, sueña con una escuela grande que pueda tener un zoológico, un parque, una piscina, una biblioteca y una cascada de agua; sueña, además, con telescopio que le permita ver el cielo y con el que no cuenta la escuela (ver dibujo siguiente).



Miguel 9 años

Como para este estudio, el niño reconfigura entonces en sus narrativas (visuales y orales) el sentido dado a la escuela y muestra cómo, gracias a ellas, va construyendo su propia identidad, una vez se admite que somos lo que construimos narrativamente, por la reflexión en el retorno sobre nosotros mismos, lo que Ricoeur (1991, 1997) denominó la *narrativa identitaria*.

Por tanto, el ingreso a la escuela y a otras instituciones educativas, de manera general, representa una experiencia crucial a partir de la cual se introduce al niño en contextos socioculturales en los que un nuevo rol les “está reservado” y nuevas expectativas son establecidas acerca de su propio desarrollo y su propia formación. Sin embargo, cabe decir, en realidad nunca niños y niñas llegan como alumnos, sino que se forman y socializan como tales en el marco de las dinámicas y experiencias escolares. La escuela es, por tanto, un espacio de experiencias conjuntivas a partir del cual niños y niñas se socializan y adquieren un *habitus* escolar. Por ejemplo, Isabel, una niña de 10 años, además de una concepción de la escuela del futuro como institución marcada por los avances tecnológicos (ver siguiente dibujo), muestra una fuerte orientación hacia el saber —la expresión “yo sé” la identifica como parte del dibujo— y hacia la participación en clase. Ambos son aspectos fundamentales para entenderse como un “buen alumno” y que muestran el proceso de configuración de un “*habitus* escolar”.



Isabel 10 años

De manera similar, Jean Paul (10 años) muestra una fuerte orientación hacia el saber académico, particularmente, en términos de reconocimiento institucional. Jean Paul quisiera que en un futuro su institución fuese reconocida por el presidente

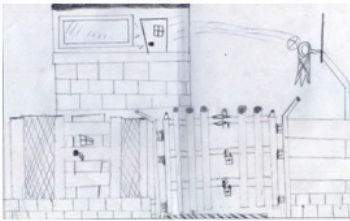
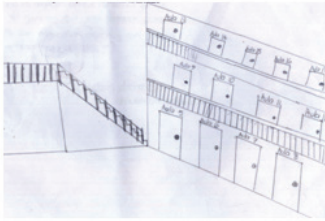


como la mejor escuela del país y que, como se aprecia en el dibujo, hubiera para ello una “certificación de calidad” (ver dibujo siguiente).



Jean Paul 11

Esa experiencia escolar se puede definir como “la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar. Esa experiencia posee una doble naturaleza. Por una parte, es un trabajo de los individuos que construyen una identidad, una coherencia y un sentido, en un conjunto social que no los posee *a priori*. En esta perspectiva, la socialización y la formación del sujeto son definidas como el *proceso* mediante el cual los actores construyen su experiencia, de la escuela primaria [...] pero por otra parte, las lógicas de la acción que se combinan en la experiencia no pertenecen a los individuos; corresponden a los sistema escolar y se han impuesto a los actores como pruebas que ellos no eligen” (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 79). Miremos, por ejemplo, un esquema recurrente en la construcción del espacio escolar como espacio serial y disciplinario a partir de algunos dibujos:



Bruner (2001), escribiendo al respecto de la estructura social de la mente, llama la atención sobre el papel de la escuela en la promoción de actividades compartidas, de reflexión, de diálogo y de construcción de sentido que marcan, también, las maneras de ser alumno. Sabemos que las formas narrativas en nuestra cultura son transmitidas al niño, en opinión de Dunn (1988), en las primeras interacciones entre él y el adulto

responsable, por lo que el entendimiento social comienza como praxis en contextos particulares en los que el niño es protagonista, agente, víctima o cómplice, como en el caso de la escuela.

Lo que se investiga acá parte del presupuesto de que esa disposición ya se encuentra en pleno desarrollo en el niño y que de ella se valen como elemento de comunicación, de lúdica (Nicolopoulou, 2005; Feldman, 2005; Wulf, 1994, 1997), de socialización y de construcción de identidad (Nelson, 2000). Por su parte, Smith en su tesis de doctorado (2006: 33), basada en Wallon, recuerda que “al mismo tiempo en que es adquirida y estructurada a partir de convenciones culturales, la narrativa es un instrumento especialmente rico para la diferenciación del niño como un individuo”. Se trata, por lo tanto, de un instrumento de negociación cultural y, como tal, posibilita al niño lidiar mejor con el conflicto entre necesitar del otro o ser independiente, desarrollar medios de seducción y persuasión, ubicar y cautivar al otro con aquello que cuenta.

## Aspectos metodológicos

Teniendo como base la consideraciones anteriores, en esta investigación se le hizo una pregunta orientadora lo más sencilla posible a niños y niñas (n=88), a saber: “*haz un dibujo de cómo te gustaría que fuera tu escuela en un futuro*”<sup>4</sup>. Se motivó a los niños y niñas, además, para que acompañaran su dibujo con una narración/explicación. El resultado fue un *relato multimodal compuesto de visualización y verbalización*. El orientador<sup>5</sup> plasmó entonces por escrito en una ficha lo que el niño o niña rela-

---

4 A pesar de ser un tema poco tratado, existen algunos estudios sobre las representaciones, visiones o, mejor, proyecciones de futuro de niños y niñas desde la psicología (Haug y Gschwandter, 2006), desde la sociología (Leven y Otros, 2015) y, para nuestro interés, desde la pedagogía (Hempel, 2013, Kaiser, 2003). Sin embargo, el asunto de interés en estos trabajos no es propiamente la escuela, lo que da pie para justificar con fuerza esta indagación.

5 Para este trabajo de recolección de información se contó con la ayuda de los estudiantes del curso “Historia de la infancia y culturas juveniles” de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

taba que había dibujado. Vale destacar que los dibujos pueden ser muy bien utilizados como un “rompe-hielo” que hace que niños y niñas se sientan relajados, estén atentos a responder y detonen ejercicios de rememoración que los lleven a organizar así sus narrativas personales, en este caso sobre la escuela. Dicho trabajo se dio entonces bajo una atmósfera natural y libre para los niños.

### *Relatos e imágenes-relatos (dibujos), una combinación poco explorada*

Fue a comienzos del siglo XX que los dibujos infantiles comenzaron a cobrar relevancia para la investigación. Se destaca en ello nombres como los de Karl Lamprecht, Georg Kirchensteiner y Siegfried Levinstein y, en clave psicológica, los de Clara y William Stern y Daviz Katz. Levinstein fue quien, en especial, comenzó a hablar de imágenes-relato en su libro “*El niño como artista. Dibujos de niños hasta los 14 años*” publicado en 1905”. Posteriormente, Georges-Henri Luquet, en su libro: “*El dibujo infantil*” de 1927, desarrolló un sistemática de posibilidades de presentación de los relatos gráficos y propuso un modelo de desarrollo del dibujo infantil en cuatro fases: realismo casual, fortuito o involuntario, realismo fallido o carente, realismo intelectual (entre los 10 y 12 años) y realismo visual que incluye un trabajo con perspectivas. Uno de los problemas que señaló este autor en el estudio de los dibujos infantiles fue que un relato organizado o una sucesión de sucesos solo se podía plasmar en una imagen en su simultaneidad, así se contara con una serie —secuencial y sucesiva— de imágenes o se presentara una imagen como representativa de una situación o suceso. En ese

sentido, ya Siegfried Levinstein y G. Rouma<sup>6</sup> habían hablado también de la importancia de la verbalización. Las expresiones verbales y los relatos los consideran como un acompañamiento, complemento y mejoramiento de un dibujo que, a su vez, hacen parte de la función del dibujo en la medida en que permiten expresar saberes y contenidos de sentido.

Hoy en día, muchas de las investigaciones actuales en esta línea —investigación sobre y basadas en dibujos infantiles— poco se ocupan del contenido narrativo de los dibujos infantiles y de las capacidades narrativas que con ello se expresan, lo cual muestra la importancia de un trabajo como este. Por otro lado, las nuevas investigaciones sobre la capacidad narrativa, con sus diferencias teóricas y metodológicas (P.e., los planteamientos High-point —punto de máxima complicación—, Storygrammar, estructuralistas y el análisis conversacional), se apoyan, prioritariamente, en el desarrollo de las capacidades narrativas basándose, casi que exclusivamente, en los relatos orales y escritos de los niños y niñas.

Particularmente los estudios de Boueke y Otros (1995) llevan a la configuración de una propuesta integradora sobre el desarrollo de la capacidad narrativa y en ellos se propone la diferenciación de cuatro tipos de relato: una presentación aislada de un suceso en el que los sucesos particulares no se ligan entre sí en términos de contenido, sino de manera incoherente; un relato lineal a partir del cual el relator logra presentar los sucesos centrales en una serie que se puede seguir y vincularlos entre sí con conectores temporales y causales. No obstante, la presentación de un punto máximo —de un plot— no tiene lugar. Esto se logra con una forma estructurada del relato como etapa siguiente. Finalmente, está el momento de la estructuración

---

6 Rouma, en su trabajo de 1912, hace un análisis del dibujo infantil y plantea que su desarrollo pasa por dos etapas: la etapa preliminar y la etapa de la representación de la figura humana. En esta última se pasa de la etapa denominada de “renacuajo” que alude a los primeros bocetos y dibujos de seres humanos como renacuajos, una etapa de transición que ya implica una más adecuada definición del cuerpo humano y, finalmente, un etapa en la que se hace una representación completa de la figura humana y que involucra el dibujo con perfil de la figura humana.

narrativa del relato que incluye marcaciones afectivas y el involucramiento de quien escucha.

En un trabajo reciente con 57 niños y niñas entre tres y seis años de edad, Balakrishnan, Drexler y Billmann-Mahecha (2012, p. 11) llegan, apoyados en los anteriores autores, a la siguiente tipología en la producción de dibujos infantiles:

<b>Primera tipología</b> <b>Presentaciones simples</b>	<b>Segunda tipología</b> <b>Descripción de un saber acerca del mundo</b>	<b>Tercera tipología</b> <b>Imágenes-relato</b>		
Garabateo sin nombre/significado	Saber sobre cosas Contenido representacional	Relato aislado	Relato lineal	Relato estructurado
Elementos/presentaciones individuales	Descripción del mundo de la vida	Ficticio		
Combinación de elementos nombrados y no nombrados	Composición - Presentación simple de la situación	Contenido representacional		
Patrón	Composición - Presentación ficticia	Basado y relacionado con el		

(Tomado de Balakrishnan, Drexler y Billmann-Mahecha, 2012, p. 11)

Dentro de la primera tipología se señalan dibujos que tienen uno o varios elementos sin conexión y a menudo sin nombrar. En la segunda tipología se incluyen los dibujos infantiles en los que niños y niñas se focalizan en explicar y aclarar cosas dadas y contenidos de saber. A estas imágenes las caracteriza una aclaración verbal (narrativa en sentido amplio) y pictórica de las cosas del mundo desde la perspectiva de niños y niñas. Acá pareciera que los chicos quieren comunicar con su dibujo algo del mundo, algo que saben o algo de su entorno concreto. Gran parte de los dibujos en esta investigación se ubican dentro de esta clasificación.

La tercera tipología tiene que ver con que, a menudo antes o durante el proceso de dibujar, los infantes desarrollan espontáneamente historias y relatos (fantasiosos). Con el concepto de “imágenes-relato” se alude precisamente a presentaciones

—visuales— en las que los motivos visualizados se encuentran vinculados entre sí con sentido y en las que de manera visual/gestual o verbal/narrativa se tematizan sucesos o secuencias de acción concretos. En estos dibujos, se puede decir, “pasa algo” y hay, como mínimo, un protagonista. Miremos: Juan Pablo, de 9 años, dice que no le interesa mucho la escuela, particularmente narra que no le gusta ir a sentarse y recibir clase, pues lo considera muy aburrido (ver dibujo siguiente). A pesar de eso, la figura del maestro dando clase y explicaciones tiene una gran importancia para él, así como el estar sentado escuchando y prestando atención (ver dibujo siguiente).



Juan Pablo 9 años

Esta tipología se puede diferenciar internamente según el tema del relato (ficcional, de contenido representacional (lo que pasa por la cabeza) o relacionado directamente con el mundo de la vida) y según la estructura del relato (aislada, lineal y estructurada). Un aspecto llamativo de esta tipología es la cualidad narrativa de las imágenes (dibujos). Pero, como se dijo anteriormente, es importante subrayar que la estructura del relato no se puede evidenciar —visualizar— en la imagen debido a su simultaneidad, por lo que se acude al relato oral o escrito. Miremos el dibujo siguiente: Sara Sofía dice que ella “se pintó jugando con sus amiguitas” y que es un momento

en el que “no las llaman al salón de clase, sino que las dejan jugando más tiempo”.



Sara Sofía 8 años

Cabe decir, finalmente, que la pregunta acerca lo ficticio o real de la imagen-relato pasa acá a un segundo plano en la medida en que, si partimos de que lo que acá niños y niñas producen está ligado y relacionado con sus vivencias y experiencias, entonces ello implica necesariamente una elaboración de su mundo y entorno físico, social y cultural.

### *Relatos y dibujos (imágenes-relatos) analizados desde el método documental*

El enfoque biográfico-narrativo pone en paréntesis la fascinación por los datos “duros”, puesto que, al tratar con el hombre ordinario, con la cotidianidad, como un objeto de observación e indagación, va tras la búsqueda de los sentidos cualitativamente diversos dados a la experiencia. En ese sentido, Bertaux (1980) ya había propuesto, desde hace algún tiempo, que el enfoque biográfico-narrativo ponía en duda “el monopolio institucional del saber del sociólogo” y de la sociología como ciencia exacta. Conviene, de todas formas, considerar que no se debe homogeneizar la narración como un modo ideológico de liberación o dominación individual, aspecto por el cual, el



científico social no debe olvidar que este enfoque además de problemas políticos, plantea dificultades éticas, en el contexto de lo subjetivo social; elementos que deben ser siempre discutidos de manera abierta y franca.

Se destaca entonces el papel que juega la investigación biográfico-narrativa como camino de acercamiento y comprensión de asuntos que tienen que ver con el campo educativo; es decir, como enfoque que remite, entre otros, a trabajos importantes sobre educación como los de Zeller (1995), Bolívar (2002), Huberman (1995), Mortola (2006). Trabajos como estos destacan la importancia del enfoque biográfico-narrativo referido al estudio de relatos de experiencia, historias de vida, biografías profesionales, entre otras denominaciones. Dichos enfoque se pone como una alternativa a los estudios cuantitativos que esconden los sentidos y las historias detrás de los números. Con este enfoque se trata, más bien, de estudiar la visión que tienen las personas de sí mismas y su interpretación del mundo circundante en perspectiva histórica, social y cultural. Los análisis de estos estudios, múltiples y variados, subrayan el uso y la importancia metodológica, epistemológica y ontológica de los diseños biográfico narrativos.

Sin embargo, de importancia también acá es el método (enfoque) documental (Bohnsack, 1983, 2014) que complementa en ciertos puntos la entrevista narrativa y la interpretación de los relatos de experiencia. En su libro *“Entrevista narrativa y método documental”*, Arnd-Michael Nohl (2006) muestra claramente cómo el método documental se combina muy bien y amplía los marcos interpretativos de las entrevistas narrativas y del análisis narrativo. A diferencia de la teoría fundamentada y del planteamiento de Schütze basado solo en la entrevista narrativa —aunque proponga un trabajo comparado—, el método documental-reconstructivo no trabaja la relevancia de los datos verbales (entrevista narrativa) desde el punto de vista de su funcionalidad con respecto a un caso en particular (a una historia de vida en particular), sino desde sus múltiples dimensiones interpretativas con respecto a otros casos (otras entrevistas narrativas y otros relatos). De allí la importancia que adquiere el trabajo de comparación.

La base de una teoría sociológica del saber que subyace al método documental es el presupuesto de que el actuar cotidiano, el pensamiento y las representaciones del *commun sense* son construidas socialmente (Bohnsack 2003, p. 20 y ss). El objeto de la interpretación documental es la reconstrucción de esas construcciones de la cotidianidad —vivir conjunto— que tienen que ver un “habitus”, con patrones orientadores —que incluyen esquemas orientadores y marcos orientadores<sup>7</sup>— y con un saber procedimental (know how, saber procedimental, saber implícito). Al vivir (Leben) conjunto se le contraponen entonces un vivenciar (Erleben) conjunto, es decir, el tener experiencias compartidas.

---

7 Como parte de los patrones orientadores que orientan el hacer práctico de los individuos se distinguen dos formas de saber: unos esquemas orientadores y unos marcos orientadores. Los esquemas orientadores aluden al saber referido a las dinámicas y funcionamientos normatizados e institucionalizados en el marco de las cuales los individuos tienen que actuar. Alude, por ejemplo, a las reglas para la interacción y trato entre sí de los sujetos. Estos esquemas orientadores los vive y experimenta el individuo como una suerte de exigencia y presión social con respecto a su actuar y, por ello, despliegan una fuerza normativa. Por ejemplo, la vida en la escuela supone el reconocimiento y seguimiento de ciertas reglas y valores como la puntualidad, el silencio, la disposición a aprender, la colaboración, entre otros, que los alumnos viven cotidianamente como una exigencia; exigencia no solo para su comportamiento, sino también para el adecuado funcionamiento de la clase y de la escuela en general. Los marcos orientadores se constituyen a partir de las experiencias concretas dadas con los procesos de socialización. Son una suerte de acervo de saber que orienta de determinada manera el actuar de los individuos. Por ejemplo, ciertas experiencias negativas en la escuela pueden constituirse en un marco de orientación a partir del cual un individuo asume permanentemente una actitud de negación de la escuela misma, del trabajo en clase o del estudio como actividad clave. Los esquemas orientadores y los marcos orientadores se superponen permanentemente en la cotidianidad. Estos últimos, por ejemplo, ofrecen posibilidades interpretativas a partir de las cuales los esquemas son resignificados y elaborados de manera práctica. Un alumno, para volver con el ejemplo de la escuela, puede actuar de conformidad con las reglas y las normas o, de acuerdo a un marco orientador desafiante y negativo, actuar de manera evitativa y resistente a las normas. Pero también, la institución escuela también puede acuñar su impronta en los individuos y hacer que alineen sus marcos orientadores con la normativa —esquema orientador— de la escuela.

Por tanto, detrás de las adscripciones de sentido individuales y procesuales se pueden reconocer patrones de sentido colectivo-estructurales<sup>8</sup>. Esos patrones de orientación colectivos Bohnsack los remite a lo que conceptualiza como entornos (Mileius). Bohnsack diferencia entonces entre medios generacionales, de género, de formación, sociales, etc., que muestran un sentido sociogenético compartido.




Un saber práctico tal, o mejor, ese saber conjuntivo (Mannheim) se puede reconstruir solo, primero, si observamos directamente lo que se hace o, segundo, mediante un rodeo a partir de relatos sobre eso que se hace. Los relatos (visuales, orales y escritos) dentro del enfoque biográfico-narrativo y documental sirven para sacar a la luz ese saber práctico o “conjuntivo” de los sujetos relatores. Ese saber que es apropiado mediante las prácticas y que, a su vez, las orienta es un saber prerreflexivo que Mannheim denomina “a-teórico” —un saber que está en las prácticas y en la cultura (como praxis)—.

Basándose en Mannheim, Bohnsack diferencia entre un contenido de sentido inmanente y un contenido de sentido documentado de los enunciados (expresiones). El contenido de sentido inmanente comprende un sentido objetivo y un sentido expresivo intencionado del enunciado. Este último no es accesible al investigador, por lo que se deja de lado y se le presta atención, en primer lugar, al sentido objetivo que es

---

8 Esos patrones de orientación colectivos parten entonces de reglas. Una regla es una máxima (proposición o sentencia) que el sujeto de la acción sigue de manera práctica. Esas reglas se reconocen en tanto el sujeto que las sigue expresa busca encontrar juicios sistemáticos sobre la adecuación del actuar concreto. Las reglas tienen validez intersubjetiva (son propiedades de los sistemas de interacción; es decir, vienen de saberes y experiencias conjuntivas). Estas tienen un carácter generativo y constituyen el sentido intersubjetivamente comprensible de una acción. Las reglas se diferencian según sus alcances: aquellas de mayor alcance son las que están más fuertemente internalizadas y las que son menos explicitables. Aquellos que tienen poco alcance se concretizan en actitudes y juicios individuales. Las reglas se diferencian de las estructuras. Las reglas establecen estructuras y las estructuras definen las reglas. Para la transformación de una estructura no es necesaria una interacción, pero solo mediante la interacción aquella se mantiene y logra continuidad.

el sentido objetivado y que queda después de lo dicho por el sujeto. Tiene que ver con el “qué se dice”. Más allá del sentido objetivo, el método documental se preocupa por reconstruir el sentido documentado. Documentado quiere decir lo que en un enunciado, de manera implícita, se expresa acerca de las orientaciones, relevancias, visiones del mundo, miradas de normalidad que posee un sujeto; es decir, ese saber cotidiano. El sentido documentado designa entonces lo dicho de manera implícita en las experiencias (conjuntivas) relevantes para la acción por parte del hablante. Demos un ejemplo: ya sabemos que el tema de esta investigación es la escuela. En el caso A Abigail dibuja una escuela bastante simétrica y dice al respecto: “Me gustaría que la escuela fuera más organizada” y que el “césped estuviera limpio”. Además, que los salones “estuvieran más organizados y con diferentes colores —no solo grises—”. En el caso B, Ana Sofía se imagina una “escuela dulce de gelatina” y “más divertida”, porque le gusta “divertirse y jugar”. En el caso C, Andrés Felipe le gustaría que la escuela “tenga una cancha más grande” y unos salones con “computadores y tablets”. Además de unos jardines y una enorme piscina.

Caso Secuencia del relato	Caso A Abigail 10 años	Caso B Ana Sofía 9 años	Caso C Andrés Felipe 10 años
Enunciado 1	“me gustaría que la escuela fuera...”		
Enunciado 2	<p>“más organizada”</p> 	<p>“de gelatina” y “más divertida”</p> 	<p>“tuviera una cancha más grande” y unos salones con “computadores y tablets”</p> 

<p>Enunciado 3, 4 y etc.</p>	<p>“que el césped estuviera limpio” “que hubiera varias escaleras para no estru- jarse entre sí” “que los salones estuvieran organizados y pintados de colores”</p>	<p>“para divertirse y jugar”</p>	<p>Para poder “jugar fútbol” y entrar a los salo- nes de tecnolo- gías “sin que los regañen tanto”</p>
----------------------------------	---	--------------------------------------	--

En el enunciado 1 vemos que se explicita el que todos reconocen el lugar llamado escuela y dicen cómo les gustaría que fuera (comparten, por principio, ese saber conjuntivo acerca de lo que implica el mundo escolar y han tenido experiencias escolares). Se trata del mismo tópico o tema y de un sentido comunicativo: saben explicitar qué es la escuela, pero, además, dan cuenta de una experiencia conjuntiva: la experiencia escolar. Pero, según los enunciados dos, tres y siguientes, ello —la experiencia escolar— tiene diferentes patrones orientadores y, por tanto, el tópico o tema es tratado de maneras diferentes y ello es lo que interesa reconstruir. Miremos entonces cuál es la regularidad implícita que subyace a tales enunciados:

- La orientación de A es hacia el orden de la escuela. Este esquema orientador hacia el orden lo vive y experimenta la niña como una suerte de exigencia y presión social con respecto a su actuar y, por ello, despliega una fuerza normativa que se manifiesta no solo en su relato, sino también en la estructura planimétrica del dibujo.
- La orientación de B es hacia la diversión y el juego.
- La orientación de C está referida aparentemente hacia la diversión y el juego, pero más en el marco orientador de unas experiencias desagradables en la escuela, particularmente con sus maestros. El niño a menudo se siente regañado, incluso dice que no le gusta ir a la escuela y que para él sería mejor que la escuela no existiera, o al menos, “los profesores que regañan tanto”.

El marco en el que se trata el problema o tema del primer enunciado, según los enunciados siguientes se denomina patrón de orientación (esquemas y marcos). Este es uno de los aspectos que se reconstruye, más allá de la secuencia misma y de lo dicho como tal, con el propósito de mostrar las continuidades y recurrencias a lo largo de secuencias de acción o narrativas —expresadas de forma corporal, textual o visual—. Así, debido entonces a que los niños y niñas llevan a cabo expresiones y enunciados significativos, pero que no pueden explicitar ya que hacen parte de su saber cómo, de su saber rutinario, entonces se necesita de la reconstrucción empírica y explicación del saber a teórico —saber implícito, saber orientador<sup>9</sup>— por parte del investigador.

Mientras con la interpretación denominada “formativa” el investigador permanece en el nivel del contenido de sentido inmanente; es decir, en la reformulación del QUE se dijo —lo cual sirve para una toma de distancia y extrañamiento con respecto

---

9 Esto nos pone también en un trabajo sobre lo implícito (sentido implícito). Ducrot (1972) distingue dentro de lo implícito dos aspectos, a saber: los presupuestos y los sobreentendidos. Los primeros son informaciones que sin estar explícitamente o abiertamente enunciadas, son referidas inmediatamente mediante la formulación o expresión del enunciado. En un enunciado expresado por una maestra de educación infantil a sus niños y niñas en clase como el siguiente: “vamos a ver quién nos dibuja un triángulo en el tablero”, se presupone que los niños y niñas saben dibujar triángulos. Los sobreentendidos, por su parte, son todas las informaciones que son susceptibles de ser referidas a un enunciado determinado, pero su actualización depende del contexto enunciativo (de la situación comunicativa, de la praxis social). Los sobreentendidos son fluctuantes e inestables y exigen de un trabajo interpretativo que no es fácil de llevar a cabo por parte de los interlocutores en el proceso de decodificación —interpretación— del mensaje. Los sobreentendidos necesitan del contexto para ser interpretados, tienen que ver con la indexicalidad del lenguaje y apelan a un saber conjuntivo. Miremos: una maestra camina por el salón de clase y dice: “veo muchos cuadernos regados por ahí”. Los niños y niñas, en respuesta, se ponen a ordenar y guardar sus cuadernos. En este caso, el enunciado de la maestra funciona como una orden explícita: “ordenen los cuadernos y guárdenlos” y los niños y niñas la entienden en la medida en que obedecen y cumple con la tarea de organizar. En este caso es necesario conocer el contexto de la clase para conocer el sentido implícito de ese enunciado.

al material, así como para la diferenciación de los contenidos temáticos (temas, subtemas) y el trabajo sobre los aspectos formales. Además, se evita cualquier saber contextual y se llega también a un lenguaje más estandarizado (por ejemplo, sin los modismos o expresiones particulares del entrevistado)—, con la “interpretación reflexionante” del material, que se constituye en el núcleo del método documental, se toma distancia con respecto al nivel del QUÉ y hay una focalización y descripción del CÓMO<sup>10</sup>. Es decir, cómo el niño o niña elabora, trabaja o trata un problema o tema específico y en qué marco de orientación.

Las orientaciones son patrones de sentido que producen o que están en la base de las diferentes acciones (individuales). Se trata por tanto, de estructuras procesuales que se reproducen de manera homologa en diferentes acciones, es decir, en enunciados —lingüísticos— y presentaciones —performancias— visuales. Esos patrones de sentido hacen parte de las acciones y no son hablados o explicitados en la forma de temas. Aquellos cuyas orientaciones son semejantes debido a un espacio de experiencias —y de saberes— conjuntivos (conjuntos) se remiten de manera no mediada y sobreentendida a ellos —a esos marcos—, se comprenden entre sí sin tenerlos —los

---

10 En la pragmática lingüística se plantea que todos los enunciados son modalizados; es decir, son la expresión de la subjetividad en el lenguaje. La modalidad expresa la actitud del sujeto con respecto al interlocutor como con respecto a su enunciado.

marcos— que interpretarlos explícitamente<sup>11</sup> —piensen en muchas experiencias escolares que compartimos así no hayamos estado todos en el mismo colegio—.

El método documental reconoce que el trabajo interpretativo depende del punto de vista del investigador, sin embargo, apuesta por la relativización metódica de ese punto de vista, precisamente mediante la introducción de otros casos para ser comparados. El método documental es, en últimas, un método comparativo con el que se busca ir más allá de la descripción —del texto, del caso, del grupo de discusión— a la reconstrucción y generación de tipos mediante el contraste, mediante un trabajo con homologías (identidades estructurales). Aspira entonces a la producción de teorías de nivel medio (tipologías) empíricamente —no especulativamente— fundamentadas.

- 11 Lo mismo aplica para el trabajo con fotografías e imágenes (Bohnsack, 2008) que concuerda con el análisis iconográfico de las imágenes de Panofsky y que se divide en cuatro niveles, a saber: el nivel de *descripción pre-iconográfica*, el nivel de *descripción iconográfica* —que tiene que ver fundamentalmente el tema (el qué)—, el nivel de *interpretación iconográfica* —que tiene que ver con el significado profundo— y, finalmente, el *nivel iconológico* —que tiene que ver con el sentido documentado—. En el nivel *pre-iconográfico* se busca seleccionar y enumerar los elementos, situaciones, cosas, fenómenos, etc., que hacen la composición de la imagen o producto visual. En este nivel se trata de describir los personajes, los objetos y los hechos, por lo que se cuidará que estén ausentes las referencias culturales, los enunciados valorativos y las conexiones simbólicas. Para dar un ejemplo: antes que decir que lo que hay en la imagen es una persona saludando, de lo que se trata es describir que la persona está levantando la mano y girándola en una posición abierta. En el nivel de *descripción iconográfica* el análisis de los elementos simbólicos de los participantes, los objetos y los hechos será el propósito central de este nivel de estudio. Tiene que ver con el tema de la imagen. Para continuar con el ejemplo, acá ya se trata de identificar a una persona saludando. Este nivel concuerda con la parte del análisis del qué del método documental. En tercer y cuarto lugar, se presenta la *interpretación iconográfica-iconológica* en donde se trata el sentido documentado. En este sentido, esta última fase abre posibilidades para pensar ¿qué documenta esa imagen? ¿Que saber social, cultural, profesional o grupal específico muestra este producto visual? ¿Desde qué horizonte se presenta información? ¿Con qué se busca una identificación? ¿Cuál es el contexto en el que se enmarca? ¿Cuál es la línea que marca el relato? ¿Cómo quiere que se decodifique o lea este producto visual? ¿Cuál es el marco de orientación en el que se mueve ese documento?



*A manera de cierre: Imágenes-Relatos como indicios de las experiencias y saberes conjuntivos escolares de los infantes*

Como se vio sucintamente, por medio de los relatos (orales, escritos, pictóricos) niños y niñas nos abren a sus espacios de experiencia y saberes conjuntivos. No obstante en ello hay que hacer una salvedad: aunque, por un lado, el saber cotidiano —por ejemplo el referido a la escuela— se nos presente como un asunto basado en experiencias exclusivas de un individuo, lo cierto es que, de otro lado, va más allá de la persona implicada y se encuentra afincado en un entorno social en el que participa el individuo. Existe, pues y para el caso de la escuela, un saber compartido colectivamente sobre cómo participar en clase, cómo sentarse, cómo relacionarse, cómo preguntar, etc., que se constituye a partir de la larga experiencia de ser alumno escolar o de compartir con un grupo de clase en la escuela ciertas experiencias y saberes.

Ser alumno implica saber —o creer saber— cosas sobre los otros, sobre las condiciones del entorno social en el que se encuentra, sobre las reglas no escritas del grupo, lo cual le permite, gracias a ese saber compartido (conjuntivo), relacionarse y entenderse con los otros. Para dar un ejemplo: Supongamos que casi a mitad de año ingresa un nuevo niño a un salón de clase en una escuela: mucho de lo que tiene que ver con las interacciones entre alumnos y maestros, entre alumnos, durante la enseñanza, en el descanso o en la escuela le sería un tanto desconocido para él; sus comportamientos e interacciones se verían ampliamente limitados por causa del desconocimiento de los modos y reglas de funcionamiento de las situaciones. Necesitaría de algún tiempo, de unos saberes, de unas prácticas ritualizadas, de unos ritos, de unos códigos, de unas reglas implícitas para sentirse en confianza e interactuar con cierta competencia y adecuación.

Siguiendo en ello a Mannheim, Bohnsack y colegas han establecido la diferencia entre espacio de experiencia conjuntivo y espacio de experiencia comunicativo. Así, para el niño-alumno la vida en comunidad en la clase forma el espacio de experiencia

conjuntivo y vinculante; es decir, el espacio de las historias de experiencia conjunta. En tanto alumnos que comparten dicha experiencia solo necesitan de gestos, palabras, señas muy sencillas y finas para entender lo que allí está pasando y, en ese sentido, disponen de un saber intuitivo e implícito sobre las reglas de funcionamiento de las situaciones escolares y, particularmente, las de la clase y también de unos recuerdos comunes que pueden ser interpelados en cualquier momento y situación.

Se trata entonces de un saber experiencial orientador de la acción que se incorpora y se vuelve, hasta cierto punto, inconsciente. Obviamente esto no quiere decir que todos tengan y compartan de igual manera ese saber conjuntivo: las niñas en clase pasan por unas experiencias y construyen unos saberes compartidos que se diferencian de las de los chicos, etc. Lo importante acá es cómo todos se constituyen como alumnos en el marco de unas experiencias y saberes marcados y encuadrados por la escuela.

Quien no haya tenido tales experiencias y no haya compartido esos saberes solo podría acercarse a ellos y apropiarlos por la vía de una experiencia comunicativa; es decir, mediante el seguimiento de lo que se comunica y relata de tales experiencias. Hablamos en ese sentido de un espacio de experiencia comunicativo que consiste, como en este caso, cuando el investigador se sirve, para su análisis, de los relatos de niños y niñas sobre su experiencia escolar<sup>12</sup>. No obstante, a pesar de que se recurra a esos relatos, es decir, a lo mentado y lo explicitado, lo cierto es que también queda un sentido profundo de las experiencias conjuntivas —a la manera de la gramática del lenguaje— al que

---

12 El saber experiencial conjuntivo escolar, si bien está estrechamente relacionado con las vivencias y experiencias escolares específicas, es un saber conjuntivo en el sentido de que no se necesita haber estado juntos al mismo tiempo y en el mismo lugar en la escuela. Quien haya pasado por la escuela tuvo que haber tenido la experiencia del examen, de la indisciplina, de las preguntas, etc., por lo que la experiencia de ser alumno es una experiencia compartida intra e intergeneracionalmente. Ahora bien, los matices y particularidades de dicha experiencia y de los saberes que la acompañan sería el objeto de investigación del método documental.

no se accede de manera consciente y reflexiva, por lo que tiene que ser reconstruido por el investigador. En este caso, no es que el investigador sepa más que el individuo indagado, sino que este último sabe más de lo que puede decir.

El investigador que se ocupa de analizar el saber escolar cotidiano —como en este caso, el que viene en los relatos de niños y niñas sobre la escuela— se confronta entonces con la pregunta acerca de cómo acceder a esos contenidos y patrones de sentido a-teóricos que están presentes en las expresiones y enunciados cotidianos (relatos, dibujos), en este caso, de niños y niñas. El camino metodológico para ello lo ofrece el método documental como un complemento importante del enfoque biográfico-narrativo.

## Referencias

- ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Ines Barbosa de. Imágenes de escuelas: espacio tiempo de diferencias de lo cotidiano. Educación y sociedad, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 17-36, abril 2004.
- AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues de. Imágenes de narrativas entrecortando la producción de conocimientos escolares. Educación y sociedad, Campinas, vol. 25, No. 86, p. 37-56, 2004.
- Balakrishnan, R.; Drexler, H. & Billmann-Mahecha, E. (2012). Rekonstruktion der kommunikativen Bedeutung von Kinderzeichnungen: Typen kindlicher Bildproduktion. En: Journal für Psychologie, vol. 20, no. 3, pp. 1-36.
- BERTAUX (1980)
- Bohnsack, R. (1983). Alltagsinterpretation und soziologische Rekonstruktion. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2014). Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R.; Nentwig-Gesemann, I.; Nohl, A-M. (2013 [2001]). (Eds.). Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R.; Burkhardt, M. & Przyborski, A. (2015). (Eds.). Dokumentarische Bildinterpretation. Methodologie und Forschungspraxis. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- BRUNER, Jerome. La cultura de la educación. Puerto alegre: Artmed Editora, 2001.

- BRUNER, Jerome. Actos de significación. Porto Alegre: Artes médicas, 1997b.
- BRUNER, Jerome. Life as narrative. *Social Research*, 54 (1), 11-32, 1987.
- BRUNER, Jerome. Pourquoi nous racontons-nous des histoires? Paris: Retz, 2002.
- BRUNER, Jerome. Realidade mental, mundos possíveis. Porto Alegre: Artes médicas, 1997b.
- CHILLÓN, (1999)
- CORSARO, William A. Friendship and peer cultura in the early years. Norwood, NJ: Ablex, 1985.
- CORSARO, William A. We're friends, right? Inside kid's cultures. Washington, DC; Joseph Henry, 2003.
- CORSARO, William A. Friendship and peer cultura in the early years. Norwood: Ablex, 1985.
- CORSARO, William A. Entrada al campo, la aceptación y la naturaleza de la participación en los estudios etnográficos cómo los niños pequeños. En educación y sociedad, Campinas, vol. 26, n° 91, p 443- 464, Mayo/Agosto, 2005.
- CORSARO, William A. Métodos etnográficos del estudio de la cultura de y pares de transiciones iniciales de la vida de los niños. En: MÜLLER, Fernanda (org.). Teoría y práctica de la búsqueda con niños: diálogos con W. Corsaro. Sao Paulo: Cortez, 2009, p. 83-103.
- Cox, M. V. (2005). The pictorial world of the child. Cambridge: Cambridge University Press.
- CRUZ, Silvia Helena Vieira (org). La niñez habla: en la búsqueda de la escucha de la niñez. Sao Paulo: Cortez, 2008.
- DELALANDE, J.; DANIC; I.; RAYOU, P. Enquête auprès d'enfants et de jeunes. Objets méthodes et terrains de recherche. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2006.
- DELORY-MOMBERGER, Christine (2009a). *La condition biographique. Essais sur le récit de soi dans la modernité avancée*. Paris: Tétraédre.
- DELORY-MOMBERGER, Christine (2009b). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras U. de Buenos Aires; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO.
- Drexler, H. (2014). Erzählbilder: Kinder erzählen mit ihren Zeichnungen. In.: A. Gernhardt, R. Balakrishnan & H. Drexler (Hrsg.). *Kinder zeichnen ihre Welt. Entwicklung und Kultur*. Berlin: das Netz.
- Drexler, H., Balakrishnan, R. & Billmann-Mahecha, E. (2012). Erzählbilder und Bilderzählungen. Nicht-evozierte Erzählungen in Kinderzeichnungen. *sozialer sinn*, 13 (1) 101-127. [ISSN 1439-9326]

- DUBET, Francois y MARTUCCELLI, Danilo (1998). En escuela. Sociología de la experiencia escolar. España: Editorial Losada.
- DUNN, Judith. The beginnins of social understanding. Cambridge, Mass: Harvard Univerity Press, 1988.
- Duch, Luis (2002). Antropología de la vida cotidiana. Barcelona: Trotta.
- FELDMAN, Carol. Mimesis: Where Play and narrative meet. Cognitive development, 20, 503- 513, 2005.
- Gernhardt, A., Balakrishnan, R. & Drexler, H. (Hrsg.) (2014). *Kinder zeichnen ihre Welt. Entwicklung und Kultur*. Berlin: das Netz.
- Greene, Sheila/Hogan, Diane (eds.) (2005): *Researching Children's Experiences. Approaches and Methods*. London : Sage.
- Grunert, Cathleen/Krüger, Heinz-Hermann (1999): „Biografieforschung und pädagogische Kindheitsforschung“ in: H.-H. Krüger/W. Marotzki (eds.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biografieforschung*
- Haug, F. & Gschwandtner, U. (2006). *Sternschnuppen. Zukunftserwartungen von Schuljugend*. Hamburg: Argument.
- Hempel, M. (2013). *Zukunftsvorstellungen von Kindern*. En: A. Kaiser & Ch. Röhner (Hrsg.). *Kinder im 21. Jahrhundert*. Berlin: Lit-Verlag, pp. 129-144.
- Hitzler, R. & Honer, A. (Eds.). *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung*. Opladen: Leske+Budrich.
- Hunger, Ina (2005): *Qualitative Interviews mit Kindern. Besonderheiten, Erfahrungen und methodische Konsequenzen*: Kuhlmann & Balz (Hg.), *Qualitative Forschungsansätze in der Sportpädagogik*. Schorndorf: Hofmann.
- Kaiser, A. (2003). *Zukunftsbilder von Kindern der Welt. Vergleich der Zukunftsvorstellungen von Kindern aus Japan, Deutschland und Chile*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengeheren.
- KISHIMOTO, Tizuko M. Bruner y narrativas infantiles: contribuciones de J. Bruner para la pedagogía de la infancia. En OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko M; PINAZZA, & Mônica A. (Orgs.) *Pedagogía de la infancia: Dialogando con el pasado: construyendo un futuro*. Puerto Alegre: Artmed, 2007.
- Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen (2001): „Biografische Interviews mit Kindern“ in: Behnken, I./Zinnecker, J. (eds.): *Kinder, Kindheit, Lebensgeschichte: ein Handbuch*. Seelze- Velber: Kallmeyer 2001, S. 129-142.
- Kuhn, Peter (2003): „Thematische Zeichnung und fokussiertes, episodisches Interview am Bild – Ein qualitatives Verfahren zur Analyse der Kindersicht auf Bewegung, Spiel und Sport in der Schule“ in: FQS 4/2003/1. <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-03/1-03kuhn-d.htm>

- LANI-BAYLE, Martine (Dir). Raconter l'école au cours du siècle. Paris: L'Harmattan, 2000.
- Leven, I.; Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2015). Familie, Bildung, Beruf, Zukunft: Am liebsten alles. En: Albert, M., Hurrelmann & Quenzel, G. (Eds.). Jugend 2015. 17. Shell Jugendstudie. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag, pp. 47-101.
- Mannay, Dawn (2017). Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.
- MENDONÇA, Uiliete Márcia Silva de. O olhar da criança sobre a Escola de Educação Infantil. Natal: EDUFRN, 2008.
- MIGNOT, Ana Chrystina, SANCHES SAMPAIO, Carmen y PASSEGGI, Maria da Conceição (Eds.) (2014). *Infância, aprendizagem e exercício da escrita*. Curitiba: Editora CRV
- MOURA DE MACEDO, Regina Coeli. Imágenes y narrativas a/de murales: dialogando con los sujetos de la escuela. Educación y sociedad, vol. 28, nº 98, Campinas, Enero/Abril 2007.
- MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana María Almeida (Orgs.). Infancia en perspectiva: política, investigaciones e instituciones. Sao Paulo, Cortez: 2010.
- MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana María Almeida (Orgs.). Teoría y práctica de la investigación con niños: diálogos con William Corsaro. Sao Paulo: Cortez, 2009.
- NELSON, Katgerine. Narrative, Time and the emergence of the Econtulred Self. Culture & Psychology, 6(2), 183-196, 2000.
- NICOLOPOULOU, Angelie. Play and the narrative in the process of the development: commonalities, differences and interrelations. Cognitive Development, 20, 495-502, 2005.
- Nohl, Arnd-Michael (2006): Interview und dokumentarische Methode. Wiesbaden: VS.
- PAIN, Jacques. L'École et ses violences. Paris: Anthropos, 2006.
- PASSEGGI, Maria da Conceição (2014). Nada para a criança, sem a criança : o reconhecimiento de sua palavra para a pesquisa (auto) biográfica. En: PASSEGGI, Maria da Conceição, CUNICO FURLANETTO, Ecleide y DOMINGOS DA PALMA, Rute Cristina (Org.) (2016). *Pesquisa (auto)biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais*. Volume 4. Curitiba: Editora CRV.
- PASSEGGI, Maria da Conceição, CUNICO FURLANETTO, Ecleide y DOMINGOS DA PALMA, Rute Cristina (Org.) (2016). *Pesquisa (auto) biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais*. Volume 4. Curitiba: Editora CRV.

- PINO, Agel. Las marcas del humano. Los orígenes de la constitución cultural de la niñez en la perspectiva de Lev S. Vigotski, Sao Paulo: Cortez; 2005.
- RICOEUR, Paul. El yo como otro. Sao Paulo: Papyrus, 1991.
- RICOEUR, Paul. Du texte l'action. Essais d'hermeneutique II. Paris: Seuil, 1986.
- RICOEUR, Paul. Parcours de reconnaissance. Trois études. Paris: Editions Stock, 2004.
- RICOEUR, Paul. Tempo e narrativa III. Campinas, SP: Papyrus, 1997.
- RICOEUR, Paul. Tempo e narrativa. Tomo I Campinas: Papyrus, 1994. (Original publicado em 1983).
- Rittelmeyer, Chr. & Parmentier, M. (2001). Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Mit einem Beitrag von Wolfgang Klafki. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por qué escuchar a la niñez? Algunos interrogantes para un debate científico multidisciplinar. En: CRUZ, S.H.V (org.) La niñez habla: la escucha de la niñez en la investigación. Sao Paulo: Cortez, 2008, p. 43-51.
- ROCHEX, Jean-Yves. Le Sens de l'expérience scolaire. Paris: PUF, 1995.
- SACRISTÁN, J. GIMENO. El alumno como invención. Puerto Alegre. Artmed, 2005.
- SARMENTO, M.J. Los niños y la infancia: definiendo conceptos, delimitando el campo. En: SARMENTO, M.J; PINTO, M (orgs.). La niñez: contextos e identidades. Braga: Universidad de Minho, 1997, p. 7-30.
- SARMENTO, M. J. Generaciones y la alteridad: interrogaciones a partir de la sociología de la infancia. Revista Educación y sociedad, v. 26, n.91. Campinas: Cedes, 2005.
- SARMENTO, Manuel J.; VASCONCELOS, Vera Maria (orgs.). Infancia (in)visible. Araraquara: Juanqueira & Marin, 2007.
- Schwittek, J. (2016). „Wenn ich groß bin möchte ich Auto fahren, wie mein Vater, nach Bischkek, nach Osch und nach Batken!“ – Generationale und räumliche Ordnungsarrangements in Kirgistan und Deutschland. En: R. Braches-Chyrek, & Ch. Röhner (Eds.). Kindheit und Raum. Opladen: Verlag Barbara Budrich, pp. 105-130.
- SMITH, Vivian. La construcción del sujeto narrador: Lenguaje, organización del pensamiento discursivo y la imaginación. Puerto Alegre: Universidad Federal de Rio Grande del Sur, 2006. Tesis de Doctorado.
- SMITH, Vivian; BORDINI, Gabriela Sagebin; SPERB, Tania Mara. Contextos e parceiros do narrar de crianças na escola infantil. Psicologia: Reflexão e Crítica, 22 (2), 181-190,2009.

SMITH, Vivian. SPERB, Tania Mara. La construcción del sujeto narrador: pensamiento discursivo en la etapa personalista. *Psicología en estudio*, 12(3), 553-562, 2007.

SOUZA, Solange Jobim y LOPES, Ana Elisabeth. Fotografiar y narrar: Producción de conocimiento en el contexto de la escuela. *Cuadernos de investigación*. Sao Paulo: Fundación Carlos Chagas, n. 116, Julio/2002.

SOUZA, Solange Jobim; CASTRO, Lucia Rabello de. Investigando con niños: Subjetividad infantil, diálogos y géneros discursivos. En: CRUZ S. H. V (org.) *La niñez habla: la escucha de la niña en la investigación*. Sao Paulo: Editora Cortez, 2008, p. 43-51.

VIGOTSKY (2003)

Wopfner, G. (2015). Zeichnungen und Gruppendiskussionen in Triangulation. Potential der dokumentarischen Interpretation anhand einer Untersuchung zu Individuierungsprozessen 11-/12-Jähriger. En: R. Bohnsack; B. Michel & A. Przyborski (Eds.). *Dokumentarische Bildinterpretation. Methodologie und Forschungspraxis*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, pp. 171-194.

WULF, Christoph (1994). "Mimesis in der Erziehung". En: WULF, Christoph (Ed.) (1994). *Einführung in die pädagogische Anthropologie*. Wanheim; Basel: Beltz.

WULF, Christoph (Ed.) (1994). *Einführung in die pädagogische Anthropologie*. Wanheim; Basel: Beltz.

WULF, Christoph (1997). "Mimesis". En: WULF, Christoph (ed.) (1997). *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, pp. 1015-1029.

WULF, Christoph (ed.) (1997). *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.





# *Entre as políticas para as infâncias e as pesquisas com crianças*

*Marineide de Oliveira Gomes – Universidade Católica de Santos*

*”[mas ele não está usando nada]”  
disse uma pequena criança.  
“Ouçam a voz de uma criança inocente”,  
disse o pai e um a um sussurrava para  
o outro o que a criança havia dito.  
“mas ele não está usando nada”,  
gritavam todas as pessoas,  
o que causou uma forte impressão no imperador,  
pois lhe pareceu que as pessoas tinham razão,  
mas teve que ficar até o fim  
e os camareiros caminhavam com  
mais dignidade ainda,  
como se carregassem uma  
cauda, que não existia.”*

*(ANDERSEN, 2001)*

## *A criança e as infâncias nas Políticas Públicas*

A infância, que se constitui do zero aos doze anos incompletos, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal 8.069/90) é fruto de construção social e datada histórica, social e geograficamente. Por trás das políticas públicas para a infância subjazem concepções que consideramos importante identificar para que, além de compreendê-las, posicionarmos-nos a respeito de quem são as crianças e as infâncias na atualidade.

Entendemos que nos períodos históricos que delineamos no presente texto, passando pela Constituição Federal de 1988 (marco importante na história democrática do país) até os dias atuais, evidenciamos ações esparsas, em muitos casos não intencionalmente formuladas, desenvolvidas e avaliadas como Políticas Públicas. Por não se tratar de uma avaliação histórica,

restringiremo-nos a identificar os contextos, as influências e as conseqüentes práticas (BALL; MAINARDES, 2011) que definem ações voltadas para as infâncias em diferentes campos de conhecimento, pois compreendidas como ações complexas, as Políticas Públicas não se apresentam homogêneas e lineares, antes materializam-se como fluxos de um processo dinâmico de relações sociais.

Em diferentes épocas, as infâncias sempre foram palco de debates nos campos da Saúde, Sociologia, Antropologia, Direito, História, Assistência Social e Pedagogia, bem como as instituições de atendimento às crianças e as relações entre adulto-criança que foram se alterando ao longo dos tempos, a depender das concepções vigentes em cada época. Chamaremos de infâncias (no plural) as diferentes formas como as crianças conseguem viver esse período etário, a partir dos estudos das crianças dos povos nativos, as crianças escravizadas e posteriormente, as crianças livres e institucionalizadas, em especial, nas escolas, passando pelas relações entre infâncias e cultura.

Há registros históricos que indicam a presença de crianças no início do processo de colonização brasileira pelos portugueses, em um contexto de luta pela sobrevivência e de exploração de mão-de-obra, em especial, do trabalho infantil, não sendo perceptíveis ações intencionais dirigidas às crianças por parte da Colônia. Concebida a população indígena como povo primitivo, buscava-se promover um processo civilizador pelas bases da cultura europeia, com a conversão desses povos em cristãos e a prática dos 'bons costumes', desconsiderando as manifestações culturais de origem desses povos que habitavam o país, sendo que as imagens românticas de criança associadas a figuras angelicais e místicas povoavam o cenário da época (DEL PRIORE, 1996).

Atuando de forma descontextualizada ao ambiente natural, que compreendia não só as crianças indígenas e filhas de escravos, mas também os filhos dos senhores de engenho, os jesuítas viam nas crianças os sujeitos centrais do processo civilizador, como alguém a ser preparado para o mundo adulto. A educação e a escola nos séculos XV e XVI passam a ser o

ponto central das ações dos jesuítas com as crianças, para em seguida, alcançar os adultos. Para a criança da casa-grande estava reservada as escolas jesuíticas ou o ensino das primeiras letras nas próprias casas com preceptores contratados e a educação da criança escrava praticamente inexistia. Tal processo socializador não ocorreu sem tensões e violências, com priorização da disciplina e da formação de bons hábitos, sendo recorrente o uso de castigos físicos e de delações. Para os jesuítas, a infância era entendida como período privilegiado para a inculcação de valores e de absorção de ensinamentos, observando-se diferenças da educação com relação à classe, raça, gênero e etnia.

A Companhia de Jesus e outras instituições religiosas desenvolviam ações assistenciais que visavam minimizar a condição social das crianças, por meio das Santas Casas de Misericórdia e da Roda dos Expostos (dirigido às crianças pobres, escravas e filhas de uniões ilegítimas, que eram abandonadas pelas mães). A 'Roda', como era conhecida, garantia o anonimato das mães e crianças e representou uma das instituições infantis com maior tempo de funcionamento (do período da Colônia até 1950, quando foi extinta), sendo mantida por instituições filantrópicas, visando atender aos preceitos médico-higienistas, sociais, morais, jurídicos e econômicos do início do século XX (MARCÍLIO, 2011).

Filantropia e caridade andavam juntas na época para fazer frente aos altos índices de mortalidade infantil e de proteção jurídica contra a exploração do trabalho e da criminalidade, o que contribuiu para o estigma da criança e da família pobres.

As instituições dedicadas ao atendimento infantil sofriam influências de instituições de outros países, em um contexto de modernidade e ideia de progresso e de novas exigências educacionais para atender às demandas da sociedade industrial que emergia. Estas instituições transitaram das funções de assistência, pedagógicas e educacionais, com três enfoques predominantes: o jurídico-policial, o médico-higienista e o religioso (KUHLMANN JR, 1998).

O campo do direito também se fez presente na história da infância no Brasil, com destaque para o Código de Menores, em 1927, que previa o tratamento ofertado às crianças por instituições, com evidente recorte social. Os ‘menores’, assim chamados (crianças e adolescentes abandonados ou delinquentes, que estavam à margem da lei) assim como os problemas sociais, eram tratados como casos de polícia e não de política, com aparato repressivo, com formas de controle e de regulação por parte do Estado.

Nesse contexto imperava o isolamento das crianças e de jovens como as crianças órfãs e infratoras, encaminhadas para estas instituições pelos Juizados de Menores que tinham a função de operar o poder normalizador conferido pela legislação, para disciplinar comportamentos, com base nas regras estabelecidas pela sociedade.

O Estado Novo, por meio dos acordos firmados por Getúlio Vargas com a emergente burguesia industrial que se formava e a tradicional elite agroexportadora, atendia demandas específicas dos trabalhadores, sem alterar substancialmente a condição de direitos da população em geral, e sobretudo, das crianças. A política trabalhista de Getúlio Vargas, com a promulgação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e o aumento do salário mínimo, vieram selar a ruptura do Estado com as classes dominantes. No início da década de 1940 são criados, em nível federal, o Depto. Nacional da Criança (DNCr) e a Legião Brasileira de Assistência (LBA) com um atenuado discurso de tutela e proteção social, sob a égide da Constituição Federal de 1937 que instituiu como dever do Estado *“prover as condições para a preservação física e moral da infância e juventude, podendo os pais em situação de miserabilidade solicitar auxílio do governo para garantir a subsistência de sua prole”*.

No período da ditadura civil-militar (1964-1985) ocorre uma ação intencional dirigida à infância denominada “Política Nacional do Bem-Estar do Menor”, instituída pela Lei Federal nº 4.513/1964, intencionando orientar a criação de instituições públicas e ações voltadas às crianças marginalizadas, com o objetivo de substituir a assistência social, antes exclusiva

das instituições religiosas. Assim são criadas as Fundações do Bem-Estar Social do Menor (FEBEM) em nível federal (Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor/Funabem), sendo acompanhadas nos Estados e nos Municípios (com diferentes denominações), o que mobilizou serviços de voluntariado, de maneira geral vinculados ao papel caritativo e assistencialista das esposas dos prefeitos, governadores e Presidentes da República.

Com o passar dos anos, as Febems, de maneira geral, fracassaram no atendimento às mínimas condições humanas, educacionais e no processo de ressocialização das crianças e adolescentes sob suas responsabilidades, assim como no que se refere às relações com os vínculos parentais, não sem contar com tensões envolvendo o campo do Serviço Social que entendia ser a família de origem da criança a responsável direta por criar a sua prole.

Disciplinamento e preparação da infância para o futuro - esses eram os preceitos dos programas dirigidos à infância no período da ditadura civil-militar no país - o que contou com diversas formas de resistência popular, dentre elas o papel das mulheres dos movimentos sociais de luta por creches nas décadas de 1970 e 1980, o movimento feminista e a produção científica da área da educação infantil que passaram a reivindicar políticas de atendimento às infâncias, sob diferentes perspectivas. Como resposta governamental, houve, no caso da educação pré-escolar, a criação de programas de atendimento às crianças de famílias vulneráveis economicamente, na perspectiva de compensação de carências, de formação de um futuro adulto produtivo e de combate à pobreza, com clara influência das Instituições Financeiras Multilaterais (IFM), em especial o Banco Mundial, revelando a precariedade do atendimento à infância e a perspectiva “do pobre para o pobre” (ROSEMBERG, 1992).

O desenvolvimento nos campos das Ciências Sociais, da Pedagogia e da Psicologia possibilitaram o entendimento de que o ser humano não é igual desde o nascimento e de que a criança não é um mini-adulto, um vir-a-ser, ela é um ser do presente, desde o nascimento. Ao mesmo tempo, a ideia de

infância, presente desde o século XVII, anuncia o surgimento da criança-adulto e do adulto-criança, com a perspectiva do desaparecimento da infância, pela adultificação, a erotização precoce e o consumo (POSTMAN,1999). O consumo tem no público infantil o grande influenciador da família, o que ampliou, nas últimas décadas, o mercado de produtos dirigidos a esse público.

Seja pela via de diferentes ações para a infância necessitada, seja pela via das instituições dirigidas às infâncias, até o final da década de 1980 no país, observamos ações isoladas e Políticas Públicas esparsas e compensatórias voltadas ao segmento etário da infância, ora com avanços, ora com retrocessos e com limites no que se refere à compreensão de crianças reais e situadas socialmente.

Na década de 1980, no contexto de redemocratização do país, destacam-se os novos movimentos sociais e, entre as diferentes reivindicações, destacam-se os direitos das crianças, o direito à educação e o direito das mulheres, que em muito colaboraram com a dinâmica social observada nos debates e no delineamento da Constituição Federal (CF) de 1988. A esse respeito Avritzer (2002) assevera que a ampliação da esfera pública nessa época está ligada ao crescimento das associações civis, sobretudo as associações comunitárias, a reivindicação por direitos sociais em geral, a autonomia relativa desses movimentos em relação ao Estado, o exercício de apresentação pública das reivindicações e a busca de permanente diálogo com o Estado, o que representou uma aposta por formas inusitadas de participação e de controle das políticas públicas pela população, com novas institucionalidades, contribuindo para a alteração da cultura política do país, que passou a contar com a participação social nas Políticas Sociais.

Pesquisadores, entre eles Draibe (1995), indicam que no século XX houve três períodos significativos de alterações estruturais que envolveram o Estado brasileiro: o Estado Novo, com o autoritarismo populista de Getúlio Vargas (1930-1945); a ditadura civil-militar e o retrocesso dos precários direitos

políticos e civis (1964-1985); a redemocratização (a partir de 1985) que tem como culminância a Constituição Federal de 1988.

A origem colonizada e escravocrata do país, as dominações de classe social, a estrutura oligárquica dos poderes e as relações entre as esferas do público e do privado no âmbito do Estado brasileiro, ao nosso ver, justificam a forma de tratamento oferecido às infâncias até o período de redemocratização (final dos anos 1980), num contexto em que a noção de direitos, já consolidada em muitos países, inexistia entre nós.

Para Elias (1994), os processos socializadores não são lineares, mas constituídos com base na dependência entre os sujeitos e os grupos sociais, sendo que as relações entre adultos e crianças se apresentam como relações de poder. Nesse sentido, podemos afirmar que o processo civilizador em relação às crianças no Brasil está ligado à forma como os grupos sociais se organizam, considerando a educação desses grupos e as maneiras como estes concebem as crianças.

## De ser assujeitado a sujeito de direitos

Chegamos ao final do século XX no mundo e no Brasil com uma inequívoca advocacia pelos direitos das crianças e das infâncias, entendida como construção social e, no caso brasileiro, os direitos fundamentais da pessoa humana, em geral, sequer eram ainda considerados, se observarmos o ciclo dos direitos e de consolidação do Estado de Bem-Estar Social que predominou em países desenvolvidos do capitalismo central (direitos civis, políticos e sociais) que trazia implícita a ideia de cidadania para o exercício democrático.

No Brasil o poder político esteve difuso desde o processo de colonização, por diversas razões: com a escravidão e suas consequências culturais até a atualidade, as possibilidades restritas de exercício de poder pela sociedade e os limites da democracia representativa e das eleições, a centralidade do poder na esfera do Executivo, os fenômenos do coronelismo e do clientelismo, os incipientes direitos sociais que vieram antes



dos direitos políticos (dentre os direitos sociais, ressalta-se a universalização tardia da educação obrigatória) e quando os direitos não são plenamente exercidos, criam-se obstáculos ao avanço de outros direitos. Tal quadro, que caracteriza uma cidadania brasileira inconclusa, prejudicou a concepção de cidadania plena no Brasil, entendida como fruição e recriação de direitos (CARVALHO, 2001; BENEVIDES, 1991).

Vários são os autores da Sociologia e da Sociologia da infância que apresentam aspectos peculiares aos estudos nesse campo, a saber: a insuficiência de teorias sociológicas que deem conta das várias infâncias existentes no mundo; a necessidade de se construir uma nova epistemologia sobre a infância; a busca de sentidos entre crianças e cultura; a agência da criança na construção da sua vida social; a pesquisa com crianças e não sobre crianças; as dimensões geracionais e de Sociologia comparada. Tais estudos se juntam ao campo da Antropologia (COHN, 2005), ao acentuar que há na infância processos de produção e de reprodução cultural, entendido cultura como um sistema simbólico e o sujeito-criança como ator social, que contribui para recriar a sociedade. Nesse contexto, a Antropologia da Criança deve ser capaz de compreender o que significa ser criança em diferentes contextos, reconhecendo valores, afetos, desejos e paixões das crianças, entendendo-as nos diferentes coletivos que expressam uma determinada época. Para Cohn (2005, p.19): *“crianças existem em toda parte e podemos estudá-las comparando suas vivências: mas as mesmas são diferentes para cada lugar e, por isso, devem ser compreendidas no seu contexto sociocultural”*.

A CF de 1988 ampliou o papel social do Estado, trazendo ao debate um modelo social que reforçou princípios democráticos, visando a minimização das desigualdades e que se apresenta sobretudo no capítulo da Ordem Social. Assinala a absoluta prioridade das crianças e adolescentes (não mais os ‘menores’), reafirmando direitos e a proteção integral no âmbito das Políticas Sociais. A proteção integral é entendida, segundo Cury (2008, p. 36)

Como o conjunto de direitos que são próprios apenas dos cidadãos imaturos; estes direitos, diferentemente daqueles fundamentais reconhecidos a todos os cidadãos, concretizam-se

em pretensões nem tanto em relação a um comportamento negativo, quanto a um comportamento positivo por parte da autoridade pública e dos outros cidadãos.

De ser assujeitado pelos adultos e pelas Políticas Públicas, até então, a criança e as infâncias no Brasil, a partir da década de 1990, pelo menos em nível legal, adquirem um novo status: de sujeito de direitos.

Nesse sentido, o contexto internacional relativo à garantia dos direitos da infância colaborou para o fortalecimento do movimento iniciado na CF/1988. A Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) - considerado o documento normativo mais universalizado do direito internacional para a infância - constituiu uma base de ação para o bem-estar das crianças e contribuiu para impulsionar o governo federal na definição de uma clara Política para a Infância e Adolescência, culminando com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei Federal nº 8.069/90 (BRASIL, 1990) - o que impulsionou no país novas formas de compreensão acerca dos direitos e deveres da criança e do adolescente, por meio da responsabilização partilhada entre Estado e sociedade civil. A criação dos Conselhos de Direitos das Crianças e Adolescentes em nível federal, estaduais e municipais e os Conselhos Tutelares, em nível local, presentes no ECA, são expressões da proteção integral e do acolhimento à infância, entendido mais que um direito social, um direito humano.

Em que pese as inúmeras polêmicas advindas posteriormente ao ECA, por parte de setores da sociedade não comprometidos com os direitos básicos da pessoa humana, sem dúvida representa uma lei que garante direitos em um país atravessado pela desigualdade, pela forma violenta como tratou historicamente a maioria da população e que escondeu e não enfrentou as diferenças, transformadas em desigualdades, representou um avanço considerável no caminho da conquista de condições dignas para a infância e a adolescência no Brasil.

No âmbito educacional, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência Internacional de Jontien na Tailândia), realizada em 1990 assumiu um Plano de Ação para

a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, com ampliação do raio de ação da educação básica, o que instigou, no caso brasileiro, a concretização de direitos, previstos tanto na CF/1988 como no ECA e continuou a influenciar políticas, como a Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006) que reforçou os preceitos já assumidos nos campos da Sociologia e da Antropologia da Infância do entendimento da criança como ator social e cultural, trazendo ao debate a importância de se definir quem é a criança e as infâncias nas Políticas Sociais, contribuindo assim para romper com uma visão abstrata e romântica de infância, em muito presente ainda nas ações governamentais.

O governo federal, mesmo não sendo diretamente responsável pelo atendimento às infâncias nos níveis locais, nas últimas décadas, desenvolveu Políticas Públicas setoriais ou transversais com publicações e fomento a programas de atendimento à infância, entre os principais programas destacamos: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), o Brasil Carinhoso, o Proinfantil, o Proinfância (Reestruturação e aparelhagem da rede escolar pública de educação infantil), o Programa Família Brasileira Fortalecida (em parceria com o Unicef), o Bolsa-Família, apresentando prioridade para o cuidado e a atenção às crianças, incluindo a relação com as famílias.

Passados dez anos da implantação da Política Nacional de Educação Infantil, o Marco Legal da Primeira Infância, por meio da Lei Federal 13.257/16 (BRASIL, 2016) assume a primeira infância como responsabilidade da gestão pública ao reafirmar os preceitos da proteção integral das crianças com a adoção de meios para o atendimento, as condições, a especificidade desse grupo etário e o dever dos poderes públicos em definir e desenvolver políticas sociais públicas para a garantia de vida digna das crianças, já previstos na CF/1988 e no ECA.

O Plano Nacional de Educação - Lei Federal nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014) - com vigência decenal, foi outro importante dispositivo legal que também veio afirmar direitos das infâncias. Resultou de ações de participação da sociedade civil dos Estados

e Municípios, por meio de Conferências e com o recebimento de mais de 3.000 emendas, reiterou as bases sociais da CF/1988, em meio ao tradicional debate público/privado na Educação. A lei assume como desafio aumentar o acesso e a permanência das crianças nas escolas, minimizar as desigualdades educacionais, incentivar a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais e o exercício da cidadania. Especificamente para as infâncias, amplia a obrigatoriedade da educação escolar básica com a meta de universalização do atendimento da pré-escola ao ensino médio (dos 4 aos 17 anos), responsabiliza-se pelo atendimento de 50% de crianças de 0-3 anos em creches e pela alfabetização de crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental, assume a ampliação da escola em tempo integral, a criação do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) e a destinação de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) para a área da Educação, porém o documento não aprofunda as concepções de criança e de infância, o que seria muito importante no sentido de tornar explícita a compreensão que levou ao avanço dos direitos educacionais para as infâncias e de reconhecer as infâncias existentes no país, que mereceriam tratamento diferenciado.

Por tratar-se de um país de sistema federativo, o federalismo nasce visando a descentralização e a autonomia dos entes federados, transferindo responsabilidades de concretização e Políticas para Estados e Municípios. Historicamente, a divisão de responsabilidades entre os entes federados não foi acompanhada por divisão equilibrada de recursos, resultando em desigualdades regionais devido as diferenças de capacidade financeiras, técnicas, de gestão e de implementação de políticas (ARRETCHE, 2004). Tal condição conduz o governo federal a uma política de indução com Estados e Municípios, a depender dos padrões de relações intergovernamentais vigentes (ABRUCIO, 2005).

Um exemplo da relação entre entes federados é o Programa Proinfância do governo federal (BRASIL, 2007) que disponibiliza para os municípios projetos arquitetônicos e equipamentos, com financiamento para a construção e a estruturação para funcionamento de creches, e em cada município que foi possível

operacionalizar o Programa este ocorreu de forma diferente, devido aos padrões de relações entre o governo federal e os governos locais.

A ideia de governança pública, como forma de distribuição do poder na sociedade (entre governantes e governados) que envolve o Estado e atores da sociedade civil visando a geração de valor público, implica a existência de condições para a garantia da equidade de serviços, o desenvolvimento da cidadania e a cooperação, com controle externo, transparência e prestação de contas, favorecendo mecanismos democráticos, o aumento da consciência política dos cidadãos, a inclusão social e a partilha de responsabilidades (MATIAS-PEREIRA, 2010). O exercício da governança pública pode representar um avanço importante na concretização de Políticas Públicas democráticas, alargando a dimensão do processo de definição de agenda, do desenvolvimento e da avaliação de Políticas, de modo a alcançar e responsabilizar os atores sociais, por parte daqueles que se beneficiam diretamente das Políticas, seja a sociedade ou grupos focalizados, com vistas à universalização dessas ações (para, de fato, transformar-se em direito).

A dinâmica instaurada no país, a partir da CF/1988 se de um lado reconheceu o avanço da lei à época, com o passar dos anos, a lei representou um pacto constitucional fragilizado, considerando as inúmeras Emendas a ela conferidas, inicialmente questionando a ordem econômica e posteriormente, a ordem social, por contrariar ou confrontar interesses econômicos dominantes no país e ainda, várias passagens da lei demandariam normatizações complementares, o que não ocorreu.

## O que as crianças têm a dizer para as Políticas Públicas voltadas às Infâncias?

Para além do direito à Educação, garantido na CF/1988 e em outros dispositivos legais, conforme já afirmamos, como forma de garantia de igualdade e busca de justiça social como direitos de proteção, no âmbito dos direitos humanos, pelo

reconhecimento das diferenças e no combate à desigualdade, trata-se ainda de garantir, no caso dos programas dirigidos às infâncias nas instituições educacionais, direitos específicos como o direito à brincadeira, ao cuidado, ao respeito, à diversidade, à cultura, dentre outros. Entendidas como sujeitos de direitos e não objeto de Políticas Públicas, as ações voltadas às infâncias buscam desenvolver e articular a cidadania de todos os envolvidos nos processos educativos, a qualidade e a avaliação dos serviços educacionais.

Sarmento (2015) ressalta três princípios de justiça da ação educativa para as crianças, a saber: o *princípio da performatividade e da lógica do mercado*, no âmbito da despolíticação da educação e da tecnologização do mundo social, característico das sociedades neoliberais do capitalismo avançado, com a presença nas instituições educativas de manuais, dispositivos de controle, de avaliação e de regulação exógena como modelos pedagógicos; o *princípio compensatório com lógicas de ação de intervenção comunitária*, como atenuantes da pobreza pelo descentramento da criança e a instrumentalização da educação infantil (como assistimos no Brasil nos programas dirigidos à infância nas décadas de 1970 e 1980) e finalmente o *princípio da justiça do bem público, expresso em uma lógica de ação centrada nos direitos da crianças pela inclusão e no bem-estar*, para estabelecer bases de ação pedagógica contextualizada e socialmente atenta aos fatores da desigualdade, culturalmente respeitosa da diversidade e verdadeiramente centra nas crianças concretas e nas suas necessidades reais de viver, brincar, aprender e conviver com os outros, numa dimensão holística.

A esse respeito, Charlot (2014, p. 37) esclarece

O amor, o senso de responsabilidade, o sentimento de culpa, a identificação com os próprios filhos, a imagem de si que se procura passar aos outros por meio dos filhos: tudo concorre para instaurar uma contra-dependência do adulto em relação à criança. A criança é frágil fisicamente, mas ela é potente socialmente. O poder social da criança funda-se na sua impotência fisiológica.

Na relação adulto-criança trata-se, ao nosso ver, de desconstruir certezas, diante do enigma da infância, de compreender

as crianças como sujeitos ativos com voz própria, como no dizer de Larrosa (1998, p. 185)

E se a presença enigmática da infância é algo muito mais radical: nada mais, nada menos que sua absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo, sua absoluta diferença. E se a presença enigmática da infância é a presença de algo radical e irredutivelmente outro, ter-se-á de pensa-la na medida em que sempre nos escapa: na medida em que inquieta o que sabemos (e inquieta a soberba da nossa vontade de saber), na medida em que suspende o que podemos (e a arrogância da nossa vontade de poder) e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela (e a presunção da nossa vontade de abarcá-la). Aí está a vertigem: no como a alteridade da infância nos leva a uma região em que não comandam as medidas do nosso saber e do nosso poder.

A relação adulto-criança, tanto as relações informais como as relações instituições nos remete ainda ao entendimento da especificidade das ações dos adultos, uma vez que o adultocentrismo (ações com crianças centradas na figura do adulto) pode impedir que se reconheça a criança como sujeito pleno, que apresenta maneiras diferentes e particulares de entender e lidar com a realidade, não sendo inferiores aos adultos (LUZ, 2010).

Aqui nos parece que reside o âmago da relação adulto-criança: compreender a criança como sujeito com potencialidades em um ambiente educativo alicerçado na confiança, no acolhimento e na promoção do bem-estar com práticas democráticas como critério importante de cidadania, em um contexto mundial de despolitização da vida pública, insuficiência da democracia representativa e a alienação das forças políticas hegemônicas e formais, que é o caso de experiências educacionais para a infância como a de Reggio Emília, na Itália, a Escola da Ponte, em Portugal (entre outros), com projetos culturais que cultivam práticas democráticas com a infância, por meio do compromisso político, participação dos cidadãos e decisões coletivas locais que se responsabilizam com as infâncias do território ligado às instituições educacionais, representam ambientes privilegiados de exercício da democracia e de compromisso social da sociedade com as infâncias (MOSS, 2009).

Vale destacar no rol de iniciativas de protagonismo das crianças no mundo, o Movimento das Cidades Educadoras - com origem em Barcelona, em 1990 (que envolve atualmente cerca de 500 cidades em 36 países) - que pactuou um conjunto de princípios voltados à construção de cidades mais inclusivas, justas e participativas, com a criação de meios que alcancem as crianças e adolescentes a vivenciarem a cidadania. Esta iniciativa mundial é outra fonte de inspiração para projetos educacionais diferenciados, desenvolvidos pelos municípios em instituições públicas localizadas em várias regiões do país que promovem alterações na organização do trabalho pedagógico, na relação com os estudantes (crianças, jovens e adultos) e, especialmente, com o território local ao reconhecer, promover e exercer um papel educador na vida daquela população, assumindo como desafio permanente a formação integral dos sujeitos ali envolvidos.

Merecem destaque também ações de educadores e pesquisadores anônimos de diferentes áreas interessados em conhecer melhor a criança, seu olhar, de promover o protagonismo e a participação ativa das crianças nas pesquisas, pelo desenvolvimento de atitudes de respeito, curiosidade e de se colocar no lugar de aprendiz, por meio da acolhida e compreensão das perspectivas das crianças sobre o mundo, o que conduz a transformações éticas e metodológicas sobre pesquisa com crianças (FRIEDMANN, 2018; DEMARTINI; PRADO, 2002; DELGADO & MULLER, 2005).

Compreendemos que a responsabilização sobre os direitos das crianças e as infâncias é também da sociedade e das instituições a elas destinadas, fazendo valer o que está expresso nas leis as quais nos referimos anteriormente. Nesse aspecto, a escuta do outro, a promoção de diálogos e a produção de sentidos são aspectos que vão ganhando espaço, tanto nas Políticas Públicas, como nas relações sociais, de maneira geral.

Paradoxalmente, a concepção dominante na sociedade brasileira sobre criança ainda se assenta na visão de objeto, de posse do adulto. É o caso da violência que tem as crianças como foco, manifestada na forma de violência doméstica, no



abandono e em diferentes formas de negligência de seus direitos, arduamente conquistados no plano legal, o que resulta em mais desigualdade, em uma sociedade já profundamente desigual como a sociedade brasileira.

As pesquisas com crianças e não sobre crianças e as pesquisas (auto)biográficas com crianças, embora recentes, trazem a dimensão discursiva da individualidade e as formas como esses sujeitos conferem sentido às suas vidas, por meio da linguagem, ou no dizer de Ricouer (1995) pela forma como significam o presente, que se liga a um passado e que se abre a um futuro.

Passeggi et al (2014); Furlanetto, Gomes e Passeggi (2014) em pesquisa interinstitucional que dialogou com crianças de diferentes regiões do país sobre como entendem e dão sentido à escola que frequentam, concluíram sobre a existência de consensos e de tensões entre os modos de ser criança e de ser aluno, que afetam suas relações com o brincar e o aprender, as amizades, o como se veem na condição de alunos e de crianças e como se constituem (ou não) como sujeitos de direitos. Pela reflexividade e possibilidade de construção de uma narrativa de si, a criança alarga sua visão de mundo, ao mesmo tempo em que constrói a ideia de pertencimento social e são potencializadas as capacidades de biografar-se nas pequenas narrativas.

Por meio de pesquisas dessa natureza as crianças se manifestam sobre as formas como as instituições educacionais as acolhem, a atuação dos professores, as relações culturais que ali se manifestam, as relações ensino-aprendizagem, as padronizações e hierarquizações presentes no convívio cotidiano, o que requer humildade intelectual e disponibilidade dos pesquisadores e educadores para reverem processos, preconceitos, medos, fraquezas, teorias e práticas. Ao narrar, as crianças não só se manifestam sobre os acontecimentos e sobre suas experiências - no dizer de Larrosa (2002) como aquilo que toca, acontece e passa a cada um - assim como pensam e apresentam possibilidades de transformação dos contextos que vivenciam.

Na condição de sujeitos de direitos, as crianças representam na atualidade um grupo de interesse privilegiado, como

aqueles que compartilham desejos e que podem atuar para conquistar direitos. Da situação de invisibilidade de outrora, se faz mais que urgente, tornando-se imprescindível, envolver as crianças no processo complexo, permeado por decisões e ações oriundas de diferentes atores e interesses que são as Políticas Públicas.

É nesse registro que entendemos a importância das vozes das crianças - sujeitos das Políticas Públicas para as infâncias - por meio da escuta sensível de suas vozes para ressignificá-las - pela crença na força e na afirmação do potencial narrativo das crianças. Se de um lado temos uma história no Brasil marcada por lógicas de desenho, implementação e avaliação de Políticas gestadas de fora para dentro das instituições educacionais e alheias aos sujeitos dessas iniciativas governamentais e de violência e desigualdade com relação à população em geral, em um processo que atinge as infâncias, comprometendo a qualidade de suas vidas, de forma inversa, com as crianças e suas maneiras peculiares de ver o mundo, em diálogo com os adultos, é possível capturar em suas vozes o sentido das relações sociais, históricas e culturais, como expressão do contato entre o sujeito e o seu meio, o que colabora também com uma releitura dos conceitos de socialização e de entendimento do papel das crianças no mundo, a partir de si próprias.

Pelas palavras de Plaisance (2005) trata-se mais do que garantir direitos de proteção às crianças, sendo importante ressignificar e promover status aos direitos de liberdade (de opinião, de expressão e de autonomia), em diálogo - compreendendo as crianças, em definitivo, como atores sociais - pelo valor dos sentidos que atribuem às suas experiências.

Buscamos trazer reflexões acerca do contexto, influências e práticas das ações de Políticas Públicas para a infância no Brasil, priorizando as dimensões políticas em um país atualmente historicamente abalado pelas desigualdades e por estruturas institucionais na atualidade que não correspondem aos anseios da maioria da população, com sérias restrições de gastos públicos e acirramentos políticos. Parece-nos um alento dialogar com as crianças, ouvir o que elas têm a dizer e aprender

com elas, como um enigma a ser desvendado, sobre os limites e as possibilidades das Políticas a elas dirigidas.

Sair do plano legal e alcançar os sujeitos reais das infâncias existentes no Brasil, nos parece ser um dos desafios atuais, na intenção de buscar a compreensão das Políticas Públicas e, ao mesmo, tempo avaliar os impactos e o alcance de ações provocadoras de mudanças reais para as crianças, ações essas que não são neutras, antes, carregam concepções que necessitam de problematização e para esse propósito torna-se fundamental compreender quem são as crianças e as infâncias no Brasil do século XXI (GOMES, 2018).

A forma como um país trata suas crianças está relacionada ao projeto de sociedade que se deseja construir. Às instituições caberia fazer valer o que as leis e a sociedade definem, cuidando para a não existência de exclusões e retrocessos que só retardam e fragilizam a nossa tão abalada democracia (GOMES, 2017).

Conforme iniciamos o texto, no conto de Andersen (publicado em 1837, mas profundamente atual) é a criança que revela que o imperador está nu, pela sinceridade e simplicidade desprovida das amarras e convenções do mundo adulto.

O que as Políticas Públicas para a infância escondem e revelam certamente tem, pelo olhar das crianças, muito a nos dizer.

O rei está nu...

## Referências

- ABRUCIO, Fernando Luiz. A coordenação federativa no Brasil: a experiência do período FHC e os desafios do governo Lula. *Revista de Sociologia e Política*. Curitiba, n 24, p. 31-67.
- ANDERSEN, Hans Christian. *A roupa nova do imperador*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- ARRETCHE, Marta. Federalismo e Políticas Sociais no Brasil: problemas de coordenação e autonomia. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, Vol. 2, n° 18, p.17-26, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v18n2/a03v18n2.pdf>; Acesso em 10/10/2018.

- AVRITZER, Leonardo. Modelos de deliberação democrática: uma análise do orçamento participativo no Brasil. In SANTOS, B.S. (org.) *Democratizar a democracia*. Rio de Janeiro: Record, 2002, p. 01-67.
- BALL, Stephen.; MAINARDES, Jefferson. *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BENEVIDES, Maria Victória. *A cidadania ativa: referendo, plebiscito e iniciativa popular legislativa*. São Paulo: Ática, 1991.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Marco Legal da Primeira Infância. *Lei Federal nº 13.257/2016*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm); Acesso em 10/10/2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. *Lei Federal nº13.005/2014*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm); Acesso em: 10/10/2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de zero a seis anos à Educação*, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol\\_inf\\_eduinf.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf); Acesso em: 10/10/2018.
- BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). *Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância)*, 2007. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia>; Acesso em 10/10/2018.
- BRASIL. *Lei Federal nº 4.513/1964*. Institui a Política Nacional do Bem-Estar do Menor. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4513-1-dezembro-1964-377645-norma-pl.html>; Acesso em 10/10/2018.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. Senado Federal. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=579494&id=16434803&idBinario=16434817>; Acesso em 10/10/2018.
- CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: um longo caminho*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica: realidades sociais, processos ideológicos na teoria da Educação*. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2014.
- COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- CURY, Munir. (coord.) *Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado: comentários jurídicos e sociais*. 9ª ed. São Paulo: Malheiros, 2008.
- DEL PRIORE, Mary. (Org.) *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1996.

DELGADO, Ana Cristina; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da infância: pesquisas com crianças. In *Educação e Sociedade: Revista de Ciências da Educação*. vol. 26, p. 351- 360, mai/ago, São Paulo: Cortez, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a02v2691.pdf>; Acesso em 10/10/2018.

DEMARTINI, Zeila.; PRADO, Patrícia. (orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas. SP: Autores Associados, 2002.

DRAIBE, Sonia. Repensando a Política Social: dos anos 80 ao início dos 90. In PAULANI, Leda Maria; SCOLA, Lourdes. (org.). *Lições da década de 80*. São Paulo: Edusp, 1995, p. 210-224.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Tradução de Ruy Jungmann, 2a ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FRIEDMANN, Adriana. (org.). *Escuta e observação de crianças: processos inspiradores para educadores*. São Paulo: Centro de Pesquisa e Formação do Sesc, 2018. Disponível em: <https://centrodepesquisaeformacao.sescsp.org.br/uploads/BibliotecaTable/9c7154528b820891e2a3c20a3a49bca9/323/1520282460296693373.pdf>; Acesso em: 10/10/2018.

FURLANETTO, Ecleide C.; GOMES, Marineide de O.; PASSEGGI, Maria Conceição. Pour être à l'école, il faut se couper les ailes: les enfants racontent la place du corps à l'école. In LANI-BAYLE, Martine et PASSEGGI, Maria Conceição (dir.). *Raconter l'école: à l'écoute de vécus scolaires em Europe et au Brésil*. Paris: L'Harmattan, 2014, p. 59-67.

GOMES, Marineide de Oliveira (org.) *Formação de professores na educação infantil: conquistas e realidades*. Santos/SP, Editora Universitária Leopoldianum, 2018.

----- . A formação de professores de educação de infância em Portugal e de educação infantil no Brasil: aproximações e distanciamentos. *Revista Educação*, Unisinos, Vol.21, nº 1, p.50-59, jan-abril, 2017. Disponível em: <http://www.revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2017.211.06/5853>; Acesso em 10/10/2018.

KUHLMANN JR. Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

----- . Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução de João W. Geraldini. *Revista Brasileira de Educação*, nº 19, p. 20-28, jan-abr, 2002. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>; Acesso em 10/10/2018.

LUZ, Isa Rodrigues. Relações entre crianças e adultos na educação infantil. *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais*. Belo Horizonte, novembro/ 2010. Disponível em: [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br); Acesso em 10/09/2018.

MARCÍLIO, Maria Luíza. A Roda dos Expostos e a criança abandonada na História do Brasil (1726-1950). In FREITAS, M.C. (org.) *História social da infância no Brasil*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011, p.35-48.

MATIAS-PEREIRA, José. A governança corporativa aplicada ao setor público brasileiro. *Revista Administração Pública e Gestão Social*, APGS, Viçosa, v. 2, nº 1, p. 109-134, jan/mar, 2010. Disponível em: <https://www.apgs.ufv.br/index.php/apgs/article/view/21>; Acesso em 10/10/2018.

MOSS, Peter. Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática. *Revista Psicologia*, USP, São Paulo, p. 417-436, julho/setembro, 2009. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42007>; Acesso em 10/10/2018.

PASSEGGI, Maria Conceição et all. Narrativas de crianças sobre as escolas das infâncias: cenários e desafios as pesquisa (auto)biográfica. *Educação*, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 85-104, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/11345/pdf>; Acesso em 10/10/2018.

PLAISSANCE, Eric. Denominações da infância: do anormal ao deficiente. *Educação & Sociedade*. Campinas, SP: v. 26, p. 405-417, mai/ago, 2005. Disponível em: <http://cevs.org.br/biblioteca/denominacoes-infancia-anormal-ao-deficiente>; Acesso em 10/10/2018.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Tradução de Suzana M.A. Carvalho e José Laurêncio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999.

RICOUER, Paul. *Tiempo y Narración*. I y II. México: Siglo XXI, 1995.

ROSEMBERG, Fúlvia. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. São Paulo: *Cadernos de Pesquisa*, nº 82, p. 21-30, ago 1992.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Educação Infantil em tempo integral e bem-estar da criança como princípio de justiça. *Cadernos de Pesquisa em Educação* -PPGE/UFES, Vitória/ES, nº 12, v.19, p. 29-44, julh/dez, 2015. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/44258/1/EITI%20e%20Bem%20Estar%20da%20crianca.pdf>; Acesso em 10/10/2018.



# Mapeamento da pesquisa (auto)biográfica com crianças

Ana Maura Tavares dos Anjos - UFRN  
Maria da Conceição Passeggi – UNICID-UFRN

## Considerações iniciais

O presente texto traz um mapeamento dos estudos publicados no âmbito da pesquisa (auto)biográfica com criança evidenciando as publicações a nosso dispor conforme os locais de busca que apresentaremos. Nosso objetivo foi tecer uma reflexão sobre os caminhos metodológicos trilhados pelos autores no desenvolvimento de suas investigações com o propósito de ampliar a compreensão no que tange à pesquisa (auto)biográfica com crianças em educação. O trabalho faz parte da pesquisa de doutorado em Educação, em andamento, e está vinculado a dois projetos de pesquisa financiados pelo CNPq (Passeggi, 2016; Passeggi et al., 2014).

A pesquisa de caráter documental adotou como critério para seleção das produções lócus digitais e institucionais no país: o Portal de Periódicos CAPES/MEC; Base de dados Scielo – Scientific Electronic Library Online e, mais precisamente, naqueles em que poderia encontrar referências sobre a pesquisa (auto)biográfica: a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Rio Grande do Norte- BDTD/UFRN por ser a instituição onde realizo o doutorado; site da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica –BIOgraph, que disponibiliza o acesso aos Anais do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (II CIPA, 2006 a 2018); Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica – RBPAB (2016-2017). O recorte temporal abrange o período de 2008 a 2018.

Para a realização deste trabalho, utilizamos a abordagem qualitativa, que segundo Neves (1996, p.1), compreende “um



conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados”. Ainda segundo o autor (op. cit., 1996, p.3), a pesquisa documental é “constituída pelo exame de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reexaminados com vistas a uma interpretação nova ou complementar”. Com esse enfoque, realizamos um mapeamento nas bases de dados acima mencionadas, acreditando como Nóbrega-Therrien e Therrien (2011) que mapear as pesquisas a nosso alcance possibilita ao pesquisador olhar com amplitude de visão para seu objeto de investigação, fornecendo-lhe um inventário do que existe publicado sobre a temática no estado atual da ciência ao seu alcance.

Inicialmente, discutiremos os achados na Base Scielo e as publicações identificadas no Portal de Periódicos da CAPES em seguida dialogaremos sobre os trabalhos da BDTD/UFRN e, as produções nos CIPAs a partir de 2008 em duas etapas: trabalhos apresentados nas edições do evento e nas coleções científicas publicadas Brasil, mas que reúnem pesquisas internacionais. E por fim, refletiremos sobre as publicações no contexto da RBPAB.

## A busca nas bases de dados Scielo e Portal de Periódicos da CAPES

No que se refere ao mapeamento no Portal de Periódicos CAPES, após selecionada a busca por assuntos, utilizamos os descritores ‘narrativas+crianças’ o que gerou 07 (sete) resultados porém, após a análise para identificação dos descritores nos títulos, chegamos a apenas 01 (um) trabalho desenvolvimento por Oliveira, Bonki, Braga e Shier (2013) cuja pesquisa de cunho bibliográfico objetivou indicar um panorama sobre a produção do conhecimento para o desenvolvimento da narrativa oral.

Já na base de dados Scielo, na busca por assuntos, utilizando os descritores ‘narrativas+crianças’ e os ‘filtros: País, ano e idioma, obtivemos 104 resultados, porém no critério de identificação dos descritores nos títulos, a busca se resumiu a

12 trabalhos. As pesquisas mapeadas são predominantemente qualitativa e trouxeram uma diversidade de possibilidades quanto ao processo de recolha dos dados.

Castellanos, Barros e Coelho (2018) utilizaram entrevista; Teixeira, Silva e Henriques (2018) usaram entrevista de narrativa de vida com crianças. Ponte (2018) utilizou a observação, Sousa e Cruz (2018) aplicaram teste psicológico, Gil (2006) aplicou questionário e teste de aptidão. Os estudos de Sell e Ostermann (2015); Aquino, De conti, e Pedrosa (2015); Alves e Emmel (2008); Kishimoto, Santos e Basílio (2007); Goulart e Sperb (2003) recorreram a várias técnicas como sessões de brincadeiras, observação participante, análise de avaliações e portfólios, sessões de contação de história, análise documental. Tfouni e Moraes (2003) e Medeiros (2010) trabalharam com narrativas de ficção. Os 12 trabalhos indicam uma modificação paradigmática no desenvolvimento de pesquisas com crianças através da apropriação de metodologias que respeitam as peculiaridades da infância.

## Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – BDTD/UFRN: O que as pesquisas indicam?

O mapeamento das publicações da BDTD indexadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, gerou 702 resultados, após a identificação das palavras-chave nos títulos dos trabalhos publicados, identificamos 27 achados. Em seguida, realizamos a leitura dos resumos como o intento de examinarmos a metodologia dos trabalhos.

A metodologia usada pelos pesquisadores foi predominantemente de natureza qualitativa, 11 estudos utilizaram as narrativas (auto)biográficas como método de investigação ou prática de formação: Oliveira (2016); Silva (2016); Cunha (2014); Gabriel (2009); Monteiro (2015); Rocha (2012); Mendonça (2013); Câmara (2012); Araújo (2014); Cavalcante (2012); Evangelista (2014).

De acordo com Passeggi, (2010) os princípios epistemológicos e teórico-metodológicos da pesquisa (auto)biográfica podem ser organizados em dois grandes eixos já consagrados, são eles: um eixo horizontal onde estão situadas as narrativas (auto)biográficas como prática de formação, e um eixo vertical concernente ao seu uso como método de pesquisa. Estes eixos são interdependentes, porém se inter cruzam.

Quanto aos sujeitos envolvidos, das 27 publicações identificadas, 09 (nove) realizaram pesquisa com crianças, Silva (2016); Azevedo (2016); Monteiro (2015); Pereira (2014); Lopes (2012); Rocha (2012); Brito (2011); Silva (2010); Rosado (2010). Passeggi (2014) ressalta que as crianças são potencialmente capazes de biografar e assevera que o interesse pela pesquisa com crianças pode ser situado historicamente a partir do engajamento da sociedade nacional e internacional pelos direitos humanos e direitos da criança e do adolescente.

Vale ressaltar que dos 27 trabalhos analisados, 10 estão vinculados ao Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Auto.Biografias, Representações e Subjetividades – GRIFARS-UFRN-CNPq. O grupo tem estimulado o desenvolvimento de pesquisas de cunho (auto)biográfico no âmbito da educação bem como promovido intercâmbio de pesquisas e produções científicas com pesquisadores no Brasil e no exterior. Por meio do mapeamento foi possível perceber que as pesquisas com crianças consideram a infância como fase peculiar do desenvolvimento e as crianças como sujeitos históricos e ativos. A seguir, refletiremos sobre as publicações no âmbito do movimento biográfico no Brasil.

## Os Anais do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica, os livros dos CIPAs e a Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica

Como critério para seleção das produções, utilizamos as palavras-chave *narrativas+autobiográficas+criança*, em seguida

acessamos os resumos dos trabalhos para identificação do percurso metodológico traçado pelos autores.

*A pesquisa (Auto)biográfica com crianças: Publicações nos anais dos CIPAs*

A cada edição do CIPA é lançado um número expressivo de livros, artigos e dossiês em periódicos brasileiros e estrangeiros que constituem obras de referência na área. Desde sua primeira edição em 2004 já foram realizados sete Congressos, dos quais cinco edições envolveram o recorte temporal de nossa pesquisa: CIPA III (2008), CIPA IV (2010), CIPA V (2012), CIPA VI (2014) e CIPA VII (2016). O site do CIPA III, que se realizou na UFRN está fora ar, mas foi possível o acesso ao arquivo da programação do evento. Analisando os títulos dos trabalhos apresentados utilizando as palavras chave ‘infância+criança’, não obtivemos nenhum resultado.

Os anais do CIPA IV (2010) não foram disponibilizados no site. Nosso mapeamento foi possível mediante a identificação dos trabalhos no arquivo da programação do evento. Os trabalhos sobre infância foram organizados no Eixo - V “Gênero, geração, infância e família: Perspectivas (auto)biográficas”. Na sessão de pôster, apenas o trabalho de um pesquisador da FEUSP teve como foco de investigação a infância e a criança. Os outros trabalhos adequavam-se às questões voltadas a gênero e aspectos intergeracionais.

Os trabalhos apresentados nas sessões de relato de experiência de formação totalizaram 02 achados, Uzêda (2010) da Universidade de Feira de Santana, Torres (2010) do Centro Universitário Metodista IPA, que trouxeram discussões sobre a infância a partir da narrativa e da escrita de memoriais por professores.

Nas sessões de comunicação, a busca nos levou a 06 achados: Mont’Alverne, Chaves e Guedes (2010) da UFF; Rios (2010) da UNEB; Araújo (2010) da UFRN; Silveira e Kirchof (2010) da ULBRA; Ribeiro (2010) da UNESP/RIO CLARO e Bonifácio (2010) UFS. Os trabalhos trazem uma multiplicidade de objetos de pesquisa

e têm em comum a pesquisa (auto)biográfica em educação, discutindo a escola, a infância e suas aprendizagens.

Nossa busca resultou em um total de 09 trabalhos apresentados o que nos permite reconhecer que houve um crescimento quantitativo, mas paradoxalmente nos remete a refletir sobre a necessidade de valorização e reconhecimento da criança como sujeito de direitos dada a quantidade ainda incipiente de trabalhos. É preciso reconhecer que essa edição é a primeira que traz um eixo sobre a infância. Tais pesquisas advêm de instituições de diversas partes do país com ênfase na região Nordeste que se destaca com 05 publicações – UNEB/Bahia, UFRN/Natal, UFS/Sergipe, UEFS/Bahia, IPA/Pernambuco.

No tocante ao VI CIPA (2014) cujo tema foi “Modos de viver, narrar e guardar”, os trabalhos voltados à pesquisa (auto) biográfica com crianças foram reunidas no Eixo IV - “Infância, aprendizagem e exercício da escrita”. Nas sessões de conversa identificamos 04 produções - Rodrigues e Silva (2014); Lima (2014); Souza e Siqueira (2014) com a predominância do uso do termo infância, o trabalho de Luz e Silva (2014), com uso do termo criança. Falar de criança implica concebê-la como ser de direitos em pelo exercício de sua existência. A infância é compreendida como etapa do desenvolvimento com transformações biopsicossociais, históricas, culturais, e afetivas basilares para as etapas subsequentes do ciclo vital.

Na sessão comunicações, detectamos 05 achados - Carvalho e Sousa (2014) da UNEB estudaram as narrativas infantis em espaço rural nas classes multisseriadas, Coelho (2014) da UNEB pesquisou a infância no contexto da educação infantil; Batalha e Marquezan (2014) da UFSM pesquisaram as ressignificações da infância na escrita (auto)biográfica; Santana e Santos (2014) da UFPI investigaram a infância e o autismo a partir da reminiscência de mães sobre as contribuições da escola. Pierro (2014) da UERJ enveredou seu olhar para as questões voltadas à cultura da infância no contexto escolar. Esses trabalhos estabeleceram uma relação entre ‘infância’ e ‘escola’ através da pesquisa (auto)biográfica com crianças em educação.

Na sessão pôster a busca totalizou 06 achados que trazem nos títulos palavras chave como: narrativas da experiência como em Viana e Saigh (2014) da Unifesp Ferreira; Veigas (2014) da Escola Sá Pereira; Ferreira, Rocha e Fernandes (2014) da UFMA. Memórias sobre a infância conforme o título do trabalho de Correa e Aguiar (2014) da Universidade Estácio de Sá; Farias (2014) da UFRJ, Boas (2014) do CEI Margarida Maria Alves.

Nesta edição do CIPA, dos 15 achados, 07 foram de Instituições do Estado do Rio de Janeiro, 02 de São Paulo, 02 da Bahia, 01 do Piauí, 01 do Pará, 01 Maranhão e 01 de Santa Catarina. A maior quantidade de pesquisas adveio do Estado do Rio de Janeiro, uma das hipóteses pode ser o fato da cidade ter sido a sede de realização do evento. Desse modo, o mapeamento resultou em 15 achados dentre os 39 trabalhos apresentados no eixo temático - 4, o que representou um crescimento em relação às últimas edições do CIPA.

Na edição de 2016, os trabalhos sobre criança e infância foram submetidos no Eixo 3 - “Infâncias, narrativas e diálogos intergeracionais”, totalizando 22 achados. Na modalidade comunicações, os trabalhos de Júlia e Coelho (2016) da UNEB; Alves et.al (2016), Cezarino e Cezarino (2016) da UNEMAT investigaram acadêmicos do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFMT, professores em formação, e professores acerca de suas representações sobre a infância.

As pesquisas com crianças em âmbito educacional foram desenvolvidas por Coelho e Monteiro (2016) da UFMT que utilizaram observações, registros diários e fotografias. Pierro (2016) da UERJ realizou rodas de conversas (Passeggi, 2011).

Nascimento e Passeggi (2016) discutiram o sentido da escola a partir do que contam as crianças de comunidade rurais através de rodas de conversa. Marques (2016) da UNEB utilizou rodas de conversa buscando compreender por meio das narrativas como os alunos dos anos iniciais veem as aulas de música. Luvison (2016) da Universidade São Francisco investigou as narrativas orais e escritas sobre aprendizagem nas aulas de matemática, com base em registros durante as tarefas propostas, e as narrativas produzidas no diário de aprendizagem, além da

videogravação, das fotografias e o diário reflexivo da professora. Silva (2016) da UFRN investigou as experiências com a violência na escola, utilizando as rodas de conversa com crianças. Basso e Abrahão (2016) da Universidade Federal de Pelotas utilizaram o ateliê biográfico de projetos de Delory-Momberger (2006) para investigar a violência na escola pública. Moreira, Maciel e Domingues (2016) da UFG recorreram a narrativas de crianças do 5º ano do Ensino Fundamental como ‘técnica’ de recolha de dados.

Rodrigues (2016) da UFRN também traz como metodologia o protocolo de conversas com a utilização de um pequeno Alienígena conforme Passeggi (2011) com intuito de investigar mediante narrativas de 5 crianças, em tratamento oncológico, os desafios enfrentados no retorno à escola. Assunção (2016) da UNEMAT também investiga crianças hospitalizadas, porém buscando identificar e compreender a significação de crianças sobre os profissionais da saúde.

Realizada com crianças entre 4 e 6 anos de idade, as pesquisas de Boas e Nacarato (2016) da Universidade de São Francisco e de Maciel e Maldonado (2016) da UNEMAT investigaram o tempo vivido a partir de narrativas da experiência sobre o espaço-tempo.

Ribeiro e Cruz (2016) da UFRN através de entrevistas narrativas buscaram refletir sobre como os participantes da pesquisa se veem enquanto pessoas com deficiência inseridas desde a infância em um ambiente regular de ensino, além de discutir sobre o processo de resiliência para contornar as adversidades na sociedade e na infância. Carvalho, Barros e Andrade (2016) da UNEMAT objetivaram analisar a significação da dieta partir de suas vivências em casa, na escola e nas festas.

Silva (2016) da UFC analisou o álbum familiar como uma construção narrativa e imagética de múltiplas grafias, composição e conjugação entre temporalidades. Simão (2016) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” desenvolveu 10 oficinas intergeracionais dedicadas à criação e troca de cartas ilustradas entre participantes de diferentes idades.

Brolo e Martins (2016) da UFMT fizeram uso de fotografia e narrativas históricas construídas oralmente.

Vinte e um (21) trabalhos nos levam a inferir que há um amálgama cuja base se funda no interesse pelo 'ethos' infantil valorizando hábitos, comportamentos, sentidos, ressaltando a criança como pessoa cuja palavra deve ser respeitada delineamento estratégias para constituição dos dados com vistas à pesquisa(auto)biográfica com crianças.

No que concerne aos trabalhos apresentados na modalidade 'sessões de conversa', Florentino (2016) utilizou entrevistas semiestruturada, entrevista narrativa e grupo de discussão. Na modalidade pôsteres identificamos 04 pesquisas (MIZUSAKI e GOMES, 2016; NASCIMENTO, 2016; RAMOS, 2016; ABREU, 2016) cujos objetivos ratificam a diversidade de possibilidades metodológicas de olhar sobre a infância o que nos autoriza a depreender que há no CIPA uma reafirmação dos pressupostos de uma concepção de infância socialmente construída e diversamente constituída.

Após um criterioso estudo na referida base de dados inferimos que o mapeamento desvela um crescimento no número de publicações voltadas para a pesquisa (auto)biográfica com crianças nos CIPAs. À guisa de sintetização dos achados destacamos que no CIPA IV - 2010 foram identificados 09 trabalhos, no CIPA VI - 2014 foram encontrados 14 trabalhos e, em 2016 no CIPA VII foram 25 achados, totalizando 49 trabalhos, o que evidencia um crescimento de pesquisas voltadas à criança e à infância bem como que os pesquisadores compreendem a infância como etapa peculiar da vida e a criança como ser cuja fala e/ou escrita de si é dotada de reflexivamente e que através da mediação biográfica a criança é capaz de biografizar suas experiências. É relevante notar que dado a quantidade de publicações identificadas nos outros eixos do evento a pesquisa com crianças ainda tem tímida quantidade, porém os dados indicam um processo de expansão.



## Coleções de livros publicados nos CIPAS: Um olhar para pesquisa (auto)biográfica com crianças

Nesse horizonte ressaltamos as publicações de 4 coleções de livros: “Pesquisa (auto)biográfica ∞ Educação”; “Pesquisa (auto) biográfica: temas transversais”; “Modos de viver, narrar e guardar”; “(Auto)Biografia: conhecimentos, experiências e sentidos”, que trazem estudos desenvolvidos em âmbito nacional e internacional. Essa etapa de nosso trabalho traz o desafio de mapear que aspectos e dimensões vêm sendo destacados no âmbito da pesquisa (auto)biográfica com crianças.

À luz das questões filosóficas e epistemológicas que caracterizavam a conjuntura dos diálogos científicos no contexto do III CIPA em 2008 foi lançada a coleção “Pesquisa (auto) biográfica ∞ Educação”, composta por 07 volumes. O território da infância e da investigação com criança é apresentado no livro “Tendências da pesquisa (Auto)Biográfica” organizado por Passeggi (2008). Nesse volume identificamos dois trabalhos, de pesquisas internacionais (MONTINO, 2008; MALLET, 2008). Montino (2008) nos alerta que a escrita infantil, inicialmente, é uma escrita disciplinada na escola, pelos adultos e, assevera que a escrita autobiográfica espontânea diz respeito diretamente às experiências de vida da criança e pode se constituir em um dispositivo formativo. Mallet (2008) utilizou procedimento clínico asseverando a legitimidade da palavra da criança.

Na coleção “Artes de viver, conhecer e formar” lançada em 2010 composta por 06 volumes, não identificamos nos títulos dos livros a referência às palavras infância e criança. Não foi possível ter acesso aos capítulos dos livros desta coleção. Já em 2012 foi lançada a série intitulada “Pesquisa (auto)biográfica, temas transversais” composta por 8 livros, nesta coleção as pesquisas com foco na infância foram organizadas por Eggert e Fischer (2012) no livro ‘Gênero, geração, infância, juventude e família’. O livro reúne 10 textos, dentre os quais 02 trazem em seu arcabouço a pesquisa (auto)biográfica com criança e sobre infância - Conti (2012) e Pineau (2012).

Conti (2012) aborda a narrativa destacando a construção de sentido dentro de uma determinada dimensão temporal. Abordando a tridimensionalidade da narrativa, conforme Ricoeur (1994) na teoria do “tríplice presente”. A autora ressalta que a narrativa na infância requer a construção de espaços lúdicos. Em Pineau (2012) identificamos a discussão sobre infância a partir de uma reflexão sobre a palavra, cada indivíduo tem o ‘poder’ pela palavra e pela escrita (auto)biográfica.

Na coleção “Modos de viver, narrar e guardar”, lançada em 2014, as pesquisas (auto)biográficas voltadas à criança estão no livro “Infância, aprendizagem e exercício da escrita” organizado por Mignot, Sanches e Passeggi (2014) onde foi possível identificar 19 artigos.

Iniciamos o mapeamento verificando que o trabalho de Meda (2014) volta seu interesse para a infância e a cultura escrita em contexto internacional. O autor observa o trabalho com uma “escrita disciplinada” e uma “escrita mais expressiva”, no processo de alfabetização da criança no contexto da ‘escola de massas’. Bastos (2014) buscou analisar as práticas de escrita infantil do ensino primário em variados suportes como o caderno escolar.

Os trabalhos de Mogarro (2014) e Cunha (2014) também dirigiram sua atenção à escrita infantil na escola, para isso analisaram jornais escolares como exercícios (auto)biográficos escritos. Mortatti (2014) se apara nos textos do caderno de registro de uma aluna de um curso de formação no magistério para perceber as interpretações acerca da escola e da aprendizagem, o texto revelou que os cadernos são registro documental da escrita de si.

Mignot (2014) trouxe em seu estudo uma análise a partir de conjunto de 240 cartas escritas por crianças para Monteiro Lobato, entre 1932-1946, a pesquisa ressalta que a análise da escrita de si é um suporte que possibilita perceber a cultura, a disciplina e correções sobre a escrita da criança.

No âmbito da pesquisa com crianças acerca do que pensam sobre si e sobre a escola, identificamos que os pesquisadores

desenvolvem estudos semelhantes em suas bases de concepção epistemológica sobre a pesquisa com criança e sobre infância, havendo uma multiplicidade de objetos de pesquisa. Em Passeggi (2014) ressaltamos a preocupação epistemológica sobre a pesquisa com a criança e o reconhecimento da legitimidade de sua palavra situada em um espaço-tempo e, portanto, protagonistas na constituição dos dados da pesquisa recolhidos em rodas de conversa. O estudo aponta que a criança é capaz de autobiografar reflexivamente suas experiências e esta ação é um processo de aprendizagem “que lhe permite tomar consciência e mudar seu modo de agir” (PASSEGGI, p. 142, 2014).

Corroborando com essa perspectiva de mudança paradigmática na forma de conceber a criança está o estudo de De Conti e Passeggi (2014) ao abrir um espaço para que a criança fale de sua experiência, narrando-a em situações de mediação biográfica lúdica. E ressaltam ainda que “a princípio parece haver duas grandes vertentes de trabalho nesse campo: a) a pesquisa que usa a narrativa e b) a investigação da narrativa usada no ensino.

O estudo de Furlanetto (2014) reafirma a noção de criança a partir da sociologia da infância e ressalta que as crianças não são meras receptoras de cultura, mas que são agentes construtores de história, ancorando-se em narrativas de crianças de 05 Estados do país. Os estudos de Gabriel (2014) e Peña (2014) corroboram as reflexões estabelecidas por Passeggi (2014) quanto à especificidade da metodologia na pesquisa (auto) biográfica com crianças.

A pesquisa de Sampaio (2014) teve por objetivo tecer reflexões sobre a participação das crianças e seus modos de compreender e lidar com o próprio processo de aprendizagem no processo de alfabetização. Também pensando o processo de alfabetização, Medeiros (2014) desenvolve uma pesquisa tendo como procedimento metodológico a narrativa infantil em cartas buscando apreender as significações dadas pelas crianças às relações estabelecidas na cultura e no cotidiano.

Pérez (2014) reafirma que a pesquisa com criança exige uma mudança paradigmática sobre a criança como ser passivo

aprisionado no 'vir a ser'. Tendo por base a sociologia da infância, Tomás (2014) desenvolve uma pesquisa que tem por objetivo explorar como a diversidade etno-racial e o racismo são abordados pelas crianças em Portugal e no Brasil. Os 9 trabalhos organizados nessa sessão do livro trazem aproximações em suas bases de concepção epistemológica sobre a pesquisa (auto)biográfica com criança e sobre infância. A terceira e última 'parte' do livro discute o papel de educadores que se dedicaram à educação das crianças através de registros escritos da infância e sobre a infância bem como sobre a prática pedagógica conforme os trabalhos de González-Monteagudo (2014) e Aquino (2014); Filho (2014) e Carvalho (2014). Dito isto, pudemos identificar 19 artigos que trazem aspectos diversificados no âmbito da pesquisa (auto)biográfica com crianças.

Lançada em 2016, a coleção 'Pesquisa(auto)biográfica: conhecimentos, experiências e sentidos' reúne pesquisas organizadas em 6 volumes. Identificamos as pesquisas com crianças reunidas no livro 'Pesquisa (auto)biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais', organizado por Passeggi; Fulanetto; Palma (2016) em dois grandes eixos: 'O sujeito biográfico: entre memórias e histórias intergeracionais e Narrativas de crianças: espaços, brincadeiras, saúde e escola'. Na primeira parte do livro, identificamos os trabalhos de Kramer (2016) que tem como propósito ressaltar a importância de interações entre gerações reflete acerca da linguagem narrativa nas interações com avós para a formação da criança. Chaigar (2016) recorre a narrativas escritas produzidas em um curso de magistério. Dahlet (2016) assevera três processos simultâneos da narrativa: memória, linguagem e a figura do eu na condição de enunciador e enunciado, e, essa fragmentação do sujeito oportuniza a reflexão sobre si mesmo.

Sarmento (2016) pensa a ação pedagógica com crianças como elemento da identidade docente, nesse sentido reflete sobre a criança como sujeito individual e sobre infância enquanto categoria geracional, a partir de narrativas de professoras. Já Borries (2016) reflete sobre castigos físicos (punições) nas relações entre pais e filhos através das narrativas autobiográficas de crianças durante o século XVIII na Alemanha. Passeggi

(2016) nos alerta sobre as questões teórico-conceituais, ancorada no pressuposto da legitimidade da palavra da criança tecendo indispensáveis argumentações acerca da apropriação de instrumentos semióticos como por exemplo os desenhos, expressões corporais e a escrita.

Na segunda parte do livro encontramos as pesquisas de Dizerbo (2016) que desenvolveu uma investigação com adolescentes franceses buscando uma compreensão hermenêutica da narrativa identitária do aluno através da narrativa coletiva. Peña (2016) se inserindo também em um paradigma hermenêutico interpretativo analisa a relação familiar entre pais e filhos no âmbito de um espaço 'privado' que é o quarto da criança, como espaço de conflitos internos e intrafamiliares.

Lopes (2016) enseja uma reflexão sobre as experiências infantis no contexto sóciohistórico e geográfico em creches, a partir das narrativas infantis à luz da sociologia da infância e da perspectiva Vygotskyana. Também no âmbito da teoria histórico-cultural Palma [et. al.] ressalta que a pesquisa com crianças requer do pesquisador uma postura pautada na escuta, tendo como eixo norteador a brincadeira para perceber os modos como as crianças se apropriam da cultura.

De Conti (2016) corrobora a ideia também defendida por Furlanetto (2016a) que a ludicidade é um elemento favorecedor para a construção da narrativa infantil. Através de metodologia pautada nas rodas de conversa para a constituição dos dados, De Conti buscou identificar as significações dadas pelas crianças à escola e, Furlanetto realizando rodas de conversa com crianças, objetivou perceber as significações dadas por elas sobre o papel do professor.

Os estudos de Maia-Vasconcelos (2016); Teibel e Andrade (2016) e Seidmann (2016) foram desenvolvidos com crianças em situação de adoecimento e acolhimento institucional via processo judicial. Maia-Vasconcelos (2016) desenvolvendo pesquisa com crianças com câncer se apropria do brincar como modo de experiência subjetiva que permite o narrar. Fundamentadas em Vygotsky acerca do desenvolvimento infantil e, em Bruner para refletir sobre as narrativas, Teibel e Andrade (2016) trazem em

sua pesquisa com crianças e seus acompanhantes, participantes de uma brinquedoteca hospitalar, estudo que revela que a contação de histórias é uma técnica que possibilita a expressão de sentimentos conflituosos que podem ser ressignificados através da fala.

Seidmann (2016), pesquisando crianças institucionalizadas por ordem judicial em decorrência de razões sociofamiliares, desenvolve na Argentina um estudo fundamentado na teoria das representações sociais e na Psicologia Narrativa, assevera que o acolhimento das narrativas permite compreender as situações de aprendizagem.

O mapeamento das coleções de livros, fruto das edições dos CIPAS nos permitiu identificar 38 artigos, onde foi possível vislumbrar os caminhos percorridos pelos pesquisadores quanto ao embasamento teórico que em sua maioria teve como pressuposto a perspectiva sociohistórica; quanto aos aspectos metodológicos identificamos o método de investigação baseado nas narrativas orais e escritas, rodas de conversa, cartas, diários, cadernos, jornais, entre outros. Destacamos a superação do paradigma da criança como indivíduo passivo para uma concepção de ser de direitos e cuja palavra tem legitimidade.

## Pesquisas com crianças: publicações na Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica

Após a identificação dos seis números da revista – três em 2016 e três em 2017, passamos então a identificação das palavras chave nos títulos dos trabalhos através da leitura do índice de cada um dos números da revista. Feito isso identificamos os objetivos de pesquisa com vista a perceber as diferentes intencionalidades de investigação no âmbito da pesquisa (auto)biográfica. A análise dos trabalhos possibilitou identificar contribuições para o âmbito da pesquisa (auto)biográfica com crianças.

As publicações mapeadas totalizaram quatro achados. Para Maia-Vasconcelos (2017) através do ato de narrar - oralmente ou através da escrita, as crianças exacerbam instâncias

profundas de suas experiências através da memória e ao narrar expressam o sentido que a experiência tem hoje para ela.

O estudo de Pierro (2017) se aproxima de nossa concepção no tocante aos procedimentos de constituição de dados empíricos ao conceber que as histórias infantis em abordagem de interpretação imagética favorecem e estimulam a linguagem, o pensamento, a criação e a transformação. A pesquisa de Blas (2017) e Peres (2017) nos inspira a pensar a escrita de crianças como importante registro documental - o primeiro estudo utilizando cartas de crianças em situação de exílio e o segundo estudo recorrendo a cadernos que se configuraram como diários de bordo. Os estudos alertam para a escrita da criança como fonte acerca de suas experiências, sua maneira de compreender a vida, de conviver com os outros, com seus sofrimentos, dores, mudanças e esperança.

## O caminho se fez ao mapear: considerações provisórias acerca dos achados

O mapeamento nos forneceu o conhecimento acerca das produções científicas dentro das limitações evidenciadas pelo recorte temporal e bases de dados escolhidas, bem como nos forneceu o conhecimento acerca de um número considerável de pesquisas realizadas nos últimos 10 anos. Tal conhecimento de caráter inventariante nos fornece segurança para pensar sobre questões 'epistemopolíticas' da pesquisa com crianças situando nosso objeto de pesquisa em relação ao estado atual das publicações e a contribuição de nossa investigação para a ciência.

Os estudos mapeados possibilitaram nos acercar dos objetivos almejados e das perspectivas teórico-metodológicas que subsidiaram os percursos dos pesquisadores. Nosso intento foi o de perceber o estado atual das produções científicas sobre pesquisa (auto)biográfica com crianças, buscando aproximações e distanciamentos tendo a pesquisa (auto)biográfica como campo

da pesquisa qualitativa nas ciências humanas e como método a narrativa (auto)biográfica com crianças.

A pesquisa revelou um número de 113 produções entre 2008 e 2018, o crescimento do interesse sobre a pesquisa (auto)biográfica com crianças a partir de 2010; a amplitude de temáticas desenvolvidas e enfoque na ludicidade a partir de 2014.

Do ponto de vista metodológico, as pesquisas adotam narrativas escritas como cartas, diários, cadernos escolares; entrevistas e rodas de conversas o que aponta uma mudança paradigmática em direção à ludicidade na pesquisa com crianças. Conclui-se que tais pesquisas legitimam a palavra da criança para a compreensão do 'ethos' infantil, ressaltando a importância da pesquisa (auto)biográfica como uma forma inovadora da pesquisa educacional no Brasil.

A recolha de narrativas deve ter como princípio norteador a compreensão da infância como etapa peculiar do desenvolvimento e a brincadeira como proposta propícia a constituição de dados na pesquisa.

Nessa perspectiva os trabalhos suscitaram a compreensão da criança como pessoa cuja palavra deve ser respeitada e onde a pesquisa (auto)biográfica supera abordagens tradicionais de pesquisa qualitativa e concepções sobre criança e sobre infâncias.

## Referências

- EGGERT, E. FISCHER, B. (Orgs.) **Gênero, geração, infância, juventude e família**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012.
- MIGNOT, Ana Chrystina, SOUZA, Elizeu Clementino de, BRAGANÇA, DE SOUZA, Inês Ferreira. **Programa e Anais Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica**. Versão impressa e em CD-ROM - Rio de Janeiro. BIOgraph, 2014. 88p.
- NEVES, José L. **Pesquisa Qualitativa** - características, usos e possibilidades. Caderno de pesquisas em administração, São paulo, v.1, n° 3, 2° sem/1996.
- NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; THERRIEN, Jacques. O estado da questão: aportes teóricos-metodológicos e relatos de sua produção



em trabalhos científicos In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho; NÓBREGA THERRIEN, Silvia Maria (Orgs.). **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Fortaleza: EdUECE, 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.) **Tendências da pesquisa (auto) biográfica**. Natal UFRN. EDUFRN; São Paulo, Paulus, 2008

\_\_\_\_\_, M<sup>a</sup> da Conceição (Org). Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)Biográfica. (Auto)Biografia: formação, territórios e saberes. **Caderno de programação do III Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)Biográfica**. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2008.

\_\_\_\_\_, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: Passeggi, Maria da Conceição; Silva, Vivian Batista da (Org.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

\_\_\_\_\_, M. C. Nada para a criança sem a criança: o reconhecimento de sua palavra para a pesquisa (auto)biográfica. In: MIGNOT A. C.; PASSEGGI, M. C; SAMPAIO, C. S. (Org.). **Infância, aprendizagem e exercício da escrita**. Curitiba: CRV, 2014 p. 133-148.

PASSEGGI, M. C.; FULANETTO, Ecleide Cunico; PALMA, Rute Cristina Domingos da. (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais**. Curitiba: CRV, 2016.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino. O movimento (Auto)Biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. *Rev. Investigacion Cualitativa*, 2 (1), p. 6-26, 2016.

*Infâncias e juventudes em  
ambientes escolares*





# Narrativas de crianças sobre a escola rural

## Experiências e aprendizagens<sup>1</sup>

Patrícia Júlia Souza Coêlho - UNEB  
Elizeu Clementino de Souza - UNEB

### Contextualizando a pesquisa

As discussões construídas no Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral, da Universidade do Estado da Bahia (GRAFHO/UNEB), têm investido em análise de questões sobre escolas rurais multisseriadas (SOUZA, 2014, 2016), especialmente, no que se refere às condições de trabalho docente, as políticas educacionais para as populações rurais e nas narrativas dos sujeitos das comunidades rurais sobre a escola, seus modos de vida e as formas como constroem processos de sociabilidades na vida cotidiana nos espaços rurais.

Objetiva-se no texto apresentar narrativas de crianças que vivem em localidades rurais, tendo em vista socializar os modos como vivem suas infâncias e as aprendizagens experienciais construídas nos diferentes contextos educativos em que estão inseridas, especialmente, a escola, a família e a vida comunitária. A análise aqui apresentada toma como centralidade narrativas

---

1 O texto vincula-se à ação da pesquisa “*Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem*”, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), no âmbito do Edital 028/2012 – Práticas Pedagógicas Inovadoras em Escolas Públicas e do MCTI/CNPq, Chamada Universal nº. 14/2014. A entrada aqui apresentada é um recorte do estudo ‘*Narrativas de crianças de Educação Infantil de escola rural multisseriada do Território do Sisal*’, centrando-se na análise das narrativas de crianças de escolas rurais sobre suas infâncias e aprendizagens construídas no espaço escolar, familiar e da comunidade onde vivem.

produzidas no período de setembro a dezembro de 2017, no que se refere às narrativas de crianças de Educação Infantil, de 4 a 6 anos, sobre a escola rural que estudam, com ênfase nas aprendizagens experienciais vivenciadas no cotidiano da Escola Municipal José Carneiro de Oliveira, localizada no Território do Sisal – BA, a partir do seguinte problema investigativo: o que narram as crianças de Educação Infantil sobre a escola rural e sobre as suas aprendizagens experienciais vivenciadas no cotidiano dessa instituição educativa?

A temática proposta neste texto dialoga com os princípios teóricos da Sociologia da Infância e da pesquisa (auto)biográfica, voltando-se para categorias analíticas relacionadas às infâncias, ao protagonismo infantil, à cultura da infância, às experiências, às narrativas infantis e às aprendizagens experienciais.

Dois eixos analíticos mobilizam nossas reflexões, possibilitando-nos discutir dimensões concernentes à Sociologia da Infância e à pesquisa (auto)biográfica, através de diálogos com narrativas das crianças sobre os modos como vivem suas infâncias e as aprendizagens experienciais empreendidas pelas crianças no cotidiano escolar. Para construção das narrativas das crianças, respaldadas nos princípios da abordagem (auto)biográfica, foram propostas rodas de conversa; desenhos infantis e diálogos narrativos com cada criança colaboradora da pesquisa. Passeggi et. al. (2014, p. 86), explicam que ao considerarmos o que pensam as crianças sobre a escola da infância estamos considerando “[...] a alteridade da criança legitimando-a como ser capaz de refletir ao narrar suas vivências e por essa via trazer informações importantes sobre as escolas da infância e sobre a criança-sujeito [...]”.

Espera-se que as discussões empreendidas neste texto suscitem reflexões pertinentes sobre as diferentes infâncias e sobre as aprendizagens experienciais, referenciadas nas narrativas das crianças que vivem em localidades rurais do Território do Sisal e nos sentidos que elas atribuem as experiências vividas nos diferentes contextos em que a educação delas se materializa, especificamente na escola.

## Pesquisa (auto)biográfica com crianças: possibilidade de investigação-formação

A criança é um sujeito que se insere a uma determinada estrutura social, na qual ela não é só capaz de se apropriar dela, mas também de promover transformações necessárias através da ativa participação nas dinâmicas existentes em seu contexto sociocultural e das relações estabelecidas com os pares e os adultos que fazem parte da sua vida.

Nesse sentido, visibilizar as crianças nos processos educativos e nas pesquisas desenvolvidas que as envolvem, configura-se como algo fundamental nesses movimentos investigativos e formativos, possibilitando-nos reconhecê-las como protagonistas, a fim de oportunizar a esses sujeitos a construção de sentidos às experiências vivenciadas nos diferentes contextos em que estão inseridas. Assim, a valorização das narrativas infantis se configura como um relevante dispositivo para compreender a infância, em sua diversidade, e para se pensar em uma educação que possa concretizar os direitos das crianças, como estão estabelecidos legalmente por documentos oficiais destinados às crianças e à Educação Infantil.

Buscamos, assim, apresentar as narrativas de crianças que vivem em localidades rurais, tendo em vista apreender os modos como vivem suas infâncias e as aprendizagens experienciais vivenciadas nos diferentes contextos educativos em que estão inseridas: escola, família e comunidade. A opção pela pesquisa (auto)biográfica, envolvendo pesquisa com crianças, se justifica, por considerarmos fertilidades e contribuições epistemológicas da pesquisa (auto)biográfica para ampliação dos estudos sobre as infâncias, respeitando-se e valorizando as histórias e narrativas singulares das crianças. De acordo com Souza (2006), através dessa abordagem de investigação-formação, o sujeito é capaz de construir conhecimento sobre si, sobre o outro e sobre suas vivências cotidianas, permitindo a ele, nessa dinâmica, viver o papel de autor e ator da sua própria história, através das relações que estabelece entre a subjetividade e a narrativa.

Na abordagem (auto)biográfica as narrativas infantis, quando visibilizadas, são relevantes nos processos formativos das crianças, na medida em que possibilitam para elas a reinvenção de si e a atribuição de sentido e significado às experiências vivenciadas cotidianamente, como explica Rocha e Passeggi (2012, p. 15), ao afirmarem que:

[...] as narrativas são construídas com o intuito de dar sentido à experiência humana e de organizá-la, sendo de uma de suas principais características o estabelecimento de relações entre o excepcional e o comum. Estão intimamente ligadas às experiências culturais de cada indivíduo e suas significações variam de acordo com os sentidos atribuídos por cada cultura.

As narrativas infantis, nas pesquisas (auto)biográficas sobre/com a criança, é algo emergente para que os direitos das crianças possam ser materializados, como também, para possibilitar a consolidação da reinvenção da infância e da inserção da criança, de forma crítica, na sociedade a qual pertence, considerando, no bojo desse processo, a capacidade reflexiva da criança. Para Passeggi (2014, p. 135):

A reflexividade (auto)biográfica configura-se como um modo de inserção dos indivíduos na História, não apenas como espectadores do espetáculo da vida mas também como autores e agentes dessa história. A intenção é mostrar que essa disposição humana para reflexão estaria na base do processo de constituição da criança enquanto sujeito da experiência.

Neste processo, é de suma importância reconhecer que as crianças são protagonistas na construção de seus conhecimentos e não objetos de práticas sociais, muitas vezes impostas em contextos educativos como: família, comunidade, escola, sendo capazes não somente de apreender a sua cultura, mas também de problematizar a realidade apresentada e produzir sua própria cultura.

A valorização da infância em si mesma demanda rever a visão homogeneizada sobre essa categoria social, buscando compreendê-la em seu tempo presente e considerando as especificidades das crianças. Assim, a visão adulcentrada precisa ser ressignificada, a fim de estabelecer uma relação dialógica com as crianças nos processos de compreender os seus modos

de ser e estar no mundo e de educá-las. Nos processos de pesquisa com crianças e de Educação Infantil a centralidade da cultura infantil, assim como os desejos, os conhecimentos, as aptidões, apresentados pelas crianças, indicam possibilidades investigativas e formativas pertinentes para se pensar sobre as diferentes infâncias e as práticas educativas, considerando a perspectiva da própria criança.

Nessa visão de conceber as crianças, Borba (2008, p. 80), explica que:

[...] as crianças não são meros aprendizes passivos da cultura à sua volta, mas sujeitos ativos que participam das rotinas culturais oferecidas/impostas no e pelo meio ambiente. Nesse sentido, elas se apropriam de seus elementos, reinterpretando-os e contribuindo ativamente para a produção cultural e para a transformação da sociedade em se inserem.

Contudo, essa mesma autora explica que as culturas infantis precisam ser compreendidas de forma articulada às estruturas sociais em que pertencem as crianças, considerando, também as relações que estabelecem com as culturas adultas (BORBA, 2008). Nesse sentido, a participação dos grupos sociais, como a família, a comunidade e a família, assume um importante papel no processo de formação pessoal e social das crianças.

No contexto da pesquisa com crianças, a abordagem (auto) biográfica sobre os estudos da infância e da Educação Infantil se configura como um importante dispositivo teórico-metodológico para potencializar a construção da identidade pessoal e social da criança, contextualizada à sua história de vida. As crianças, ao narrarem sobre os acontecimentos vivenciados cotidianamente, entram, através da atividade de biografização, em um processo de reflexividade. Passeggi et.al. (2014, p. 89) explicam que:

[...] pela reflexividade (auto)biográfica, 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. Essa relação dialógica entre o ser e a representação de si que se realiza pela reflexividade autobiográfica confere à criança, ao jovem, ao adulto um modo próprio de existência,



pela probabilidade de voltar-se sobre si mesmo para explicitar o que sente, ou até mesmo perceber que fracassa nessa difícil tarefa de (re)elaborar a experiência vivida, com a ajuda da linguagem em suas mais diversas formas.

Nesse sentido, as narrativas, na perspectiva da pesquisa (auto)biográfica, contribuem no processo de compreender quais as concepções que as crianças têm de si mesmas; quais os sentidos que elas atribuem às experiências vivenciadas no âmbito sociocultural e como as práticas educativas propostas convergem com suas expectativas e desejos. De acordo com De Conti e Passeggi (2014, p. 152):

Podemos dizer que é exatamente quando se busca esse estudo sistemático da experiência pessoal e seu significado, ou seja, quando se pretende entender como os eventos têm sido construídos pelos sujeitos ativos é que a *investigação narrativa* é apropriada. Isso implica dizer que, através da narrativa, podemos nos aproximar da experiência, tal como ela é vivida pelo narrador. A modalidade da narrativa mantém os valores e percepções presentes na experiência narrada, contidos na história do sujeito e transmitida naquele momento para o pesquisador (DE CONTI, 2012). (DE CONTI; PASSEGGI. 2014, p. 152 – grifo das autoras)

Na especificidade das narrativas infantis, a concepção de que as crianças têm muito a falar sobre si mesmas e sobre as suas experiências converge com a ideia de que através dessas narrativas é possível compreender a infância, a partir das reflexões que as crianças suscitam. Neste sentido Passeggi et.al. (2014, p. 87) explicam que:

[...] que a infância desestabiliza “a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento”. [...] considerar as narrativas de crianças como objeto de estudo, retomamos uma tradição de pesquisa iniciada por Bruner, no âmbito da Psicologia Cultural, que nos revela as potencialidades heurísticas da reflexão das próprias crianças sobre elas mesmas, o que faz dessas narrativas o material mais adequado para compreender a infância.

Ao propormos escutar as narrativas de crianças que vivem suas infâncias em localidades rurais e estudam em uma escola pública rural de Educação Infantil, lotada no povoado de Água

Boa, no município de Serrinha – BA, intencionou-se compreender a concepção que elas possuem sobre as infâncias vividas em seu contexto sociocultural e qual é a representação que elas têm de escola, considerando, nessa análise, as aprendizagens experiências vivenciadas no contexto escolar.

As narrativas das crianças nas pesquisas implicam deslocamentos, mudanças de atitude por parte dos adultos pesquisadores, concernentes às concepções de infâncias e de crianças. Passeggi (2014, p. 137), nesse sentido, apresenta a seguinte explicação:

Admitir que as crianças são capazes de refletir sobre próprias experiências e legitimar suas reflexões como fonte de pesquisa representam pelo menos duas grandes rupturas no campo científico. A primeira concerne à representação tradicional da criança, definida pelo que lhe falta, portanto, sem experiências e cujos testemunhos não são dignos de fé. A segunda decorre da primeira, a validade de sua palavra, como fonte para a pesquisa educacional. De modo que, se por um lado é custoso admitir que a criança tenha experiência desde tenra idade, por outro lado, é mais improvável validar sua reflexão sobre elas.

O reconhecimento das narrativas das crianças nas pesquisas se configura, então, como um novo paradigma para os estudos sobre infâncias, crianças e Educação Infantil. Nesse sentido, Borba (2008, p. 78) ressalta que os estudos sobre as culturas infantis, vinculados ao campo da Sociologia e Antropologia, “têm contribuído significativamente para revelar que as crianças, por meio de relações com seus pares e com os adultos, constroem, estruturam e sistematizam formas próprias de representação, interpretação e de ação sobre o mundo”.

Assim, as narrativas infantis nas pesquisas e nas práticas educativas na Educação Infantil demandam compreender a cultura da criança, escutando sensivelmente as interpretações que elas têm sobre si e sobre o contexto sociocultural em que estão inseridas, reconhecendo-as, nessa dinâmica, como sujeitos capazes de atribuir sentidos as experiências vividas e de transformar a realidade para elas apresentada.

## Experiências e aprendizagens narradas pelas crianças de uma escola rural de Educação Infantil

As reflexões, ora suscitadas neste texto, são resultados de análises preliminares das narrativas infantis, considerando os encontros iniciais com as crianças colaboradoras da pesquisa, permitindo-nos identificar algumas dimensões temáticas, a saber: brincar, relação com a natureza, leitura e escrita, emergidas do que os/as meninos/as disseram sobre si e sobre suas aprendizagens em uma escola de Educação Infantil rural.

Em consonância com a concepção de que as crianças são sujeitos protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem, a abordagem (auto)biográfica configura-se com um importante dispositivo teórico-metodológico, na medida em que propõe aos sujeitos em formação o conhecimento de si, a partir das articulações estabelecidas com as aprendizagens adquiridas ao longo da vida. Para a construção das narrativas das crianças foram propostas rodas de conversa, desenhos infantis e diálogos narrativos com cada criança colaboradora da pesquisa, ocorridos no período de setembro a dezembro de 2017.

Para nortear os diálogos estabelecidos nas rodas de conversa e nos encontros individuais foram suscitados os seguintes questionamentos: quem sou eu; o que é ser criança; o que aprendo na escola; o que gosto de fazer na escola; o que mudaria na minha escola; o que eu já sei e o que eu gostaria de aprender na escola. Nas rodas de conversa foi utilizado um boneco que representava uma criança, estudante de uma escola localizada em Salvador<sup>2</sup>, que gostaria de saber como era uma escola de infância localizada em um contexto rural e o que as crianças aprendiam nesta instituição educativa. Este encaminhamento teve como inspiração a pesquisa (auto)biográfica com crianças, desenvolvida por Passeggi et. al (2014).

---

2 O boneco foi confeccionado a partir do desenho do filho da pesquisadora que, ao ver a mãe viajando de Salvador para a realização da pesquisa de campo em Serrinha, demonstrou curiosidade para saber mais sobre as crianças colaboradoras da pesquisa.

Os desenhos infantis, produzidos pelas próprias crianças, também se configuraram como um importante dispositivo metodológico para fomentar as narrativas das crianças concernentes às experiências vivenciadas no cotidiano da escola e também em outros espaços educativos, como a família e a comunidade. Diante das produções gráficas e artísticas das crianças foi possível estabelecer um diálogo com elas, nas rodas de conversa e nos encontros individuais, sobre as suas vivências, buscando apreender em suas narrativas as aprendizagens experienciais construídas na escola pesquisada e em outros espaços educativos.

Nas narrativas das crianças participantes, o brincar se apresentou como uma importante dimensão temática, convergindo com a ideia de que esta atividade, inerente às crianças, promove importantes aprendizagens experienciais. Nesse sentido, as crianças apresentaram em suas narrativas os conhecimentos já construídos em suas trajetórias de vida, a partir dessa linguagem pertencente à cultura infantil e que coloca as crianças no lugar do protagonismo da sua própria infância.

Pesquisadora: O que você mais gosta de fazer quando vem para escola?

Brunessa<sup>3</sup>: Estudar e brincar!

Pesquisadora: Do que é que você brinca na escola?

Brunessa: De bola e tem vezes do brinquedo que tá lá na escola.

Pesquisadora: Quais são os brinquedos?

Brunessa: É... tem um brinquedo lá e lá na escola tem um de encaixar assim no outro e fazer castelo.

Pesquisadora: Ah, um brinquedo de encaixe, é?

Brunessa: É!

[...]

Pesquisadora: Que brinquedo você gostaria que tivesse na sua escola?

Brunessa: Eu gostaria de boneca e mais alguma coisa.

---

3 Para preservar a identidade das crianças que colaboraram com a pesquisa, os nomes apresentados no texto são fictícios e foram escolhidos pelas próprias crianças.

(Excerto do diálogo narrativo com Brunessa, 6 anos, 2017)

Pesquisadora: E você gosta de estudar nessa escola?

João: Gosto!

Pesquisadora: Por quê?

João: Porque eu gosto de brincar, de fazer dever, de pintar desenho, brincar com os brinquedos da caixa, brincar de cavalo, boi.

[...]

Pesquisadora: Fale aí para mim. Uma escola para criança tem que ter o que?

João: É, brinquedo.

Pesquisadora: E o que mais?

João: É, bola! Brinquedo da caixa, brinquedo de cavalo, brinquedo de boi.

(Excerto do diálogo narrativo com João, 5 anos, 2017)

E o que mais você gosta de fazer na escola?

Estrelinha: É, é, é, é brincar.

Pesquisadora: Brincar de que?

Estrelinha: De brinquedo.

(Excerto do diálogo narrativo com Estrelinha, 5 anos, 2017)

As narrativas mencionam o brincar como uma importante atividade que as crianças desenvolvem na escola, mesmo sem um planejamento sistemático por parte da professora, que disponibiliza poucos brinquedos, como os de encaixe, de letras móveis, de pião e de animais do curral no momento do recreio, após o lanche.

Para as crianças esses brinquedos, comprados pela própria professora, representam para elas uma oportunidade de brincar de forma contextualizada com a realidade delas e de interagir com seus pares.

Pesquisadora: E você gosta de brincar de que na escola?

Brunessa: De ... do brinquedo que a pró comprou e de correr

João: Do pião!

Pesquisadora: E qual é o brinquedo que a pró comprou? Você não lembra o nome, não?

Crianças: O pão!

Pesquisadora: E quem comprou foi a pró, foi?

Crianças: Foi!

Pesquisadora: E que horas vocês brincam de pão?

Brunessa: Quando *nós acaba* (*nós acabamos*) de lanchar, aí *nós brinca* (*nós brincamos*), aí depois tem que brincar dentro da sala.

(Excerto da roda de conversa com as crianças, 2017)

Além desses brinquedos citados pelas crianças, as narrativas infantis apresentaram convergência ao se referirem o brincar de bola no campo que fica no entorno da escola. Contudo, brincar de bola, conforme as crianças narraram, é uma atividade que acontece esporadicamente, não fazendo parte do cotidiano delas no contexto escolar.

Pesquisadora: E aqui na escola tem campo?

João: Tem!

Pesquisadora: E você brinca nesse campo?

João: Brinco! Brinco de bola.

Pesquisadora: Brinca de bola?

João: Lá na diretora *é (são) duas bolas*.

Pesquisadora: Como *é*?

João: *É (são) duas bolas* na diretora. É uma murcha e uma dura.

(Excerto do diálogo narrativo com João, 5 anos, 2017)

Pesquisadora: E aqui na escola, do *é* que você brinca?

Robin: Eu *binco (brinco)* de carro, eu *binco (brinco)* de *biquedo (brinquedo)* e *binco (brinco)* de bola.

Pesquisadora: Brinca de bola?

Balançou a cabeça respondendo que sim.

Pesquisadora: A pró deixa brincar de bola?

Robin: *É... não!* Ela nem deixa binicar (brincar) de nada.

(Excerto do diálogo narrativo com Robin, 5 anos, 2017)

As narrativas das crianças revelam a importância da linguagem do brincar, inerente à cultura infantil, para que as crianças estabeleçam interações com os seus pares e expressem o seu modo de ser e estar no mundo, tendo em vista nesse

processo, suas subjetividades e a materialidade apresentada em sua realidade sociocultural. Nesta perspectiva, Sarmento (2003, p. 42) afirma que:

[...] a natureza interativa do brincar das crianças constitui-se como um dos primeiros elementos fundacionais das culturas da infância. O brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade. Não espanta, por isso, que o brinquedo acompanhe as crianças nas diversas fases da construção das suas relações sociais.

Sendo assim, a linguagem do brincar potencializa significativamente a construção de aprendizagens experienciais, pois, através dessa linguagem as crianças são capazes de compreender a sua realidade e agir sobre ela, de forma reflexiva. Segundo Pimentel (2007, p. 160):

De acordo com a perspectiva de Kolb, o homem é um ser integrado ao meio natural e cultural, capaz de aprender a partir de sua experiência, mais precisamente, da reflexão consciente sobre a mesma. Uma pessoa aprende motivada por seus próprios propósitos, isto é, empenha-se deliberadamente na obtenção do aprendizado que lhe faça sentido.

É interessante como o brincar potencializa as situações de aprendizagem, possibilita descobertas e permite compreender o mundo e a vida cotidiana, pois a criança explora o mundo interior, descobre elementos externos de si, interage com os seus pares, reflete sobre si e sobre a sua realidade material e atribui sentidos e significados as suas experiências, o que possibilita, nesta dinâmica, o alcance de aprendizagens experienciais. As brincadeiras vivenciadas e narradas pelas crianças no contexto escolar revelaram o quanto elas são capazes de compreender a cultura em que estão inseridas, de forma contextualizada à sua realidade, em que a compreensão, a imaginação, a reinvencção são movimentos pertinentes para a construção de aprendizagens respaldadas nas experiências de vida e das interações inter/intergeracional, como explicita a narrativa abaixo:

Pesquisadora: Você brinca de que?

Rafael: Eu brinco de esconde-esconde, eu brinco de macaquinho, eu brinco de pega-pega, eu brinco de esconde-esconde, eu brinco de coisa.

Pesquisadora: E como são essas brincadeiras, me ensina como é que a gente brinca com essas brincadeiras.

Rafael: Brincadeiras de que?

Pesquisadora: De esconde-esconde, como é?

Rafael: Um, um, um, o outro vai contar, quando vai um, o outro se esconde, quando o outro vai se esconder o outro tem que achar.

Pesquisadora: Ah, é?

Rafael: O outro tem que achar e o outro vai contar primeiro. Aí depois alguém se *esconda* (esconde), aí quando terminar de contar, aí tem que achar.

Pesquisadora: Ah! E com quem você aprendeu a brincar de esconde-esconde?

Rafael: A pró!

Pesquisadora: E você brinca de e esconde-esconde com quem?

Rafael: Eu brinco mais os colegas aqui do, do... da escola.

Pesquisadora: E a do macaquinho, como é a brincadeira do macaquinho?

Rafael: Eles fazem uma rodinha e deixa a rodinha fechada, aí que você vai falando umas coisas, aí quando o macaquinho vai *coisando*.

Pesquisadora: O que é macaquinho *coisando*?

Rafael: O macaquinho quando vai *coisando* assim, o macaquinho vem pra frente.

[...]

Rafael: Ai diz: - Macaquinho quer banana?

Ele pula para frente, aí diz:

- Macaquinho quer remédio?

Pesquisadora: Aí ele pula para trás, porque ele não gosta de remédio. É assim? Depois ele entra na roda. Aí na roda, ele faz o que, quando ele está dentro da roda?

Rafael: Quando ele entra na roda, aí ele está cavando assim, as pessoas falam assim:

- Você e está cavando o que?

- Batata.

- Me dá um pedaço?

Aí tem que bater na perna.

[...]



Rafael: Quando ele vai pedir água tem que apertar a mão, se não ele sai, se sai, assim, oh:

Quero ir lá beber água.

Na cacimba não tem água.

Pesquisadora: Na cacimba?

Balançou a cabeça respondendo que sim.

Pesquisadora: Você sabe o que é cacimba?

Rafael: Sei?

Pesquisadora: É o que?

Rafael: É aquele negocinho, que tem a coisa, que tem um tanque embaixo. Não tem um tanque?

Pesquisadora: Sim!

Rafael: Aí tem aquele negocinho de girar, de girar, *pra*(para) suspender a corda e botar o balde dentro, botar pra rodar pra trás, que ele vai descendo, aí depois roda pra frente, que ele vai subindo, aí enche o balde todo de água.

[...]

Pesquisadora: E depois que dizem que na cacimba não tem água, o que é que o macaquinho faz?

Rafael: - Eu quero beber água.

- Na cacimba não tem água

[...]

Pesquisadora: E aí, o que é que o macaquinho faz?

Rafael: Aí depois o macaquinho se solta e quem ele pegar é o macaquinho.

(Excerto do diálogo narrativo com Rafael, 4 anos, 2017)

As narrativas infantis apresentadas remetem à reflexão de que pensar em uma educação subsidiada nas experiências das crianças demanda rever nossas concepções de infância, de crianças e de práticas educativas, como já foi mencionado anteriormente. Em se tratando de crianças que vivem em contextos rurais é relevante escutar atentamente o que elas têm a dizer sobre o seu modo de ser e o modo viver as suas infâncias, tendo em vista as suas especificidades, a fim de propor situações pedagógicas que se articulem com a sua realidade e ampliem significativamente seus conhecimentos. Ampliando tal discussão, Borba (2006, p. 82) afirma que “Ao brincar a criança não apenas expressa sua experiência e comunica suas experiências,

mas as reelabora, reconhecendo-se como sujeito pertencente a um grupo social e a um contexto cultural”.

Nessa direção, a noção de reprodução interpretativa, desenvolvida por Corsaro (2011), ganha lugar de notoriedade nos estudos sociológicos sobre as crianças e infâncias, na medida em que, conforme esse pesquisador, “o termo interpretativo abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade” (CORSARO, 2011, p. 31).

Essa acepção, apresentada por Corsaro (2011), concebe as crianças como importantes partícipes sociais, que através das relações estabelecidas com os seus pares e com os adultos, são capazes de internalizar a cultura existente, como também de promover transformações necessárias, a partir das suas próprias interpretações sobre as práticas sociais que estão integradas a sua realidade sociocultural. Em outras palavras, a noção de reprodução interpretativa:

[...] exprime a ideia de que as crianças, em sua interação com os adultos, recebem continuamente estímulos para a integração social, sob a forma de crenças e valores, conhecimentos, disposições e pautas de conduta, que, ao invés de serem passivamente incorporados em saberes, comportamentos e atitudes, são transformados, gerando juízos, interpretações e condutas infantis que contribuem para configuração e transformação das formas sociais. Deste modo, não são apenas os adultos que intervêm junto das crianças, mas as crianças também intervêm junto dos adultos. As crianças não recebem apenas uma cultura constituída que lhe atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem, a partir das suas próprias práticas (SARMENTO, 2008, p. 29).

Considerando a abordagem (auto)biográfica, que fundamenta teórico-metodologicamente essa pesquisa, a confluência dessa perspectiva com a noção de reprodução interpretativa, construída por Corsaro (2011), tem potencializado as análises das narrativas das crianças sobre os seus modos de ser e viver suas infâncias e sobre as suas aprendizagens experienciais. Pode-se dizer que essa pesquisa se insere aos estudos interpretativos, pois comunga com a seguinte ideia:

As crianças integram uma categoria social, a infância, mas também constroem processos de subjetivação no quadro da construção simbólica dos seus mundos de vida, estabelecendo com os adultos interações que as levam a reproduzir as culturas sociais e recriá-las nas interações de pares (SARMENTO, 2008, p. 31).

As dimensões pessoal e social, presentes na abordagem (auto)biográfica, também têm destaque nos estudos sociais sobre as crianças e suas infâncias na perspectiva da reprodução interpretativa, já que o sujeito social atribui sentido às experiências vividas através das relações que estabelece consigo, com seus pares e também com os adultos que fazem parte do seu cotidiano.

Ao considerar os estudos sociológicos sobre a infância, na perspectiva de reprodução interpretativa, algumas categorias precisam ser compreendidas, a saber: relação intra/intergeracional, protagonismo e culturas infantis e cultura de pares. Assim, a compreensão de tais categorias contribui para que as escolhas teórico-metodológicas de pesquisas sobre/com crianças estejam convergentes com a ideia de criança autora do seu próprio processo de formação sociocultural, em que as dimensões pessoais e coletivas, presentes em suas histórias de vida, precisam ser consideradas nos processos investigativo-formativos em que as crianças estão envolvidas.

Nesse sentido, o que aprendem na escola, um dos eixos analíticos dessa pesquisa, as crianças apresentaram narrativas convergentes, centralizadas em aprendizagens vinculadas ao processo de leitura e escrita.

Pesquisadora: A criança também estuda?

Brunessa: Estuda!

Pesquisadora: E por que será que criança também estuda?

Brunessa: Pra aprender a ler.

Pesquisadora: E por que a gente aprende a ler?

Brunessa: Porque fica na escola.

Pesquisadora: E para que a gente aprende a ler?

Brunessa: É pra, pra, não ficar burro.

Pesquisadora: E o que é ficar burro?

Brunessa: Não saber nada.

(Excerto do diálogo narrativo com Brunessa, 6 anos, 2017)

Pesquisadora: O que é que você aprende aqui?

Estrelinha: É, escrever! A pró passa dever pra eu fazer, aí *mainha* não pega na mão, aí *mainha* fala e eu boto.

Pesquisadora: A mamãe não precisa segurar na sua mão para você escrever. Entendi!

Estrelinha: Um dia que a pró botou letra difícil, eu fiz. (Falou toda entusiasmada).

Pesquisadora: O que é letra difícil? Fale para mim o que é letra difícil?

Estrelinha: Letra difícil é porque a pessoa não sabe.

(Excerto do diálogo narrativo com Estrelinha, 6 anos, 2017)

As crianças ao narrarem sobre o que fazem na escola estabelecem articulações com as diferentes perspectivas de Educação Infantil, revelando que a instituição escolar assume o papel de propiciar momentos de prazer, mesmo que em um tempo restrito e sem nenhum planejamento sistemático para o desenvolvimento de brincadeiras, mas, prioritariamente, assume o papel de socializar as crianças para atender às demandas da sociedade, em que a aprendizagem da leitura e da escrita é imprescindível para que as crianças se preparem para responder as exigências impostas no Ensino Fundamental. As narrativas infantis apresentadas revelaram que, geralmente, as propostas pedagógicas relacionadas à leitura e à escrita vêm invisibilizando o contexto da criança e a função social da aprendizagem dessas linguagens. As narrativas das crianças evidenciam que as atividades desenvolvidas apresentam um caráter mecânico e de reprodução, como explicitam as narrativas abaixo:

Pesquisadora: [...] Criança estuda?

Estrelinha: Estuda!

Pesquisadora: E por que criança tem que estudar? Você sabe dizer?

Estrelinha: *Pra* (Para) apender.

Pesquisadora: Aprender o que?

Estrelinha: As letras.

Pesquisadora: E por que a gente aprende as letras?

Estrelinha: Porque faz no quadro.

Pesquisadora: Faz o que?

Estrelinha: No quadro que mamãe ensina.

Pesquisadora: No quadro que a mamãe ensina?

Estrelinha: É! A pró faz no quadro e aí *nós faz* (nós fazemos), no dever.

Pesquisadora: A pró vai ao quadro, e vocês olham e copiam no caderno?

Estrelinha: Na folha.

Pesquisadora: Na folha?

Pesquisadora: A pró escreve e vocês fazem igual como a pró faz no quadro?

Estrelinha: Sim!

Pesquisadora: E quando a pró escreve vocês sabem qual é a palavra que a pró está escrevendo?

Balançou a cabeça respondendo que não.

Pesquisadora: Não?

Estrelinha: Não!

Pesquisadora: Não sabe não? Você só faz copiar, mas não sabe qual é a palavra?

Estrelinha: Não!

(Excerto do diálogo narrativo com Estrelinha, 6 anos, 2017)

Pesquisadora: [...] E você gosta de vir para escola?

Rafael: Gosto!

Pesquisadora: Por que você gosta de vir para escola?

Rafael: Pra estudar, aprender a estudar e fazer um bocado de coisa. Estudar, aprender a ler, aprender a contar, aprender a fazer dever e também aprender a cantar.

(Excerto do diálogo narrativo com Rafael, 4 anos, 2017)

Pesquisadora: E você disse que gosta de brincar de escolinha. E por que você gosta de brincar de escolinha?

Brunessa: E porque eu gosto muito de estudar (Deu ênfase na palavra muito). Porque aprende a ler.

Pesquisadora: E você já sabe ler?

Brunessa: Não, mas eu vou aprender. Eu só sei as vogais.

Pesquisadora: Só sabe as vogais?

Brunessa: É!

Pesquisadora: Mas alguma palavra você já sabe ler?

Brunessa: Eu só sei bola... (pausa para pensar) Uva! Bola, nova e uva.

(Excerto do diálogo narrativo com Brunessa, 6 anos, 2017)

Essas narrativas revelam que muitas práticas da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental proporcionam atividades descontextualizadas à vida dos sujeitos aprendentes. No currículo das instituições educativas, localizadas em contextos rurais, as práticas educativas, os modos de vida das crianças, a maneira de interagir com seus pares, as brincadeiras e brinquedos compartilhados em seu cotidiano, precisam ser considerados nas propostas pedagógicas destinadas à Educação Infantil, nos diferentes contextos rurais: caiçaras, ribeirinhas, quilombolas, campesinos. Isso significa dizer, que a participação das crianças na sociedade em que fazem parte é algo emergente, assim, pesquisas e práticas educativas devem estar centralizadas na perspectiva de que esses sujeitos sociais são capazes de tecer interpretações acerca do mundo e da realidade sociocultural materializada em seu cotidiano.

Tendo como referências as narrativas infantis, as práticas educativas empreendidas no cotidiano das escolas rurais precisam estar subsidiadas em uma concepção de que as crianças possuem saberes adquiridos em sua trajetória de vida, nas relações estabelecidas com outras crianças e adultos, em diferentes contextos socioculturais: familiar, comunitário e escolar. Esse modo de conceber a criança possibilitará uma escuta mais aguçada sobre os seus desejos e perspectivas em relação à sua vida e ao seu processo de escolarização, que, de forma articulada aos conhecimentos construídos pela humanidade, poderá direcionar ações educativas mais significativas.

Desse modo, o que dizem as crianças sobre os modos que vivem suas infâncias e sobre as suas aprendizagens, construídas no contexto familiar, comunitário e escolar, tencionam fecundos debates sobre as concepções de infância, que influenciam as práticas educativas destinadas aos/às meninos/as de escolas

públicas de Educação Infantil, localizadas nas diversas ruralidades existentes no Brasil.

## Alguns apontamentos (in)conclusivos

Pensar na criança e como elas vivem suas infâncias na contemporaneidade, exige ressignificações concernentes às concepções construídas sobre esse sujeito, que pertence a uma categoria geracional específica, presentes na história da infância em nossa sociedade ocidental.

Compreender as infâncias no contexto contemporâneo suscita pensar em fundamentos teórico-metodológicos pautados na visão de que o sujeito é capaz de se reinventar constantemente, em uma dinâmica relação com o contexto histórico, social, cultural e subjetivo. Dessa forma, compreender as concepções de infâncias na contemporaneidade significa romper com os cânones da modernidade, que busca a generalização dos conceitos, que no caso específico da infância, se configurou/configura como algo natural e abstrato.

Pesquisar narrativas infantis, tendo em vista o que dizem as crianças sobre suas aprendizagens experienciais nos diferentes contextos educativos em que suas práticas sociais se inserem, especialmente, na escola rural, pressupõe reconhecer a importância da realidade sociocultural dessas crianças para refletir sobre o que é ser criança, sobre as diferentes infâncias e sobre as aprendizagens experienciais vivenciadas no cotidiano escolar rural.

Conceber a criança na perspectiva sociocultural demanda uma mudança de atitude por parte dos educadores e dos pesquisadores de crianças, constituindo-se, desta forma, novas possibilidades para os estudos sobre as infâncias e a educação na contemporaneidade.

Revisitar e assumir novas posturas de investigação sobre as crianças pequenas, em que estes sujeitos são considerados atores, ativos, construtores de cultura, cidadãos de direito e com perspectivas próprias, implicam rompimento com a visão

de infância passiva face às determinações sociais como urgente e possível, ainda que as crianças sejam interdependentes dos adultos, ou de grupos sociais e do Estado, possibilitando outros e novos olhares sobre o pensar e fazer pesquisas com as crianças. Assim, as crianças poderão ser vistas como sujeitos que são socializados, mas que também se socializam, sendo capazes de transformar a sua própria realidade.

Isso significa dizer que as crianças ao serem passíveis à socialização imposta pela sociedade, e especialmente pela educação escolar, ficam na condição de invisibilidade, a margem do discurso sociológico. Diante disso, é singular e emergente, nos processos de investigação-formação, envolvendo crianças, ressignificar a concepção determinista de socialização de crianças, vinculada tradicionalmente pela Sociologia, bem como construir ações formativas que respeitem as histórias, aprendizagens e modos como narram as crianças suas histórias e suas aprendizagens ao longo da vida.

## Referências

- BORBA, Angela Meyer. As culturas da infância no contexto da Educação Infantil. In: VASCONCELLOS, Tânia de. **Reflexões sobre infância e cultura**. Niterói: EdUFF, 2008, p. 73-91.
- CORSARO, Willian A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DE CONTI, Luciane; PASSEGI, Maria Conceição. Reflexões metodológicas sobre a pesquisa com crianças. In: MIGNOT, Ana Crystina; SAMPAIO, Carmen Sanches; PASSEGI, Maria Conceição. **Infância, aprendizagem e exercício da escrita**. Curitiba: CRV, 2014, p. 149-159.
- PASSEGGI, Maria Conceição. Nada para a criança, sem a criança. O reconhecimento de sua palavra para pesquisa (auto)biográfica. In: MIGNOT; Ana Crystina; SAMPAIO; Carmen Sanches; PASSEGGI, Maria Conceição. **Infância, aprendizagem e exercício da escrita**. Curitiba, PR: CRV, 2014, p. 134-148.
- PASSEGGI, Maria da Conceição *et. alli*. Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 85-104, jan./abr., 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br>. Acessado em 09/03/2015.
- PIMENTEL, Alessandra. A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional. **Estudos**



**de Psicologia**, Natal, v.12, n. 2, p.159-168, ago., 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acessado em 14/05/2018

ROCHA, Simone Maria da; PASSEGGI, Maria da Conceição. O que contam as crianças sobre as escolas da infância - as classes hospitalares em destaque. In: XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 6ª, 2012, Campinas. **Anais: XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** – UNICAMP – Campinas, 2012, p.13- 25.

SARMENTO, Manuel. Sociologia da Infância: correntes confluências. In: SARMENTO, Manoel Jacinto e GOUVEIA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: vozes, 2008, p. 17-39.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003, p. 32-45.

SOUZA, E. C. (Coord.). **Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem**. Projeto apresentado ao MCTI/CNPq, Chamada Universal nº. 14/2014. Salvador: UNEB; CNPq, 2014.

SOUZA, E. C. (Coord.). **As políticas de educação e a reestruturação da profissão docente confrontadas aos desafios da globalização**. Projeto financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), no âmbito do Edital 04/2015 – Cooperação Internacional, TO nº INT0014/2016. Salvador: UNEB; FAPESB, 2016.

SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

# *Narrativas de crianças e de professores*

## Escolas e imagens simbólicas

*Iduina Mont'Alverne Braun Chaves - UFF*

*Marcio Mori - UFF*

*[...] o real não está na saída nem na  
chegada: ele se dispõe para a gente é no  
meio da travessia (GUIMARÃES ROSA,  
Grande Sertão: Veredas, 1994).*

### A narrativa – o deslizar na travessia do rio

O objetivo deste estudo foi o de apresentar a pesquisa narrativa como fenômeno e método e o seu papel central no desenvolvimento pessoal e profissional, além de apresentar os resultados de pesquisas realizadas com professoras e com crianças. Nossos estudos estiveram ancorados no paradigma da complexidade, de Edgar Morin, nos estudos antropológicos do imaginário, de Gilbert Durand, nos estudos de Gaston Bachelard, Jerome Bruner, James Hillman, nas pesquisas de Maria da Conceição Passeggi, Eliana Athié, Iduina Chaves, entre outros.

Estrela-guia de nossos estudos, a pesquisa narrativa é uma maneira de pensar que se exprime discursivamente e se organiza em torno da intenção de contar uma história (BRUNER, 1997). Envolve personagens (com suas intenções) que praticam ações em determinadas circunstâncias, as quais se desenrolam no tempo e espaço em função de uma ação, de uma intriga, de um fato.

Inicialmente, na narrativa, o sujeito rememora as suas experiências e as traz à tona ainda sem movimento. A seguir, ao se organizarem, essas imagens trazidas – mesmo não estando

em nossa presença – bailam nos tempos com novas roupagens. E, ao se movimentarem, ao se reorganizarem, entregam-se à hermenêutica e valsam, trazendo um turbilhão de significados e oferecendo à luz aquilo que estava quase adormecido. É como um beijo de Eros, que, para Jung (2005) é relacionamento, na face oculta da deusa da memória, Mnemosyne, pois o rememorado desperta de um encantamento e (re)vela o latente.

A narrativa é uma barca de palavras a deslizar sobre as águas dos infindáveis rios do pensamento. É por meio da narrativa que os símbolos, encrustados na caixa de guardados, se revelam. Nesse suave navegar, por águas ora calmas, límpidas, transparentes, ora turbulentas, profundas, de corredeiras, é que encontramos os achados. Achados oriundos da narrativa, porque a narrativa traz imagens e desvela a poesia que está mesclada à prosa nos recônditos dessas imagens.

No que se refere a esses achados, o primeiro deles está no fato de como acolhemos as histórias dos outros. Acolher histórias e tratá-las sob a ótica do pensar do outro, percebendo as crenças e os valores nelas insertos, como nos recomenda Malinowski (2018, p. 654), é dar voz às experiências vividas por esse alguém, é dar sentido e compreender esse ser-no-mundo, ouvindo e captando naquilo que foi dito o que está esmagado nas entrelinhas.

Outro achado está relacionado à escuta sensível – o ‘ouvido capaz’, citado nos versos do príncipe dos poetas, Olavo Bilac (1961, p. 32): E eu vos direi: “Amai para entendê-las!/ Pois só quem ama pode ter ouvido/ Capaz de ouvir e de entender estrelas”.

Nesse último terceto, no “amai para entendê-las”, está o amor, que é mister para a escuta sensível, pois imbuídos desse sentimento é que podemos adentrar no mundo do outro, ouvir as suas estrelas, ver o mundo desse outro com outras cores, outros matizes. E nessa escuta sensível, é que se captam pequenos fragmentos desse mundo, que são cacos para a montagem de um vitral.

Sobre esses vitrais, construídos ao longo dos nossos estudos, apresentamos resultados de pesquisas realizadas com professoras e com crianças.

Percebemos que as falas das professoras sobre as próprias trajetividades e as vozes das crianças, representando a infância e a escola, são testemunhos de que, por meio das narrativas, há possibilidades de identificar barreiras culturais, descobrir o poder do *'self'* e a integridade do outro, além de aprofundar o entendimento das próprias perspectivas e possibilidades (CHAVES, 2000).

Inicialmente, para compreender a alma e o fazer da escola por meio das vozes das professoras e, posteriormente, das crianças, atiçamos os ouvidos. A arte de ouvir “mantém a intencionalidade da consciência”, segundo Hillman (1984, p. 17-18), pois:

o ouvido não pode ir a lugar nenhum, não pode fazer nada, nem magoar ninguém. Recebemos o outro como se fosse música, ouvindo o ritmo e a cadência de sua história, suas repetições temáticas e desarmoniosas. Nessa atitude nos transformamos em mitólogos da psique, ou seja, em estudiosos das narrativas da alma, pois mitologia, originalmente, significa “narração de histórias”. Se a alma é uma corda que vibra, somente o ouvido poderá revelá-lo. O ouvido é a parte feminina da cabeça. É a consciência oferecendo a máxima atenção com o mínimo de intenção.

## Das travessias: nas corredeiras e nas calmarias – as vozes de Flora e Felícia

*Sou beato de ouvir as prosas dos rios* (MANOEL DE BARROS, *Poesia completa*, 2010).

Conductoras de almas, conductoras na travessia, construtoras de pontes, Flora e Felícia nos brindam com palavras sobre suas trajetórias como professoras e com alguns fatos sobre a própria infância. Buscamos para iniciar essa prosa, o romancista mineiro Guimarães Rosa (2001, p. 85), que afirmou, quando se trata de lembranças, que “o silêncio saía de seus guardados. [...] Era,

outra vez em quando, a alegria”. Como na prosa roseana, as entrevistas feitas com Flora e Felícia trouxeram-nos a alegria de guardados.

Consideramos Flora uma eterna aprendiz. Em entrevista, contou-nos que entrou em uma faculdade pública estadual com 17 anos e que não tinha muitas perguntas a fazer ainda sobre o curso. Relatou-nos que teve professores excelentes, no entanto, reafirmou que não tinha ainda as perguntas sobre o fazer docente.

Na prática, as questões foram se apresentando devagar e, com as leituras, surgiram algumas reflexões. Para Morin (2012, p. 210), “a reflexão significa duplicação de quem reflete em refletido; o ponto de vista reflexivo constitui um metaponto de vista em relação ao ponto de vista refletido”.

Atuando como professora, inicialmente com a educação infantil, trabalhou primeiramente em uma escola particular, após fazer um curso de Pós-Graduação na mesma instituição em que foi graduada. E nos disse:

*Voltei para a UERJ para fazer Pós-Graduação em ‘Dificuldades de Aprendizagem’ com o pessoal de lá por questões minhas. A seguir, fui lecionar nessa escola de Ipanema e me tornei coordenadora. Fiz um ano de acompanhamento com quem tinha sido minha supervisora na UERJ. Isso foi importante porque, aí, fui percebendo as situações na escola, as estratégias.*

Nessa escola particular, revelou-nos histórias sobre o ensinar e o brincar. Contou-nos que havia uma escola concorrente em Ipanema, na qual não era concedido o horário de recreio para as crianças de cinco anos, porque elas deveriam ser preparadas para as provas nos colégios de prestígio social. Então, solicitavam que as crianças tivessem as apostilas de alfabetização da instituição; entretanto, acabavam utilizando a sala de aula para treiná-las para as provas nos referidos colégios.

Restringir o brincar pode interferir tanto “no desenvolvimento das habilidades infantis para viver em autorrespeito e autoaceitação, quanto em sua habilidade para respeitar e aceitar os outros numa dinâmica social” (VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 199).

Essa tendência, esse buscar na racionalidade soluções para o futuro trouxe uma indagação: que projeto de humanidade é pretendida com esse tipo de educação?

Essa dupla pensar-sentir não deve estar desvinculada, pois se corre o perigo de construir um caminhar sem rumo ou direcionar o sujeito para um rumo questionável: o da desumanização.

Dessa escola particular em Ipanema, da qual foi coordenadora, confessou-nos que aprendeu muito; entretanto, precisou sair dessa escola e nos disse: “*as coisas têm um tempo*”. Sentiu a necessidade de ver outros horizontes.

E o desejo de conhecer outros horizontes para navegar cresceu. E Flora, assim, delineou novos caminhos, novos horizontes: foi lecionar no município e decidiu fazer um curso de Mestrado. Fez esse Mestrado e teve como foco a ‘formação do professor alfabetizador’. Disse-nos que o acolhimento no Mestrado em Educação foi crucial para as suas descobertas. Ser acolhido e acolher é como abraçar e ser abraçado. É ter no coração o verbo amar instalado. Morin (2000, p. 101-102) ressalta que Platão já havia sinalizado que o amor é condição indispensável a todo ensino e que esse *eros* “é a um só tempo desejo, prazer e amor” e que “permite dominar a fruição ligada ao poder, em benefício da fruição ligada à doação”.

Solicitamos-lhe que nos desse uma imagem sobre o ofício de professor. Respondeu-nos que: “*certamente, um caminho*”. E continuou: “um caminho, uma estrada com dias lindos, outros nublados, mas a estrada que eu mesma fui criando e continuo construindo ao percorrê-la”. Dois poetas, dois encontros nessa declaração. Antonio Machado (2017) e Fernando Pessoa (2016) traduzem bem essa imagem. O primeiro afirma que “o caminho se faz ao andar”; o segundo nos traz um dístico encantador, quando afirma que “um dia de chuva é tão belo como um dia de sol. Ambos existem; cada um como é”.

---

1 CAEIRO, Alberto. Poemas inconjuntos. In: PESSOA, Fernando. *Antologia poética*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2016.

Assim é Flora, uma caminhante entre luzes e sombras, entre dias iluminados ou nublados, seguindo sempre a trilhar novos caminhos. Caminhos que conduzem às estratégias do abraçar o outro nas incertezas do viver...

Outra professora que entrevistamos, Felícia, foi definida por nós como uma professora que tinha um pássaro desengaiolado pousado no poleiro do coração.

Primeiramente, contou-nos fatos de sua infância e iniciou com a seguinte afirmação: “fui levada”.

Relatou-nos que: “[...] fui o ‘bicho’, eu subia em árvores, morava no subúrbio do Rio. Jogava bola, andava de bicicleta, vivia ‘ralada’. Brincava sempre”.

Sobre o brincar, Kobler e Murr (2010, p. 436) afirmam que, psicologicamente, a fantasia da brincadeira revela sentimentos, “aspirações impressões, pedaços de experiências e potencialidades escondidas”, pois é no ato de brincar que surge a “mudança evolucionária, o autoconhecimento, a descoberta científica, a composição artística, a invenção, os bons amigos de múltiplas espécies e a resolução de muitas questões”.

Perguntamos-lhe o porquê do ‘poder de ser levada’, e ela rememorou: “eu era levada e imagino que a freira devia ficar de cabelo em pé comigo, mas sempre falava comigo com muito tato, com muito cuidado, com muita cautela.

Com relação aos seus alunos indisciplinados e levados na escola, disse-nos: “e eu trouxe um pouco isso, de ter cautela, respeito, de aceitar, de ter uma discussão” para essas questões de disciplina. Por meio de suas experiências, compreendeu que para lidar com esses casos deveria ter cautela, cuidado, muito tato, enfim, sensibilidade. As experiências nos marcam e nos preparam para o que há de vir.

Como o assunto era a infância, perguntamos-lhe como traduziria a própria infância em palavras e imagem. Respondeu-nos que sua infância foi feliz e bem vivida, recheada de brincadeiras e que “uma imagem sobre a infância que ficou em minha mente é o

*de crianças brincando na rua, é essa imagem que eu tenho, quando eu penso na minha infância”.*

O brincar na infância, os jogos praticados com outros, armazenados na memória, que nos relatou a professora, “[...] associa as noções de totalidade, de regra e de liberdade” e anuncia a tendência de “trocar uma certa ordem à anarquia das relações e faz passar de um estado de natureza ao estado de cultura, do espontâneo ao deliberado”; é no jogo, no brincar “que reside a alma das relações humanas”, e tais atividades são educadores eficientes, isto é, funcionam como eficientes educadores, preparando instintivamente e inconscientemente o sujeito para as “futuras atividades sérias” (CHEVALIER e GHEERBRANDT, 2011, p. 518-520). É nesse brincar que relações são tecidas e, como fios, ficam enovelados numa teia em que a alegria do viver se revela.

Relatou-nos que trabalhou numa escola da Zona Sul do Rio, num colégio de prestígio social e perguntamos-lhe como definiria a infância vivida pelas crianças desse local. Disse-nos que, nesse local, não havia crianças brincando na rua e completou:

*[...] e eu fiquei muito assustada, quando a gente queria brincar de casinha e perguntava quem seria a mãe. E as crianças...ah! as crianças não queriam ser a mãe: queriam ser a babá. A referência muito grande é a da babá, uma presença muito grande da babá.*

Completamos a pergunta, questionando sobre um possível abandono das crianças no sentido mais amplo da palavra. Tivemos como resposta o que se segue:

*[...] de delegar, quando você delega a babá uma responsabilidade, você está delegando a ela uma responsabilidade que é da família para ela e cria uma relação esquisita, pois a criança sabe que a babá está submetida à família. A babá não é a mãe, é alguém que dá um limite, um adulto em que se tem referência. A criança sabe disso desde pequena, isso é confuso, bastante complicado.*

No que se refere ao sentimento dessas babás, respondeu-nos que percebia uma presença amorosa, às vezes, uma presença atenta, preocupada. Acreditava nisso porque achava



que era um vínculo. E completou: “acho que a criança tem isso, ela desperta esse vínculo”.

Posteriormente, saiu dessa escola e foi para uma escola pública em Rio das Pedras, local em que viveu outra realidade. De suas primeiras impressões, contou-nos esse fato:

*Houve uma situação comigo emblemática, que eu achei muito engraçada. Estava dando aula quando uma criança cuspiu no chão. Parei a aula e falei que aquilo era um absurdo, não se pode cuspir no chão. Conte para minha mãe e disse-lhe que um aluno aqui cuspiu. Calmamente, ela me perguntou onde o aluno cuspiu. Respondi-lhe que cuspiu no chão. E ela me disse que isso era ótimo, pois o que ele não poderia fazer era cuspir em outro aluno. Parei e pensei. Cai em mim e percebi, eu, já com mestrado, que a prática é outra coisa.*

Momentos como esse põem à prova o verdadeiro mestre que, após algum fato novo, cai em si. Gusdorf (2003, p. 112) afirma que “a autêntica mestria começa além do silêncio”.

Após esse comentário, disse-nos que essa situação foi um marco em sua vida. E completou: “eu fui fazer uma visita ao redor da escola em Rio das Pedras para conhecer a região. Percebi que tinham uma solidariedade diferente”.

Acreditamos que essa ‘solidariedade diferente’ se deve ao fato de as práticas comunitárias nesse local não se desenvolverem em torno de “mercado”, em que as trocas são realizadas num movimento entre o material e o financeiro. Eles se importam uns com os outros.

Frutos desse narrar, vieram como declaração as sensíveis palavras:

*E aí quando você escuta, quando você se disponibiliza, quando você sai do seu primeiro preconceito de que algo errado está acontecendo, as coisas mudam. Você vai entender que o fato de um garoto, que mora no chão de terra batida, cuspir no chão, isso não é agressivo, ele está acostumado’. A primeira leitura que eu fiz foi olhar como isso era agressivo, mas, na verdade, é cultural.*

Essa ‘escuta sensível’ traz consigo consequências. É... Essa ‘escuta sensível’ carrega realmente consigo consequências: gratidão, liberdade, além de facilitar um possível e rápido acesso ao processo de mudança (ROGERS, 1977). Mudança que pode

conduzir o sujeito a uma vida harmônica. E estar em harmonia é transitar pelo pensar-sentir – em equilíbrio.

## Das crianças – nas calmarias dos afetos e dos olhares atenciosos

Atihé (2009) afirma que nós podemos apreender a alma da escola a partir das vozes das crianças. Com efeito, a perspectiva da alma começa sempre a partir das imagens, da projeção e da fantasia. Os fantasmas da subjetividade individual e coletiva da alma começam sempre com as imagens, a partir das projeções e da fantasia. Os fantasmas da subjetividade – individual e coletiva – infiltram-se, queiramos ao não, em nossa maneira de pensar e de constituir a realidade objetiva da educação formal. Apesar das dificuldades, é preciso assumir uma pedagogia que valorize as funções do imaginário.

A esse respeito, Durand (2002, p. 77) situa a sua motivação simbólica em um “caminho antropológico”, compreendido como “a incessante troca que existe no nível do imaginário entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações que emanam do ambiente cósmico e social”. Essa noção permite superar a ruptura epistemológica entre natureza e cultura, por meio da noção de símbolo, para construir o que o autor chama de “dispositivo simbólico”.

Em nossos estudos, procuramos compreender como a escola forneceu à criança uma espécie de “suplemento” da alma, de modo que ela pudesse, de uma parte, desenvolver a sua imaginação. E, para reencontrar essa infância, nós deveríamos despertar a imaginação adormecida, rejeitando a pedagogia “apagada”, a que privilegia a razão e que alimenta a maioria das práticas pedagógicas reproduzidas nas escolas.

Primeiramente, reunimo-nos com alguns infantes da creche. Iniciamos a roda de conversa, num clima agradável, contando-lhes o propósito da conversa, que era o de elaborar uma pesquisa. Levamos conosco um boneco, um alienígena, um ET.

Após nos fornecerem os seus nomes e nos informarem a idade, Cecília (cinco anos) e Lucas (cinco anos), os dois infantes selecionados, perguntamos-lhe quem sabia o que era um alienígena. Lucas foi o primeiro a se manifestar e nos disse: “*mas alienígena não existe!*”; seguido por Cecília: “*a gente começou um projeto de Alienígena pra fazer ficar de verdade, mas não terminamos. Alienígena é imaginário*”.

Mostrar o boneco aos infantes atçou a imaginação deles e, com ela ativada, a nossa intenção era a de colher o máximo de dados sobre a escola, sobre as professoras, sobre o brincar, entre outros.

Cabe aqui um aparte: Byington (2003, p. 320) salienta que é uma pena a imaginação ser empregada na propaganda comercial, subordinada ao aumento do consumo, em vez de ser utilizada na educação institucional; ademais, sinaliza o intenso potencial e a extraordinária eficiência da imaginação no aprendizado.

Assim, com a imaginação atçada, olhando fixamente para o boneco, dissemos-lhes que lá, onde o ET mora, não havia escola, e deveríamos contar para ele o que significava creche, o que era uma pré-escola.

Mais uma vez, Cecília nos surpreendeu com sua fala mansa:

*[...] eu adoraria, mas você sabia de uma coisa? A minha avó está aqui e... Essa creche aqui não é bem uma pré-escola, não tem hora exata para a sala de aula, não tem recreio porque é só recreio e mais nada, é só recreio, não tem lição de casa, não tem dever, o uniforme ainda vai chegar, mas ainda não tem. Lição de casa, isso nunca teve e nunca vai ter.*

Pedimos-lhe a sua opinião sobre o fato de não haver dever de casa, somente recreio, indagando se isso era bom, era ‘legal’. Respondeu-nos que acreditava que: “*bom, eu acho que lição de casa seria mais legal, porque aí não teria que ficar fazendo matemática com minha avó, que é mais difícil!*”

A seguir, solicitamos à Cecília para que contasse ao ET como era a creche: *“ela tem brinquedos engraçados, porque é um jeito de ensinar brincando”*.

Passamos a pergunta para Lucas, que nos disse: *“a gente joga futebol, a gente brinca, a gente lancha”*.

E retornamos a pergunta para Cecília, que estava com um olhar de quem estava a pensar: *“não quero falar agora”* – disse-nos.

Percebemos que teríamos de mudar o rumo de nossa prosa e lançamos a pergunta: como se faz amigos na escola?

Rapidamente, Cecília desfez o olhar distante e pensativo e disse:

*[...] a gente tem que ser um amigo, para fazer amigos. A gente fala assim, qual o nosso nome, quantos anos a gente tem, pergunta do que ele gosta de brincar, brincar disso, tal, a gente cumprimenta, diz bom-dia, pinta junto, brinca, assim que faz pra ser um amigo.*

Dando continuidade, pois percebemos que eles já estavam mais à vontade, inquirimos se na creche havia uma professora e o que era uma professora.

Outra vez, Cecília comentou: *“sim, é quem ensina crianças a fazerem as coisas e faz junto com elas, que tem que ter um adulto porque não podem ficar sozinhas, se não elas saem e aí fugiam e ficavam perdidas lá fora da creche”*.

E Lucas completou: *“dar aula, aulas de desenho, aula de pintura”*. E, nas aulas de desenho, o professor pode colher um eficiente material para análise, pois o desenho *“traz informações sobre o indivíduo que o executa”* (FURTH, 2004, p. 17).

Dirigimos o olhar para Cecília, que começava a ficar mais falante e lhe perguntamos se ela gostava de seus professores e como era ser um bom professor. Disse-nos que sua mãe era professora, e perguntamos-lhe se ela gostava dos professores e se gostava da creche: *“gosto, porque elas são amigas, não são bravas. Gosto, de brincar de boneca e de também ter amigos comigo o tempo todo”*.

Imediatamente, a fala de Lucas se fez presente: “eu gosto de jogar bola, brincar de basquete” – repetindo o que já dissera.

E o brincar apareceu nas falas. Nesse cenário, Verden-Zöllner (2004, p. 144-145) salienta que não percebemos que aquilo que define o brincar (a brincadeira) “é um operar no presente”, que isso é povoado de propositividade e de intencionalidade, que “são sistemas de conversação (entrelaçamentos do linguajar com o emocionar), nos quais refletimos sobre as consequências do nosso fazer”, haja vista que o brincar na escola aciona uma orientação interna. Portanto, fazer restrições ao brincar significa desativar esses sistemas de conversação, significa limitar uma parte importante do desenvolvimento: o lado da afetividade, do sentir.

Pusemos o nosso olhar a circular por toda a sala e lhes questionamos se a sala da creche era somente aquela em que estávamos e, rapidamente, Cecília respondeu: “*não é só essa. Olha ali que existe outra. São duas. Olha aquela ali depois do banheiro*”.

E Lucas nos pegou pela mão para que pudéssemos ver essa outra sala. Era uma sala ampla, com trabalhos realizados pelos alunos afixados nos murais.

Lucas, ainda quieto, mas participante e atento, disse-nos que no dia anterior havia jogado futebol e que depois foi para o outro pátio, porque lá havia brinquedos: “*tinha escorrega, tinha carrinho, tinha um cavalinho*”. Para dar continuidade à fala de Lucas, questionamos se a família dele lhe perguntava sobre o que ele havia feito na escola: “*pergunta sim. Se eu escovo os dentes e se eu lancho. Na hora de brincar eu também conto*”.

Com relação ao ato de estudar, inquiremos se a sala em que estávamos era a sala de estudos, e Cecília nos respondeu o seguinte: “*não estudamos nada, não tem tema de aula. Só tem brinquedos, só brincar. Brincar, lanchar e comer*”.

Após essa fala, quisemos saber a definição de brincar. E Cecília nos disse: “*é quando a gente se diverte com o que a gente gosta mais de fazer*”. E completamos a questão, solicitando que Cecília nos dissesse se aprendia alguma coisa com as brincadeiras, e ela nos disse que: “*a gente aprende que o adulto fala que não pode*”.

*tomar nada de ninguém. Quando o amigo toma as coisas da gente, e a gente aprende a ser obediente e gentil com os outros, a gente aprende brincando o que é legal e o que não é. E brincar é legal”.*

Sábias palavras da pequenina: o brincar traz consigo prazer pela vida. Maturana e Verden-Zöllner (2004, p. 224) afirmam que “segue-se que o brincar, como relação interpessoal, só pode acontecer no amor; que uma relação interpessoal que ocorre no amor é necessariamente vivida como brincadeira”.

Sobre do que não gostava na creche, ela nos disse que:

*[...] bom, eu não gosto disso: na hora do lanche, quando chamam, tem que ir. Olha, se eu tivesse uma creche na hora do lanche, se eu chamasse, quem não quisesse lanchando podia até ficar no lugar brincando, mas aí enquanto os outros estão lanchando, aí depois eles vão brincar e, aquele que fica lá ainda lanchando, perde o dia inteiro, só antes do lanche que ele aproveita. É isso que seria uma escola educativa se eu fosse uma professora.*

Aproveitando a fala da menina, questionamos se, na creche em que ela seria a professora, as crianças poderiam fazer tudo o que desejassem. Respondeu-nos: “*é isso que eu queria*”. Continuamos com a questão, inquirindo-a sobre a possibilidade de um infante querer uma coisa e outro desejar o oposto e como a professora deveria reagir. Com uma resposta na ponta da língua e com os olhos atentos e brilhantes, com um ar de certeza, disse: “*se uma quer uma coisa, cada professora ficava com uma e não com o grupo, aí nas salas de aula ficaria cada dia com só uma criança, no espaço todo e sem dividir*”. Indagamos-lhe, então, se essa criança não ficaria triste sem os amigos, o que mais uma vez respondeu-nos rapidamente: “*aí seria uma parede de vidro para ninguém brigar se fossem nos mesmos dias com os amigos*”.

Para finalizar, dissemos-lhe que, se contássemos ao ET, o alienígena, tudo o que ela nos contou, se ele poderia compreender o que era uma pré-escola, e ela nos respondeu: “*acho que sim*”. E completamos a questão solicitando que ela definisse o que é uma pré-escola: “*onde a gente treina, lê e escreve antes da escola de verdade*”.

Por ser filha de uma professora, certamente, ela ouviu conversas em casa, daí a sua desenvoltura ao falar. E deve ter

consciência de que está sendo preparada para a ‘escola de verdade’. Mas o que seria essa escola de verdade? Acreditamos que possivelmente deve ter ouvido em casa que a pré-escola ainda não é a escola formal. Com as próprias palavras, Cecília nos disse o que seria uma escola de verdade: “*uma escola onde a gente já tem que fazer matemática, tem que saber ler e escrever, porque a professora vai perguntar e daí tem lição de casa e só. E todo mundo tem que ficar igual pra não ficar perdido*”.

Dirigimos, mais uma vez, uma questão à Cecília, questionando-a sobre o fato de a creche ser diferente da escola de adultos. E ela nos disse que:

*[...] são diferentes, porque são pra criança, pra brincadeira, e não tem nada assim, estudo e profissão. Ninguém na escola aprende profissão, ninguém aqui na creche aprende profissão. Porque ainda não decidiu o que quer ser e está aprendendo e só pode ter profissão quando terminar de aprender.*

Mais uma vez, percebemos que o conteúdo dessa fala veio da família.

Pedimos-lhe que mandasse um recado para o alienígena, e ela olhou fixamente para o boneco e disse: “*olha, eu gosto muito da creche porque tem amigos e as professoras são legais, não são bravas e gostam de mim*”.

Constatamos, nesse estudo, que os infantes gostam da creche, de fazer amigos e de brincar e isso se deve ao fato de termos organizado o ambiente com atividades lúdicas, prazerosa, em que o sentir e o pensar, em harmonia, se fizeram presentes na instituição.

Esses infantes acharam que a creche é animada. Acreditamos que tem *anima*, pois, nesse local, aprendem mais coisas ligadas ao sentir, que tem a ver com alma.

Numa outra roda de conversa, dando continuidade ao nosso trabalho com o boneco, o ET, convocamos alguns alunos do ensino fundamental e lhes fizemos algumas perguntas sobre a escola, sobre os professores, sobre as disciplinas, além de informar a todos que se tratava de uma pesquisa. Dos entrevistados, selecionamos dois alunos para este estudo.

Iniciamos a conversa com Pâmela, que tem nove anos. Disse-nos, ao ser questionada sobre o que era um alienígena, que: *“alienígena é uma forma mais evoluída do que a gente”*.

Posteriormente, pedimos-lhe que definisse o que é uma escola: *“escola é um lugar que a gente aprende, é um lugar que a gente tem acesso às coisas legais que dá pra gente aprender”*. Pamela tem muitos amigos na escola: *“eles são legais, brincalhões e ajudam quando eu estou numa situação mais difícil de fazer o dever”*.

Com relação à figura da professora, nos disse que: *“ela ensina as coisas novas pra gente e ensina tudo que a gente aprende, essas coisas”*. Pamela nunca faltou às aulas. Com relação aos seus pais, nos contou que seu pai: *“diz que a escola é legal, e a escola pode levar a gente para trabalhos legais e interessantes”*.

Questionada sobre algo para representar a palavra escola, não titubeou: *“um pássaro, porque eu acho o pássaro muito inteligente”*. Segundo Bachmann (2016, p. 215), no simbolismo do pássaro, há no voo uma espécie de superação do peso da vida terrena. De modo geral, os pássaros “simbolizam os estados espirituais, os estados superiores do ser” (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2012, p. 687).

Para Kobler e Murr (2010, p. 238),

[...] os pássaros formam um elo entre o céu e a terra, entre consciente e inconsciente, e é quase universalmente considerado um símbolo da alma ou *anima*, como a respiração do mundo ou como a alma do mundo escondida na matéria. [...] Com asas, podemos observar simultaneamente as coisas da perspectiva terrena e da perspectiva celestial.

Interessante destacar que ela não diz se o pássaro está ou não engaiolado. Acreditamos que ela imaginou um pássaro pronto para voar, com a sua imaginação infantil.

Nosso segundo entrevistado, João, tem nove anos e nos disse que um ET é um ser de outro planeta. Sobre a escola relatou-nos o seguinte: *“escola é um... Feito uma casa que a gente aprende, estuda. Serve pra gente ser alguém na vida. Por dentro, lá, tem computador, crianças, tem uma quadra, plantas, biblioteca, sala”*. Informou-nos que tem muitos amigos na escola e que



eles são: “*legais, Bruno ele é legal e faz um monte de coisas comigo, brinca também, João Paulo também. A gente brinca com as meninas de ‘pic-pega’, também brinca de futebol. Mas na sala de aula, a gente faz os deveres, quando a professora manda*”.

Com relação à professora, foi rápido na resposta: “*ela é legal e faz a gente pensar*”. Ele gosta de vir para a escola e o seu local preferido é a quadra, local onde pratica esportes e brinca, e não há do que não goste na escola.

Perguntamos-lhe se gostaria de mudar alguma coisa na escola e a resposta nos surpreendeu: “*nada, é... só colocar mais aulas*”.

Para a escola, forneceu a seguinte imagem: “*um tigre, porque é felino, e os felinos são valentes*”. Acreditamos que essa imagem foi tirada da memória devido ao fato de, recentemente, os alunos terem visto no cinema um filme: “A história de Pi”.<sup>2</sup>

Chevalier e Gheerbrant (2012, p. 883) afirmam que o tigre evoca as ideias de poder e ferocidade e que é “o monstro da escuridão e da lua nova, uma das figuras do mundo superior, o mundo da vida e da luz nascente; entretanto, nos lembram que no sudoeste asiático, o Tigre-Ancestral mítico é visto como o iniciador. Já Kobler e Murr (2010, p. 270), afirmam que o tigre cruza as dimensões fluidas, adorando as águas de lagoas escondidas nas selvas; no entanto concordam que o tigre significa a ferocidade do guerreiro e que tem a capacidade pura de entrar em ação numa situação de crise.

Assim, definiu a escola como a iniciadora, pois a escola é que fornece aos pequenos guerreiros armas para o combate contra as agruras do existir, *id est*, fornece o conhecimento

---

2 Trata-se de um filme de Ang Lee, indicado e vencedor do Oscar 2012. Sinopse: “Dono de um zoológico (localizado na Índia) decide se mudar para o Canadá, viajando a bordo de um imenso cargueiro. O navio naufraga e somente Pi, filho mais novo, consegue sobreviver em um barco salva-vidas. Perdido em meio ao oceano Pacífico, ele precisa dividir o pouco espaço disponível com um tigre-de-bengala, que aprende a domar e tornar seu aliado, realizando com ele o resto da viagem.” Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Life\\_of\\_Pi\\_\(filme\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Life_of_Pi_(filme)). Acessado em 12 nov.18.

para enfrentar as incertezas, as adversidades de um mundo cada vez mais complexo.

Todas as crianças se manifestaram afetuosamente com relação aos seus professores, o que nos faz pensar na importância do afeto para o fazer docente, e como nos lembra Gusdorf (2003, p. 112), “a verdadeira mestria começa além do silêncio”. Nos interstícios das falas, comprimidas nas entrelinhas, as crianças relataram-nos que convivem com professores afetuosos e que, nessa escola, a construção do saber é prazerosa, haja vista que se manifestaram com afirmações de que gostam de vir à escola.

O fato de essas crianças olharem os professores com outras lentes, trouxe-nos à mente o fato de que esses mestres deveriam ter guardado no peito o conceito de “missão de transmissão”, tão explanado por Morin (2000, p. 102), uma missão em que é preciso “educar para a compreensão humana entre os próximos e os distantes”.

A escola foi vista como a melhor coisa que pode acontecer a uma criança. Com isso, concorda Alves (2002, p. 29), quando afirma que há escolas que prendem os alunos, como se prendem pássaros em gaiolas, e também que há escolas que são asas, que dão asas aos voos de seus alunos; entretanto, adverte que, nas escolas que funcionam como gaiolas, os pássaros/alunos desaprendem a arte do voo, imprescindível para o humano; já as escolas que são asas amam os pássaros em voos, pois a sua existência está pautada no fato de dar coragem aos pássaros/alunos para voar – haja vista que o voo não pode ser ensinado, mas encorajado somente.

No planejamento da escola, nas atividades, foi previsto um caminhar soltando pássaros, impressos nas atitudes dos professores, dos mestres. Evidenciou-se que não poderia haver uma “pedagogia em série” e que: “o discípulo só existe, pois, com e por meio do mestre, que lhe é mediador da existência. Mas o próprio mestre só é mestre graças ao discípulo”, tendo em vista que o mestre suscita o discípulo e, algumas vezes, o discípulo suscita o mestre, o que mostra que ambos “vivem, solidários, a mesma aventura” (GUSDORF, 2003, p. 193).

## Na travessia, pontes à vista

Retomando o pensamento de Guimarães Rosa (1994, p. 85), nessa ida para uma outra margem, navegamos, no intuito de fazer a travessia. Travessia em que, no espelho das águas, o sentir e o pensar dos participantes se desvelaram e avistamos possíveis pontes.

Dos nossos estudos, retiramos algumas ideias-força, que são ideias fortes, que apareceram de forma recorrente e pregnante nos textos e que nos permitem compreender suas representações, ou seja, suas formas de sentir e dizer o que pensam da escola, de suas infâncias, do estudar e do brincar.

Saindo dos silêncios de seus guardados, as falas das professoras sobre suas trajetórias trouxeram as seguintes ideias-força à tona: reflexão sobre o vínculo do pensar-sentir na escola, o fazer docente com afeto e o ato de brincar.

Com relação aos demais participantes, da creche e do ensino fundamental, as principais ideias-força emanadas dos textos foram: a efetividade do brincar, os amigos, o gosto pela escola e o afeto/amor pelos professores.

Para nós, no ato de se contar realizado pelas professoras e pelas crianças, no ato de expor os mais profundos sentimentos, uma emoção estética se presentificou. E, de acordo com o pensar moriniano, é por meio dessa emoção estética que se descobre até um pouco mais de si mesmo, é que se aprende a conhecer o mundo e a natureza do outro, o mundo das subjetividades, o mundo da humanidade exterior, o mundo das outras mentalidade e culturas (MORIN, 2017, p. 102-103).

Nessa travessia, nas corredeiras do existir, deslizamos por águas de um rio caudaloso: o rio das memórias. Para Bacherlard (2013, p. 23), “a água serve para naturalizar a nossa imagem, para devolver um pouco da inocência e de naturalidade ao orgulho da nossa contemplação íntima”.

Para finalizar, recorreremos aos poetas para encerrar este nosso entrelaçar, esse trançar de palavras em prosa: de Manoel

de Barros (2010, p. 157), retiramos dois versos “Eu sou quando e depois/ Entro em águas”; de Sophia de Mello Breyner Andresen (2018, p. 363), “Como um rio meu coração descia / O curso das memórias”.

Depois dessas águas, outras serão as nossas professoras, outras serão as nossas crianças: pois desceram rio abaixo, deslizando nas águas do existir-no-mundo no espelho da memória e das águas – pois passamos do meio da travessia.

## Referências

- ALVES, Rubem. *Por uma educação romântica*. Campinas: Papirus, 2002.
- ATIHÉ, Eliana. *As imagens (da literatura) para uma educação da alma*. II Colóquio Cultura, Educação e Imaginário, UFF, 2009. Mimeo.
- BACHELARD, Gaston. *A água e os sonhos: ensaios sobre a imaginação da matéria*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- BACHMANN, Helen. *O animal como símbolo nos sonhos, mitos e contos de fadas*. Petrópolis: Vozes, 2016.
- BARROS, Manoel. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010.
- BILAC, Olavo. *Poesias*. 27 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1961.
- BRUNER, J. *Atos de Significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- BYINGTON, Carlos Botelho. *A construção amorosa do saber: o fundamento e a finalidade da Pedagogia Simbólica Junguiana*. São Paulo: Religare, 2003.
- CAIRO, Alberto. Poemas inconjuntos. In: PESSOA, Fernando. *Antologia poética*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2016.
- CHAVES, Iduína Mont’Alverne Braun. *Vestida de azul e branco como manda a tradição: cultura e ritualização na escola*. Niterói: Intertexto; Rio de Janeiro: Quartet, 2000.
- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANDT, Alain. *Dicionário de símbolos*. 26. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.
- DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- FURTH, Gregg. *O mundo secreto dos desenhos: uma abordagem junguiana da cura pela arte*. São Paulo: Paulus, 2004.
- GUSDORF, Georges. *Professores para quê? Para uma Pedagogia da Pedagogia*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- HILLMAN, James. *Uma busca interior em psicologia e religião*. São Paulo: Paulus, 1984.
- JUNG, Carl Gustav. *Sobre o amor*. Aparecida/SP: Ideias e Letras, 2005.

- KOBLER, Florian; MURR, Kathrin (Coord.). *O livro dos símbolos: reflexões sobre imagens arquetípicas*. Colônia: Taschen, 2010.
- MACHADO, Antonio. *Campos de Castela*. Goiânia: Caminhos, 2017.
- MALINOWSKI, Bronislaw. *Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia*. São Paulo: Ubu Ed., 2018.
- MATURANA, Humberto; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. O brincar e a consciência de si e do outro. In: MATURANA, Humberto; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano*. São Paulo: Palas Athena, 2004.
- MEIRELLES, Cecília. *Poesia completa*. São Paulo: Global, 2017. Vol. 2.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- \_\_\_\_\_. *O método 3: o conhecimento do conhecimento*. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- \_\_\_\_\_. *Sobre a estética*. Rio de Janeiro: Pró-saber, 2017.
- PESSOA, Fernando. *Antologia poética*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2016.
- ROGERS, Carl. *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte: Interlivros, 1977.
- ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. São Paulo: Nova Aguilar, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Primeiras estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- VERDEN-ZÖLLER, Gerda. O brincar na relação materno-infantil. Fundamentos biológicos da consciência de si mesmo e da consciência social. In: MATURANA, Humberto; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano*. São Paulo: Palas Athena, 2004.

# As crianças narram e desnaturalizam experiências vividas nas escolas de infância

*Ecleide Cunico Furlanetto – UNICID  
Marli Aparecida Herrera- UNICID  
Aline de Souza Medeiros- UNICID*

Meu menino canta, canta  
Uma canção que é ele só que entende  
E que o faz sorrir.

Meu menino tem nos olhos os mistérios  
Dum mundo que ele vê e que eu não vejo  
Mas de que tenho saudades infinitas.

*Francisco José Lahmeyer Bugalho<sup>1</sup>*

Este texto se apoia em duas pesquisas realizadas no contexto do grupo de pesquisa Narrar<sup>2</sup>: « Narrativas de crianças de seis anos que entraram no primeiro ano do Ensino Fundamental” (MEDEIROS,2016). “A vida na escola estadual fotografada e narrada por crianças com deficiência intelectual” (HERRERA,2016). Por sua vez, esses estudos estão vinculados a pesquisas mais

---

1 Dois Meninos. Disponível em: <http://www.citador.pt/poemas/dois-meninos-francisco-jose-lahmeyer-bugalho>

2 Grupo de Pesquisa – Narrar - Narrativas, Aprendizagem e Formação – UNICID/CNPq

amplas que partem do pressuposto que as crianças vivem experiências nas escolas e são capazes de refletir sobre elas.<sup>3</sup>

As duas pesquisas se aproximam por terem um objetivo comum: compreender os sentidos atribuídos narrativamente por crianças à escola que frequentam e se diferenciam por terem sido realizadas em diferentes instituições, com crianças que vivem experiências distintas, afetadas por programas de políticas públicas em implantação. Optamos por revista-las, em busca dos olhares infantis sobre a escola que permitam deslocar os que nós adultos costumamos lançar sobre ela.

Concordamos com Pinto e Sarmiento (1997) ao afirmarem que os pontos de vista das crianças permitem revelar fenômenos sociais que os dos adultos deixam na sombra ou obscurecem totalmente. Assim, interpretar suas palavras pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais, mas uma forma de desnaturalizá-las. Como diz o poeta, as crianças têm nos olhos os mistérios de um mundo que só elas podem ver.

## Um breve sobrevoo sobre infâncias, escolas e narrativas

A Infância propriamente dita é uma construção da modernidade, na qual passa a ganhar o status de fase preparatória

---

3      Projetos: (2011-2014) “Narrativas infantis. O que contam as crianças sobre as escolas da infância?”, financiado pelo Edital de Ciências Humanas [CNPq/CAPES 07/2011-2, Processo nº 401519/2011-2]; e (2015-2018) “Narrativas da infância: o que contam as crianças sobre a escola e os professores sobre a infância” (MCTI-CNPq/Edital Universal - 14/2014, processo no. 462119/2014-9). Narrativas da infância: o que pensam as crianças sobre a escola e os professores sobre a infância.” Financiada pelo (MCTI-CNPq|EditalUniversal-14/2014, processo nº 462119/2014-9).). Coordenadora Dra. Maria da Conceição Passeggi, - UFRGN/UNICID vice coordenadora Dra. Ecleide Cunico Furlanetto - UNICID. As pesquisas articulam-se a um projeto internacional de investigação que congrega grupos de pesquisa de diferentes países, com o objetivo de colocar em diálogo as significações construídas, narrativamente, pelas crianças acerca das escolas da infância, coordenado por Martine Lani-Bayle, da Universidade de Nantes,

para o mundo adulto e, dessa forma, a criança é olhada na perspectiva da falta, não fala corretamente, não trabalha e é destituída de racionalidade como, também, de responsabilidade. (SARMENTO, 2002). Para que as crianças possam ser preparadas para o ingresso na vida adulta, passa a ser previsto um afastamento do convívio familiar, o que propicia o surgimento da escola tal qual a conhecemos hoje (SARMENTO, 2003 e 2004). Infância escola e modernidade delineiam um cenário que prevê a educação como um processo de internalização de outras vozes sociais, além dos familiares na constituição da subjetividade infantil. (FERNANDES 1996).

Para Sarmento (2003), nos rastros da escola de massa, delineada pela Época Moderna, foi elaborado um conjunto de saberes e prescrições de natureza médica, psicológica e pedagógica que deram sustentação a uma administração simbólica da infância, por meio de normas e regras, e criaram condições para a estruturação do “ofício de aluno”. Para Buckingham (2002, p. 19) a escola se tornou: “uma instituição social que constrói e define, de forma eficaz, o que significa ser criança, e criança de uma determinada idade”. Nessa perspectiva, colaborou para a tentativa de produção de uma infância universalizada, normatizada e homogeneizada.

Na contemporaneidade, a representação de criança passou a ser revista. Outrora, considerados seres passivos, meros repetidores dos conteúdos culturais adquiridos na inter-relação com adultos, as crianças passam, principalmente, a partir de estudos realizados pela Sociologia da Infância (CORSARO, 2009; SARMENTO, 2002, 2003 e 2004), a serem vistas como seres capazes de interagir, interferir socialmente e produzir sentidos singulares para suas experiências, criando, dessa forma, culturas que interatuam com a dos adultos, mas delas se diferenciam. Para Javeau (2005), com base nos dispositivos de socialização que lhes são ofertados ou até mesmo impostos, arranjam suas existências de maneiras próprias e nessa perspectiva “[...] as crianças não apenas internalizam a cultura, mas também contribuem ativamente para a mudança cultural de toda a sociedade” (CORSARO, 2009, p. 31).



O autor elabora a noção de cultura infantil a qual define: “[...] como um conjunto estável de atividades artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares.” (CORSARO, 2009, p. 32-33). Mediante a reprodução interpretativa, elas constroem suas próprias culturas estabelecendo relações com o meio e com os outros: adultos ou pares. Dessa forma, acabam por reproduzir aquilo que lhes é dado, ao mesmo tempo que interpretam esses conteúdos, intervindo de várias formas no mundo que lhes é apresentado. Assim, mesmo inseridas num ambiente não criado por elas, são capazes de resistir de criar sub contextos que, na maior parte das vezes, permanecem invisíveis para os adultos.

No mundo contemporâneo, os modos de inserção social das crianças e, como consequência os procedimentos de administração simbólica da infância, estão sendo revistos. As diferenças, outrora desconsideradas, estão penetrando nas escolas ameaçando a lógica escolar estabelecida pela modernidade. Cada vez mais se torna necessário realizar pesquisas que desvendem os novos cenários educacionais. Além de escutar professores e gestores, é necessário também ouvir as crianças, pois elas têm muito a dizer sobre os modos como a vida se desenrola na escola.

Novos estudos têm contribuído para que expressar o que vivem, sentem e pensam as crianças e têm se deparado com uma variedade de infâncias contrariando a ideia de criança como um ser único e universal.

[...] as infâncias [...] estão situadas nos lugares que as diferentes sociedades reservam para elas: infâncias múltiplas, diversificadas, constituídas em diferentes culturas, contextos sociais, tempos e espaços de vida. Por isso, ao mesmo tempo em que a infância se apresenta como única, como um período de vida que não volta mais, [...] também se mostra múltipla, marcada pelas diferenças de direitos, de deveres, de acesso a privilégios, de faltas de restrições. (MÜLLER e REDIN, 2007, p. 14).

Para poder se aproximar e compreender como as culturas infantis se estabelecem, é necessário criar condições para que seus membros possam se expressar e, dentre as muitas maneiras que eles se utilizam para isso, encontramos a narrativa. Convém lembrar que os seres humanos são sujeitos contadores

de histórias e, por meio, desses relatos exprimem suas experiências, impressões e sensações.

Passeggi et al (2014, p.89) salientam: “que as formas narrativas existentes em nossa cultura são transmitidas de uma geração para outra.” Essa transmissão se dá por meio da interação da criança com os adultos e com seus pares. Com eles, elas aprendem a narrar e por meio das narrativas, podem explicitar seu protagonismo, sua capacidade de construir mundos reais e de refletir sobre eles. Nos aproximamos de Bruner (1996) quando afirma que a criança narra para si e para o outro o que lhe acontece, a partir das informações do ambiente em que se encontra inserida. Nesse contexto, as narrativas infantis se apresentam como ferramentas para desvendar o mundo da forma com que as crianças o veem, sem intencionalidade ou afirmações preestabelecidas. Para o autor, as narrativas têm um caráter social: são contadas para organizar e justificar acontecimentos que impactam os indivíduos e dessa forma possibilitam que as experiências de quem as narra sejam ressignificadas.

Para Connelly e Clandinin (1990), a narrativa pode ser entendida como método de pesquisa, e ao mesmo tempo, o elemento pesquisado, nessa perspectiva a pesquisa narrativa é o estudo da experiência como história, ou seja, uma forma de pensar sobre a experiência.

Dessa forma, oportunizar que as crianças construam narrativas acerca de suas experiências na escola, além de possibilitar a elas reorganizá-las e significá-las, permite conhecer com se dão suas interações com o mundo que as rodeiam.

## Um primeiro olhar sobre as pesquisas

A primeira pesquisa sobre a qual nos debruçamos: “Narrativas de crianças de seis anos que estão entrando no primeiro ano do Ensino Fundamental”. (MEDEIROS, 2016), estudo cujo objetivo foi: investigar as percepções das crianças que ingressaram no 1º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal da cidade de São Paulo sobre a passagem da Escola Infantil para o Ensino

Fundamental de nove anos. No Brasil, essa questão passou a ser focalizada, quando se propôs a inserção de crianças de seis anos no Ensino Fundamental ampliado para nove anos. O MEC, por meio da Lei Federal nº. 11.114/05, alterou os artigos 6º, 32 e 87 da LDB, Lei nº 9.394 de 20/12/1996, referentes a entrada das crianças aos seis anos de idade no Ensino Fundamental. Na sequência, a Resolução CNE/CEB nº 3, de 03 de agosto de 2005, definiu normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, destacando a necessidade de conectar a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos à obrigatoriedade da entrada das crianças aos seis anos de idade no Ensino Fundamental. Por sua vez, o Parecer CNE/CEB nº 4, aprovado em 20/02/2008, orientou sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos, com ingresso aos seis anos de idade. Esse parecer, além de reafirmar a criação do Ensino Fundamental com matrícula obrigatória aos seis anos abrangendo todos os sistemas de ensino até o ano de 2010, estabeleceu o “ciclo da infância” abrangendo os três anos iniciais do Ensino Fundamental Com a Resolução CNE/CEB nº 7 de 14/12/2010, são aprovadas as orientações sobre o Ensino Fundamental de nove anos e definidos os seus objetivos.

Cabe ressaltar que a implantação da proposta gerou discussões e fez com pesquisadores se posicionassem frente a essa mudança. Angotti (2006) defende a Educação Infantil até o final dos seis anos de idade da criança, e menciona que esta pode vir a perder diversas transformações conquistadas outrora, alegando que o Ensino de Nove Anos se contrapõe a Educação Infantil. Por outro lado, Miranda (2006) se mostra favorável à proposta ao dizer que o Ensino Fundamental de nove anos ao favorecer a permanência por maior tempo das crianças na escola tenderá potencializar suas aprendizagens, desde que sejam levadas em consideração: a reformulação nas propostas pedagógicas curriculares, a formação da equipe pedagógica e a reestruturação física dos estabelecimentos de ensino. Como se pode perceber os ganhos e perdas gerados por essa proposta merecem ser investigados, não só a partir da percepção dos adultos, mas também da das crianças que estão vivendo essa experiência.

A segunda pesquisa: “Crianças com deficiência intelectual fotografam e narram suas experiências na escola.” (HERRERA, 2016) assumiu como objetivo principal: compreender os sentidos atribuídos à escola por crianças com deficiência intelectual inseridas no Ensino Fundamental I de uma escola da Rede Estadual de São Paulo que frequentam APE - Apoio Pedagógico Especializado

A democratização da escola no Brasil tem se caracterizado por um processo de mudança oriundo de ações que garantem a todos o acesso à escola, no entanto, segundo a Constituição Federal de 1988 no seu artigo 3, inciso IV propõe como objetivo: “Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação;” No artigo 208, inciso III prevê: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Por sua vez a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 1996, institui com base no artigo 4º, inciso III como dever do Estado proporcionar atendimento educacional especializado gratuito aos alunos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. Em 1999, foi promulgada a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. O Brasil é signatário desse documento que foi aprovado pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001, e pelo Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, da Presidência da República.

No caso do Estado de São Paulo, foi promulgada a Resolução 61, em 2014 que dispõe sobre a Educação Especial nas unidades da Rede Estadual de Ensino. Quanto aos objetivos, ela pretende, de maneira geral, assegurar educação de qualidade e igualitária centrada na diversidade, atendimento a diferentes características dos alunos da Educação especial e atendimento pedagógico especializado. O Artigo 3º dispõe que o Atendimento Pedagógico Especializado – APE deve ocorrer na sala de recursos, ambiente dotado de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos, para dar suporte ao desenvolvimento de habilidades gerais e/

ou específicas, com base ações de apoio, complementação ou suplementação pedagógica. Para isso, contará com turmas de até 5 (cinco) alunos da própria escola e/ou de diferentes escolas

A primeira pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental situada no Bairro Cidade Tiradentes, localizado na Zona Leste do Município de São Paulo, para efeito do estudo, passaremos a chama-la de Escola do Caminho (EC). Fizeram parte da pesquisa seis crianças de uma classe de primeiro ano, egressas de escolas municipais de Educação Infantil.

A segunda foi desenvolvida em uma Escola Fundamental da Rede Estadual de São Paulo, na Zona Leste da Cidade de São Paulo que conta com uma Sala de Recursos Multifuncionais para Atendimento Pedagógico Especializado (APE). Ela será denominada de Escola da Esperança (EE) Participaram da pesquisa cinco crianças, quatro do sexo masculino e uma do sexo feminino, entre nove e dez anos que estavam cursando o 4º ou o 5º ano do Ensino Fundamental I e frequentavam o APE no contra turno.

Na pesquisa realizada na (EC) foram utilizados dois procedimentos para a produção de dados: o primeiro deles foi a roda de conversa, na qual foi empregado um dispositivo de mediação, (PASSEGGI et al, 2014; PASSEGGI et ROCHA, 2014) que se tratou de um boneco, elaborado para a pesquisa, chamado Joaquim<sup>4</sup>. É importante destacar que Joaquim estava vestido com o uniforme da escola para que as crianças se identificassem, mais facilmente, com ele. Além da roda de conversa, foi realizada uma entrevista narrativa, com cada participante, com a duração média de 15 minutos, buscando aprofundar temáticas que apareceram durante a roda de conversa.

Na pesquisa desenvolvida na (EE), levando em conta as crianças apresentavam limitação de desempenho, procuramos selecionar procedimentos para a coleta de dados que estimulasse a expressão. Segundo Santos (2012) as crianças que apresentam alguma deficiência intelectual aprendem e

---

4 Dispositivos de mediação que têm sido utilizados com frequência pelos pesquisadores que integram a pesquisa matriz.

produzem melhor quando são estimuladas a utilizar a memória associativa, com base em informações contextualizadas; quando são utilizados elementos concretos que estimulem a curiosidade e as desafiem; quando é incluída a prática do brincar, nas situações em que devem se expressar e quando se favorece o pensar e o fantasiar da criança. Levando isso em conta, foi criado um boneco chamado Clark que vinha de outro país e pretendia conhecer a escola no Brasil e, para isso, precisava contar com ajuda das participantes da pesquisa que receberam uma câmera fotográfica para fotografar diferentes espaços da escola. No primeiro encontro, eles passearam pela escola, em companhia de Clark, escolhendo o que fotografar. No segundo encontro, lhes foram apresentadas as fotos por eles tiradas, para que, com base nelas, relatassem suas experiências na escola. Cabe destacar que as crianças percorreram a escola individualmente, excetuando Bruno e Sérgio que trabalharam em dupla, pois se encontravam na escola no mesmo dia.

“A gente gosta e não gosta da escola!”

As crianças não escolhem ir para a escola, um dia, alguém lhes conta que vão para a escola. Possivelmente, essa pessoa dirá ao futuro aluno que vai ser ótimo, vai fazer novos amiguinhos, vai ter uma professora boazinha que vai lhe ensinar coisas novas e, provavelmente, complementar seu discurso dizendo que para poder crescer e um dia “ser alguém na vida” terá que aprender e, para isso, é preciso ir à escola.

Que lugar é esse, tão importante onde se aprende coisas novas e, também, a ser alguém na vida? Um mundo novo se descortina, novas experiências serão vividas, novas relações deverão ser estabelecidas: com os professores, com os colegas e, principalmente com a aprendizagem. Dizer que as crianças vão para a escola para aprender é simplificar processos de inserção social e de construção de subjetividades muito, mas complexos que ocorrem na escola. Eles implicam, entre outras coisas, aprender a aprender, pois além de se apropriar de estratégias relacionais e cognitivas, as crianças atribuirão sentidos para as

aprendizagens o que resultará em matrizes de aprendizagem (FURLANETTO, 2018) que cada uma construirá para facilitarão ou não a aproximação com o conhecimento acompanhando-as no decorrer de suas trajetórias de aprendizagem.

Um das primeiras aprendizagens a ser feita diz respeito a se separar dos familiares, o que exige coragem dos pequenos, pois não deixa de ser uma vivência carregada de emoções, de medo, de insegurança, mesmo que permeada pela necessidade e vontade de crescer. Para alguns, guiados pela curiosidade e desejo de aprender, esse percurso se anuncia, relativamente, fácil e prazeroso, porém para outros, nem tanto. As crianças da (EC) relatam situações em que colegas estão encontrando dificuldades para se situar nesse novo contexto: *Se você chorar a Prô vai dizer que você é bebê e vai te levar para a creche, O Pedro chorou e ela disse que ia levar ele para a creche, [...] mas ele chora porque quer a mãe dele. Todo dia ele chora querendo a mãe.* O Pedro como muitas outras crianças chora ao se ver separado da mãe, mas ao invés de acolhida se depara com ameaças de alguém que não sabe como se situar frente ao sofrimento dele.

Dessa forma vão percebendo que estar na escola pode ser interessante, mas exige alguns sacrifícios. Alguns podem usufruir do que a Escola de Ensino Fundamental está oferecendo: *Eu gosto dessa escola, eu já até sei ler* (EC). Outros, sentem saudades da Escola Infantil, mas, mesmo assim podem se abrir para as novas aprendizagens: *Gosto às vezes, porque eu sinto saudade da minha outra professora e gostava do parque, mas aqui tem outras coisas que eu gosto também* (EC). *Mais ou menos, porque não tem brinquedo, nem parquinho, nem tanque de areia* (EC). E por fim um desabafa e revela seu sofrimento, permeado pela sensação de abandono: *Eu gosto de correr, mas a tia briga se correr. Lá na EMEI as 'tia' não brigava [...] eu não gosto dessa escola, quero ir para casa* (EC). Bem cedo, as crianças descobrem que nem tudo, como na vida, será perfeito na escola.

Já os alunos da Escola da Esperança (EE) que não só falaram a respeito da escola, mas passearam por ela tirando fotos de diversos espaços, expressaram seus sentimentos por meio de suas escolhas e comentários, uma diz: *Eu gosto de desenhar na*

*sala de Artes. Outra afirma: Eu gosto de Educação Física, Informática e de ir ao parquinho. Outra reforça o que os colegas relataram: Eu gosto de balançar, escorregar e do carrinho. Eu vou no parque de sexta-feira depois do sol nascer, brinco e ando de carro. Suas observações revelam que apreciam alguns lugares da escola, principalmente os relacionados com brincar e jogar. A grande ausente, no entanto, das fotos das crianças da (EE) foi a sala de aula regular. Alguns relatos permitem perceber que as atividades realizadas nesse espaço não são adequadas para elas, o que leva uma delas a concluir que não aprendem nada na escola: Eu não aprendo nada na sala grande, quando eu quero, eu peço uma folhinha para fazer.*

A sala de Apoio Pedagógico, a qual frequentam no contra turno, no entanto, parece que está mais próxima de suas necessidades, nesse local contam com dispositivos de mediação pedagógica: computador, jogos, materiais didáticos e uma professora mais atenta às suas necessidades, enquanto na sala de aula regular enfrentam desafios acima de suas possibilidades que os confirmam no lugar do “não saber”. Para elas estar na escola em meio a prováveis experiências de fracasso, exige muito mais delas do que daqueles considerados “normais”. Passeando pela biblioteca uma participante da pesquisa da (EE) em resposta a pesquisadora que lhe perguntou para que servia a biblioteca, ela responde: *Para ler livros, mas eu vejo.* Em seguida completou: *Eu não sei ler.* É importante destacar que essa criança tem por volta de dez anos e convive na sala de aula regular com alunos que já leem e com uma professora que organiza seu trabalho pedagógico contanto com isso. Como se sente essa criança na sala de aula? Talvez por isso os pequenos da (EE) não tenham tido vontade de fotografá-la.

Como se pode ver, a experiência de entrar na escola de Ensino Fundamental é vivida de formas diferentes pelas crianças. Ela é permeada por diferentes sentimentos, como o de fracasso, com o de perda: as antigas professoras que pareciam ser mais acolhedoras, o parque, os brinquedos que relacionados à infância. Outra vez o desejo e o prazer de aprender de descobrir coisas novas surge como mola propulsora, como sugere uma criança da (EC): *aqui a gente tem que aprender as coisas para não*



*ficar burro, na EMEI que a gente brincava porque a gente era criança pequena. A professora Maria que vai ensinar nós a fazer um monte de continha e escrever tudo.*

“A escola não é lugar de aprender, não de brincar, mas a gente adora brincar!”

Como pudemos ver nos depoimentos das crianças, brincar é fundamental! Elas se ressentem de perder espaços e tempos para fazer isso, quando entram no Ensino Fundamental. Os pequenos confirmam a existência de uma tensão existente na escola entre o brincar e o aprender, explicitado por aqueles que frequentam a (EC): *Na EMEI a gente brincava de um monte de “coisa”. As tias eram boazinhas. Mas é que agora a gente vai “aprender” a ler. Dizem também que: Na sala não pode brincar não. A professora Maria não deixa. Quando a gente traz brinquedo, ela toma e guarda no armário e só devolve quando a mãe vem buscar nós.* As narrativas dos pequenos explicitam que ainda na escola aprender está em oposição ao brincar. Na escola de Ensino Fundamental a atenção outrora dada na EMEI para o tempo e o espaço de brincar diminui drasticamente. Uma participante da (EC) confidencia referindo-se ao fato de poder frequentar o parque: *A professora Maria disse que está enferrujado e a gente se machuca se for para lá. Uma criança machucou na balança, aí ninguém pode ir.*

As crianças revelam que, além das brincadeiras serem cerceadas na sala de aula, há um descaso no Ensino Fundamental, com os espaços para brincar fora dela. Até mesmo o parque existente na escola está quebrado e enferrujado. Como salienta Sarmiento (2011, p. 588):

De algum modo, perante a instituição, a criança “morre”, enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias, para dar lugar ao aprendiz, destinatário da ação adulta, agente de comportamentos prescritos, pelo qual é avaliado, premiado ou sancionado.

Criança brinca, enquanto aluno estuda. A escola tem como missão transformar a criança em aluno: um ser em preparação

para se tornar adulto e, para traçar esse caminho, ela deve afastar os pequenos do mundo da infância, para o mais rápido possível, eles possam alcançar a maturidade tão exigida para estar na escola. Para Lajonquière (2002) referindo-se à escola: “ela é o cenário no qual as “crianças”- agora alunos - são interpeladas a responder como se fossem os adultos que ainda não são.” E quando isso não ocorre, existe sempre alguém para lhe lembrar e dizer: “Comporte-se, onde pensa que você está?”

O brincar e o aprender na escola exigem um enquadramento delicado, para que não sejam vividos como polos excludentes, a escola ao empurrar para as margens as brincadeiras está interrompendo um canal importante pelo qual as crianças poderiam transitar e efetuar aprendizagens com algum significado para elas, além das realizadas mediante as afamadas “lições”.

“Para aprender é preciso ficar quieto e não fazer bagunça, mas a gente gosta de conversar, de andar e de correr!”

Já observamos que, na perspectiva dos participantes da pesquisa, a escola não vê com bons olhos: chorar, brincar e, também conversar e se movimentar. Os que frequentam a (EC) explicitam com clareza essa questão: *A professora não deixa conversar com nenhum colega e põe de castigo se sair do lugar, (...). Não pode levantar não, tem que levantar a mão para falar com a Prô para pedir para ir no banheiro. Outra destaca: e não pode nem conversar senão ela manda um bilhete para mãe.*

Está embutido nesses depoimentos a percepção de que para aprender é necessário estar quieto e imóvel. (FURLANETTO, GOMES e PASSEGGI, 2014). No entanto, as crianças parecem não concordar com isso, resistem e são castigadas quando não se adaptam às normas. *Eu adoro quando tem educação física. Mas “nós fez” bagunça e não teve na quadra. A gente ficou na sala fazendo lição!*

Na escola de Ensino Fundamental é exigida uma maior disciplina. Para Charlot (2013,p.237 )

Ela é, de início desconfiança em relação ao sensível, ao corporal. O corpo é o obstáculo número um a toda boa educação, porque sua influência sobre o espírito engendra o erro e o vício. A disciplina não é pois, simplesmente organização do trabalho e obediência ao professor; ela é também controle corporal, isto é, silêncio e domínio de movimentos.

Ao internalizar a cultura dos adultos, Sayão,( 2013), alerta que a criança vai se afastando do tempo da infância, em que a comunicação com o meio social integra o corpo. Nessa perspectiva, se espera que ela, pouco a pouco, adquira uma postura de seriedade, traduzida pelo controle dos movimentos que tira dela, a espontaneidade, a ousadia, a capacidade de se multiplicar por meio de linguagens.

No entanto, as que frequentam a (EE) brincar e estar com os amigos, nem é sempre se traduz como uma experiência prazerosa: *Eu jogo com os amigos na quadra, mas, às vezes eles são muito melhores que eu*”: *“Sabe! É que ninguém dá bola para mim.* Apesar dos alunos da (EE) se sentirem atraídos pelos colegas que os acolheram durante o trajeto realizado, em atividades grupais para as quais precisam apresentar desempenho à altura dos outros colegas, sentem-se menos capazes e inferiorizados o que dificulta o relacionamento com eles. O lugar do corpo na escola, também exige revisões, considerando que a aprendizagem está pautada na contenção corporal. Entre o se concentrar para realizar uma tarefa que solicita movimentos leves e definidos e ficar imóvel, existe uma diferença que necessita ser analisada e compreendida.

## Algumas considerações

Pretendíamos, ao analisar as pesquisas acima expostas, explorar sentidos atribuídos narrativamente por crianças às escolas de infância e, dessa forma, fornecer elementos para lançar novos olhares para as escolas de Educação Básica. Para isso, nos aproximamos delas, ouvimos suas narrativas e, ao analisá-las, fomos, pouco a pouco, deslocados da forma adulta de perceber a escola e introduzidos nos modos de viver e contar

experiências das crianças. Observamos que elas se apropriam das representações dos adultos, relatam que a escola é um lugar para estudar e que estudar é importante para se tornar alguém na vida, mas, também ao se relacionarem com os pares por meio do que lhe é próprio a ludicidade: imaginam, sonham, fantasiam, pensam e multiplicam sentidos que se distanciam daqueles produzidos pelos adultos.

Acreditamos por muito tempo que só as crianças aprendiam com os adultos, porém, ao escutá-las com mais atenção, descobrimos que são capazes de olhar para o mundo de uma maneira nova e, dessa forma, descobrimos que também temos muito que aprender com elas. Por não estarem ainda contaminadas pelas “verdades” que não mais questionamos, desnaturalizam o velho e nos obrigam a pensar de novo.

Os relatos da maioria dos participantes que frequentam a (EC) salientam que, com maior ou menor dificuldade eles estão se apropriando da cultura escolar e são capazes de se adaptar às novas exigências, mesmo que isso exija sacrifícios que os impedem de viver dimensões importantes da infância. No entanto, uma criança da (EC) e as com déficit de desempenho que frequentam a (EE) estão percorrendo esse trajeto de forma peculiar, pois a escola ainda não parece preparada para acolhê-las. Na perspectiva de Mantoan (2015), a busca por uma escola disposta a se opor às desigualdades sociais capaz de desafiar os paradigmas tradicionais e conservadores está apenas se iniciando. A democracia na educação é explicitada claramente no papel, no entanto, no dia-a-dia, a realidade é outra, o que vemos na escola, comumente, são tentativas de integração que possibilita ao aluno transitar dentro de uma estrutura educacional, por sua vez a inclusão, vai além disso, requer uma mudança de perspectiva educacional que beneficie, não só as crianças com deficiência, mas a todas as demais, no sentido de haver oportunidades educativas adequadas a todas que frequentam a escola.

Um tema que emerge dos dados das pesquisas e merece ser discutido diz respeito à relação entre passado presente e futuro existente nas instituições escolares. Para as crianças, é

dito que a escola vai prepara-las para a vida e se nos determos nessa afirmação, veremos que nela estão contidas potentes representações: a primeira diz respeito à preparação para vida realizada pela escola, as outras, não tão explícitas, é que a vida é algo que está fora da escola e, além disso, ela existe no futuro. No entanto, ao entrarem na escola, as crianças são apresentadas a uma cultura pretérita considerada passaporte para o futuro/vida.

Cabe questionar: existe lugar para o presente na escola? Em busca de uma resposta, é importante, lembrar, inicialmente que as crianças passam a maior parte do tempo, quando estão na escola, nas salas de aulas, local onde deveriam ocorrer a maioria das aprendizagens escolares. Nesse espaço, constantemente ignorado pelos participantes das pesquisas em questão e de outras também (FURLANETTO, GOMES e PASSEGGI, 2014), é exigida a interrupção do movimento, da conversa e das brincadeiras que, por sua vez remetem ao mundo do faz de conta, para que elas possam a incorporar, adequadamente, o papel de aluno.

Convém retomar Sarmiento (2004) que descreve quatro eixos estruturam as culturas de infância. Inicialmente destaca a interatividade, as crianças além de aprender com os adultos, aprendem umas com as outras por meio da realização de atividades, nas quais partilham tempos, ações, representações e emoções para entender o mundo. Na sequência, recupera a importância da ludicidade, as crianças brincam sempre e de forma abnegada. Para elas, não existe separação entre brincar e fazer coisas sérias, pois não existe nada mais sério para os pequenos do que brincar. A fantasia do real, na perspectiva do autor, uma expressão que não é de todo apropriada para nomear os modos como as crianças transitam entre o real e o imaginário, também é por ele considerada um dos pilares de sustentação da infância. Ao realizar essas passagens, transportam personagens, representações e constroem narrativas que imbricam dimensões do mundo real e da fantasia. Por último, Sarmiento salienta a reiteração que consiste na inexistência de uma linearidade temporal para as crianças. Há, por parte delas, uma invenção constante do tempo habitado, na qual podem

ser estabelecidos nexos entre passado, presente e futuro que incorporam, mediante brincadeiras, as descobertas e o novo.

É possível estabelecer uma relação entre o que os participantes da pesquisa revelam em suas narrativas e os eixos estruturantes da infância, descritos ao Sarmiento (2014). A infância que se constitui no presente das crianças é sacrificada com ele, em nome da preparação para um futuro cada vez mais incerto nas sociedades contemporânea que se transforma e recria desafiando seus membros a se recriarem também. Se na modernidade, o modelo de escola que ainda preservamos foi eficaz ao produzir subjetividades acomodadas às normas sociais vigentes. Nas sociedades contemporâneas, as escolas parecem estar em descompasso com suas demandas sociais e com as dos próprios indivíduos que frequentam às escolas.

Por fim cabe destacar, que todas as crianças necessitam do acompanhamento dos adultos, mas para algumas delas esse apoio se torna imprescindível. O professor, por sua vez, personagem importante para todos que frequentam a escola, se apresenta nas narrativas dos pequenos, não só como alguém que vai ensinar coisas novas, mas como um guia que pode acompanhá-las nessa difícil e heroica tarefa de entrar e permanecer na escola. Para algumas crianças brasileiras que estão nas escolas públicas, é necessário ser resiliente para percorrer este caminho. Cyrulnik (2001, p 227) referindo-se aos fatores de resiliência, disposição que permitem enfrentar situações difíceis e até mesmo traumáticas, destaca fatores que contribuem para o desenvolvimento dessa disposição:

Em primeiro lugar, vem o encontro com uma pessoa significativa. Por vezes, basta apenas uma professora primária que, numa frase, voltou a dar esperança à criança, um monitor desportivo que lhe fez compreender que as relações humanas podiam ser fáceis, um sacerdote que transfigurou o sofrimento em transcendência, um jardineiro, um actor, um escritor, um fulano deram corpo à simples significação: “É possível sair disso.”

Não é suficiente pôr as crianças na escola, é necessário cuidar delas de seu bem-estar, das relações que vão estabelecer com as aprendizagens e com os outros. É importante que

formulemos algumas questões: ameaçar uma criança que chora de saudades da mãe, o que denota que não está conseguindo se separar de seus familiares vai ajudá-la a entrar e permanecer na escola? Tomar os brinquedos que os pequenos levam para a escola: objetos familiares que estão lhes ajudam a fazer a travessia para um mundo desconhecido, colabora com suas aprendizagens? Atitudes com essas podem até calar o choro, impedir brincadeiras, consideradas impróprias, porém, muito provavelmente, dificultarão o processo de ingresso na escola.

Ao analisarmos as narrativas infantis, vemos que elas têm o poder de nos questionar e, dessa forma, abrir espaços para que possamos continuar elaborando perguntas que nos remeterão à outras lógicas de pensar e fazer escolas em maior consonância com as culturas infantis. Cabe a nós pesquisadores tentar entender as canções que os meninos e as meninas cantam e os fazem sorrir como desvelar os mistérios que só os seus olhos veem.

## Referências

- ANGOTTI, Maristela **Educação infantil**: para que, para quem e porquê. Campinas: São Paulo, Ed. Alínea, 2006.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)>. Acesso em: 05 fev.2016.
- BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm)>. Acesso em: 05/03/ 2015.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em: 10/03/16.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 4/2008**. Disponível em: [www.mec.gov.br/cne](http://www.mec.gov.br/cne). Acesso em: 20/06/15.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 3/2005**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 20/06/15
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 7/2010**. Disponível em: [www.mec.gov.br/cne](http://www.mec.gov.br/cne).

- BRUNER, Jerome. **S. Atos de significação**. São Paulo: Artmed, 1996.
- BUCKINGHAM, David. **Creecer en la era de los medios electrónicos**: tras la muerte de la infancia. Madrid: Morata; Fundación Paideia, 2002.
- CARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. São Paulo: Cortez, 2013.
- CYRULNIK, Boris. **Resiliência**: essa inaudita capacidade de construção humana. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.
- CORSARO, William. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Educação, Sociedade e Cultura**: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação, Porto, v.17, p.113-134, 2002.
- FERNANDES, Heloísa Rodrigues. Infância e modernidade: doença do olhar. **Plural**, São Paulo. Online, v. 3, p. 60-81, 1996.
- FURLANETTO, Ecleide Cunico; GOMES, Marineide e PASSEGGI, Maria Conceição. “Pour être à l'école, il faut se couper les ailes”: les enfants racontent la place du corps à l'école. In (Orgs.) LANI-BAILE, Martine e PASSEGGI, Maria Conceição. **Raconter l'école**: l'écoute de vécus scolaires en Europe et au Brésil. Paris: L'Harmattan, 2014, p. 59-67.
- FURLANETTO, Ecleide, Cunico. Formação de professores: um percurso, múltiplos desafios da pesquisa (auto)biográfica. In (Orgs.) FURLANETTO, E.C.; NACARATO, A.M. e GONÇALVES, T.V.O. Espaços formativos, trajetórias de vida e narrativas docentes. Curitiba: CRV, 2018, p. 99-119.
- HERRERA, Marli. A vida na escola estadual fotografada e narrada por crianças com deficiência intelectual. Dissertação de mestrado. **Programa de Pós-Graduação em Educação**. São Paulo: UNICID, 2016.
- JAVEAU, Claude. Criança, infância (s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância? **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 379-389, Maio/ago. 2005.
- LAJONQUIÈRE, Leandro de. A infância que inventamos e as escolas de ontem e de hoje. **Estilos da Clínica**. São Paulo, v.8 n.15 p. 140-159. jun. 2003.
- MANTOAN, Maria Teresa. **Inclusão escolar** – Que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.
- MEDEIROS, Aline de Souza. Narrativas de crianças de seis anos que estão entrando no primeiro ano do ensino fundamental. Dissertação de Mestrado. **Programa de Pós-Graduação em Educação**. São Paulo: UNICID, 2016.
- MIRANDA, Cláudia F. Ensino Fundamental de Nove Anos: Perspectivas e Debates. **MEDIAÇÃO. Revista de Educação do Colégio Medianeira**, Curitiba, PR, v. 3, n. 6, p. 33-37, 2006.



MÜLLER, Fernanda.; REDIN, Marita Martins. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. In: REDIN, E.; MÜLLER, F.; REDIN, M. M. (Orgs.). **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 11-22.

PASSEGGI, M da C; FURLANETTO, E. C. ; DE CONTI, L. ; CHAVES, I. M. ; GOMES, M. O. ; GABRIEL, G. L. ; ROCHA, S. M. Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto) biográfica. **Educação**. Santa Maria. Online, v. 39, p. 85-104, 2014.

PASSEGGI, Maria Conceição et ROCHA, Simone. Récits d'ènfants hospitalisés sur accueil en milieu hospitalier. In LANI-BAILE, Martine e PASSEGGI, Maria Conceição. (Orgs.) **Raconter l'école: l'écoute de vécus scolaires en Europe et au Brésil**. Paris: L'Harmattan, 2014, p. 49-58.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.) **As Crianças: contextos e identidades**. Braga: Ed. Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho, 1997.

SANTOS, Daísy Cléia Oliveira dos. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com Deficiência Intelectual. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 4, p. 935-948, out. /dez. 2012.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE 61, de 11-11-2014** – APE – Atendimento Pedagógico Especializado em Sala de Recursos. Disponível em: <<http://depenapolis.educacao.sp.gov.br/Paginas/Servi%C3%A7os/doe.aspx>>. Acesso em: 10/01/2016.

SARMENTO, Manuel J. Imaginário e culturas infantis. **Cad. Educ. Fae/UFPel**, Pelotas, n. 21, p. 51-59, jul./ dez. 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M.J.; CERISARA, A.B. (Orgs.). **Crianças e miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de pesquisa em educação** -PPGE/ FURB. Blumenau, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011.

SAYÃO, Deborah Thomé. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Brasília (UnB) v. 23, n. 2, 2002.p 55-67.

# *O sentido da escola para três gerações de crianças do campo*

*Gilcilene Lélia Souza do Nascimento - UFERSA  
Maria da Conceição Passeggi – UFRN-UNICID*

## Introdução

Este artigo resulta da tese de doutorado que desenvolvemos no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (NASCIMENTO, 2018), que discute sobre experiências escolares de crianças do campo. A proposta de investigar o sentido da escola para crianças do campo nas narrativas sobre experiências educativas, vividas no cotidiano da escola no campo, foi desenvolvida dentro de uma proposta mais ampla, que o Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Auto.Biografia, Representações e Subjetividades (GRIFARS/UFRN-CNPq) vinha realizando desde 2012, em parceria com pesquisadores de seis universidades brasileiras (UFRN, UFRGS, UNICID, Unifesp, UFRR, UFF) e da Universidade de Antioquia (Colômbia)<sup>1</sup>.

Esse estudo se tornou relevante para nós quando nos propomos compreender no contexto da educação escolar brasileira do e no campo que sentido tem a escola para essas crianças. A

---

1 O Grupo iniciou os estudos com a pesquisa “Narrativas infantis. O que contam as crianças sobre as escolas da infância?”, financiada pelo Edital de Ciências Humanas [CNPq/CAPES 07/2011-2, Processo nº 401519/2011- 2]; ampliando a partir de 2014, com a pesquisa “Narrativas da infância: o que contam as crianças sobre a escola e os professores sobre a infância”, financiada pelo Edital Universal CNPq - 14/2014 [MCTI/CNPQ 14/2014, processo nº 462119/2014-9]. Essas propostas trazem como objetivo investigar as significações construídas, narrativamente, por crianças de 06 a 12 anos de idade, em diversos cenários (escolas de excelência e da periferia; classes hospitalares; comunidades rurais, indígena e quilombola) em torno da escola.

pesquisa tomou, como base, narrativas sobre a escola e sobre a vida campesina numa perspectiva de triangulação: a narrativa de crianças, em processo de escolarização (iniciado a partir de 2010), a de jovens universitários que estudaram no campo e contam sobre as experiências vividas quando crianças (entre 1990 e 2000), e a história de vida da pesquisadora que viveu sua escolarização básica residindo no campo (entre 1980 e 1990).

No estudo do sentido da escola do campo para as crianças, para os jovens universitários e para a pesquisadora, identificamos que a Educação Básica do Campo<sup>2</sup> apresenta problemas já estudados e discutidos no âmbito educacional. Contudo, em levantamento que realizamos em repositórios de teses, dissertações e periódicos científicos, observamos que são poucos os estudos que se voltam para o que dizem as crianças a respeito da escola (NASCIMENTO, 2018). Por isso, optamos, como prioridade na pesquisa, por ouvir crianças e jovens universitários do campo para identificar suas percepções da escola da qual participaram e viveram suas primeiras experiências de desenvolvimento intelectual e social em contexto formal.

As reflexões sobre o espaço campesino nos levaram a conjecturas em torno desse espaço, e do sentido da escola na vida da população que nele habita, relacionando-o com três tempos diferentes, que identificamos na relação do mundo rural e mundo urbano: tempo do êxodo, tempo da mobilidade e tempo da conectividade, que relacionamos com o que Canclini (2000), considerando o aspecto cultural e histórico da sociedade moderna, denomina de arcaico, de residual e de emergente. São

---

2 Adotamos o conceito de educação do campo disposto no Art. 1º da Resolução CNE/CEB Nº 02, de 28 de abril de 2008, que estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo: “Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros”. (BRASIL, 2008).

tempos que envolvem o espaço campestre e que se sucedem dialeticamente na história social e econômica do Brasil.

Ao ouvirmos como a criança percebe seu processo de escolarização nesses tempos, lugares e espaços, outorgamos-lhes um novo estatuto: o de alguém capaz de refletir sobre si mesma e sobre o mundo que o rodeia. Ao ouvirmos os jovens universitários sobre como viveram seus processos de escolarização como crianças do campo, provocamos a construção de narrativas que permitem compreender como as expectativas e sentidos que tinham em torno da escola se concretizam em suas vidas hoje. Ao nos debruçarmos sobre a narrativa autobiográfica da pesquisadora, compreendemos a relação de sua história de vida com o estudo proposto na pesquisa. Dessa forma, entendemos que contemplamos o desenvolvimento de uma análise mais completa sobre o sentido da escola para crianças do campo.

## Procedimentos teórico-metodológicos da construção e análises das narrativas autobiográficas

Um dos princípios deontológicos da pesquisa (auto)biográfica em educação diz respeito ao comprometimento do pesquisador e formador em escrever sua própria história de vida, colocando-se como autor e ator da narrativa. (ASIHVIF, 2016). A atividade de narrar a própria existência promove um processo de reflexividade autobiográfica que leva a atribuição de sentidos ao vivido e experienciado. Narrar a própria história de vida significa se situar num lugar, num tempo e num espaço (contexto histórico e cultural). Delory-Momberger (2012, p. 66), indo além de uma percepção do espaço como cenário ou segundo plano sobre o qual se desenrolam a existência, afirma que o espaço não produz o acontecimento nem a experiência em si mesmos: “Não somente vivemos no espaço ou sobre ele, mas também *do e com* o espaço”. (p. 66, grifos no original). Nesse sentido, o espaço é parte integrante e constitutiva de nossa experiência, que produz implicações tanto no plano material como no plano das ideias. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 66).

Com essas premissas, a pesquisadora escreveu sua história de vida, situando-se *numa escritura do tempo e do espaço*, ou seja, num lugar, num espaço e num tempo que a permitiram refletir sobre sua relação com o espaço campesino e com a educação do campo. A narrativa autobiográfica da pesquisadora contempla três dimensões que também perpassam as narrativas das crianças e dos jovens universitários sobre a escola - um tempo: o da infância; um lugar: a escola; e um espaço: o campo. Tempo, lugar e espaço, em relação respectiva com infância, escola e campo, constituem-se em essência por movimento e dinamicidade, perpassados por diversas relações (subjetivas e objetivas), que vão lhe dando o atributo de social, histórico e cultural. No entendimento de que o indivíduo não se constitui sozinho, mas em interação com uma estrutura social, histórica, cultural e psíquica, esse entrelaçamento entre ser singular e ser social permite chegar à síntese horizontal de uma estrutura social por meio de uma história de vida. (FERRAROTTI, 1988).

Considerando essas três dimensões, realizamos a coleta das narrativas das crianças através de rodas de conversa, seguindo o mesmo procedimento utilizado pelo GRIFARS/UFRN-CNPq, com protocolo aprovado pelo Comitê de Ética, parecer nº 168.818 (CAAE 06433412.3.000.5292). Nas rodas de conversa, fazemos uso de uma situação de “faz de conta”, em que as crianças interagem com a pesquisadora e um pequeno alienígena, o *Alien*, que vem de um planeta que não tem escolas, e por isso deseja saber como é a escola e o que se faz nela. Trata-se, portanto, de uma metodologia de diálogo e de escuta, visando a valorizar, promover e potencializar as capacidades narrativas da criança. Em todo o desenvolvimento da metodologia, estivemos atentos aos cuidados éticos que requer a pesquisa com seres humanos, em especial, a pesquisa com criança.

As rodas de conversas são organizadas em torno de três momentos: 1. Abertura (momento de apresentação do *Alien*); 2. Diálogo (conversa das crianças com o *Alien* e a pesquisadora); 3. Fechamento (retorno do *Alien* a seu planeta). Para essa pesquisa, cada grupo de crianças participou da roda de conversa duas vezes. A primeira, para gravar as rodas. A segunda, para assistir à gravação, onde podiam se expressar livremente sobre

a participação delas na conversa. Os participantes são crianças de 06 a 12 anos de idade, da zona rural de Portalegre, Rio Grande do Norte, que estudavam o ensino fundamental na escola do campo “Manoel Joaquim de Sá”, da rede municipal de ensino. Participaram da pesquisa um total de 34 crianças, distribuídas em 11 grupos organizados por faixa etária e ano escolar.

Para a construção e recolha das narrativas autobiográficas dos jovens universitários Vinícius e Jennyfer, utilizamos o método das entrevistas narrativas proposto por Schütze (2011). O processo de construção da narrativa impulsiona o desenvolvimento da *reflexividade autobiográfica* (PASSEGGI, 2014), que compreende a capacidade humana de refletir sobre si e sobre suas experiências de vida, materializando acontecimentos, experiências e significações na forma de uma grafia, configurados num determinado espaço e numa sequência temporal. Nesse sentido, Jovchelovitch e Bauer (2014, p. 91) complementam que,

Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal.

Schütze (2011, p. 210, grifos nossos), nesse mesmo entendimento, defende a tese de que “é importante perguntar-se pelas estruturas processuais dos cursos da vida individuais, partindo do pressuposto de que existem formas elementares que, em princípio [...], podem ser encontrados em muitas biografias”. Com esses fundamentos, compreendemos que a entrevista narrativa, enquanto fonte e método de pesquisa qualitativa, se desdobra numa situação de encorajamento e estímulo para que o entrevistado conte a história de “algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social”. (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2014, p. 93).

As entrevistas que realizamos com os dois jovens do campo focalizaram como eles percebiam suas relações com a escola, construindo a partir dessa relação o sentido que norteou o prosseguimento dos estudos e a construção de seus

projetos de vida. *Teriam sido alicerçados antes, durante ou depois da escola?* As entrevistas foram realizadas individualmente e espontaneamente, e eles manifestaram prazer em contribuir com a pesquisa, afirmando perceber-se, com suas histórias de vida, como exemplos exitosos e inspiradores para as crianças e outros jovens do campo na construção de seus projetos de vida. Por essa razão, eles permitiam que usássemos seus próprios nomes, Vinícius e Jennyfer, nas referências a suas narrativas.

No que se refere às análises, encontramos as orientações para o desenvolvimento da análise temática das narrativas em Jovchelovitch e Bauer (2014). Começamos com a transcrição e leitura minuciosa das histórias contadas, que de acordo com Jovchelovitch e Bauer (2014, p. 106), se traduz no primeiro passo na análise de narrativas. O processo de transcrição vai promovendo as primeiras percepções e interpretações das narrativas, permitindo a constituição do *corpus* para a análise a partir da seleção de excertos das transcrições, vistos em contexto, pois as crianças, os jovens e a pesquisadora constroem sentidos partilhados em suas narrativas ao que lhes aconteceu nos processos de escolarização.

O tema surge de uma afirmação, de uma alusão, de várias afirmações ou proposições, enquanto unidade de registro, advinda de uma regra de recorte do sentido, que vai se construindo conforme o aprofundamento da análise. A busca dos temas seguiu um procedimento gradual de redução da transcrição: passagens inteiras, ou parágrafos, são parafraseados em sentenças sintéticas, e essas sentenças são parafraseadas em palavras-chave. As reduções operam com generalização e condensação de sentido. (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2014; PASSEGGI, NASCIMENTO e RODRIGUES, 2018).

Destacamos que no processo de análise das narrativas das crianças, ao elucidarmos excertos construídos coletivamente por micronarrativas que vão se complementando, optamos por identificar as narrativas também coletivamente com os nomes das crianças que compunham cada grupo. Identificamos as micronarrativas como características específicas das narrativas das crianças (PASSEGGI *et. al.* 2014; PASSEGGI *et. al.*, 2017;

PASSEGGI, NASCIMENTO e OLIVEIRA, 2016), que expressam a interpretação sobre suas experiências em frases curtas, porém ricas de sentidos, que vão se somando a outras falas e a outras formas de expressão e comunicação, e se construindo enquanto narrativas, coletivamente.

Na constituição do *corpus* de análise das narrativas das crianças, fundamentamo-nos na concepção minimalista de narrativa de vida, sugerida por Daniel Bertaux (2010), ao dizer que existe narrativa de vida desde que haja descrição sob uma forma narrativa de um fragmento da experiência vivida. Assim, para nos aproximarmos do pensamento da criança, precisamos compreender suas narrativas minimalistas dentro do contexto de comunicação proporcionado pelo protocolo das rodas de conversa. (PASSEGGI, NASCIMENTO e RODRIGUES, 2018).

Em síntese, o procedimento metodológico de construção das narrativas dos participantes da pesquisa se desenvolveu a partir da utilização de três diferentes métodos – história de vida e de formação da pesquisadora; rodas de conversas com as crianças e entrevista narrativas com os jovens – que privilegiam a *escuta sensível*, tanto na recolha das fontes quanto nos procedimentos de análises.

## Triangulação das narrativas – os sentidos da escola para crianças do campo

Dizer *quem sou, quem é o mundo e quem são os outros* se torna relevante para compreender os processos de constituição e de desenvolvimento do ser humano, situado num sistema de sentido, que o forma enquanto ser singular e plural, sendo esse, o objetivo primeiro da pesquisa (auto)biográfica. Charlot (2000) afirma que desde o nascimento aprendemos a cumprir uma missão ontológica no mundo, que é a de aprender a ser humano: singular, social e cultural. Aprender a ser passa pela nossa inserção num sistema simbólico e cultural, que nos permite interagir, desde a mais tenra idade, por meio da linguagem



(verbal e não verbal) com um conjunto de relações e de processos que constituem esse sistema de sentido e de significação.

Segundo Pino (2005), a criança vai atribuindo sentidos e significados ao que lhe acontece no contexto das relações em que vive, e por meio dessas relações, se insere na cultura humana, sendo esse desenvolvimento marcado, em especial, pela aquisição da língua materna, que permite a passagem do plano biológico (funções elementares) para o plano da cultura (funções superiores) em simultâneos processos de ruptura e de continuidade.

O nascimento cultural da criança começa quando as coisas que a rodeiam (objetos, pessoas e situações) e suas próprias ações naturais começam a adquirir significação para ela porque primeiro tiveram significação para o Outro [...]. Para tanto é necessário que a criança vá apropriando-se dos meios simbólicos que lhe abrem o acesso ao mundo da cultura, que deverá tornar-se seu mundo próprio. (PINO, 2005, p. 167).

Nessa perspectiva, a criança vai se construindo enquanto sujeito singular inscrito na história da espécie humana, mediante um conjunto de relações e interações com o outro, ocupando um lugar nessa história por meio da apropriação de seus sistemas simbólicos e culturais. Bruner (1997) reforça que a criança começa a construir significados desde tenra idade, antes mesmo da aquisição de uma língua, e que esses significados são expressos em gestos e intenções comunicativas como apontar, esperar ou engatinhar. Assim, interage desde cedo, sendo esse processo enriquecido com a aquisição da linguagem, e simultaneamente, de aprendizagem da cultura. Dessa forma, ela se insere no mundo e na cultura humana, e a eles busca adaptar-se, aceitando ou resistindo a forças sociais, históricas e culturais. Assim, as experiências escolares dos participantes da pesquisa foram interpretadas, considerando as culturas em que elas se desenvolvem, sendo a narrativa o princípio organizador dessas experiências. (BRUNER, 1997).

De acordo com Delory-Momberger (2008, p. 114, grifos no original), a escola representa em todas as idades “[...] uma *deslocalização* dos pertencimentos, das identidades, dos saberes de origem ou de proximidade, e a *integração* a um espaço

*público* de regras sociais, comportamentos codificados e saberes objetivados”. Ou seja, a criança adentra a cultura escolar, trazendo uma história individual construída antes dela, e que prosseguirá depois dela. Assim, a escola se apresenta como um lugar pleno de biografização: “[...] a um só tempo pelo lugar e pelo sentido que dão à escola, em suas construções biográficas, e pelos modelos de biografização, que ela lhes apresenta, para o presente de sua vida de alunos e para o futuro de sua vida adulta”. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 115).

A narrativa de Jennyfer sobre a importância da escolarização também reforça o que Delory-Momberger (2008) explica como processo de *deslocalização* dos pertencimentos e de integração a espaços públicos de regras sociais. Ao adentrar nessa cultura escolar, a pessoa se depara com novas experiências e novas formas de socialização que vão contribuir para seu crescimento e formação. A escola ensina, conforme Jennyfer, a conviver com visões de mundo diferentes, com a alteridade, com o novo.

Acredito na importância dos estudos e no quanto o meio escolar é importante para o nosso crescimento como cidadão, pois é na escola que começamos os laços fora de casa e a entender como o mundo funciona, é lá que também temos as nossas primeiras frustrações e aprendemos a lidar com elas, experiências que são refletidas no trabalho e nas relações afetivas e que nos tornam mais fortes e ágeis para solucionar os problemas que aparecem durante a vida. [Jennyfer]

Logo no início das conversas com as crianças e o *Alien*, pedíamos que dissessem para ele o que faziam na escola. Em suas narrativas sobre o que fazem na escola, as crianças enfatizam os processos de ensino-aprendizagem de leitura e de escrita. Com efeito, nos anos iniciais do ensino fundamental, as atividades de leitura e escrita são as mais recorrentes, tendo em vista que a aquisição da leitura e escrita é o principal objetivo dessa etapa escolar, se apresentando, portanto, como maior desafio e objetivo das crianças desse nível de ensino, se traduzindo no sentido mais imediato de ir à escola. As narrativas de *Cláudia*, *Kely* e *Gaspar*, e de *Tainá* e *Valéria*, trazem esses aspectos que

marcam o cotidiano das crianças na escola, que encontramos nas narrativas de todos os grupos de roda de conversa.

- Vocês poderiam dizer o que fazem na escola? [Pesquisadora]

- Eu aprendo a ler. A escrever. A ler as leituras. Faz escrita. Lê texto. Faz desenho. [Cláudia, Kely e Gaspar – 2º e 3º Ano]

Poderiam dizer para o *Alien* o que vocês fazem na escola? [Pesquisadora]

- Ler. Eu estudo, eu leio. Faço continhas. Brinco. Eu leio, escrevo, estudo. Aprendo a ler. [Tainá e Valéria – 2º e 3º Ano]

Ao narrar sobre suas experiências na escola, as crianças reproduzem a concepção de escola como lugar onde se estuda para “ser alguém na vida”, não só no meio rural, onde vivem, mas também em outros contextos onde irão atuar. A cultura escolar, geralmente, desconsidera as experiências de vida que as crianças trazem consigo e torna hegemônica a ideia de se estudar numa perspectiva de futuro, o que tende a anular o presente, e com ele a concepção de infância na sua plenitude, ou seja, como um momento vivido com especificidades próprias, além da ideia de um “vir a ser”. De modo que o discurso herdado conduz as crianças a não relacionar o sentido da escola numa perspectiva presente, mas como um meio de chegar a um futuro prometido, quando elas poderão ser então reconhecidas como “alguém na vida”.

Mas, pra que é mesmo que a gente vem pra escola e estuda tanto? [pesquisadora]

- Pra ser alguém na vida.

- Pra ser professora.

- Um doutor.

[Maria, Vic, Nando – 4º Ano]

- Pra conseguir um emprego.

- Eu quero ser advogada.

- Quero ser cantora.

- Pra conseguir um futuro melhor. Trabalhar, depender de nós mesmos.

[Wigna, Lilian, Vera – 5º Ano]

A necessidade de estudar para “ser alguém na vida” perpassa as narrativas das três gerações, expressando-se, em especial, no esforço diário de deslocamento da zona rural para zona urbana, *vivido pela pesquisadora* - “A maior mudança, e que trouxe junto algumas dificuldades, foi a necessidade de deslocamento diário para a cidade, pois, além de acordar muito cedo para chegar no horário da aula, o percurso diário sítio-cidade-sítio era muito cansativo”; *vivido pelos jovens Jennyfer e Vinícius*, quando precisaram se deslocar também da zona rural para zona urbana, diariamente, para seguir os estudos em nível médio e superior; e *vivido pelas crianças* nas condições de educação escolar precárias ofertada no campo.

Observamos nas narrativas das três gerações que a infância no campo é permeada pela preocupação com o futuro, que se projeta no desejo de conquistar melhores condições de vida. Assim, enquanto crianças, a necessidade da escolarização é colocada frente às condições de vida que tiveram os pais, nas quais se inspiram na busca do reconhecimento social, que passa pela vontade e desejo individual. De acordo com Pineau (2014), no decurso da vida, trilhamos entre três forças que agem sobre a formação das pessoas: a *heteroformação*, a *ecoformação* e *autoformação*.

Entre a ação dos outros (*heteroformação*) e a do meio ambiente (*ecoformação*), parece existir, ligada a estas últimas e dependente delas, mas à sua maneira, uma terceira força de formação, a do eu (*autoformação*). Uma terceira força que torna o decurso da vida mais complexo e que cria um campo dialético de tensões, pelo menos tridimensional, rebelde a toda a simplificação unidimensional. (PINEAU, 2014, p. 91).

Assim, Pineau aborda a *autoformação*, entre a *hetero* e a *ecoformação*, numa perspectiva de *autonomização educativa*, definindo-a como “a apropriação por cada um do seu poder de formação”. (*op. cit.*, p. 91). Na narrativa de Jennyfer, emergem o desejo e a motivação que a torna consciente do seu papel determinante na construção e busca de projetos de vida pelos estudos que a levariam a alcançar a mudança de vida desejada, não só por ela, mas também pelos pais. Os pais de Jennyfer são apresentados em sua narrativa como pessoas charneiras em seu

percurso ascendente para o ensino superior, e que motivaram a continuidade dessa travessia escolar.

Desde cedo, percebi o quanto meus pais lutam para que eu tenha uma vida tranquila, diferente da que eles tiveram. Minha vontade de ajudá-los foi um dos motivos do meu ingresso em um curso superior, e se Deus quiser, um dia, darei a vida que eles merecem através da oportunidade que me deram de estudar. [Jennyfer]

Todo o processo de escolarização é compreendido como um percurso necessário para alcançar os anseios que esses jovens desde criança sinalizaram como projetos de vida. No ensino médio, a expectativa em torno da escola se intensifica quando o apreendem como mais uma fase necessária para alcançar o tão sonhado ingresso na universidade. A escola se apresenta num lugar de destaque na vida desses jovens, assumindo um papel importante e significativo na construção de seus processos formativos. Vinícius reproduz em sua narrativa um discurso de sua família que se assemelha às narrativas das crianças do campo participante da pesquisa – *porque quem era pobre e não estudava, o caminho que tinha era o da roça.*

A percepção de minha família sempre foi de que quem era pobre tinha que estudar para conseguir algo e ser gente na vida, porque quem era pobre e não estudava, o caminho que tinha era o da roça, e se citavam como exemplos de não ter conseguido nada na vida. [Vinícius]

Sempre fui incentivada a estudar, e praticamente, escutando de todos que estavam a minha volta, não só da minha família, que sem estudo seria difícil mudar de vida. [Jennyfer]

A função da escola e dos estudos tem sido, portanto, no decorrer dessas três gerações – crianças, jovens e pesquisadora, a de auxiliar a criança a crescer na perspectiva de futuro orientado pela clássica pergunta: “O que você quer ser quando crescer?”, levando-as a se perceber como um ser prospectivo que se desenha num projeto futuro de continuidade, seja numa profissão (quero ser cantora, doutora, advogada), num trabalho que lhes trará autonomia (“Trabalhar para depender de nós mesmos”), e de estudos em nível universitário. Esse é o sentido

partilhado por essas três gerações e que mais atribuem à escola em suas narrativas.

O “ser alguém na vida” se desdobra na prospecção narrativa de *Maria, Vic, Nando, Wigna, Lilian, Vera*, de se tornarem profissionais reconhecidos socialmente e que podem garantir melhores condições de vida: ser professor, ser um doutor, ser advogada, ser cantora. Enquanto muitas crianças dizem que estudam para “ser alguém na vida”, algumas delas, como se pode observar nos excertos abaixo, dizem que a escola é importante para desenvolver aprendizagens que vão lhes servir no futuro, e adotar boas atitudes diante da vida.

- Pra aprender a dividir as coisas. Pra fazer novos amigos.
- Pra quando a gente ficar maior, a gente aprender as coisas [...]
- Pra não ir parar na cozinha do povo, lavando a louça.
- Pra não ficar em casa sem fazer nada.
- Pra não virar um vagabundo.
- Pra trabalhar.

[*Lulu, Kauã, Henry, Rafa* – 4º Ano; *Duda, Jean, Marta, Raul* – 5º Ano]

Importante destacar nesse excerto o que diz *Marta*, aos 09 anos de idade. Ela não define exatamente o que ela quer ser, ela sabe o que não quer ser, nem fazer: “não ir parar na cozinha do povo, lavando louça”. *Marta* nos contou que sua mãe trabalhava como empregada doméstica na cidade. E o temor de ter também a condição de vida de sua mãe, como algo irremediável, se revela na sua vida como um aspecto motivador e impulsionador para estudar. Nesse sentido, a escola, para o povo do campo aparece de modo ainda mais contundente como lugar de passagem que lhes proporciona desenvolver projetos de vida alternativos ao incerto e difícil futuro como camponeses. A escola apontada como promessa e travessia nos faz pensar na ausência de outro sentido para a escola, aquele de um lugar de vida no presente, e que nas práticas e pelas práticas escolares as crianças possam experimentar a plenitude da infância nesse lugar.

Como, especialmente para as crianças do campo, estudar é a alternativa mais assertiva para lograr sair das condições de vida precárias, lançamos como desafio que pensassem

sobre como seria a vida delas se não houvesse a escola: “Seria horrível! “Teria que trabalhar na roça”. “Metendo a foice pra cima”. (Henry – 10 anos). Embora a cultura escolar e a sociedade deem maior ênfase à ideia de estudar em perspectiva futura, concordamos com Snyders (1993, p. 27) quando afirma: “que a escola preenche duas funções: preparar o futuro e assegurar ao aluno as alegrias presentes durante esses longuíssimos anos de escolaridades que a nossa civilização conquistou para ele”.

O sentido construído nas narrativas das crianças, dos jovens universitários e da pesquisadora sobre a escola remete a definição de sentido social de Marc Augé (1999), que ocorre nas relações humanas quando buscam e dão sentido à sua existência. Em perspectiva antropológica, a construção de sentidos se dá nas relações culturais e sociais, simbolizados e admitidos na coletividade, ocorrendo a partir dos eixos do pertencimento ou da identidade e da relação ou da alteridade. Assim, os sentidos construídos, social e culturalmente, apresentam traços de objetividade e de subjetividade do contexto e do meio em que vivem esses participantes da pesquisa.

Portanto, o que dizem as crianças e os jovens sobre a escola do campo revela o sentido social de escola construído historicamente, que remete a essa instituição a missão de promover desenvolvimento e mobilidade social. Nessa perspectiva do lugar posto em movimento e em contínua construção pelos sujeitos que o habitam, o campo enquanto espaço no qual se situa a escola (lugar) e as crianças (que vivem o tempo da infância) participantes da pesquisa se localiza próxima de um polo universitário. Em sua realidade, observamos jovens, como é o caso de Vinícius e Jennyfer, que diariamente se deslocam desse espaço para a cidade vizinha próxima, Pau dos Ferros – RN/Brasil, para cursar o nível superior, seja em instituições de ensino superior pública ou privada. Existem ainda os que se deslocam para os cursinhos preparatórios para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Essa realidade inspira e reforça tanto o tempo da conectividade quanto o anseio prospectivo de ingressar no nível superior expresso no sentido da escola narrado pelas crianças.

As crianças dizem que vêm pra escola “Pra fazer faculdade! Pra se formar!” Vimos que no cenário da escola do campo do interior do RN, as narrativas das crianças enfatizam a importância da escola como lugar de convivência e como uma porta de entrada indispensável para mudanças de vida.

Eu vou me formar como estudante de assistente de médico!

E eu me formar como policial!

Eu vou me formar em gerenciar as coisas!

Eu me formar como bombeiro!

É essa crença na possibilidade de ascensão social e de mudança das condições de vida através dos estudos que faz as crianças, os jovens e a pesquisadora construir um sentido para a escola. Nessa perspectiva prospectiva, situamos uma das capacidades do homem apresentadas por Ricoeur (2006), que se refere a “poder prometer”. As narrativas das crianças e dos jovens trazem a marca da promessa, que se faz presente no sentido da escola como caminho para alcançar melhores condições de vida futuras, assim como, reafirmam a capacidade de poder prometer pela linguagem. Conforme Ricoeur (2006, p. 139-140), “[...] teremos a oportunidade de observar que poder prometer pressupõe dizer, poder agir sobre o mundo, poder narrar e formar a idéia da unidade narrativa de uma vida, por fim, poder imputar a si mesmo a origem dos próprios atos”.

*Eu vou me formar* pressupõe uma ação futura que, em primeira pessoa, traz para a criança a promessa a si mesma de um futuro que depende da frequência à escola e também de si mesma, de seus esforços e desempenho enquanto estudante. Refere-se também a busca por mudança de vida, cuja *passagem* pela escola se torna um imperativo. Como todas as crianças que participaram da pesquisa, a pesquisadora, Jennyfer e Vinícius sonharam, desde crianças, com percursos ascendentes na escola, com o anseio de um dia ingressarem na universidade, e ter uma profissão que lhes garantissem uma vida digna e confortável. Com esforço, dedicação e determinação conseguiram o tão sonhado ingresso no nível superior (Jennyfer e Vinícius) e no nível de pós-graduação (pesquisadora).



Conciliar a cultura do campo com a cultura intelectual que vivenciam no ensino superior não aparece como barreira nessa travessia que vêm realizando. As tecnologias da informação e da comunicação, os meios de transportes, a interiorização do ensino superior, a melhoria de infraestrutura e de condições de vida no campo é o que caracterizam o tempo da conectividade vivido pelas crianças que participaram dessa pesquisa, e por esses jovens, hoje universitários, que não precisam abandonar o sítio e a cultura do sítio para prosseguir com seus estudos ascendentes. Sobre essa nova configuração, destacam Astigarraga e Passeggi,

Essa possibilidade [...] se desenvolve e acompanha o movimento de democratização dos direitos à educação, como conquista das lutas dos setores populares, mas responde também às exigências das tecnologias atuais da agricultura e constituem marcas do novo contexto cultural do país [...]. (ASTIGARRAGA e PASSEGGI, 2012, p. 338, grifos nossos)

Ao pensar no sentido da escola do campo que emerge das narrativas desses jovens universitários, da pesquisadora e das crianças do campo, podemos observar o quanto os processos de escolarização tomam um lugar de destaque na vida desses sujeitos, se prolongando, de forma mais consciente. Concluímos que essas três gerações, mediadas por escolhas e projetos de vida por elas construídos, viram e veem nos estudos o caminho para alcançar o que Ricoeur (2006) aponta como “bem supremo”, ou seja, a felicidade; alcançada pela mudança das condições socioeconômicas, pelo reconhecimento e visibilidade social.

## Considerações finais

O tempo, lugar e espaço – sendo o tempo, o da infância; o lugar, a escola; e o espaço, o campo – são conceitos indispensáveis para pensar o sentido que tem a escola do campo para as crianças. O tempo do êxodo, ao qual faz referência a história de vida da pesquisadora, vivido por seus irmãos, quando ela se situa no início do tempo da mobilidade, tempo que caracteriza o contexto de escolarização de Jennyfer e Vinícius, se encontram com o tempo da infância vivido pelas crianças participantes da

pesquisa: o tempo da conectividade. Chamamos de tempo de conectividade o momento histórico vivido por esses sujeitos do campo em que a relação entre os espaços rural e urbano não se apresentam como polos opostos e ilhados, mas em conexão.

Nesse tempo, um fato marcante para a educação escolar e para os sujeitos do campo, no Brasil, foi a política de interiorização do ensino superior, oportunizando a muitos jovens de pequenas cidades e comunidades rurais do país o ingresso e permanência em instituições federais de ensino de qualidade. A democratização do conhecimento científico, formal e intelectual; e dos bens sociais e culturais, tem promovido e contribuído para a construção e fortalecimento de espaços de luta pela garantia de direitos (individuais e sociais) de igualdade de oportunidades. Nesse contexto, a escola do campo se apresenta em sua função política e social como instrumento mobilizador das comunidades e populações rurais na busca por reconhecimento social.

*As experiências vividas por crianças do e no campo se constroem e se organizam, temporal e narrativamente, num contexto de mudanças políticas no país, e das configurações do espaço campesino, que vem possibilitando o acesso à escola, às tecnologias da informação e comunicação, a transportes automotivos, ao ensino superior; e empoderando as crianças do campo na construção de projetos profissionais e de vida, sem que para isso precise abandonar seus laços com o mundo rural.*

Destarte, o estudo que apresentamos neste artigo enseja que as perspectivas, percepções, interesses e anseios traduzidos nas histórias contadas pelas crianças, pela pesquisadora e pelos jovens universitários sobre a escola do campo, sobre os lugares de vivência e suas travessias de escolarização contribuam para repensar as políticas educacionais voltadas para o campo, bem como para reorganizar e reconstruir as práticas educativas cotidianas da escola do campo que deem conta do emaranhado de culturas que adentram esse lugar, respeitando os tempos da infância e de vivência dessa infância pelas crianças; pois, para além da percepção da escola como lugar de passagem e de promessa, apreendemos o anseio de um povo por melhores

condições de vida, por reconhecimento, valorização e inclusão social, e por igualdade de oportunidades.

## Referências

- ASIHVIF. Carta da ASIHVIF. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 177-179, jan./abr. 2016.
- ASTIGARRAGA, Andrea Abreu; PASSEGGI, Maria da Conceição. A infância no contexto da família rural: do trabalho infantil à universidade. In: SOUZA, Elizeu Clementino. **Educação e ruralidades: memórias e narrativas (auto)biográficas**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 323-349.
- AUGÉ, Marc. **O sentido dos outros**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- BRASIL. **Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília. 2008.
- BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. (Tradução Sandra Costa).
- CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da Modernidade**. São Paulo: EDUSP, 2000.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada**. Natal: EDUFRN, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. (Cadernos de Formação).
- JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. (Trad. de Pedrinho A. Guareschi).
- NASCIMENTO, Gilcilene Lélia Souza do. **Experiências escolares vividas no campo e por crianças do campo**. 2018. 215f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, Natal, 2018.
- PASSEGGI, Maria da Conceição *et. al.* Narrativas autobiográficas com crianças na pesquisa qualitativa em educação: reflexões sobre procedimentos de análise. In: **Atas Congresso Ibero-Americano de Investigação Qualitativa**, Salamanca, Espanha, 2017, p. 468-477.

- PASSEGGI, Maria da Conceição *et. al.* Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. **Educação**, Santa Maria, RS, v. 39, n. 01, p. 85-104, jan./abr. 2014.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. Nada para a criança, sem a criança: o reconhecimento de sua palavra para a pesquisa (auto)biográfica. In: MINOT, Ana Chrystina; SAMPAIO, Carmem Sanches; PASSEGGI, Maria da Conceição. **Infância, aprendizagem e exercício da escrita**. Curitiba, PR: CRV, 2014. (Modos de viver, narrar e guardar – v. 4).
- PASSEGGI, Maria da Conceição; NASCIMENTO, Gilcilene L. Souza do; OLIVEIRA, Roberta Ceres A. Medeiros de. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 33, p. 111-125, jul. 2016.
- PASSEGGI, Maria da Conceição; NASCIMENTO, Gilcilene Lélia Souza do e RODRIGUES, Senadaht. Narrativas de crianças sobre a escola: desafios das análises. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 40, p. 155-169, jul. 2018.
- PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. . In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 2014. (Cadernos de Formação).
- PINO, Angel L. B. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.
- RICOEUR, P. **Percursos do reconhecimento**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 210-238.
- SNYDERS, Georges. **Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993. (Trad. Cátia Aida Pereira da Silva).



# *Da Educação Infantil ao Ensino Fundamental*

## narrativas de uma travessia

*Iêda Licurgo Gurgel Fernandes – SEEC-RN  
Maria da Conceição Passeggi – UFRN-UNICID*

### Introdução

Uma das concepções de crianças que marcaram nossa formação no Curso de Pedagogia, era que as crianças são sujeitos sociohistóricos e de direitos que produzem cultura e devem ter seus desejos e falas respeitados. Esta perspectiva guiou nossos passos quando buscávamos construir a nossa concepção de quem eram aquelas crianças com quem estaríamos trabalhando como aspirantes à profissão de professoras.

O interesse pelo que a criança diz sobre sua travessia da educação infantil para o ensino fundamental surgiu a partir da narrativa de uma menina de seis anos de uma escola particular na qual estagiávamos, que se recusava a copiar a atividade do quadro por que ela estava se sentindo injustiçada. Segundo a menina, a educação infantil tinha ganhado uma cozinha de brinquedo e que agora ela não poderia brincar na cozinha porque era do primeiro ano. A indignação foi finalizada com um sonoro “Eu não gosto dessa escola!”.

Nos indagamos preocupados: o que as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental narram sobre suas experiências escolares nesse novo nível de ensino? Que aspectos da cultura escolar emergem em suas narrativas sobre o primeiro ano? Que desafios são enfrentados por elas na travessia da Educação Infantil para o Ensino Fundamental? Que aspectos da cultura infantil influenciam a travessia da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental? Como percebemos a conversão

das crianças em alunos a partir das suas narrativas sobre a cultura de escola?

Para respondermos estas perguntas analisamos narrativas de 18 crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, matriculadas no turno vespertino em uma escola pública de Natal/RN, com o objetivo de investigar o que as crianças do primeiro ano têm a nos dizer sobre a travessia da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, tomando como fontes da pesquisa suas narrativas elaboradas em rodas de conversa.

Entendemos a criança como sujeito que narra e se autobiografa, capaz de refletir sobre o que lhes acontece na escola e na vida e por isso nos apoiamos na (Auto)Biográfica em educação que nos dá um melhor suporte metodológico pois “(...) a compreensão dos fatos narrados pelas pessoas [crianças] como protagonistas de sua história pessoal, no contexto de história social como história não seria apenas o objeto da Pesquisa (Auto) biográfica, mas o seu método” (PASSEGGI, 2011, p. 26)

Neste capítulo buscamos explorar discussões acerca dos seguintes pontos: “A criança e o ingresso no Ensino Fundamental”, “A criança e a pesquisa realizada com ela”, “A criança enquanto sujeito da cultura: aspectos de sua aculturação como aluno na e pela cultura escolar” “Percurso metodológico” e “O que contam as crianças sobre a travessia da educação infantil ao ensino fundamental na cultura de escola”.

## A criança e o ingresso no Ensino Fundamental

O Plano Nacional de Educação para o decênio 2001- 2010, Lei nº 10.174 de 9 de janeiro de 2001, estabelece como segunda meta e objetivo: “Ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa dos 7 aos 14 anos”.

De certo modo, essa determinação não deveria causar surpresa quando as Leis nº 11.114/05 e nº 11.274/06 foram aprovadas

e entraram em vigor. Em 16 de maio de 2005, a Lei nº 11.114, alterou os seguintes artigos da LDB/96

- Art. 6º - sobre a idade mínima de matrícula obrigatória na educação básica a ser realizada pelos pais e;
- Art. 87 - sobre a idade mínima obrigatória realizada pelos órgãos públicos estabelecendo a matrícula obrigatória no primeiro ano do ensino fundamental de crianças a partir de seis anos de idade.

E menos de um ano depois, em 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 11.274 determina a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.

Para melhor orientação sobre a implementação deste Ensino Fundamental de nove anos, o Ministério da Educação criou documentos e apostilhas guias. O “Ensino Fundamental de nove anos – orientações geral” responde ao questionamento: por que o Ensino Fundamental a partir dos seis anos? “O objetivo de um maior número de anos no ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla” (BRASIL, 2004, p. 17). Para explicar melhor é apresentado a nova estrutura do ensino fundamental, a organização do trabalho pedagógico, do trabalho coletivo e da formação do professor do aluno de seis anos do Ensino Fundamental.

Já o documento “Ensino Fundamental de nove anos – orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” afirma que afirma que as crianças são sujeitos sociais, pertencentes a um grupo social e que “A inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras.” (KRAMER, 2006, p. 22).

A orientação básica é que não deve haver rupturas entre os dois níveis de ensino sendo “[...] necessário assegurar que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ocorra da forma mais natural possível, não provocando nas



crianças rupturas e impactos negativos no seu processo de escolarização” (BRASIL, 2004, p. 22).

A criança como sujeito social protagonista da questão da mudança entre os dois primeiros níveis da Educação Básica, deve ser aquela cujo trabalho pedagógico deve ser voltado para proporcionar um melhor acolhimento, já que

[...] considerando o contexto de mudanças e das particularidades da criança de seis anos, o ingresso no primeiro ano requer maior atenção do ponto de vista de suas exigências emocionais, que acabem interferindo no processo de ensino e aprendizagem e no próprio desenvolvimento psíquico da criança. (RAPOPORT, 2009, p.27).

Ao fazermos a leitura e a análise do que os documentos oficiais do Ministério da Educação orientam sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental percebemos um discurso voltado para o respeito à singularidade da cultura infantil; para um acolhimento agradável à criança nos seus primeiros momentos no primeiro ano; para a criação de uma proposta pedagógica voltada à não ruptura ente os dois níveis de ensino; para a organização dos registros da turma da Educação Infantil para o melhor trabalho da professora do Ensino Fundamental, entre outras coisas. A partir dessa discussão é possível elaborar um trabalho pedagógico de qualidade com a criança de seis anos.

## A criança e a pesquisa realizada com ela

Sônia Kramer (1996, p. 14), renomada pesquisadora brasileira por seus estudos da infância, afirma o seguinte: “Aqui a criança é concebida na sua condição de sujeito histórico que verte e subverte a ordem e a vida social [...] concepção que encara as crianças como produzidas na e produtoras de cultura”. Adotamos essa concepção desde o início de nossas pesquisas, assim as crianças são compreendidas e respeitadas como sujeitos históricos, sociais e produtoras de cultura.

Ana Cristina Coll Delgado e Fernanda Müller em seu texto “Sociologia da infância: pesquisa com crianças” (2005) trazem conceitos que consolidam nossa escolha pela sociologia da infância como um dos suportes teóricos que reafirmam a importância da pesquisa com crianças. Para as autoras,

Esta noção de socialização da sociologia da infância estimula a compreensão das crianças como atores capazes de criar e modificar culturas, embora inseridas no mundo adulto. Se as crianças interagem no mundo adulto porque negociam, compartilham e criam culturas, necessitamos pensar em metodologias que realmente tenham como foco suas vozes, olhares, experiências e pontos de vista (ib., p. 353).

A partir desse conceito de infância, a Sociologia da infância “propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma a criança como objecto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo acrescentar o conhecimento não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada” (SARMENTO, 2005, p. 363). Os conhecimentos adquiridos numa pesquisa sobre a infância com a criança constroem um saber sobre a própria sociedade, a partir de um olhar pouco explorado, o da própria criança.

Encontramos na Sociologia da infância conceitos que casam com nossos ideais de criança e infância e ao estudarmos as teorias e princípios da Pesquisa (auto)biográfica e da Psicologia Narrativa, descobrimos um suporte teórico de apoio para nossa pesquisa *com* crianças.

Para Christine Delory-Momberger (2012, p. 524), “o objeto da pesquisa biográfica é explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social”, propondo como campo de estudo os modos como o indivíduo se constitui enquanto ser social e singular. Passeggi (2011, 2014) discute a pesquisa (auto)biográfica, não como uma abordagem sociológica como a proposta inicial de Franco Ferrarotti (2010), mas concebendo-a, na área da educação, como método de pesquisa e prática de formação, estendendo sua reflexão à pesquisa com crianças.

Nessa perspectiva é que levamos em consideração que as crianças mesmo com pouca idade (entre cinco e sete anos) são capazes de contar e comentar suas experiências de vida e principalmente suas indagações. O desafio foi utilizar suas falas como método e não apenas para ilustrar teorias e hipóteses, como aponta Ferraroti (2010).

A pesquisa foi realizada, voltada para

[...] a compreensão dos fatos narrados pelas pessoas [crianças] como protagonistas de sua história pessoal, no contexto de história social do seu tempo e do seu grupo. A apropriação da história social como história pessoal não seria apenas o objeto da pesquisa (auto)biográfica, mas o seu método [...]. (PASSEGGI, 2011, p. 26)

Em nossa pesquisa procuramos perceber e interpretar o que as crianças participantes nos dizem de suas experiências, qual é seu olhar sobre o primeiro ano do Ensino fundamental, e com base em suas interpretações fazer inferências sobre como as crianças nos dão indícios sobre as relações que se estabelecem entre a criança e a cultura escolar de um modo geral.

A criança enquanto sujeito da cultura:  
aspectos de sua enculturação como  
aluno na e pela cultura escolar

O nascimento da cultura na criança apresentado por Angel Pino em seu livro *As marcas do humano* (2005) com base nos estudos e pistas deixadas por Vygotski nos ajuda a fazer uma análise desse momento na vida da criança para relacioná-lo com a sua inserção na cultura escolar e assim podemos trazer um aporte teórico dos mais relevantes.

As crianças se desenvolverão culturalmente a partir da significação que elas construirão aos poucos do mundo. Essa construção é mediada pelo outro que ao interagir com a criança a introduz nas práticas sociais de seu grupo cultural, “Isso não significa que a criança seja um agente passivo no processo que a converte num ser humano. Muito pelo contrário, ela participa

ativamente desse processo, de maneiras e em graus diferentes em função do próprio amadurecimento biológico” (PINO, 2005, p. 154).

Nos indagamos sobre a inserção da criança na cultura escolar e da cultura escolar na criança, conduzindo-a no seu processo de *conversão* de criança em aluno(a). E o que seria a cultura escolar? Fomos à procura deste conceito e encontramos em Barroso (2012, p. 02) princípios teóricos que nos dão o suporte necessário para discutir a cultura na qual a criança é inserida e que nela se insere quando passa a viver parte de seus dias na escola.

Para acompanhar a discussão de seu texto, Barroso (2012) utiliza-se então da definição de cultura escolar segundo uma abordagem histórica e sociológica, a partir de três dimensões: a funcionalista, a estruturalista e a interacionista. Estas dimensões se apresentaram para nós não apenas como um aporte teórico de discussão da “cultura da homogeneidade”, mas como um referencial de definição da cultura escolar que nos dará, aqui, suporte teórico para analisarmos nas narrativas das crianças as experiências que elas têm da escola.

A dimensão funcionalista se traduz pelos princípios, finalidade e normas advindos de instâncias exteriores à escola.

Já a dimensão estruturalista da cultura escolar é criticada por Barroso por apresentar como finalidade ensinar a todos segundo um mesmo padrão, composta pela organização pedagógica da escola, que compõe a estrutura da escola e os planos de estudos.

Por fim, Barroso (2012, p. 14) nos apresenta a dimensão interacionista da cultura escolar, aquela determinada pela relação dos atores dentro de uma escola específica, pois a escola vem sendo reconhecida com uma autonomia própria para aplicar as políticas educativas, pensar seu próprio sistema de organização pedagógica e uma gestão centrada na própria escola, o que leva a repensar a escola enquanto instituição local, que deve funcionar de uma maneira diferente de outras escolas, inseridas em outros contextos. A dimensão interacionista é

discutida a partir da relação dos atores uns com os outros, com o espaço e com o saber.

É a partir do estudo das diferentes dimensões da cultura escolar que Barroso (2012) prefere a utilização do termo “cultura de escola” que “remete para a existência em cada escola de um conjunto de fatores organizacionais e processos sociais específicos que relativizam a ‘cultura escolar.’” (ib., p. 15)

Ao utilizar o termo “cultura de escola” Barroso (2012) integra em um mesmo conceito as características específicas de cada dimensão da cultura escolar que foram apresentadas aqui. Para o autor,

Embora não exista uma definição consensual desta “cultura de escola” e ela dependa da postura teórica dos seus autores, é possível dizer que ela corresponde a uma metáfora com que se pretende significar os elementos e processos organizacionais que identificam o ethos de uma determinada escola, como por exemplo, valores, crenças, ideologias, normas, condutas, rotinas, hábitos, símbolos, etc. (BARROSO, 2012, p. 15)

A criança enquanto sujeito social, ao se inserir, ou ser inserido, na cultura de escola, passa, inevitavelmente, por um processo de conversão do ser “criança” para ser “aluno” no contato com suas normas, estruturas e atores. Admitimos como hipótese que se trata de um processo no qual a cultura infantil vai dando espaço à cultura escolar e a criança vai se auto(trans)formando de acordo com essas normas, estruturas e atores ao longo da escolarização.

## Percurso metodológico

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal de ensino na cidade de Natal - RN, cujo nome foi aqui preservado. Participaram da pesquisa todas as 18 (dezoito) crianças que cursavam o primeiro ano do Ensino Fundamental, no turno vespertino, no ano de 2014, durante o primeiro semestre.

Os dados empíricos foram recolhidos mediante três instrumentos: A observação da sala de aula e da escola; Diário de campo da pesquisadora; Rodas de conversa.

A observação da turma foi realizada duas a três vezes por semana, desde o primeiro dia do ano letivo de 2014. Foram necessários alguns encontros para que a turma se familiarizasse com nossa presença, principalmente, durante as primeiras semanas dos meses de fevereiro e março. O registro desses momentos de observação foi feito mediante anotações em nosso diário de campo, no qual enfatizamos momentos espontâneos das crianças e de suas falas, ações, brincadeiras e de nossa participação nas aulas que contribuíram para as questões de pesquisa.

As rodas de conversa foram gravadas em vídeo a fim de facilitar a transcrição das falas e a análise dos dados. Elas foram realizadas em grupos de 3 ou 4 crianças para possibilitar melhor as discussões sobre a temática

Para Furlanetto (2014, p. 162), as rodas propiciam também “(...) a naturalidade, a espontaneidade e a possibilidade de desenvolvimento do imaginário da criança”. As rodas de conversa compreendiam três momentos: 1) a apresentação do pequeno alienígena para o grupo; 2) a interação com as crianças para que narrem sobre suas experiências na escola e em particular no primeiro ano do Ensino Fundamental; nesse segundo momento as crianças enviam mensagens para o Aliem, na filmagem que elas faziam umas das outras ou mandam um recado diretamente para a câmera; 3) no último momento as crianças são convidadas a mandarem um desenho com uma mensagem para as crianças alienígenas do planeta do Aliem.

As rodas de conversa foram organizadas em função da presença de um pequeno alienígena, “que atendia” pelo nome de Aliem, vindo de um planeta onde não tinha escolas. Por essa razão desejava saber como era a escola no primeiro ano do Ensino Fundamental. O personagem do alienígena representa um mediador lúdico entre o pesquisador e as crianças participantes.

Nas pesquisas que têm como foco de produção e de análises dos dados as narrativas com crianças, é necessário propiciar a elas um espaço lúdico em que sejam oferecidas ferramentas semióticas (contos, desenhos, brinquedos) através das quais a criança possa se expressar, pensar sobre si mesma e/ou sobre o mundo, enfim narrar. (CONTI, PASSEGGI, 2014, p. 149)

A nossa postura no momento da análise dos dados inspirou-se nas palavras do sociólogo Charles Wright Mills (1980) que nos fala “Do artesanato intelectual” em seu livro “A imaginação Sociológica”. Para o autor, deve-se

[...] aprender a usar a experiência de sua vida no seu trabalho continuamente. Nesse sentido, o artesanato é o centro de si mesmo, e o estudante está pessoalmente envolvido em todo o produto intelectual de que se ocupe. [...] Como cientista social, ele terá de controlar essa interinfluência bastante complexa, saber o que experimenta e isolá-lo; somente dessa forma pode esperar usá-la como guia e prova de suas reflexões, e no processo se modelará como artesão intelectual. (MILLS, 1980, p. 212).

Como artesã intelectual, procuramos aprender a usar a nossa experiência de vida. As leituras e releituras dos dados nos permitiram refletir sobre as nossas vivências na escola, nossos contatos com as crianças e a rever com o olhar da criança o que tínhamos experienciado com elas. Para nos distanciarmos de nossas primeiras impressões, fomos entrelaçando os conhecimentos que íamos depreendendo da análise com o referencial teórico estudado sobre a temática da pesquisa. Aos poucos fomos compondo os eixos e categorias depreendidos mediante as reduções que íamos fazendo das falas das crianças.

### *O que contam as crianças sobre a cultura escolar na dimensão funcionalista?*

Para as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, ir à escola tem para elas como principal finalidade: “estudar”. Na roda de conversa, a pesquisadora havia apresentado o Aliem deixando que elas respondessem livremente sobre como era a escola. Tiago ficou bastante pensativo e respondeu: “Aqui na escola temos que estudar bem” (Tiago). A finalidade da vida

do aluno na escola tem como ênfase o estudo, mas, é preciso “estudar bem”.

Mas, nossas crianças de seis anos, recém ingressas no Ensino Fundamental, têm pela frente um primeiro desafio que se faz necessário vencer “agora”: aprender a ler e a escrever, para ficar inteligente. Para Ariana é para isso que “o Aliem veio aqui, pra estudar, aprender a ler”, como todas as crianças e como ela mesma que veio pra escola para aprender a ler.

Do ponto de vista escolar, espera-se que a criança de seis anos possa ser iniciada no processo formal de alfabetização, visto que possui condições de compreender e sistematizar determinados conhecimentos. Espera-se, também, que tenha condições, por exemplo de permanecer mais tempo concretizada em uma atividade, além de ter certa autonomia em relação à satisfação de necessidades básicas e à convivência social. (GOULART, 2006, p. 89).

Essa maneira de refletir sobre sua própria questão, sobre a função da escola e sobre as angústias que estão vivendo naquele momento, nos faz pensar que essas crianças são capazes de pensar sobre o mundo e sobre aquilo que faz parte de sua vida, encontrando respostas e soluções que são muitas vezes pouco perceptíveis para o adulto, e nos mostra o quão é possível aprender sobre a infância e a cultura infantil a partir do que as crianças pensam sobre a escola e a cultura escolar.

Em um outro momento da roda de conversa, a pesquisadora pede para as crianças explicarem ao Aliem o que ele deve fazer na escola, recebemos essas duas repostas marcantes:

- Tem que ficar quieto, e se comportar, e fazer a tarefa. (Renato)
- Respeitar a professora, fazer as tarefas que estão anotadas no quadro (Tiago).

As normas impostas pela escola, e retomadas pelos professores, coordenadores e demais gestores da comunidade escolar para manter a ordem em sala de aula, são resumidas por Renato e Tiago, que compõem juntos o rol de seus deveres como alunos: “fazer a tarefa”; “ficar quieto”, “se comportar” e “respeitar a professora”. Esses quatro deveres, necessários ao bom funcionamento das atividades escolares, implicam



o autocontrole dos movimentos, gestos e emoções, que eles precisam exercitar para viver como “bons alunos” na escola.

*O que contam as crianças sobre a cultura escolar na dimensão estruturalista?*

Em suas falas as crianças fazem menção a razão de estarem no primeiro ano do Ensino Fundamental, dando a entender o sentido que elas dão ao modo como a escola está organizada nos diferentes níveis e anos de ensino. Quando questionadas nas rodas de conversa sobre o motivo que as faziam estar no primeiro ano, elas demonstram que conhecem que critério utilizados para o processo de entrada é a sua idade: ter completado seis anos de idade.

- Aí, outra coisa, como é que faz uma pessoa sair do prezinho e ir pro primeiro ano? (Pesquisadora).

- É moleza! Fazendo seis anos! (Felipe, fazendo seis com os dedos das mãos) - Porque a gente fez 6 anos. (Catarina).

Felipe explica à pesquisadora “sua teoria”, construída na interação com o outro, demonstrando que era preciso ter seis anos para a criança sair da Educação Infantil (prezinho) e ir para o primeiro ano. A idade foi considerada o principal critério de transferência das crianças da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental, determinado pela Lei nº 11.114/2005. As crianças que completam seis anos de idade até o dia 31 de março (Resolução Nº 6, emitida pelo Conselho Nacional de Educação em outubro de 2010) devem ser matriculadas no primeiro ano, independentemente do seu histórico escolar, com ou sem outras experiências anteriores numa instituição de ensino. Muitas crianças tem o contato inicial com a cultura escolar aos seis anos, enquanto outras já leem e escrevem antes mesmo de entrar no primeiro ano, o que nos faz concordar com Bruner (1997, p. 40) ao afirmar que “É a cultura, e não a biologia, que molda a vida e a mente humanas, que dá significado à ação, situando seus estados intencionais subjacentes em um sistema interpretativo”. A idade das crianças é a mesma, mas o que determinará sua adaptação no novo nível

de ensino será a maneira como ela, os pais, a professora e a comunidade escolar conduzirão esse processo.

Observamos como a “Organização pedagógica” está presente nas narrativas das crianças. Elas nos dizem o que sabem sobre como a escola está organizada pedagogicamente, suas atividades, seus horários, assim como as diferenças entre as salas de aula.

- Porque a gente já passou, porque quando a gente era pequeno a gente tava no prezinho. (Ariana).

Iniciamos a análise desta categoria com a narrativa de Ariana sobre uma das diferenças principais entre a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental: as crianças que frequentam o prezinho são pequenas. E eles que estão no ensino fundamental, também já foram pequenos um dia, por isso já passaram por lá.

Gina, na conversa com os colegas, na roda, afirma uma diferença grande entre a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental:

- O prezinho era só pra fazer os desenhos, pintar, não as letras (Gina)

- Eu nunca fui pro prezinho, minha mãe colocou eu no primeiro ano, e no prezinho é só tarefa fácil. (Natan)

Gina nos mostra que sua experiência no prezinho ficou marcada por desenhos e pinturas “não as letras”. Mas, o que percebemos com esta narrativa é que a organização pedagógica da turma da Educação Infantil apresentava um ensino sutil do alfabeto, das letras, por meio de brincadeiras, pinturas e desenhos, o que agradava a Gina. Agora, no primeiro ano do Ensino Fundamental, existe uma “exigência” inconsciente de aprendizado das letras.

Esse processo de assimilação da dinâmica de funcionamento da escola é importante para que a criança se adapte com mais facilidade ao novo nível de ensino comprovando assim o que nos afirma Bruner, (1997, p. 39) “Nós, seres humanos, somos incrivelmente especializados em nos adaptar ao estado das coisas à nossa volta”. A pergunta que acrescentamos ao analisar

o que nos dizem as crianças sobre esse processo de adaptação é saber o que essa adaptação pode gerar como consequências para o resto da vida?

*O que contam as crianças sobre a cultura escolar na dimensão interacionista?*

O terceiro eixo encontrado nas leituras das narrativas das crianças se refere à dimensão interacionista, veremos que as crianças discutem as “relação com o outro”, “com os espaços” e “com o saber”.

Sabemos que a escola é um ambiente social na qual crianças com diferentes experiências, procedentes de diferentes culturas familiares nela são inseridas, e a sua relação com outras crianças e adultos de diferentes culturas pode provocar alguns conflitos: “São essas novas crianças, com suas experiências de infâncias múltiplas, que chegam todos os dias na escola. Com seu modo plural de ser, elas manifestam a sua diferença.” (BARBOSA, 2007, p. 1069)

A presença da família é bastante forte para as crianças de seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental. É isso que encontramos quando as crianças declaram que são os pais os responsáveis por sua entrada no primeiro ano.

- E quem foi que trouxe vocês pro primeiro aninho? Quem decidiu que vocês tinham que vir? (Pesquisadora)

- Os nossos pais. (Gina)

Mesmo compreendendo que entram no Ensino Fundamental a partir dos seis anos, as crianças acreditam que são seus pais quem tem o poder de decisão. São quem decide se a criança vai ou não para a escola e em que ano irão estudar. Para a criança, é importante colocar nos pais a responsabilidade por seus estudos. Aqui eles aparecem como aliados, pessoas que se importam e torcem por seu desempenho escolar

Dentre os espaços da escola, o parquinho é o que chama mais atenção por ser um espaço exclusivo para a brincadeira.

- Eu só gosto de brincar no parquinho. (Karla)
- O Aliem disse que gostou do parquinho. (Pedro)
- Ele [o Aliem] disse: Eu quero ficar nessa escola e brincar no parque e ficar nessa escola pra sempre. (Augusto).

Karla, Pedro e Augusto, que participaram de três rodas diferentes, mostram o quão forte é a relação das crianças com o parquinho. Karla é bem específica sobre o que ela mais gosta dentre todos os espaços da escola. Já Pedro e Augusto ao afirmarem que o Aliem gostou do parquinho expõem seus próprios sentimentos com relação a este espaço. Para Augusto, o Aliem quer “ficar nessa escola pra sempre”, para poder “brincar no parque”, como se este fosse um fator primordial que justificasse sua vida na escola.

O mais importante sobre esses espaços não é a existência deles na escola e sim a relação que as crianças estabelecem com eles. Um espaço de lazer e de brincadeiras sem crianças para brincar é um espaço sem sentido. E quão bom é saber que as crianças usufruem desses espaços em sua escola para se expressar, criar, se relacionar com os outros, enfim, para ser crianças.

[...] o brincar é um espaço de apropriação e constituição pelas crianças de conhecimentos e habilidades no âmbito da linguagem, da cognição, dos valores e da sociabilidade. E que esses conhecimentos se tecem nas narrativas do dia-a-dia, constituindo os sujeitos e a base para muitas aprendizagens e 109 situações em que são necessárias o distanciamento da realidade cotidiana, o pensar sobre o mundo e o interpretá-lo de novas formas, bem como o desenvolvimento conjunto de ações coordenadas em torno de um fio condutor comum. (BORBA, 2006, p. 41).

As narrativas das crianças ao relacionarmos com a relação com o saber, percebemos um cuidado ao afirmarem que o Aliem já sabe ler, ou que está aprendendo, e que ainda há muito a ser aprendido na escola. As crianças percebem que com o passar dos anos a escola exigirá mais delas e que isto é um desafio que será enfrentado.

- Que a gente tá crescendo e depois a gente vai se mudar. (Rafaela)
- Eh, senão a gente não aprende a ler o dos outros (...).
- Senão a gente não aprende a escrever assim. (Gina faz gestos como se estivesse escrevendo com letra cursiva)

As crianças percebem que, na escola, elas irão passar por várias fases. E por elas estarem crescendo, vão ter que “se mudar”: mudar de turmas, mudar de sala, mudar aquilo que estudam. Elas se veem num processo de mudanças, uma mudança necessária, se não elas não aprenderiam a “ler o dos outros”, nem a escrever com letra cursiva. Para Gina e Rafaela, essa mudança na aprendizagem é um desafio que as estimulam. Por sua fala é perceptível que elas anseiam por aprender mais, por saber ler o que outros leem, escrever bem e crescer com sabedoria

### *O que contam as crianças sobre a travessia na cultura de escola?*

Vejam rapidamente como as três dimensões estão presentes nas suas falas. As crianças comentaram que faziam prova para “aprender a escrever sabidamente” (dimensão funcionalista), mas eles sabem que nem todos fazem prova: “os pequenos da Educação Infantil só brincam”, e um dia farão prova (dimensão estruturalista) e quando esse dia chegar eles terão que “tirar notas boas”, ter portanto uma boa relação com o saber (dimensão interacionista).

Percebemos assim que as crianças vão construindo reflexivamente o processo de travessia entre a cultura infantil e a cultura de escola, e que consideraremos aqui com Pino (2005) como um processo de “conversão” de criança em aluno

## *O que contam as crianças sobre sua conversão em aluno(a)s?*

Desejamos representar aqui quando a criança ingressa na escola, na Educação Infantil, ela compreende, a seu modo, que não há rupturas com o universo infantil, como a brincadeira e a aprendizagem por meio da ludicidade. Mas, ao ingressar no Ensino Fundamental, a criança percebe necessidade de deve “converter-se” em aluno, na medida em que precisa deixar para trás algumas vivências lúdicas e adentrar no “mundo sério”. Para isso, a criança se constrói uma teoria: a de que precisa estudar, aprender a ler, a escrever e a se dar bem na escola, como exemplifica Renato: “Aqui na escola temos que estudar bem. Respeitar a professora, fazer as tarefas que estão anotadas no quadro”. Sua explicação para o Aliem do que fazer na escola remete exclusivamente às características da cultura escolar que lhes são impostas: “estudar bem”, “fazer todas as tarefas”. Pino (2005, p 111) discute o termo “conversão” a partir dos estudos de Vigotski. A noção de

[...] conversão conduz a pensar na ocorrência de funções de algum tipo de mudança ao passar de um plano para outro, indicando o que parece ser a condição para que a passagem possa ocorrer, ou seja, a natureza do processo, não apenas sua existência (PINO, 2005, p 111).

Essa noção vigotskiana de “conversão” nos pareceu adequada para refletirmos com base nas falas das crianças participantes do estudo, as pistas para pensar se a escola, em geral, tem criado condições propícias para a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de maneira favorável aos alunos. A interseção entre os dois círculos na Educação Infantil e o Ensino Fundamental, representa o momento no qual as crianças participantes da nossa pesquisa se encontram. Ora, durante as rodas de conversa, realizadas no mês de março de 2014, as crianças estavam há menos de dois meses neste novo nível de ensino, o que justifica a presença de memórias de suas vivências fortemente enraizadas na Educação Infantil, e ao mesmo tempo elas demonstraram que estavam aprendendo muitas coisas da cultura escolar no Ensino Fundamental. A

“conversão” em alunos estava em processo, e suas narrativas nos remetem a isso.

## Conclusão

Ao analisarmos as narrativas das crianças e visualizamos claramente que é durante esses primeiros meses de vivências escolares no Ensino Fundamental que a criança sofre o impacto da mudança e dá início ao rito de passagem para se tornar aluno(a).

E é por isso que precisamos conhecer nosso aluno. Conhecê-lo como representante de sua classe; como sujeito capaz de agir sobre sua trajetória; como narrador, produtor e consumidor de cultura que, através da e na linguagem, imprime suas marcas, reelabora seu passado, vive o seu presente e tem possibilidade de não aprisionar o seu futuro. Precisamos ouvi-lo, aprender com ele. A troca, o intercâmbio fazem com que o conhecimento passe pelo social – a fala é o espaço de troca por excelência, só ampliando espaços de fala poderemos criar laços afetivos e só assim ele se sentirá confiante e inteiro. Só confiante e inteiro ele estabelecerá as pontes entre sua vida cotidiana o mundo ao seu redor. Assim então ele crescerá; assim esse aluno será também mestre” (LEITE, 1996, p.87)

Esperamos que este texto possa trazer subsídios para uma melhor compreensão das atitudes e comportamentos das crianças durante seu processo de adaptação a este novo nível de ensino, sobretudo para que se construa um entendimento de que não é fácil para a criança fazer essa travessia que dá lugar a cultura escolar em detrimento da cultura infantil.

## Referências

BARROSO, João. Cultura, cultura escolar, cultura de escola. IN: **Princípios gerais da administração escolar**. Unesp/UNIVESP - 1a edição 2012. Disponível em < [http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65262/1/u1\\_d26\\_v1\\_t06.pdf](http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65262/1/u1_d26_v1_t06.pdf) > Acesso em 07 de mar de 2015.

- BORBA, Angela Mayer. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. IN: BRASIL, Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Secretaria de educação. 2006, p. 35-47
- BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos orientações gerais**. Secretaria de educação. 2004
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 10.174, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e das outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de janeiro de 2001. Disponível em < [http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452\\_porb.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452_porb.pdf). Acessado em 10 de set. 2014.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 11.114, de 9 de maio de 2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32, e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, 7 de outubro de 2005.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6(seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, 7 de fevereiro de 2006
- BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997
- DE CONTI, Luciane, PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexões metodológicas sobre a pesquisa com narrativas de crianças. IN: MIGNOT, Ana Chrystina, SAMPAIO, Carmem Sanches e PASSEGGI, Maria da Conceição. **Infância, aprendizagem e exercício da escrita**. Curitiba, PR: CRV, 2014.
- DELGADO, Ana Cristina Coll e MÜLLES, Fernanda. **Sociologia da infância: pesquisa com crianças**. Educação e Sociedade, vol. 26, n. 91, p. 351-360, Mai/Ago. 2005
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **A condição biográfica** ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Natal-RN: EDUFRRN, 2012
- FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: PAULUS, 2010, p. 31-57
- FURLANETTO, Ecleide Cunico. Contribuições das crianças para (re) pensar as escolas de infância. IN: MIGNOT, Ana Chrystina, SAMPAIO, Carmem Sanches e PASSEGGI, Maria da Conceição. **Infância, aprendizagem e exercício da escrita**. Curitiba, PR: CRV, 2014.



- GOULART, Cecília. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. IN: BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Secretaria de educação. 2006, p. 87-98
- KRAMER, Sônia. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. IN: KRAMER, Sônia e LEITE, Maria Isabel (orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 1996 – Série Prática Pedagógica.
- KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. IN: Brasil. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Secretaria de educação. 2006
- MILLS, Charles Wright. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. A pesquisa (auto)biográfica em educação: princípios epistemológicos, eixos e direcionamentos da investigação científica. In: VASCONCELOS, Fátima; ATEM, Érica. (Orgs.). **ALTERidade: o outro como problema**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2011, p. 13-39.
- PASSEGGI, Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari, FURLANETO, Ecleide Cunico, CONTI, Luciane de, CHAVES, Iduína Mont’Alverne Braun, GABRIEL, Gilvete de Lima, OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de, ROCHA, Simone Maria da. Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto) biográfica. **Educação** (UFSM), v.39, p.85 - 104, 2014<sup>a</sup>
- PINO, Angel. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.
- RAPOPORT, Andrea; SARMENTO, Dirléia Fanfa; NÖRNBERG, Marta e PACHECO, Suzana Moreira (org). **A criança de seis anos do ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância**. Educ. Soc., vol. 26, n. 91, p. 361-368, Mai/Ago. 2005

# *A violência na escola nas narrativas de crianças*

*Vanessa Cristina Oliveira da Silva – SEEC-RN*

## Introdução

Este artigo tem por objetivo evidenciar os resultados da nossa dissertação de Mestrado “Narrativas de crianças sobre suas experiências com a violência no cotidiano escolar” (SILVA, 2016). Nesta pesquisa, recorreremos aos princípios epistemológicos da pesquisa (auto)biográfica em educação, buscando compreender com as crianças, as relações que elas estabelecem com a violência no cotidiano escolar e, por meio dessas relações, analisar quais os sentidos que elas atribuem às suas experiências com a violência. Este estudo apoia-se na defesa do reconhecimento da criança enquanto sujeito de direito e visa legitimar sua palavra como fonte de investigação para a pesquisa com crianças.

A violência que nos últimos anos tem crescido de forma alarmante, também chegou ao cotidiano das escolas da infância. Inúmeros são os relatos, inclusive dos próprios alunos, sobre brigas, agressões físicas, ameaças, xingamentos, falta de respeito para com o outro dentro da escola. Tais ocorrências têm se tornando cada vez mais constante e tem gerado uma fonte de angústia social, pois os atos de violência entre crianças na escola têm sido observados cada vez mais prematuramente. Sobre a violência escolar, Charlot (2002, p. 433) constata que:

Os jovens envolvidos nos atos de violência são cada vez mais jovens. Os alunos de 8 a 13 anos, às vezes, revelam-se violentos até frente aos adultos; professores da escola do maternal dizem que elas também se defrontam com fenômenos novos de violência em crianças de quatro anos. É a representação da infância como inocência que é atingida aqui, e os adultos se interrogam hoje sobre qual será o comportamento dessas

crianças quando se tornarem adolescentes. Há igualmente aí uma fonte de angústia social face à violência escolar.

Charlot chama atenção para a iniciação de crianças, cada vez mais novas, em situações de violência. Há aqui uma ruptura com a representação de criança como um ser inocente, que vive no universo do “faz de conta”, da imaginação, enquanto um ser amável e dócil. O fenômeno da violência nas escolas da infância parece romper com sua imagem canônica, com as regras e padrões socialmente aceitos, estabelecendo um novo paradigma social.

Bernard Charlot refere-se à dificuldade em definir violência escolar, não somente porque esta remete aos “*fenômenos heterogêneos, difíceis de delimitar e de ordenar*”, mas também porque desestrutura “*as representações sociais que tem valor fundador: aquela da infância (inocência), a da escola (refúgio de paz) e da própria sociedade (pacificada no regime democrático)*”. (CHARLOT, 1997 p.01 *apud* ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 69, grifos das autoras).

Compreender como as crianças vivenciam suas experiências com a violência no cotidiano escolar pode nos auxiliar a compreender como a representação da criança como um ser inocente vem sendo desconstruída diante dos atos de violência iniciados e provocados por elas. Para Abramovay e Rua (2002), as situações de violência comprometem o que deveria caracterizar a identidade da escola, como um lugar de sociabilidade, de aprendizagem de valores éticos e de formação de espíritos críticos pautados no diálogo, reconhecimento da diversidade e do conhecimento acumulado.

Charlot (2002) nos chama a atenção para a importância de delimitar e de diferenciar as variadas formas que se apresenta a violência no cotidiano escolar. Para ele, “se a violência na escola não é um fenômeno radicalmente novo, ele assume formas, que estas sim, são novas” (ibid, p. 432). Os relatos de desrespeito, indisciplina, agressões, até as formas mais graves como, por exemplo: espancamento e agressões com armas de fogo representam as múltiplas formas em que a violência se apresenta na escola. Essas cenas cotidianas nos “dão a impressão de que não há mais limite algum, que, daqui por diante, tudo

pode acontecer na escola – o que contribui para produzir o que se chamaria de uma angústia social face à violência na escola” (CHARLOT, 2002, p. 433).

Para Charlot (2002), a escola escreve-se na ordem da linguagem e da troca simbólica e não da força física. Para ele a agressividade e o conflito entre alunos deveriam ser resolvidos mediante o uso da palavra e não pela violência, a ausência do diálogo acarreta, quase que inevitavelmente, no uso da força.

## Pesquisa com crianças: o reconhecimento da sua palavra como fonte de pesquisa

Nesta pesquisa procuramos reconhecer e legitimar as narrativas infantis como fonte de pesquisa, compreendendo que a capacidade de narrar é inerente ao ser humano. Através das narrativas das crianças é possível compreender os sentidos que as crianças dão as suas experiências. Passeggi, (2014) afirma que admitir que as crianças são capazes de refletir sobre suas próprias experiências e legitimar sua reflexão como fonte de pesquisa representam duas grandes rupturas no campo dos estudos científicos:

[...] a primeira, a representação tradicional da criança, definida como um ser incompleto, que lhe falta, um ‘vir a ser’ e que portanto sem experiências e cujo testemunhos não são dignos de fé. A segunda resulta da primeira, e diz respeito a validade de sua palavra, como fonte de pesquisa educacional de um lado, a criança sem experiência e do outro, a validade de suas experiências. (PASSEGGI, 2014, p.137).

Passeggi (2014), após um longo trabalho de pesquisa com crianças, conclui que as narrativas das crianças são frases curtas, com um mínimo de palavras, mas com uma extensão máxima de vida. As narrativas das crianças nos ajudam a refletir sobre os vínculos entre memória, reflexão e busca de alternativas que sinalizam a capacidade da criança se projetar no futuro.

Os estudos da sociologia da infância consideram as crianças como atores sociais. Cruz (2008, p. 13) afirma que “buscar

formas de ouvir as crianças, explorando as suas múltiplas linguagens, tem como pressupostos a crença de que elas têm o que dizer e o desejo de conhecer o ponto de vista delas”.

Entender que as crianças não são apenas reprodutoras, mas sim construtoras de cultura, estimula o desejo de conhecer o universo infantil e os modos como elas estabelecem suas relações no meio em que vivem. A lógica adultocêntrica implica na tendência de interpretar e julgar as crianças através do pensamento do adulto. É preciso considerar a criança em sua inteireza de pensamento, tentar compreender *com* elas e não *sobre* elas, os modos como negociam e interagem com o grupo. Podemos admitir que um dos maiores pressupostos necessários para se pesquisar com as crianças é o respeito. Considerar sua capacidade de pensamento e sua narrativa como fonte de pesquisa implica em uma postura horizontal, e não vertical, dessa forma o pesquisador evita os riscos de praticar a violência simbólica (BOURDIEU,1997) sobre a criança. Para Silva, Barbosa e Kramer (2008, p. 95), “mais do que dar voz trata-se então, de escutar as vozes e observar as interações e situações, sem abdicar do olhar do pesquisador, mas sem cair na tentação de trazer os sujeitos apenas a partir desse olhar”.

Os estudos na sociologia da infância afirmam que para fazer pesquisa *com* crianças e não *sobre* as crianças é necessário compreender o universo em que estão inseridas, levando em consideração o seu modo de pensar e de viver, evitando julgá-las pela visão adultocêntrica. Corsaro (2005, p.443) nos alerta que “fazer pesquisa etnográfica com crianças envolve certo número de desafios uma vez que os adultos são percebidos como poderosos e controladores de suas vidas”. A aproximação com as crianças antes da constituição dos dados permite ao pesquisador fazer parte do cotidiano das crianças e ajuda a reduzir o estranhamento do outro enquanto um desconhecido que entra no espaço propriamente da criança, a escola.

A cultura da infância estabelece suas relações com as transformações que ocorrem na família, na escola, na sociedade, nas tecnologias, e são essas relações que vão constituindo a criança enquanto pessoa. Nessa perspectiva, os estudos da

sociologia da infância apontam para a necessidade de se investigar as crianças em sua autonomia, através da apropriação dos seus discursos, considerando sua cultura e suas relações com a sociedade.

## Roda de conversas: Uma metodologia eficaz na pesquisa com crianças

Para a realização da nossa pesquisa de campo, escolhemos uma Escola Pública de Ensino Fundamental Anos Iniciais, localizada na cidade de Natal/RN. Para a constituição dos dados da pesquisa utilizamos da conceituação de Ferrarotti (2010) que define a recolha dos materiais biográficos primários, isto é, as narrativas autobiográficas que construímos diretamente no quadro de uma interação primária com a escola, onde realizamos a pesquisa de campo, e por outro lado, utilizamos os materiais biográficos secundários, ou seja, os documentos biográficos de toda espécie que não foram produzidos por nós em interação com a relação primária e com os sujeitos da pesquisa (narrativas e testemunhos escritos e documentos oficiais da instituição de ensino). Os dados da pesquisa de campo foram recolhidos mediante três instrumentos: Diário de campo da pesquisadora; livro de registro da escola; e as roda de conversas.

As rodas de conversas seguiram o protocolo do projeto de pesquisa: “Narrativas da infância: o que contam as crianças sobre a escola e os professores sobre a infância” (Processo nº 462119/2014-9), que encontrou nessa metodologia uma proximidade com as brincadeiras de roda na infância. Sobre essas rodas de conversas, Leite (2008, p. 123) esclarece que “são encontros de grupo e não centrados em uma única criança por vez, o que também ajuda sobremaneira na circularidade de papéis a serem assumidos pelos diferentes meninos e meninas”, para ela a linguagem é sobretudo reflexiva.

A utilização das rodas de conversas como metodologia na pesquisa narrativa permite a partilha de experiências e a reflexão. No ato de narrar e ouvir a narrativa do outro, as

crianças refazem os seus discursos, concordam ou discordam de opiniões, ou simplesmente silenciam.

O protocolo das rodas de conversas se desenvolve a partir da presença de um *Alien*, um alienígena que veio de um planeta bem distante onde não tem escolas, o qual age como mediador do mundo real para o universo infantil. As rodas de conversas são estruturadas em torno de três momentos: abertura (momento de apresentação do Alien); diálogo (conversa das crianças com o Alien e a pesquisadora); e o fechamento (retorno do Alien ao seu planeta). Ao contar as histórias para o Alien, as crianças entram em um universo paralelo ao da realidade objetiva e se implicam no mundo fictício de um planeta imaginário de ET's. Assim, ao entrarem no jogo da narrativa, as crianças tentam contar para o Alien os benefícios e malefícios que existem na escola. Nessa dinâmica, a realidade e a imaginação caminham lado a lado, suavizando ou enaltecendo situações cotidianas.

Acreditamos que a utilização de um objeto mediador lúdico e infantil permite as crianças uma maior abertura para narrar situações conflituosas, como por exemplo: a violência. Para Bruner (2014, p. 100), as “histórias tornam o inesperado menos surpreendente, menos sinistro: elas domesticam a imprevisibilidade dando-lhe um verniz de banalidade”. As crianças sentem-se a vontade ao narrar para o Alien sobre suas experiências com a violência escolar por acreditar que no planeta dele não existe violência e os ET's precisam saber o quanto isso é ruim e prejudica a convivência entre eles.

Participaram das rodas de conversas quatorze crianças, distribuídas na faixa etária de oito a onze anos. Foram realizadas quatro rodas de conversas com a quantidade variando entre três ou quatro crianças por roda. Os participantes foram escolhidos aleatoriamente na medida em que os pais iam autorizando a participação na pesquisa. É importante resaltar, que a participação das crianças na pesquisa foi voluntária e autorizada pelos pais e/ou responsáveis através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do documento de Autorização do Uso de Áudio e da Imagem. Esses documentos fazem parte das exigências do Comitê de Ética.

## Análise dos dados: violência na escola; violência à escola e violência da escola

Para o presente trabalho consideramos os três tipos de violência descritos por Charlot (2002): a violência *na* escola, sendo aqui entendida por brigas e agressões entre alunos dentro da escola; a violência *à* escola subdividida em duas categorias: interna e externa. Na violência interna, a escola é acometida pelos atos de depredação ao patrimônio, bagunça e desordem protagonizada pelas crianças contra a escola. A violência externa é aquela que acontece fora da escola, mas que é identificada, sentida e narrada pelas crianças dentro da escola e que pode, de alguma forma, ameaçar e por em risco a segurança da escola e de todos que a integram; e, por fim, a violência *da* escola, praticada pela escola contra a criança, e que se manifesta disfarçadamente, direcionando o modo como as crianças se percebem e vão construindo representações de si como alunos, dentro da instituição, face aos modos como são tratadas por uma percepção adultocêntrica da escola, da criança, de seus modos de ser e de ver o mundo, o que é considerado por elas como atos injustos face à impossibilidade de (re)agirem por medo de punição. Discutiremos agora as categorias que emergiram nas narrativas das crianças sobre suas experiências com a violência no cotidiano escolar.

### *Violência na escola*

As narrativas sobre a violência na escola são cada vez mais comuns na atualidade. Relatos sobre transgressões, atos agressivos e ocorrências de diferentes níveis de gravidade tornam-se cada vez mais presentes no espaço escolar. Segundo Abramovay, Avancini, Oliveira, (2002), os alunos se apresentam como principais autores dessa violência e, ao mesmo tempo, como as principais vítimas. De acordo com essas autoras, nos últimos estudos foi possível concluir que a violência física foi a que mais atingiu todos os grupos de alunos, sendo perceptíveis que mesmo nos casos, em que os sujeitos não se envolveram diretamente



com os atos de violência, os mesmos relataram inúmeros casos dos quais tomaram conhecimento, ou presenciaram dentro da escola. Essa convivência com a violência contribui para a banalização dos atos, na medida em que ela se estabelece como uma realidade cotidiana de forma que a gratuidade da violência para eles é uma constatação.

As narrativas das crianças que evidenciaram as brigas e os desentendimentos entre os amigos estiveram presentes em diversos momentos durante a pesquisa. “*Eu bati no meu amigo e ele pegou um pau e quis me bater por isso meti o pé nele*” (Livro de registro da escola, 2014); “*Começou assim, ela deu uma unhada em mim, eu dei uma chinelada nela. Ela me bateu com o livro [...]*” (Livro de registro da escola, 2014); “*Eu e Luís brigamos na hora do recreio. Luís me enforcou no recreio e correu atrás de mim para me bater*”. (Livro de registro da escola, 2014); “*O menino queria me pegar ali e outro também queria me pegar e deu um muro no meu braço e outro deu um chute na minha barriga*”. (Livro de registro da escola, 2014). Nesses relatos, as crianças descrevem como reagem diante de uma provocação. É possível perceber que determinadas atitudes tomadas pelas crianças diante de uma situação de briga exclui a oportunidade do diálogo e da resolução do conflito por meios pacíficos. A briga e a agressão são sempre a reação mais imediata diante de uma situação de violência. “*Um menino do 4º ano foi ao banheiro e arranhou uma briga lá. Deu um bofete no olho do menino, e o menino caiu, ficou lá. Ele era do 1º ano*”. (Max, 8 anos). Na narrativa de Max, fica notório o uso da força física como meio de superioridade do mais forte sobre o mais fraco.

As crianças denunciam que as atitudes violentas entre os amigos causam desconforto e o distanciamento entre elas. Algumas chegam a afirmar que não tem amigos na escola porque eles brigam muito, já outras diferenciam com quem querem brincar para evitar que as brincadeiras se transformem em confusão. “*Eu brinco mais com meninos, as meninas batem em mim*” afirma Judson (9 anos), enquanto Rita (11 anos) afirma: “*eu brinco mais com as meninas, os meninos são muito violentos*”.

Para Lara, de apenas 9 anos, não pode ter briga na escola: *“porque senão vai machucar, vai doer, vai ficar triste”*. Lara traz em sua narrativa diversas consequências dos atos de violência. Podemos entender: “vai machucar” como a consequência física, o que é visível são as marcas externas da agressão, o hematoma, o sangramento, a ferimento. Em: “vai doer”, a dor invisível, o que é interno. Não vemos a dor. Ninguém vê a dor. Ela é sentida, é vivida, é internalizada, é experienciada pela vítima. Em: “vai ficar triste”, Lara aponta as dimensões da violência que não podemos mensurar. Podemos considerar que as marcas psicológicas: a tristeza, a humilhação, a discriminação, são os sentimentos despertados nas vítimas da agressão. Esses sentimentos são guardados e assumidos após um ato traumático, podendo gerar ações de retração/inibição ou atitudes de vingança e rebeldia.

Outro resultado emergente em nossa pesquisa com as crianças foram as ameaças anunciadas na escola. O que fazer diante da narrativa de uma criança do 4º ano do ensino fundamental que narra: *“Para começo de história as meninas vieram me falar que Helena tinha dito que iria me bater e eu, como sou fraca, comecei a chorar”*. (Livro de registro da escola, 2014). Esse foi o registro a criança no Livro de registro da escola da escola depois de ter ido à diretoria por ser vítima de uma agressão durante o intervalo escolar. Ana deixa evidente o medo sentido diante da situação de violência anunciada. Em seu breve relato, a criança reconhece sua desvantagem diante de Helena. E antes mesmo de ser agredida, Ana chora por não querer, ou não poder, reagir usando de sua força física: *“e eu, como sou fraca, comecei a chorar”*. A criança descreve em sua narrativa o sentimento vivido por muitas outras crianças em ambiente escolar, e porque não dizer fora dele, no lar, na rua, no bairro em que vivem.

Abramovay, Avancini e Oliveira (2002) afirmam que a primeira modalidade de violência contra a pessoa, diagnosticada em pesquisas realizadas por elas para a UNESCO, consiste em ameaças, ou seja, “promessas explícitas de provocar danos ou de violar a integridade física ou moral, a liberdade ou os bens de outrem” (Ibid, p.40). As ameaças anunciam a violência física, e isso gera entre as crianças um clima de tensão cotidiana, movido

por sentimentos de insegurança e medo. Para Abramovay e Castro (2006) o objetivo das ameaças é sempre de amedrontar, intimidar, criar uma situação de insegurança, reforçar uma superioridade. Ainda segundo estas autoras, as ameaças reforçam a ideia de uma violência gratuita e naturalizada.

Durante nossa pesquisa, as crianças enfatizaram a necessidade de reagir as brigas como um ato de defesa: “*É para descontar, né? E eu vou deixar barato, é?*” (Bernardo, 9 anos). Essa reação parece ser um importante componente da cultura da violência que incorpora a necessidade de revidar o ato da mesma maneira e intensidade. As crianças parecem não considerar outra alternativa para a resolução dos conflitos que não seja revidar a agressão da mesma forma. Todas as formas de negociação através do diálogo são descartadas e negligenciadas.

Um ponto que gostaríamos de destacar na nossa análise é a capacidade reflexiva das crianças. Apesar do discurso sobre a necessidade de se revidar a agressão elas também apresentam um sentimento de arrependimento pelo ato praticado. Quando nos debruçamos sobre suas narrativas, encontramos alguns relatos que demonstram a tomada de consciência e a negação de não querer repetir tais atitudes, como: “*Eu estou aqui na diretoria porque eu bati no menino. Eu peço desculpas a ele. Eu bati nele porque ele jogou a garrafa em mim. Eu preciso aprender que não é com violência que resolvemos as coisas que estão acontecendo na escola ou em qualquer lugar*” (Livro de registro da escola, 2014); “*A minha atitude não foi certa, pois eu devia ter falado com o professor. Eu preciso aprender a respeitar os outros e controlar minha raiva sem brigar. Uma coisa que posso fazer é sair de perto e procurar ajuda da diretoria e do professor*” (Livro de registro da escola, 2014).

Passeggi (2010) nos lembra que desde a mais tenra infância, a biografização é uma atividade de linguagem autorreferencial pela qual a criança lembra e conta suas experiências, faz uma reflexão sobre elas e se projeta numa nova forma de agir. Ao biografar a sua experiência a criança entrelaça três dimensões de sua temporalidade: a memória do passado, a vivência no projeto, e a projeção para o futuro. A experiência narrada e refletida proporciona a criança a si assumir como

*autor*, ou seja, daquele que se responsabiliza pelo que diz de sua experiência ao contar sua história. O trabalho de reflexão e da consciência atua diretamente com a memória.

De acordo com Passeggi, (2014), num primeiro momento, o da evocação da experiência vivida, podemos considerar que a criança se vê em cena como ator e personagem da história: quando ela narra suas atitudes, seja como agressor ou como a vítima que revida a violência sofrida e se torna também um agressor, ela passa a ser o ator e o personagem de seu enredo. No momento em que a criança começa a refletir sobre o sua atitude ela começa a perceber o tamanho da sua “imprudência” diante do fato de agir com uma atitude violenta. E por fim então ela conclui que não deveria ter agido dessa forma e pensa em uma nova forma de agir: “*Desculpa, mais nunca eu faço isso. Agora fico com raiva, desculpa*” (Livro de registro da escola, 2014). Por esse processo de reflexividade autobiográfica, a criança se projeta aos seus próprios olhos como um ser capaz de decidir e de agir no mundo, ou seja, de assumir-se como agente, alguém mais vigilante. Por essa razão ela provoca uma ruptura com o seu passado onde se vê como um ser inconsequente.

### *Violência à escola*

A segunda categoria que delimitamos na nossa análise é a violência à escola, entendida aqui como os atos praticados pelos alunos contra a escola. Dividimos essa categoria em dois eixos: a violência interna e a violência externa a escola.

Na violência interna à escola os alunos destacam a bagunça, as incivildades, denunciam pequenos roubos e furtos e lamentam as depredações da estrutura física da escola. “*Os alunos sujam as mesas e derrubam as cadeiras da sala. Eles bagunçam*”. (Max, 8 anos); “*Eles bagunçam. Eles tinham quebrado essa janela aqui, da própria sala. Os meninos maiores quebram tudo*”. (Heitor, 8 anos) “*Aqui na escola tem que tomar cuidado com os meninos maiores porque eles bagunçam e quebram as coisas*”. (Diário de campo da pesquisadora, 2014); “*Todo santo dia some brinquedos da escola!*” (Heitor, 8 anos).

Já nas narrativas envolvendo a violência externa à escola, as crianças relataram cenas de morte, tiros, sequestros, armas de fogo e outros problemas sociais. “Era do meu tamanho... levou três tiros nas costas” (Heitor, 8 anos); “Bala, tiro, bandido!” (Bruno, 10 anos); “Aqui um dia teve uma guerra” (Judson, 9 anos); “Era um tiroteio” (Bruno, 10 anos)

Em todas as rodas de conversas que realizamos, os alunos nos alertaram sobre a violência que cerca a região no entorno da escola. O que mais nos impressionou foi perceber a naturalidade com que as crianças narram sobre essas experiências.

Apesar de demonstrarem medo e espanto com a brutalidade com a qual as brigas acontecem, as crianças contam de forma natural, sem constrangimentos: riem, fazem simulação de como tudo aconteceu e evidenciam detalhes de tudo o que presenciaram. A aproximação e a convivência com a violência diariamente fazem com que ela seja compreendida como um ato comum e ameniza o estranhamento da situação.

Vejamos o diálogo abaixo:

- Um dia a gente estava jogando bola e começou a chover. [...] Ficamos embaixo da árvore, esperando a chuva passar, aí passou dois ladrões, com duas armas! Era uma “12”. (Judson, 9 anos)

- E você sabia qual era a arma? (Pesquisadora)

- Sei! É uma *sniper*! (Judson, 9 anos)

Para Abramovay, Avancini e Oliveira (2002, p. 43) “a presença de qualquer tipo de armamento sinaliza não somente violências efetivas e explícitas, mas também cenários que banalizam violências, já que as armas, mesmo quando não acionadas, são uma ameaça”. Desse modo, testemunhar o porte de armas de fogo significa fazer parte de um campo que vive na eminência de um conflito a qualquer momento.

### *Violência da escola*

A violência da escola, institucional ou simbólica se caracteriza pela violência praticada pela escola contra a criança, e que se

manifesta disfarçadamente, direcionando o modo como às crianças se percebem e vão construindo representações de si como aluno, dentro da instituição, face aos modos como são tratadas por uma percepção adultocêntrica da escola, da criança, de seus modos de ser e de ver o mundo. Dessa maneira, a cultura escolar pode, de alguma maneira, ser uma difusora da violência simbólica.

A escola, detentora de sua cultura, pode ser um lugar privilegiado para o exercício da violência simbólica, na medida em que estipula de forma arbitrária suas regras e normas. Essa violência pode ser praticada pelo uso de sinais de poder que falam por si só, sem a necessidade da força física, nem de armas, nem do grito. São medidas que silenciam protestos, exercidas não só de um estudante para outro, mas ainda na relação professor ou diretor e aluno. (ABRAMOVAY, AVANVINI, OLIVEIRA, 2002).

Uma das respostas mais recorrentes que obtivemos nas rodas de conversas foi sobre a necessidade de se estudar para ser alguém na vida. Nessa projeção para o futuro, as crianças desconsideram o seu estado atual como um sujeito de direito e negam sua existência no tempo presente. Nessa perspectiva, a pressão imposta pela cultura escolar constitui a identidade das crianças. Para Passeggi (2014, p. 145) “a criança vai construindo uma identidade de aluno mediante fórmulas prontas, blocos de palavras fornecidas pela cultura escolar, que fomentam a sua ação no mundo”. Destacamos a seguir, algumas dessas narrativas. Quando as crianças foram questionadas, sobre os motivos de se ir a escola, elas responderam: “*Para aprender e para ter um trabalho melhor quando for maior*” (Clara, 9 anos); “*Porque senão quando eu crescer, não vou ter um futuro*” (Clara, 9 anos); “*Para ser doutor!*” (Léo, 10 anos); “*Para estudar, crescer e ser alguém na vida*” (Bruno, 10 anos). Em todas as rodas de conversas, as crianças responderam que estavam na escola para estudar, aprender, crescer e ser alguém na vida. Elas reconhecem com muita clareza que a escola serve para ser alguém na vida. Percebe-se que essa afirmativa não é propriedade do discurso infantil, contudo esse ensinamento foi internalizado socialmente e (re) significado na criança. Para Passeggi e Abrahão (20012, p. 12)

“[a criança] justifica a sua ida a escola com o discurso herdado do projeto de si: ‘para ser alguém na vida’”.

A cultura escolar desconsidera todas as experiências extracurriculares que as crianças trazem consigo e torna homogênea a ideia de estudar numa perspectiva futura e anula a ideia de infância no presente: “*porque senão quando eu crescer, não vou ter um futuro*”. Nessas afirmativas as crianças não compreendem o sentido da escola numa perspectiva presente, porém como um meio para se chegar a um futuro quando elas poderão ser reconhecidas como sujeitos de direito em sua essência.

Outra narrativa recorrente em nossas rodas de conversas foi à necessidade de se estudar para não ser “burro”. *Porque ele é burro... Senão vai ficar burro!* (Clara, 9 anos). Para as crianças, todo o conhecimento válido é repassado pela escola, e enquanto elas não se apropriarem desses ensinamentos estarão em um estado de “burrice”. Para Passeggi e Conti (2014, p. 155) “a escola é um lugar onde se aprende muito ano após ano e com isso se deixa de ‘estar burro’”. É importante destacar que a “burrice” é entendida por elas como um estado transitório, e não como uma condição do ser. Nessa situação a ideia de ser “burro”, faz parte do imaginário escolar das crianças e favorece o processo de enculturação e de constituição da identidade escolar.

## Considerações finais

Ao longo de toda a nossa roda de conversas, as crianças discorreram para o Alien como era a sua escola, falaram do problema com a violência dentro da escola, denunciaram a violência urbana e suas tristes estatísticas, evidenciaram a indisciplina, a falta de respeito e a violência simbólica ou institucionalizada, impregnada na cultura escolar. Porém quando chegou a hora das crianças se despedirem do Alien, elas começaram a fazer uma série de recomendações de como deveria ser a escola lá no planeta dele: “*Na sua escola tem que ter muitos amigos e muitas crianças pra brincar. Não pode ter briga e na sua rua não pode ter bala, nem bandido.*” (Rita, 11 anos); “*Alien, lá na sua escola tem que*

*ter um campo de capim, tem que ter muitos amigos. Tem que ter muita bola, tem que ter muita água, tem que ter muita comida.”* (Judson, 9 anos); *“Alien, lá tem que ter bola, um monte de coisa. Tem que estudar, não pode brigar. Você tem que brincar, tem que ter recreio, tem que ter comida e um monte de coisa.”* (Bruno, 9 anos).

Neste momento, todo aquele universo real, narrado anteriormente, marcado pela violência, é sobreposto por um mundo imaginário, cheio de brincadeiras e diversão. Apesar de estarem imersas em um contexto violento, onde a violência é tratada de maneira naturalizada e banal, as crianças preservam em sua essência o desejo por uma educação não-violenta, que permita a seus alunos o direito de brincar com os amigos. *“Tem que ter [...], tem que ter[...] tem que ter[...]”* é uma ordem e não uma possibilidade. As crianças não reconhecem a escola como um espaço violento ou de conflitos, mas sim como um espaço de interação, de socialização, de união. Em suas narrativas, elas reivindicam um espaço lúdico, onde a brincadeira e a diversão com os amigos constituem um exercício fundamental para a promoção de uma educação para a paz.

## Referências

- ABRAMOVAY, Miriam. AVANCINI, Maria. OLIVEIRA, Helena. O bê-á-bá da intolerância e da discriminação. **Violência nas escolas**. UNESCO, 2002. Disponível em: [http://www.unicef.org/brazil/pt/Cap\\_02.pdf](http://www.unicef.org/brazil/pt/Cap_02.pdf), acesso em 25/06/2015.
- ABRAMOVAY, Miriam. CASTRO, Mary Garcia. **Caleidoscópio das violências nas escolas**. 2006. Disponível em [https://miriamabramovay.files.wordpress.com/2013/05/violc3aancia-nas-escolas\\_13agosto.pdf](https://miriamabramovay.files.wordpress.com/2013/05/violc3aancia-nas-escolas_13agosto.pdf), acesso em 14 de abril de 2016.
- ABRAMOVAY, Miriam. RUA, Maria das Graças. **Violência nas escolas**. Brasília, UNESCO, 2002. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001257/125791porb.pdf>, acesso em: 06/08/2015.
- BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**; vários tradutores. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 693-732.
- BRUNER, Jerome. **Fabricando histórias**. Direito, literatura, vida. Tradução Fernando Cássio. São Paulo : Letra e voz, 2014.
- CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, jul/dez



2002, p.432-443. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16>, acesso em 08/12/2015.

CORSARO, Willian A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n.91, p. 433-467, Maio./Ago. 2005.

CRUZ, Sílvia Helena. (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

LEITE, Maria Isabel. Espaços de narrativas – onde o eu e o outro marcam encontro. In: CRUZ, Sílvia Helena. (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição Passeggi.

SILVA, Vivian Batista da. (Orgs) **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Nada para a criança, sem a criança: reconhecimento de sua palavra para a pesquisa (auto)biográfica. In: MIGNOT, Ana Chrystina. SAMPAIO, Carmen Sanches. PASSEGGI, Maria da Conceição. **Infância, aprendizagem e exercício da escrita**. Curitiba, PR: CRV, 2014.

PASSEGGI, Maria da Conceição. CONTI, Luciane De. Reflexões metodológicas sobre a pesquisa com narrativas de crianças. In: MIGNOT, Ana Chrystina. SAMPAIO, Carmen Sanches. PASSEGGI, Maria da Conceição. **Infância, aprendizagem e exercício da escrita**. Curitiba, PR: CRV, 2014.

SILVA, Juliana Pereira da. BARBOSA, Sílvia Neli Falcão. KRAMER, Sonia. Questões teórico-metodológica da pesquisa com crianças. In: CRUZ, Sílvia Helena. (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Vanessa Cristina Oliveira da. **Narrativas de crianças sobre suas experiências com a violência no cotidiano escolar**. 2016, p. 146. Dissertação de Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEd/UFRN. 2016.

# *Viver, crescer e brincar em um assentamento*

## narrativas de crianças do campo

*Ellen Cristina Maia Nobre - UFRSA*

*Simone Maria da Rocha - UFRSA*

*Eu quero uma casa no campo,  
onde eu possa ficar no tamanho da paz.*

*E tenha somente a certeza  
dos limites do corpo e nada mais.*

*(Elis Regina)*

A vida no campo apresenta singularidades e subjetividades que podem ser percebidas nos olhares, gestos e linguagens dos povos camponeses. Se tivermos a oportunidade de ter um minuto de prosa com estes, é possível que nos encantemos com a gama de saberes e com o grau de afinidade que estabelecem com a natureza. A luta diária com a terra torna os residentes do campo experientes com este universo. Os povos do campo, sejam eles adultos ou crianças, se fortalecem com as problemáticas cotidianas e, ao mesmo tempo, podem se tornar tão sensíveis e delicados quanto o broto que deseja germinar e romper a terra.

Buscamos, com este texto, desvelar o aroma e o sabor da terra sob a ótica da criança camponesa. Como elas vivem, crescem e brincam no campo? O objetivo traçado visa aproximar-nos das interpretações das crianças acerca dos modos como vivenciam e brincam no espaço natural em que residem: um assentamento. Com as crianças intentamos conhecer e refletir sobre o cotidiano infantil no campo, e com elas pensar as subjetividades inerentes as vivências neste lugar.

Trata-se de uma pesquisa exploratória, de cunho qualitativo que tem na pesquisa autobiográfica em educação seus

pressupostos. Os participantes foram cinco crianças, com idades entre cinco e onze anos, residentes no Assentamento Casulo, localizado na zona rural da cidade de Apodi, Estado do Rio Grande do Norte. O instrumento de pesquisa utilizado para a coleta dos dados foi a entrevista narrativa, com um roteiro inicialmente estabelecido, mas aberto às elaborações narrativas das crianças. A entrevista se desenrolou em uma roda de conversa, onde as crianças contaram seus modos de ver a vida, brincar e crescer no campo.

### Prenúncios da vida no campo: “quando chega o inverno, meu pai rir até com o vento”

O campo é um espaço rico em estilos de vida diversos, de culturas, de viveres, de superação, de sensibilidade, de gente que não desiste do que almeja e que parece estar sempre tendo a certeza de que o amanhã será melhor. Há ano que não tem chuva, no outro chove demais, e assim vive o campesino, aprendendo em uma escola onde as paredes são a imensidão, o mestre é a natureza, colorida de verde ou cinza, e ele, o homem, o eterno aprendiz.

O campo é um lugar onde o povo simples vive, por vezes, de forma feliz, prazerosa e em harmonia com a própria natureza. Um torna-se reflexo do outro. Se a natureza está ferida o homem sente a dor, se está exuberante a felicidade transborda no homem.

Neste recinto vive gente que, mesmo com dificuldades cotidianas, é capaz de se superar e colher os frutos desejados. Quem dera que seus problemas esbarrassem apenas nas suas lavouras. Além dessa luta do plantar e da colheita, os campesinos ainda padecem, por vezes, com paradigmas preconceituosos impostos pela sociedade.

Mesmo perpassando processos discriminatórios, viver no campo é sinônimo de luta por reconhecimento, por condições adequadas de viver, de estudar, por investimentos em serviços

estruturais e sociais, como estradas, energia elétrica, água, assistência à saúde e lazer.

Os aspectos elencados são contraditórios à política que defende a permanência do homem no campo. Em conformidade com Félix (2009, p. 153), a saída dos sujeitos camponeses para a zona urbana, com intenções variadas (estudar, trabalhar) tem contribuído para que o campo transforme-se numa espécie museu: “[...] o campo passa a ser visto como um local para visitar e não para ficar, habitar [...]”.

Frente aos pressupostos descritos, atentamos que a lógica da natureza representa para o homem um espaço de liberdade. Como o campo é um espaço regado por elementos naturais e produtor de culturas diversas, constatamos que este se configura num patrimônio quando exige a anuência de uma relação saudável com seus residentes.

Diante de inúmeras adversidades, o cenário camponês se destaca por favorecer o contato direto do homem com sua essência ambiental. Viveriam as crianças como pássaros ao ar livre em meio as descobertas e espertezas? O que aprendem com a mãe natureza? Quais saberes são revelados nas narrativas das crianças camponesas? Idealizamos subjetividades e culturas das crianças e adultos que vivem no campo?

Há uma série de fatores que ajudam a criança a formar sua personalidade e não há como negar que seu meio circundante é grande influenciador. A forma como enxerga seu ambiente reflete significativamente na responsabilidade que assume perante este lugar. A criança que vive no campo tem a sensibilidade de entender que os elementos naturais têm tudo a ver consigo, com o outro e com a natureza, já que vive em um ambiente onde os adultos, apesar do advento tecnológico, ainda conversam com os céus e com a terra.

Essa descoberta adveio das representações dos sujeitos que contribuíram na construção desta pesquisa. A imaginação somada à sensibilidade da criança camponesa sugere que a capacidade de perceber a mudança do clima reflete inclusive no humor dos moradores do campo.

Bromélia do Campo<sup>1</sup> (10 anos) nos conta que “[...] quando chega o inverno, meu pai sorrir até com o vento”. Ela, surpreende pela forma como interpreta os sujeitos com os quais convive. Seu posicionamento, pode simbolizar que a natureza humana mantém relação estreita com todos os acontecimentos naturais recorrentes. A narrativa de Bromélia do Campo fortalece o ideal de que a infância também produz cultura e nos dá pistas dos sentidos atribuídos a vida no campo, pela alegria e alívio que a chuva trás ao campo.

Desde cedo, as crianças campesinas passam a apreciar as sabedorias aprendidas com os adultos. E o melhor de tudo, é que, na maioria das vezes, não precisam deixar de ser crianças para viver e aprender. Elas dedicam parte significativa dos seus dias aventurando-se e compartilhando conhecimentos. De que forma? Eis o nosso desafio.

## Viver, crescer e brincar no assentamento Casulo/RN

O Assentamento Casulo fica na BR 405, próximo a cidade de Apodi, Região Oeste, Rio Grande do Norte. O clima é semiárido, cujas principais características são a baixa nebulosidade, chuvas concentradas em poucos meses do ano, forte insolação e altas temperaturas, com grande déficit hídrico. O Assentamento Casulo conta com cerca de 18 residências. Foi nesse contexto, que ocorreram as rodas de conversa com as crianças.

Como as crianças esboçam suas emoções? Brincando, aventurando-se, experimentando prazeres que despontam nessa fase da vida. Através das brincadeiras expõem descobertas, deslindam anseios e elucidam sabedorias sobre o que conhecem sobre o universo à sua volta.

Brincar é essencial a saúde física, emocional e intelectual do ser humano [...]. Brincando nos reequilibramos, reciclamos nossas emoções e nossa necessidade de conhecer e reinventar, desenvolvendo nossa atenção, concentração e

---

1 Nomeamos as crianças colaboradoras da pesquisa com nomes de plantas nativas do sertão do nordeste brasileiro.

outras habilidades. A brincadeira espontânea proporciona oportunidades de transferências significativas que resgatam situações conflituosas. (VIGOTSKI, 2000, p. 145 *apud* MAIA e SILVA, s/d, p. 6).

A palavra *brincar* é sinônimo de autoconhecimento, pois os aprendizados que as brincadeiras propõem, muitas vezes se perpetuam. Isso se formaliza nos escritos vigotiskianos. Não há tempo nem idade para se fazer uso da brincadeira. Ela é medular para a vida. Não há como negar que ninguém sabe manuseá-la tão bem quanto às crianças. Elas fazem do brincar um instrumento para sua autoformação, como aponta a citação a seguir:

A experiência do brincar cruza diferentes tempos e lugares, passados, presentes e futuros, sendo marcada ao mesmo tempo pela continuidade e pela mudança. A criança, pelo fato de se situar em um contexto histórico e social, ou seja, em um ambiente estruturado a partir de valores, significados, atividades e artefatos construídos e partilhados pelos sujeitos que ali vivem, incorpora a experiência social e cultural do brincar por meio das relações que estabelece com os outros – adultos e crianças. Mas essa experiência não é simplesmente reproduzida, e sim recriada a partir do que a criança traz de novo, com o seu poder de imaginar, criar, reinventar e produzir cultura (BORBA, 2006, p. 33-34).

A capacidade de recriação na infância, por meio do brincar, é evidenciada quando a criança observa no adulto o jeito de ser, de comportar-se, suas funções na sociedade e os valores que defende. Esse processo reflexivo traça o perfil do sujeito em formação em um processo autoformativo.

Josso (2010) reflete que autoformar-se é um aprendizado permanente que acontece em todos os lugares, em todos os livros, em todas as artes, em todas as histórias, em todas as fases da vida. Entendemos autoformação como o desafio de fazer com que o sujeito assuma o seu processo formativo em sintonia consigo, com o outro e com meio ambiente.

Na infância, as crianças, mesmo sendo orientadas pelos adultos, encontram formas de aprender sobre si, sobre o outro e com as coisas, de modo autônomo. É um exercício de coragem

que exige oportunidade, tempo e espaços seguros para a cultura infantil.

A capacidade de transformar as histórias ouvidas em realidades imaginárias é singular nessa fase da vida. A auto-formação pensada na perspectiva de construção do sujeito é evidenciada na fala de um das crianças participantes da pesquisa, conforme esboçada na sequência:

Posso contar um segredo? Às vezes converso e brinco com as estrelas. Pego um pequeno galho de uma árvore, deito no chão e, em seguida, fecho apenas um olho e fico olhando para ponta do galho. Imagino que o galho é um pincel, sabe? E vou contornando as estrelas e pintando o céu de azul escuro. Pinto da cor que já é, pois antes de começar a colorir imaginava que era azul claro. Só assim consigo pintá-lo por inteiro (FLOR DE MANDACARU, 6 anos).

Através da narrativa, podemos perceber o carinho e delicadeza com que ela trata e aprecia seu habitat natural, bem como, se diverte de forma natural e exuberante, a partir do infinito que aprendeu a contemplar. Flor de Mandacaru faz de uma simples brincadeira imaginária, uma viagem privilegiada. Esta prerrogativa nos revela que a infância é uma fase na qual a criança vive intensamente um processo de descobertas, e, por isso, precisa de liberdade e autonomia para desenvolver suas habilidades criativas e formar a própria personalidade.

A voz da criança deixa transparecer com vivacidade, as singularidades de suas brincadeiras que, por serem possibilitadas por meio da natureza campestre, parecem ter uma magia que não é encontrada nas brincadeiras da zona urbana. As árvores tornam-se amigas, confidentes. Nas nuvens, as crianças enxergam desenhos diversos. À noite, as estrelas encantam. Tudo sinaliza estar vivo na imaginação de quem ainda consegue perceber-se parte integrante do espaço em que nasceu.

Ao dialogarmos sobre as brincadeiras que realizam, interessou-nos os apontamentos enfatizados por Violeta-da-Caatinga (9 anos):

Nós brincamos de roda, de barata-atrepa, esconde-esconde, de casinha, de mãe e filha. Essas brincadeiras, muitas de

minhas colegas da escola brincam na cidade também. Mas é diferente. Lá, elas não brincam de subir em árvores, fazer bolinhos de barro, de correr atrás dos passarinhos que pousam próximos a nós, não deitam no chão para olhar as estrelas. Também não andam a cavalo, porque na cidade é só pedra, não tem graça.

Na fala de Violeta-da-Catinga fica evidente a gama de possibilidades interativas que o espaço onde vive oferta. Sem desconsiderarmos a prática lúdica nas zonas urbanas, cercadas por brinquedos industrializados e aparatos tecnológicos atraentes aos olhos da infância, constatamos que a declaração de Violeta-da-Catinga valoriza o brincar na relação com a natureza, embora saibamos que os brinquedos industrializados também chegam ao campo. O deslumbre diante da condição de brincar dando vida ao que é inerte, bem como, respeitando os indivíduos que dividem o espaço campesino, desvela o sentimento de pertencimento da criança a esse lugar. Ou seja, elementos de sua identidade geográfica.

Essa atitude toma como base o fato de que, brincando, o sujeito experimenta o vaivém do processo autoformativo quando impulsionado pelo desejo de aprender, por si e na relação com os outros, consegue formular concepções próprias. Esse é o circuito completo e complexo do aprender. Em meio ao ambiente natural as crianças campesinas vão se descobrindo e construindo sua identidade.

Enquanto princípio da autoformação, a identidade representa a construção livre e autônoma de uma consciência sobre o enraizamento do homem na esfera terrestre que, para Morin (2010, p. 39), singra no sentimento de pertença à espécie humana “da Terra para a vida, e da vida para a humanidade” (SOUZA, 2014, p. 174).

A criança vai se construindo a partir daquilo que vive e do que sente sobre o mundo à sua volta. Seu mundo externo reflete, de modo significativo, o seu interior. Por meio das brincadeiras, as crianças pensam sobre sua cultura e desenvolvem formas inéditas de ler o mundo. A junção do que vê, ouve, sente, participa e socializa, mediante a ação de brincar, singra numa construção identitária pautada nas experiências da vida.



Assim, a brincadeira permite à criança desenvolver o interesse pelo papel que deseja exercitar na sociedade, ajuda a se conhecer, se redescobrir e se reconhecer, e a partir do autoconhecimento entender o verdadeiro sentido da vida. As falas das crianças participantes esboçaram a sede de reproduzir vida nas coisas que são do campo, palpáveis ou não, em possibilidades lúdicas, mesmo que seja de modo imaginário.

A capacidade de imaginar é construtora de significados. O mais deslumbrante na vida lúdica no campo é que a criatividade se renova a cada estação do ano, a cada necessidade de melhorar e buscar felicidade naquilo que a natureza oferece. A criança campestre busca surpreender a cada instante, mostrando ao mundo que não é com o muito que a vida faz valer a pena, mas sim, com o simples. Com o eterno. Flor da Terra (11 anos) acentua que:

Quando está no inverno as brincadeiras são outras. É bom demais!!! A gente brinca de guerra de bolinhas de barro. Desliza na lama. Fazemos fogueira para nos esquentar. Aí, chega o milho e fazemos canjicas, assamos milho na brasa. É uma festa. Quando não está no inverno, a gente brinca normal mesmo. Hoje eu gosto de brincar mais com o tablet. Ainda bem que agora temos internet. Brincamos com vários jogos. E fazemos amizades com outras pessoas.

Flor da Terra interpreta que devemos viver em consonância com o que a natureza nos oferece. Isso é evidente quando retrata as mudanças das brincadeiras em conformidade com as estações anuais. Sua fala esboça costumes e possibilidades lúdicas típicas do espaço campestre, no entanto, chamou-nos a atenção a importância que a criança entrevistada atribuiu à inserção da tecnologia no campo. Ao descrever a preferência por brincar, atualmente, com um equipamento tecnológico, o tablet, a referida criança põe em evidência a possibilidade de que o campo venha a tornar-se um museu, conforme fora citado anteriormente, nas sociedades futuras, já que a tecnologia tem causado mudanças extremas no modo de viver das pessoas.

Sem a intenção de desvalorizar a chegada da tecnologia ao campo, haja vista que todos os sujeitos têm o direito de viver projeções contemporâneas, é assustadora a possibilidade

de as crianças campesinas trocarem os aparatos naturais, transformados em brinquedos por meio da imaginação, por telas e teclados.

Nessa linha de pensamento, Flor da Terra (11 anos) manifesta que o campo “é um lugar bom de se viver”. Essa declaração evidencia a necessidade de reconhecimento das qualidades da vida campesina em detrimento da vida urbana e suas modernidades. O posicionamento da criança reflete que a natureza é uma brinquedoteca sem paredes. Um lugar comum em que liberdade, imaginação e aprendizagem se entrecruzam e contribuem para a constituição de ser, que ao valer-se do brincar investe num processo de autoformação e, conseqüentemente, é transferido ao patamar de protagonista de si.

## Para pensar... uma (não)conclusão

Respeitar a criança na sua essência é imprescindível. Conseguir enxergar a leitura de mundo que realiza, é algo desafiador e, ao mesmo tempo, gratificante para o pesquisador que vislumbra diminuir as distâncias entre o mundo de vida da criança e do adulto. A criança campesina, é, de certo modo, privilegiada, pois desenvolve uma intimidade misturada com sensibilidade em seu espaço natural, por meio da ação das/nas coisas que vê, que vive, das brincadeiras que participa e desenvolve. Ao brincar, produz cultura e constrói uma identidade com aquele ambiente.

Os aprendizados adquiridos na vivência com as crianças campesinas no decurso da pesquisa, bem como, na reflexão com as narrativas, evidenciaram que brincar, viver e crescer no campo é uma experiência singular para cada criança, ao mesmo tempo que o sentimento de pertencimento pode ser considerado também plural.

Por fim, destacamos que a criança que tem sua raiz no campo desperta a sensibilidade de sentir o cheiro e o sabor da terra, de forma única, mas que conta a história de um povo. Com a experiência que a infância permite, vão transformando

objetos naturais em elementos exuberantes e significativos para o seu dia-a-dia. Adaptam seu ambiente rústico, em uma admirável brinquedoteca envolta por vida, sem machucar, sem danificar os recursos existentes. Na metamorfose do seu interior, a criança do campo experimenta ser humano a cada oportunidade, a cada novo olhar, a cada brincadeira, a cada vivência.

## Referências

- BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade**. 2. ed. Brasília, 2006.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2013.
- FÉLIX, Brígida Lima Batista. A educação do e no campo: Refletindo valores da terra em meio à complexidade da influência urbana. In: SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. MARINHO, Zacarias. (Org.). **Educação, saberes e práticas no Oeste Potiguar**. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 153-162.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2010.
- JOSSO, Marie Christine. **A experiência de vida e formação**. Tradução: José Cláudio e Júlia Ferreira. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- MAIA, Nataiane Silva. SILVA, Maria Ivone. **BRINQUEDOTECA: Um espaço lúdico e pedagógico**. In: [http://www.fecra.edu.br/control/paginas-revista/ed1/brinquedoteca\\_um\\_espaco\\_ludico\\_e\\_pedagogico.pdf](http://www.fecra.edu.br/control/paginas-revista/ed1/brinquedoteca_um_espaco_ludico_e_pedagogico.pdf). Acesso em 25/10/15.
- ROLIM, Amanda Alencar Machado. GUERRA, Siena Sales Freitas. TASSIGNY, Mônica Mota. **Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil**. Rev. Humanidades, Fortaleza, v. 23, n. 2, p. 176-180, jul./dez. 2008.
- SANTOS, Water. SOUZA Tereza. **O homem da Terra**. Intérprete: Luiz Gonzaga. In: <http://www.vagalume.com.br/luiz-gonzaga/o-homem-da-terra.html>. Acesso em 19/10/2015.
- SOUZA, Míria Helen Ferreira de. **Literatura e formação humana: nas entrelinhas das obras infantis de Clarice Lispector**. 2014. 244 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Mossoró. 2014.

# *Experiências da escola*

## Além dos limites da cegueira

*Emmanuel Dário Gurgel da Cruz – SEEC-RN*  
*Maria da Conceição Passegi – UFRN-UNICID*

### Introdução

O presente trabalho é um recorte da dissertação desenvolvida para o Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED-UFRN). O interesse em pesquisar as narrativas de pessoas cegas em ambiente escolar é resultado do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Pedagogia, intitulado “Narrativas sobre a cegueira: inclusão, superação e limites” (CRUZ, 2015), cujo objetivo consistiu em investigar, com base nas narrativas autobiográficas de uma pessoa cega, formada em Direito, as experiências de vida que foram fundamentais para a sua inclusão escolar e social. O referido TCC nos estimulou a dar continuidade à pesquisa buscando aprofundar nossa investigação. Para tanto, ampliamos o número de participantes para quatro pessoas cegas de ambos os sexos.

Em uma exploração inicial, acreditávamos que havia uma baixa produção acadêmica que considerasse as vozes das pessoas com deficiência visual. Assim, no primeiro momento, foi realizado um levantamento no Catálogo de Teses & Dissertações, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com base nos seguintes descritores: “narrativas de pessoas cegas”, “deficiente visual” e “pessoa cega”. Limitamos o levantamento aos anos de 2013 a 2017.

Para a nossa surpresa, 48% dos trabalhos encontrados davam visibilidade às narrativas de pessoas com deficiência visual sobre diversos aspectos. O que nos leva a considerar que

há uma preocupação acerca do que as pessoas com deficiência visual têm a dizer.

Porém, quando refinamos a pesquisa sobre a visibilidade das experiências de pessoas com deficiência visual no contexto escolar, o percentual se reduziu a 26% dos trabalhos, demonstrando uma produtividade menos significativa nesse campo. Diante desse percentual, nosso trabalho busca somar-se aos estudos já realizados, tendo como diferencial o fato de ser um trabalho no qual pretendemos direcionar a investigação para uma pesquisa *com* pessoas cegas em contexto escolar, e não *sobre* pessoas cegas, ou sobre o contexto escolar.

Adotamos essa distinção entre fazer pesquisa *sobre* pessoas cegas e *com* pessoas cegas a partir do que já é desenvolvido no GRIFARS-UFRN-CNPq, do qual sou pesquisador, no projeto: “Narrativas da infância: o que contam as crianças sobre a escola e os professores sobre a infância?”, financiado pelo CNPq (Processo nº 462119/2014-9). Nesse projeto, as pesquisas *com* crianças evidenciam a centralidade do participante, no caso a criança como “[...] sujeitos de direitos, sujeitos sociohistóricos, sujeitos de sua história, capazes de narrar e refletir sobre suas próprias experiências escolares e de contribuir com suas experiências e percepções para os avanços da educação e da pesquisa educacional. (PASSEGGI et al, 2017, p.476-477)”.

Compreendendo a importância de desenvolver a pesquisa *com* o participante, optamos por trabalhar com adultos cegos, com percursos exitosos de inclusão, e investigar em suas narrativas autobiográficas. A pergunta que direcionou a pesquisa foi a seguinte: *Que sentidos as pessoas cegas atribuíam às adversidades surgidas no Ensino Fundamental e Médio e o que evidenciavam como estratégias de enfrentamento e de superação para o seu processo de inclusão?*

Abordar o paradigma da inclusão, sem validar as falas e as experiências dos que precisam ser incluídos, deixa de lado uma parte importante do problema, uma vez que não se sabe de que modo os procedimentos institucionais da inclusão são experienciados pelos principais interessados: as pessoas cegas. Assim sendo, sustentamos que a narrativa autobiográfica apresenta-se

como uma possibilidade de desenvolver uma investigação na qual é possível dar visibilidade às vozes das pessoas cegas e às suas experiências de inclusão ou exclusão.

Os nossos objetos de estudo são, portanto, os processos de enfrentamento das adversidades vivenciadas por adultos cegos, durante a infância e a adolescência, em narrativas de adultos cegos.

O recolhimento das narrativas se deu por meio de entrevistas narrativas autobiográficas (ENA)<sup>1</sup>, inspirado nos estudos de Schütze (2010); Appel (2005); Jovchelovitch e Bauer (2002). Clarificamos que, tanto Jovchelovitch e Bauer (2002), quanto Appel (2005) partem dos estudos de Schütze (2010).

Sendo a ENA um método de investigação qualitativo muito potente para compreender as práticas humanas, a pesquisa (auto)biográfica adota essa metodologia, com diretrizes diferentes da pesquisa quantitativa, como afirma Bolívar (2014, p.116): “La investigación biográfico-narrativa altera los modos habituales de lo que se entiende por conocimiento, comportando un enfoque propio, con sus propios modos de emplear la metodología cualitativa<sup>2</sup>”, o que foge do esquema formal de perguntas e respostas.

Destacamos alguns autores que foram fundamentais para a nossa compreensão do uso da narrativa autobiográfica, quais sejam: Ferrarotti (2014a, 2014b), que entende o método biográfico como um método de investigação qualitativa, no qual é possível compreender um contexto social a partir da narrativa de um sujeito. Delory-Momberger (2014), que tem o entendimento de que a singularidade de uma biografia comporta diversas aprendizagens, destacando o potencial metodológico que as biografias apresentam na pesquisa em educação e na formação das pessoas. Bruner (1997), que reconhece que as narrativas

---

1 Tendo em vista a reincidência do termo “entrevista narrativa autobiográfica” utilizaremos em alguns momentos a sigla ENA.

2 A pesquisa biográfico-narrativa altera as formas habituais do que é entendido por conhecimento, comportando uma abordagem própria, com suas próprias formas de usar a metodologia qualitativa (Tradução nossa).

têm um papel fundamental na construção dos significados que as pessoas atribuem a um determinado acontecimento, envolvendo a negociação e a renegociação de significados entre os acontecimentos. Passeggi (2010, 2011, 2014, 2016) entende as narrativas autobiográficas tanto como um método de pesquisa qualitativo quanto como um dispositivo pedagógico de reflexão crítica e de formação.

Para entender o processo de resiliência, de enfrentamento e de “superação”, apoiar-nos-emos nos estudos de Cyrulnik (2009), de Sordi, Manfro e Hauck, (2011), de Angst (2009) e de Gallego Gómez (2014). Esses autores reconhecem que as pessoas estão predispostas a vivenciar situações difíceis ou traumáticas durante as suas vidas, sendo necessário o enfrentamento dessas situações para que elas sejam superadas e não haja adoecimento físico e/ou mental de quem as vivencia. Os autores mencionados entendem que o processo de resiliência é marcado por avanços e retrocessos, já que o enfrentamento e a “superação” de uma situação adversa não são definitivos. Esses autores também compreendem que o processo de resiliência se desenvolve mediante estratégias individuais, mas sofre interferência do meio social.

No que concerne à inclusão, orientamos nossos estudos com base em Silva (2008) e Amiralian (2000, 2005), que nos trazem uma contextualização histórica do processo educacional das pessoas com deficiência. As referidas autoras também reconhecem a importância da educação inclusiva, na qual todos os alunos, com e sem deficiência, aprendam no mesmo ambiente escolar, reforçando assim os princípios da cidadania e respeito à diversidade humana. Vigotski (1994), Nunes e Lomônaco (2010) discorrem sobre a compensação desenvolvida pela pessoa cega, que consiste em um processo no qual o cego, devido à ausência da visão, faz uso de sentidos remanescentes, sem, contudo, desenvolvê-los no plano fisiológico. Os referidos autores discorrem acerca do processo de aprendizagem dessas pessoas destacando as semelhanças com os processos desenvolvidos por uma pessoa que enxerga, uma vez que todo ser humano é marcado por possibilidades e limitações.

## Caminho metodológico da pesquisa

### *Participantes da pesquisa*

Vitória, Marcos, Pedro e Lucas são os quatro adultos cegos, que nos concederam, generosamente, suas narrativas autobiográficas. No momento da entrevista, informamos que eles poderiam, ou não, ter seus nomes preservados. Marcos foi o único que desejou manter seu nome verdadeiro. Os demais preferiram usar nomes fictícios.

**Vitória**, 33 anos, era estudante universitária. Aos sete anos de idade foi diagnosticada com craniofaringioma (tumores intracranianos). Ao passar por uma cirurgia para remover os tumores, tornou-se cega.

**Marcos** tinha 63 anos. Formado em Direito, exercia uma função importante junto a uma entidade voltada para os deficientes visuais. O participante foi diagnosticado com glaucoma congênito ao nascer. Ele possuía um baixo resíduo visual, de modo que conseguia distinguir o claro, o escuro e as cores. Aos sete anos de idade se tornou cego.

**Pedro** tinha 29 anos. Formado em Geografia, ele exercia a profissão de professor na rede estadual do Rio Grande do Norte. Ao nascer prematuro, foi colocado numa incubadora para que pudesse se desenvolver melhor. Todavia, a equipe médica não tomou os cuidados necessários e a falta de proteção nos olhos ocasionou sua cegueira.

**Lucas** tinha 41 anos. Formado em Análise de Desenvolvimento de Sistemas, trabalhava como revisor de textos Braille. No momento de seu nascimento, a falta de oxigenação no parto, por um erro médico, ocasionou a sua cegueira.

### *Entrevistas narrativas autobiográficas*

A escolha pela entrevista narrativa autobiográfica (ENA) para a pesquisa com pessoas cegas aconteceu por essa se caracterizar



como uma metodologia de investigação qualitativa, na qual as experiências particulares são priorizadas, afastando-nos assim, de metodologias quantitativas, que, comumente, deixam de lado a percepção dos participantes sobre os processos de inclusão e de exclusão. Nessa perspectiva, concordamos com Bolívar (2014, p.113) quando alega que, “La investigación narrativa y (auto) biográfica permite representar un conjunto de dimensiones de la experiencia que la investigación formal habitual deja fuera<sup>3</sup>”.

Apesar de nos inspirarmos nos estudos de Schütze (2010), Jovchelovitch e Bauer (2002) e Appel (2005), optamos por Jovchelovitch e Bauer (2002).

Segundo Jovchelovitch e Bauer (2002), a preparação de uma entrevista narrativa autobiográfica exige esforço e aprofundamento do pesquisador, devem ser feitas investigações, leitura de documentos etc., para que assim, as entrevistas preencham o que ainda está vazio no campo de estudo. Para Hernández (2017, p.58), “uma pesquisa autobiográfica não é uma narração celebratória da experiência do eu, mas um caminho para estabelecer relações, revelar vínculos e contribuir com o campo de estudo que propusemos a percorrer”.

Dessa forma, elaboramos algumas perguntas exmanentes, tendo em vista nossos interesses de pesquisa, partindo de três questões iniciais, sendo elas: 1. Que experiências marcaram a sua vida na escola? 2. Existiu alguém na escola que foi importante para seu processo de inclusão escolar? 3. Se houve situações difíceis na escola, como você lidou com elas?

No dia da entrevista, primeiramente, lemos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Autorização para uso de imagens. Explicamos para cada entrevistado como seria a dinâmica da entrevista: no primeiro vídeo ele falaria a respeito de si livremente, apresentando-se como achasse conveniente e trazendo para a entrevista o que considerasse importante sobre a escola.

---

3 A pesquisa narrativa e (auto)biográfica permite representar um conjunto de dimensões da experiência que a investigação formal deixa de fora. (Tradução nossa).

Após a gravação da “narração central”, paramos a gravação e fizemos as perguntas imanentes que surgiram a partir dessa primeira narração. Logo em seguida, voltamos a gravar o que os participantes nos contavam. É necessário esclarecer que a cada pergunta, interrompíamos a gravação, com o intuito de dar uma pausa para facilitar a conversa e, posteriormente, a transcrição. Nessa “fase de questionamentos”, além das perguntas imanentes, também trouxemos perguntas exmanentes, convertendo-as em imanentes, assim como sugere Jovchelovitch e Bauer (2002).

Adotamos como estratégia, para elaborar as perguntas imanentes, anotar no diário de campo assuntos de nosso interesse para que ao final da gravação pudéssemos fazer essas perguntas de esclarecimento. Anotamos no diário de campo o seguinte: o participante narrou que os dias de avaliação eram muito angustiantes, já que suas provas em Braille não chegavam a tempo. No intuito de compreender como ele enfrentou essa situação, elaboramos a seguinte pergunta imanente: Marcos, o que te fazia ter forças para lidar com essa angústia? (CRUZ, DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

Por fim, com a câmera desligada, perguntávamos ao participante se havia mais algum detalhe que considerasse interessante acrescentar à sua narrativa. Agradecíamos a colaboração e perguntávamos se seria possível um contato futuro para sanar alguma dúvida, recolher outras histórias e oferecer um *feedback* das suas narrativas. Todos consentiram.

### *Método biográfico e subjetividade*

Ferrarotti (2014b), nos anos 1950, ao fazer um levantamento sobre as consequências humanas provocadas pelo desenvolvimento econômico e pela modernização técnica, percebe que mesmo as investigações sociológicas possuindo uma metodologia rígida de pesquisa não conseguiam chegar a resultados satisfatórios das problemáticas investigadas. O autor afirma que passou assim a considerar o método biográfico como nova metodologia

de investigação, pautada na subjetividade, numa perspectiva qualitativa. Para Josso (2014, p.65), os participantes,

[...] tomam consciência de que a objetividade da narrativa é uma ilusão e de que o interesse na construção do percurso reside precisamente no seu caráter eminentemente subjetivo; isso, visto que se trata de conhecer e compreender os significados que cada um atribuiu ou atribui em cada período de sua existência aos acontecimentos e situações que viveu.

Uma investigação que tenha o método biográfico como eixo norteador é notadamente uma pesquisa que respeita e que valoriza a experiência humana, pois possibilita que os participantes tragam informações e reflexões que, provavelmente, não aconteceriam, com o uso de questionários com perguntas fechadas e objetivas. Tais questionários tendem a perder a riqueza de experiências e de reflexões que os participantes trazem quando narram. O ideal é que possam seguir

[...] uma proposta mais flexível de investigação para a construção de conhecimentos, na qual eles possam narrar suas experiências e suas percepções, apresentar os fatos que foram representativos em sua trajetória de vida, assim como refletir criticamente sobre os acontecimentos [...]. (CRUZ, 2015, p.18-19).

Passeggi (2010, p.112) compreende que a importância epistemológica da pesquisa (auto)biográfica está no fato de que “no centro de suas inquietações coloca-se a pessoa humana, acreditando-se nela e em sua capacidade de reflexão sobre si mesma”. Acreditamos que cada participante possa trazer contribuições significativas para problemas investigados em educação ao refletir sobre sua trajetória e traçar planos para a sua vida em vários âmbitos, inclusive o educacional.

Segundo Ferrarotti (2014b), o método biográfico, alinha-se em dois aspectos: primeiro, na atribuição de valor de conhecimento à subjetividade, tendo em vista que é possível a partir de uma história de vida compreender o social, sabendo que o indivíduo está imerso num universo social, pelo qual ele é afetado e ao qual ele afeta; segundo, o afastamento de toda e qualquer metodologia quantitativa e experimental,

pois os elementos que compõem uma biografia são quase que exclusivamente qualitativos.

Nesse sentido, Ferrarotti (2014a, p.66) declara

[...] o que parece único no método biográfico é o fato de que ele permite o acesso a estratos sociais e estruturas de comportamentos que, por seu caráter de marginalidade e sua condição de exclusão social, fogem irremediavelmente aos dados estabelecidos e formalmente elaborados, bem como às imagens oficiais que a sociedade oferece a si mesma.

Nesse sentido, o método biográfico nos permite o acesso a nichos da sociedade que comumente são silenciados devido a sua condição econômica, a sua sexualidade, a sua identidade de gênero, a sua religião, ou no caso que nos interessa: a sua deficiência. Sendo assim, compreendemos o método biográfico como um método de investigação qualitativo, que reconhece e valoriza a subjetividade que está presente nas narrativas da experiência vivida como possibilidade de compreender o cenário social em que ela se desenrola. Uma das aberturas políticas do método biográfico é que ao solicitar narrativas de grupos que comumente são oprimidos, objetivando a sua validação, possibilita aos narradores uma reflexão suscetível de ajudá-los a se libertarem de situações que os oprimem.

## Narrativas de enfrentamento na escola regular

### *Escola regular, narrativas de experiências excludentes*

Em suas narrativas os participantes compreendem a escola especial como um espaço mais preparado para atender as suas particularidades. Já a escola regular apresenta para eles muitas experiências que os colocavam em uma situação de invisibilidade.

No entanto, algumas narrativas pontuais também identificam situações positivas na escola regular que contribuíram na formação dos participantes, como, por exemplo, a oportunidade de conviver com a diversidade, o apoio no momento de fazer as

provas e o amadurecimento que um participante teve ao entrar na escola, percebendo-se como cego.

Historicamente, a educação de pessoas cegas, desde o seu surgimento, foi desenvolvida por instituições especializadas, o que fez com que as escolas regulares não se preparassem para ensinar a esses alunos. A partir do momento em que a educação da pessoa com deficiência passa, por força de lei, a ser realizada nas escolas regulares, na década de noventa, é que Maria, Lucas e Pedro ingressam na escola regular no paradigma da inclusão. Já Marcos vai para a escola regular ainda no movimento da integração e todos narram as dificuldades encontradas na escola regular.

Portanto, as narrativas dos participantes situam esse momento do aluno com deficiência “entrar” na escola regular evidenciando assim a dificuldade da escola ao “receber” esses alunos. Compreendemos que a escola especial possui experiência na educação de alunos com deficiência e poderia compartilhar mais intensamente suas experiências com a escola regular, como também, com as universidades.

### *Estratégias de enfrentamento na escola regular*

Percebemos que apesar de Vitória, Pedro, Lucas e Marcos se apropriarem de algumas estratégias de enfrentamento em comum, elas aparecem de uma forma muito particular em cada narrativa. Notamos também que, em determinadas narrativas, os participantes usavam mais de uma estratégia em seu processo de enfrentamento, o que nos faz refletir que essas estratégias podem se complementar.

Entre as cinco estratégias identificadas nas narrativas dos participantes (diálogo, persistência, afastamento para o fortalecimento, identificação de tutores de resiliência e formação de grupos com pessoas por afinidade) há uma presença mais forte no uso do diálogo e persistência no processo de enfrentamento, no entanto, isso não diminui a importância das outras estratégias.

Segundo Vigotski (1994), com a ajuda da fala, a pessoa cega consegue “superar” a ausência da visão, para que assim vivencie a experiência no mundo do vidente. A partir das narrativas dos participantes, apreendemos o quanto a fala se mostrou como um elemento essencial, para que o cego enfrente e “supere” as adversidades encontradas na escola.

Freire (1987, 1996) reconhece a importância do diálogo, já que através dele é possível compreender a realidade dos alunos, além de promover a libertação do sujeito em situação de opressão. Nesse sentido, notamos que todos os participantes utilizam o diálogo como uma forma de se libertarem da condição de oprimidos, além de esclarecerem quais são as suas necessidades enquanto alunos.

Segundo Cyrulnik (2009) quanto maior o período de sofrimento, maior a probabilidade de distúrbios. Desta forma, percebemos o quanto é importante a persistência desenvolvida pelos participantes em seu processo de enfrentamento para que dessa forma as situações que causam sofrimento durem o menor tempo possível.

Nas análises das narrativas dos participantes, notamos que Lucas e Vitória mesmo adotando uma postura de enfrentamento, não conseguiram “superar” as adversidades encontradas na escola regular. Necessitando assim, de um afastamento da escola, para que posteriormente estivessem mais fortalecidos para enfrentar outras adversidades.

Partindo deste cenário, entendemos que ainda que os participantes não tenham conseguido alcançar a “superação”, o fato de enfrentarem as adversidades já os torna fortalecidos para um processo de resiliência futuro.

O apoio que os tutores de resiliência podem oferecer é reconhecido por Pedro e Marcos, que percebem como uma estratégia a identificação de tutores de resiliência na escola. Cyrulnik (2009, p.166-167) afirma que, “as influências do meio que facilitam a resiliência constituem-se, portanto, de um envoltório afetivo seguro e de relatos que, dando sentido ao caos, propõem condutas para sair dele”.

Nas entrevistas, todos os participantes reconhecem quem são os seus tutores de resiliência e como estes os ajudaram em seu processo de enfrentamento, no entanto, compreendemos que apenas Pedro e Marcos narram sobre a importância de encontrar/identificar tutores de resiliência, como uma estratégia importante no processo de enfrentamento.

A formação de grupos com pessoas por afinidade, para a realização dos trabalhos em sala de aula foi identificada por Pedro, como uma estratégia valiosa. Pois, o participante no decorrer do ano letivo ao identificar colegas que possuía afinidade em comum, preferia fazer os trabalhos com esses colegas, por se sentir mais confortável.

Ao identificar estas cinco estratégias, não há a pretensão de afirmar que elas são úteis a todas as pessoas cegas em contexto escolar, mas que provavelmente podem ser úteis a outras pessoas cegas em situação semelhante.

### *Tutores de resiliência no processo de enfrentamento*

Mesmo que os participantes reconheçam que os seus amigos/colegas foram os tutores que mais os ajudaram em seu processo de enfrentamento e inclusão na escola, não significa dizer que os seus pais e professores não foram significativos.

Percebemos o quão importante foram os tutores de resiliência no processo de enfrentamento, inclusão e “superação” dos desafios encontrados na escola, principalmente pelo fato dos tutores agirem de forma respeitosa, compreendendo as necessidades dos participantes e se propondo a auxiliá-los, pois “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. (FREIRE, 1996, p.66).

Compreendemos que em todas as narrativas foi possível identificar que há o estabelecimento de uma relação dialógica e de confiança entre os participantes e seus respectivos tutores, estabelecendo-se como algo decisivo para o desenvolvimento de uma relação de confiança e apoio.

## Considerações em aberto

As análises revelaram que os participantes compreendem as adversidades como algo que é possível de ser enfrentado e “superado”. Eles evidenciam o uso de cinco categorias de estratégias que pudemos depreender sobre o enfrentamento das adversidades vivenciadas na escola, além do apoio de seus tutores de resiliência.

Nossas experiências fazem-nos entender a importância da contribuição das pessoas cegas para uma compreensão mais aprofundada dos processos de exclusão, enfrentamento e inclusão. Esta foi a razão de nossa escolha por uma pesquisa *com* pessoas cegas e não *sobre* pessoas cegas, e tomar como objeto de estudo o processo de enfrentamento na escola regular, narrado por elas mesmas. Encontramos, assim, na pesquisa (auto)biográfica em educação a abordagem mais adequada para desenvolver uma pesquisa que reconhecesse a importância de trabalhar *com* a pessoa cega.

Em uma exploração inicial, acreditávamos, com a pretensão que a nossa pesquisa fosse inédita, que havia uma baixa produção acadêmica que considerasse as narrativas das pessoas cegas. Contudo, ao realizar um levantamento da produção científica no Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES), deparamo-nos com um alto índice de trabalhos, que davam visibilidade às suas vozes.

Os contextos das experiências vivenciadas pelos participantes na escola regular, situando-os em momentos históricos das políticas voltadas para pessoas com deficiência na escola regular, condizem com dois grandes paradigmas, o primeiro deles o da integração que aconteceu entre 1960 e 1990, e o segundo e da inclusão que entra em vigor a partir da década de 90. O da integração, vivenciado por Marcos, e o da inclusão, por Vitória, Pedro e Lucas.

Nesses cenários, por mais que a escola regular tivesse legalmente a responsabilidade de “receber” esses alunos, ela ainda não se encontrava plenamente preparada para tanto. As



narrativas dos participantes revelam que ao chegarem à escola regular, eles se depararam com atividades pedagógicas que impossibilitavam sua participação, o que nos permite afirmar que eles vivenciavam uma sensação de invisibilidade pedagógica na escola regular. Apesar de perceberem essa invisibilidade, os participantes narram experiências nas quais reconhecem a importância da escola regular em sua formação.

Com base em suas narrativas, identificamos cinco estratégias de enfrentamento, utilizadas por eles: o uso do diálogo; a persistência; o afastamento para seu fortalecimento; a identificação de tutores de resiliência e a formação de grupos com pessoas por afinidade.

Assim como Cyrulnik (2009) e Angst (2009) defendem a ideia de que o processo de resiliência é desenvolvido a partir de estratégias individuais e do apoio de pessoas próximas. Os participantes da pesquisa, também reconhecem que precisaram ser fortes para desenvolver suas próprias estratégias, embora ressaltem o quanto foi imprescindível a ajuda dos tutores em seu processo de enfrentamento.

Silva (2008) compreende que a educação deve ser desenvolvida numa perspectiva inclusiva, pois ela favorece a formação humana de alunos e professores, com e sem deficiências, pois todos passam a conviver com a diversidade humana e aprendem a respeitar o outro, valorizando suas particularidades e potencialidades.

Porém, é necessário que a escola regular esteja realmente preparada para lidar com esse público, para que não aconteçam situações de invisibilidade pedagógica, como foi percebido nas narrativas dos participantes. Para tanto, reforçamos a necessidade de se problematizar o cotidiano das instituições educativas, com vistas a uma educação realmente inclusiva e de qualidade para todos. Compreendemos que uma das alternativas que contribuiria para a melhor preparação da escola regular, seria através de uma maior interação entre a universidade e os institutos de educação especial, numa participação conjunta da formação inicial e continuada, uma vez que os professores dos institutos têm muita experiência com as diferentes modalidades

de deficiência e poderiam contribuir nos cursos de graduação na formação de professores da escola regular.

## Referências

- AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo Moraes. Desmistificando a inclusão. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, vol. 22, ed. 67, p. 59-66, 2005.
- AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo Moraes et al. Conceituando deficiência. **Revista Saúde Pública**, São Paulo, nº 1, v. 34, p.97-103, 2000.
- ANGST, Rosana. Psicologia e resiliência: uma revisão de literatura. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 27, n. 58, p. 253-260, jul./set. 2009.
- APPEL, Michael. **La entrevista autobiográfica narrativa**: Fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los Otomíes em México. Forum: Qualitative Social Research. Volume 6, nº 2, Art. 16 – Mayo, p.1-27, 2005.
- BOLÍVAR, Antonio. A expressividade epistêmico-metodológica da pesquisa (Auto) Biográfica. In.: **Pesquisa (auto) biográfica, fontes e questões.**/ organização: Maria Helena Menna Barreto Abrahão, Inês Ferreira de Souza Bragança, Mairce da Silva Araújo. – 1ed. Curitiba, PR: CRV, p. 113-127, 2014.
- BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CRUZ, Emmanuel Dário Gurgel da. **Diário de campo**. Anotações manuscritas. (2016-2017).
- CRUZ, Emmanuel Dário Gurgel da. **Narrativa sobre a cegueira: inclusão, superação e limites** / Emmanuel Dário Gurgel da Cruz. Monografia- Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2015. 92f. Disponível em: <[https://monografias.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/1830/3/Narrativa%20sobre%20a%20cegueira\\_inclus%C3%A3o%2c%20supera%C3%A7%C3%A3o%20e%20limites\\_Monografia.pdf](https://monografias.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/1830/3/Narrativa%20sobre%20a%20cegueira_inclus%C3%A3o%2c%20supera%C3%A7%C3%A3o%20e%20limites_Monografia.pdf)>. Acesso em: 15 nov. 2018.
- CYRULNIK, Boris. **Autobiografia de um espantinho**: Histórias de resiliência: o retorno à vida. Tradução Cláudia Berliner.- São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação**. Figuras do indivíduo-projeto. Tradução e revisão científica Maria da Conceição Passeggi, João Gomes Neto e Luis Passeggi. 2ª Edição. Natal: EDUFERN, 2014.
- FERRAROTTI, Franco. **História e histórias de vida**: o método biográfico nas Ciências Sociais. Franco Ferrarotti; tradução Carlos Eduardo Galvão, Maria da Conceição Passeggi. – Natal, RN: EDUFERN, 2014a.

- FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Trad. Maria Nóvoa.- 2 ed.- Natal, RN: EDUFRN, 2014b.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura), 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Ed.17ª, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo\\_freire\\_pedagogia\\_do\\_oprimido.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf)>. Acesso em: 15 nov. 2018.
- GALLEGO GÓMEZ, Julia. **Velhos lutadores sociais do Uruguai: histórias de resiliência**. 2014. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- HERNÁNDEZ, Fernando. Minha trajetória pela perspectiva narrativa da pesquisa em educação. In: **Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**/ Raimundo Martins, Irene Tourinho, Elizeu Clementino de Souza (organizadores). – santa Maria: Ed. UFSM, p. 49-73, 2017.
- JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Trad. Maria Nóvoa. - 2ª Ed.- Natal, RN: EDUFRN, 2014.
- JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (editores). Tradução de Pedrinho A. Guareschi. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 3. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, p. 90-113. 2002.
- NUNES, Sylvia; LOMÔNACO, José Fernando Bitencourt. O aluno cego: preconceitos e potencialidades. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. SP. Volume 14, Número 1, Janeiro/Junho, p. 55-64, 2010.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.
- \_\_\_\_\_. Narrar é humano! Autobiografia é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da. (Orgs.). **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- \_\_\_\_\_. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**. Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/9267>>. Acesso em: 18 abr. 2016.

- \_\_\_\_\_. Pierre Bourdieu: da “ilusão” à “conversão” autobiográfica. **Revista da FAEEBA**, Salvador, vol. 41. jan./abr. 2014. PASSEGGI, Maria da Conceição, et al. Narrativas autobiográficas com crianças na pesquisa qualitativa em educação: reflexões sobre procedimentos de análise. In: **6º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa**; Atas - Investigação Qualitativa em Educação, v.1, p. 468-477, Salamanca/Espanha, 2017.
- PASSEGGI, Maria da Conceição; NASCIMENTO, Gilcilene Lélia Souza do; OLIVEIRA, Roberta Ceres Antunes Medeiros de. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, Portugal, v.33, n. 33, p. 111-125, agosto. 2016. PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Investigación Cualitativa**, Urbana, v.2, nº1, p. 6-26, 2017.
- SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 210-238, 2010.
- SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Inclusão**: uma questão, também de visão. O aluno cego na escola comum. João Pessoa: Editora Universitária, 256p. 2008.
- SORDI, Anne Orgler; MANFRO, Gisele Gus; HAUCK, Simone. O Conceito de resiliência: diferentes olhares. **Revista Brasileira de Psicoterapia**, Porto Alegre, v.13, nº 2, p.115-132, 2011.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A criança cega. In: **The Collected Works of L. S. Vygotski**. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/340864817/Vigotski-A-crianca-cega-traduzido-por-A-E-Fabri-pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2017. Trad. Eudes Fabri, p. 1-14, 1994.



*Infâncias e juventudes em  
ambientes não escolares*





# Autobiografismo

## A criança em situação de acolhimento institucional

Luciane Germano Goldberg - UFC

### O Desenho infantil na Pesquisa (Auto)Biográfica com crianças em acolhimento institucional

*L'enfant utilise le dessin comme une  
langage. Aussi peut-on le "lire".*

Philippe Wallon

Este texto tem como propósito refletir sobre o potencial heurístico e formador do desenho infantil para o campo da pesquisa (Auto)Biográfica com crianças em situação de acolhimento institucional, o que configurou a proposta do *autobiografismo* – *auto*, referente à “escrita” de si; *bio*, referente à vida, e *grafismo*, originário do traço, do desenho, do imaginário, da vida simbolizada em formas e figuras (GOLDBERG, 2016), constructo pensado no campo da Educação<sup>2</sup>. Inspirado no conceito de “biografização” proposto por Delory-Momberger (2008) defende o reconhecimento da criança como capaz de “lembrar, refletir e projetar-se em devir” com base em Passeggi (2014, p. 135)

A pesquisa original sobre o autobiografismo com crianças, de nível de doutoramento, foi realizada em 2016 com 6 crianças

- 
- 1 Tradução feita por mim: “A criança utiliza o desenho como uma linguagem, assim podemos também, ‘lê-la’
  - 2 Nas pesquisas realizadas encontrei o uso do termo “autobiografismo” apenas na área da Crítica Literária, referindo-se à presença de traços biográficos nas obras literárias de diversos escritores, poetas e contistas. Assim, “a presença do sujeito que se lembra em sua própria obra desenha o seu autobiografismo” (PALO, 2009, p. 3).



em situação de acolhimento institucional no município de Maracanaú - CE, as “meninas-flor”: Jasmim (4 anos), Gérbera e Begônia (6 anos), Tulipa e Girassol (7anos) e Petúnia (10 anos) e desenvolveu-se por meio da criação de um ateliê de arte no interior da instituição. Com este grupo, foram feitas 10 intervenções, em que, por meio do diálogo e da interação, busquei elaborar situações de desenho, ou seja, construir com as crianças atividades lúdicas e interativas que proporcionassem a produção dos desenhos, a criação de suas narrativas<sup>3</sup>. Essa postura dialógica, que advém da perspectiva metodológica da *Démarche Clinique Dialogique* de Martine Lani-Bayle (2007), esteve presente em todo o processo de interação, visto que nossa proximidade nos permitiu dialogar o tempo inteiro, negociar as atividades, falar sobre os desenhos e sobre qualquer outro assunto que as crianças trouxessem. Nas dinâmicas que empreendemos, estive sempre numa atitude de escuta, buscando exercitar uma postura de igualdade com elas e, naturalmente, acabei por assumi-la fisicamente, colocando-me na mesma “altura” física, nunca numa posição superior de adulto (ver Figura 1).

---

3 GOLDBERG, Luciane Germano. **Autobiografismo**: desenho infantil e biografização com crianças em situação de acolhimento institucional. Tese (doutorado). Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2016. Orientação: Profa. Dra. Ercília Maria Braga de Olinda e doutorado sanduíche (PSDE) na *Université de Nantes* sob orientação da Profa. Dra. Martine Lani-Bayle. Pode ser acessada em <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/19338>.

**Figura 1: conversa com Gérbera no ateliê de arte**



Fonte: acervo pessoal da pesquisa

A escolha do público, trabalhar o autobiografismo com crianças em situação de acolhimento institucional se deu, dentre outras justificativas, a partir de estudos e do contato com Boris Cyrulnik, especialmente em sua obra “Os patinhos feios” (2004), em que ele enfatiza a importância da representação dos traumas para a criança ferida ou portadora de traumas em sua história de vida. Cyrulnik também defende a necessidade de se propor “espaços de expressão e criação” disponíveis para a criança se expressar, o que vi como forte incentivo para criar o ateliê de arte no interior da instituição de acolhimento, visto que as crianças nessa situação, invisibilizadas socialmente, além de sofrerem traumas e fissuras em suas histórias de vida, elas têm direito à arte e à expressão, como todas as crianças.

Assim, a pesquisa (auto)biográfica com as “meninas-flor”, crianças em situação de acolhimento institucional revelou suas questões individuais e pessoais, mas ao mesmo tempo nos trouxe toda uma realidade social vivida por crianças na

mesma condição existencial e social, a condição de crianças que foram afastadas de suas famílias por diferentes motivos, crianças que passam suas vidas em instituições, longe da família e de sua comunidade de origem, que têm muitos dos seus direitos negados. A vida de cada menina-flor não foi estudada em pormenores, na individualidade e personalidade de cada uma, mas naquilo que podemos observar e compartilhar, a partir de suas elaborações biográficas, seja na forma gráfica, seja na forma oral. Em diálogo com elas, foi possível entender como se pensam, como se organizam, como se fortalecem, como se constituem nessas condições de acolhimento.

Artista, desenhista, professora e pesquisadora na área de Arte e Educação há pelo menos 20 anos, venho estudando o desenho infantil e sua importância para crianças e jovens, defendendo seu caráter formativo e reflexivo, assim como seu potencial identitário a partir da elaboração de narrativas gráficas autobiográficas. Minha experiência docente e de pesquisadora foram me conduzindo ao entendimento do desenho infantil como algo muito maior que um “instrumento de pesquisa” como é visto e trabalhado em uma gama de áreas das ciências humanas, em que o desenho serviu como meio para acesso à criança e seu mundo, especialmente por ser uma linguagem que antecede a palavra escrita.

A partir de mergulhos teóricos no campo do desenho infantil em autores como Derdyk (1990, 1989) Lowenfeld e Brittain (1970), Wildlöcher (1971), Arnheim (1980), Kellogg (1985), Mèredieu (2004), Greig (2004), Iavelberg (2008), Moreira (2009), Peralta-Castell (2012), entre outros, ousa afirmar que o desenho infantil se constitui em um acontecimento artístico, estético e biográfico, em que a criança apropria-se simbolicamente de seus mundos de vida revelando aprendizagens diversas, autorizando-se enquanto ser humano ativo e reflexivo.

A seguir compartilho algumas reflexões que considero significativas para o trabalho de campo junto às crianças acolhidas, no que tange o ateliê de arte e a elaboração dos desenhos, no item seguinte algumas contribuições dos estudos sobre o desenvolvimento gráfico infantil para a compreensão

de alguns marcos existenciais que surgem nos desenhos das crianças, como espaços de reconhecimento de si, diferenciação e afirmação da existência, elaborações gráficas autobiográficas que marcam o início de seu autobiografismo: a grafia de si e de sua história no papel, o caso da menina-flor Jasmim. E for fim algumas observações e breves conclusões.

## Dos “lugares de criação e de expressão”: olhares e fazeres sensíveis

E, quando os que tomam as decisões sociais aceitarem dispor simplesmente em torno dos prejudicados alguns lugares de criações, de palavras e de aprendizagens sociais, será uma surpresa ver que um grande número de feridos conseguirá metamorfosear seu sofrimento para fazer dele uma obra humana, apesar de tudo.

*Boris Cyrulnik*

As crianças, assim como nós, adultos, precisam dar sentido à sua existência, precisam saber quem são, de onde vieram, quais suas origens, para entenderem seu presente e, a partir daí projetarem um futuro. Sendo crianças e mais, crianças institucionalizadas nesse momento de suas vidas, que espaço elas têm para essa elaboração de si? Em que momento elas se expressam, expressam seus medos, angústias, alegrias, insatisfações? Se falam, quando falam e quando são verdadeiramente ouvidas? Que acesso têm a elementos de suas histórias?

Em geral, as dificuldades de aprendizagem, entre elas a escolar, com relação à leitura e escrita são visíveis em crianças acolhidas, e podemos deduzir que são consequências dos traumas e violências que viveram e do corte sofrido na separação da família no momento do acolhimento, mas também de como ocorrem as relações na escola, com os professores e os colegas. Rossetti-Ferreira et al (2012) apontam, em seus estudos com crianças acolhidas em instituições, a invisibilidade da questão

da aprendizagem, assim como a vivência escolar conflituosa. Eles falam de um “silenciamento que percorre o (não)narrar das crianças, o qual pode estar atrelado ao fato delas, tanto no abrigo quanto na instituição escolar, serem impedidas de se manifestar ou não serem ouvidas” (p. 394).

Tendo em vista essa dificuldade das crianças acolhidas com a narrativa escrita e com a leitura, o desenho se apresenta como um elemento importante, como uma forma mais livre e lúdica de “contar” e organizar os fatos vividos, de expressar e comunicar seus mundos-de-vida (Delory-Momberger, 2008). No entanto, apesar do desenho nascer mais espontaneamente do que a escrita, que demanda todo um processo de aquisição e aprendizagem de códigos arbitrários, (o desenho é a criação de códigos e símbolos, é a invenção de um mundo singular, tão falante quanto a escrita) ele também pode ser/estar interrompido, e sua interrupção tem a ver com traumas, dificuldades, imposição de modelos, hierarquias sociais ou mesmo com o fato de nunca se desenhar, ou de não se ter a chance e a oportunidade de desenvolvê-lo. Assim, é preciso conhecer e estudar os aspectos do desenho infantil, para desenvolver um olhar sensível diante das dificuldades que podem surgir e para não cometer leituras e análises equivocadas.

Os espaços de criação e de expressão, como propõe Cyrulnik (2004) e que desenvolvi, a partir da criação de um ateliê de arte no interior da instituição de acolhimento, proporcionou às crianças um espaço lúdico, com atividades artísticas semanais, de forma a promover o contato com a arte, pois era muito importante que o desenho surgisse, não como algo pontual, mas que passasse a incorporar o cotidiano dessas crianças. Assim, além dos desenhos realizados nas oficinas, as crianças receberam um caderno de desenho para desenharem livremente, quando quisessem, nos períodos em que não estavam no ateliê.

Inicialmente, procurei trabalhar com materiais que pudessem proporcionar uma projeção, atuar de forma mais sensível e indireta para evitar traumas ou pressões no ato de se contar pelo desenho. Busquei, primeiro, construir uma relação afetiva e de confiança e deixá-las livres para colocarem no papel

o que quisessem a partir das histórias, conversas, etc. Assim, pouco a pouco, construímos um espaço lúdico para o despertar da criatividade e da vontade de desenhar. As crianças sabiam que tinham liberdade para se expressarem, sem nenhum tipo de censura, controle, competição, cobrança e isso permitiu que agissem de maneira espontânea, nas dificuldades e nas descobertas que a atividade artística promove. Para criar, é preciso estar envolvido, motivado e sentir-se autoconfiante e seguro.

De Conti (2012, p. 152) afirma que, em casos de sofrimento psíquico, é preciso propiciar um espaço narrativo em que “sejam oferecidas ferramentas semióticas (contos, desenhos, brinquedos) através das quais a criança possa se expressar, pensar sobre si mesma e/ou sobre o mundo, poder constituir uma forma de (re) situá-la frente a sua história” (p. 152). Desta forma, pesquisei histórias infantis, imagens, filmes, etc., que fossem interessantes como mote para o desenho, pois “as histórias e suas tramas narrativas mobilizam as crianças enquanto ferramentas simbólicas ao lidarem com elementos de medo, amor, ódio, abandono, etc.” (DE CONTI, 2012, p. 164).

O contato com alguns autores estudiosos do desenho infantil, como Lowenfeld e Brittain (1970), Kellogg (1985), Peralta-Castell (2012), Derdyk (1989), Arnheim (1980), entre outros, serviu como referência para estudar e compreender as etapas do grafismo infantil<sup>4</sup> como elementos importantes para o desenvolvimento da criança, ou seja, o desenho, que nasce nos primeiros rabiscos de uma criança, se jamais interrompido, contribui fortemente para uma série de aprendizados plásticos, cognitivos, afetivos, culturais e sociais, além de ser uma fonte de comunicação única, singular e rica em informações sobre a criança e seu mundo.

---

4 Assim como Jean Piaget descreveu fases de desenvolvimento determinando suas características e suas principais aprendizagens físicas, motoras, cognitivas, comportamentais, sociais e o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, alguns estudiosos do desenho infantil definiram as Fases do Desenvolvimento Gráfico Infantil, como Viktor Lowenfeld, Georges Luquet, Rudolf Arnheim, Rodha Kellogg, entre outros, definindo também características específicas de cada fase abordando os aspectos motores, plásticos, cognitivos, afetivos, culturais e sociais.

Outra coisa importante a compartilhar são os aprendizados adquiridos no entendimento de que tais “fases de desenvolvimento gráfico”, descritas por diferentes autores e estudiosos do desenho, não são estanques e muito menos isoladas; elas são, portanto, fluidas e somatórias, ou seja, o grafismo evolui a partir de descobertas gráficas sucessivas que geram a singularidade, o estilo do desenhador no futuro. Tais classificações são hoje vistas como algo processual, que não se restringem à faixa etária, mas à vivência, à experiência gráfica do desenhador. Defendemos assim, a importância de se conhecer esses teóricos e suas abordagens.

A partir desses conhecimentos, de que desenhar é um processo singular, os processos criativos devem ser sempre respeitados, e os esforços valorizados, o que leva, em boa parte dos casos, a um processo gráfico “evolutivo” bastante importante. Com relação a isso, Derdyk (1990, p. 126) afirma que “observar a sucessão histórica dos estilos e correntes, observar aqueles momentos especiais de passagem e transição, ruptura e transformação conceitual e perceptiva, nos recoloca numa nova postura em relação à natureza processual da criança”.

Sobre “evolução”, Stern (1974, p. 37) afirma, a respeito de os desenhos das crianças serem como “imagens de um filme”, sendo a obra formada pelas suas sucessões, assim, é como se cada desenho fosse uma etapa e para se observar essa “evolução” é preciso ter um conjunto de obras da mesma criança; tais descobertas e expressões seriam derivadas do fim educativo da criação artística. Assim, ao observar o conjunto de desenhos realizado por cada menina-flor, em quantidade e qualidade, é possível observar a “evolução” da linguagem gráfica de cada uma, explicitada no surgimento de novas formas, nas repetições de formas, nos novos arranjos gráficos, nas soluções estéticas encontradas, na complexidade dos conteúdos expressos, no estilo do traço, o que compõe a singularidade de um vocabulário gráfico individual. Em alguns casos, a “evolução” é radical, como do rabisco abstrato à figura humana, sem uma etapa intermediária, o que foi verificado em alguns dos casos.

Importante também atentar para o que nos diz Mèredieu (2004, p. 18) a respeito dessa evolução gráfica: “como a elaboração do sistema gráfico é paralela à evolução psicomotora, convém adotar um processo progressivo e evolutivo que leve em conta o fato de que a criança está em perpétua mutação”, considerando também que “a interpretação de um desenho – isolado do contexto em que foi elaborado e da série dos outros desenhos entre os quais se inscreve – é, portanto, nula”, corroborando com o que nos diz Stern (1974). Os sentidos das imagens a precedem e a seguem. Essa consciência do caráter processual do desenho nos dá uma dimensão mais ampla da importância do acompanhamento das sessões de ateliê, visto que muita coisa acontece enquanto a criança desenha: há muitas trocas, diálogos, interações, movimentos, ações envolvidas que merecem a atenção dos (das) pesquisadores (as). Registrar esses momentos em vídeo ajuda a captar essa gama de situações que acontecem no ato de desenhar e nos coloca diante de uma complexidade que vai além do desenho registrado no papel.

Outra questão extremamente importante é a atitude do educador diante dos desenhos, que deve ser diferente da postura de um psicanalista, que busca sentidos “ocultos” nos desenhos das crianças para elaborar diagnósticos. Aí também entra a questão da leitura desses desenhos no interior da pesquisa, ou seja, destaco que não busquei, em nenhum momento, “desvendar segredos” ou “identificar problemas ou distúrbios” das crianças. Apesar de ter claro esse posicionamento do papel do educador é preciso ter sensibilidade para os casos mais sérios que necessitam de um acompanhamento psicológico para que a criança seja encaminhada aos profissionais competentes. Sendo o desenho essa via, esse meio de expressão tão potente, podemos acessar conteúdos sensíveis que merecem atenção e cuidado.



## Dos marcos gráficos existenciais: o surgimento da figura humana

O processo de aquisição da representação da figura humana nos faz pensar na nossa própria constituição como ser no mundo. A representação da figura humana estabelece vínculos de identidade profundos com nós mesmos – estamos ali expressos. A necessidade de capturar a si mesma, definindo sua imagem e sua figura no mundo, se expressa na insistência natural que a criança tem em desenhar figuras humanas. São desejos de se situar na fresta da vida, de sentir o que é vivo, o que tem movimento.

*Edith Derdyk*

Para poder fazer uma leitura dos desenhos das meninas-flor, trazendo suas figuras e elucidando elementos importantes a respeito de suas representações optei por seguir alguns caminhos que considero importantes, tendo em vista os aspectos teóricos fundantes, a respeito da importância da narrativa gráfica do desenho infantil para a expressão, elaboração e organização das experiências vividas pelas crianças.

Desta forma, a primeira leitura que ensaiei trouxe como base o Desenvolvimento Gráfico Infantil (DGI), a partir dos autores já citados anteriormente. Sendo o desenho um processo, cada menina-flor apresentou particularidades e especificidades nas suas elaborações gráficas dentro dos estágios definidos por alguns desses autores, assim, o objetivo não é enquadrá-las em fases, mas elaborar um diálogo entre o desenho das meninas e o que os autores nos informam de importante a respeito desses estágios, os quais estão ligados diretamente ao próprio desenvolvimento da criança, em seus aspectos cognitivos, afetivos, emocionais, culturais e sociais. Tais teorias nos dão pistas para compreendermos melhor como as crianças elaboram suas narrativas e o que podemos aprender com e sobre elas.

O processo do desenho é muito sensível e se não houver estímulo ou oportunidade de desenvolver-se acaba estagnando,

assim pensei que talvez não fosse encontrar as crianças tão interessadas e já desenhando. Imaginei que, pelas histórias de vida delas, talvez fosse mais delicado esse processo de representação. No entanto, com exceção de Jasmim e Begônia, que apresentaram muita dificuldade inicial, todas as demais meninas-flor apresentavam seu processo gráfico em pleno desenvolvimento, aparentemente sem bloqueios. Aqui compartilharei um pouco do processo de Jasmim (4 anos).

Para as meninas mais novas (3 a 5 anos), seus desenhos se enquadrariam na chamada fase de “Pré-Esquema”, que segundo Lowenfeld e Brittain (1970, p. 147) é uma fase muito importante, pois se configura como o início de uma apropriação consciente da criança do mundo à sua volta. Segundo os autores, representa o início de sua compreensão gráfica, momento em que a criança ensaia suas primeiras representações figurativas, após o estágio das garatujas (rabiscos). Nesta fase, a criança está profundamente envolvida com o que pretende desenhar e isso lhe dá um grande sentimento de satisfação.

Este momento de nascimento das figuras não é só importante para a criança, mas para o adulto também, que passa a visualizar figuras simbólicas nos desenhos das crianças, podendo dialogar com mais facilidade sobre as imagens que agora representam figurativamente as experiências da criança. A partir dessas representações figurativas, a narrativa gráfica torna-se passível de leitura e de interação, assim compreendemos mais facilmente o que a criança quer expressar. Derdyk (1989, p. 84) afirma que esse processo de correspondência formal e gráfica com a realidade “espelham a organização interna da criança”, que a partir de uma noção autônoma dos objetos, ela passa a conceber uma noção autônoma de si.

No entanto, as figuras iniciais podem ser um pouco “rudimentares” ou mesmo “desorganizadas” e “desconexas”, nem sempre compreensíveis ao adulto, o que torna o diálogo essencial no entendimento e leitura dos desenhos. Importante também atentar para o fato de que a própria criança interpreta suas criações, durante o processo de criação e depois transformando tudo em histórias, em narrativas que podem variar

se transformar, o que se deve ao fato de que “o signo visual é aberto, contém um feixe grande de significações” e “muitas vezes, a interpretação verbal efetuada pela criança é mais rica e criativa que o próprio desenho, sendo este o suporte da fala, da narração verbal” (DERDYK, 1989, p. 95). Daí a importância de escutarmos a criança, de estarmos atentos às suas narrativas.

Importante, nesse horizonte, levar em consideração os estudos de Vygotsky (2005, p. 74) a respeito do desenvolvimento da linguagem e do pensamento na criança, quando ele afirma que “a criança pequena dá seu primeiro passo para a formação de conceitos quando agrupa objetos numa ‘agregação desorganizada’ ou ‘amontoad’o, para solucionar um problema”, ou seja, ela opera pela aglutinação de objetos isolados e até desiguais, que o autor afirma “aglutinarem-se numa imagem em sua mente” e que por se constituírem de uma origem sincrética, “essa imagem é extremamente instável”, daí a criança mudar, transformar, contar diferentes estórias sobre o mesmo desenho no papel.

Sobre o sincretismo, Vygotsky (2005, p. 75), descreve como um “fenômeno” ou como “o resultado de uma tendência a compensar, por uma superabundância de conexões subjetivas, a insuficiência das relações objetivas bem apreendidas, e a confundir esses elos subjetivos com elos reais entre outras coisas”. Ele nos coloca que essa é a primeira fase da formação dos conceitos na criança, especialmente com relação à linguagem pela palavra, e que nessa fase, marcada pelo egocentrismo, a criança “confunde relações entre suas próprias impressões com as relações entre as coisas”.

Na representação gráfica, existem dois elementos muito importantes nessa fase, a perspectiva egocêntrica do mundo, a visão que a criança tem dela própria, o que se pressupõe pela insistência da representação da figura e o uso da cor e da escala das figuras de forma emocional. O uso do espaço também é revelador do egocentrismo, pois como a criança ainda não domina o espaço do papel, ele “é concebido como algo que gravita em torno dela” (LOWENFELD E BRITAIN, 1970, p. 155), o que segundo os autores é resultado da percepção da criança de que o espaço é aquilo que a cerca, ela afirma “eu

estou no meio”. Desta forma, “ela concebe o espaço como estando primordialmente relacionado com seu corpo e consigo mesma. Este fato é mencionado, às vezes, como espaço corporal” (Id., p. 155). É o chamado “espaço do astronauta”, em que no centro está a criança, que é egocêntrica, e tudo gravita ao seu redor.

Derdyk (1989, p. 78) confirma essas afirmações ao nos dizer que “o mundo para as crianças está em torno e não somente adiante, atrás, na frente ou ao lado. Está em todos os lugares simultaneamente”. O espaço para a criança nessa fase é emocional, e as representações das formas obedecem a hierarquias afetivas, daí a representação do tamanho dos elementos do desenho variar conforme a ênfase afetiva dessas figuras para a criança no momento do desenho. A característica “sincrética” colocada por Vygotsky pode ser observada nessa mistura da criança com tudo que está ao redor, que se dá pelo elo subjetivo com as coisas.

Do que tenho lido e estudado sobre desenho infantil em todos esses anos, a maioria dos autores apresenta dois marcos extremamente importantes durante o desenvolvimento gráfico infantil. O primeiro deles seria o surgimento do círculo, pois a partir dele a criança relaciona e representa formas reais, ligadas ao mundo externo e o segundo, o surgimento da representação da figura humana, considerado como marco na representação do “eu” no desenho.

Segundo Derdyk (1989) a descoberta do círculo no desenho já leva ao início da descoberta do “eu”, no sentido em que a criança deixa de se perceber como parte da mãe, passando a se perceber como um ser autônomo, separado. A autora explica que o círculo nasce do movimento circular derivado da garatija ordenada, e que ao surgir opera uma grande mudança na relação da criança com o mundo: “No momento em que há uma distinção entre o eu e o outro, o círculo está pronto para surgir. O aparecimento da palavra EU tem um significado similar ao aparecimento do círculo no desenho. Em termos psíquicos, equivale à conquista da consciência” (p. 89). Greig (2004, p. 40) corrobora com essas ideias ao afirmar que o círculo representa uma apropriação do “eu”.

Moreira (2009, p. 31 e 32) confirma a importância do surgimento do círculo no desenho da criança por ser um “esboço de uma representação”, esboço porque inicia, surge de forma acidental, e porque seu surgimento gera a necessidade de nomear as formas, atribuir significados às figuras nomeando-as, mesmo que inicialmente seja um processo somente imaginativo, sem haver ainda a representação figurativa. O círculo representa então, o início da representação, em que o desenho “começa a adquirir o caráter de jogo simbólico” e a criança passa a desenhar para “dizer algo, para contar de si mesma”.

O outro marco é o nascimento da figura humana, derivada, consequentemente da conquista da representação do círculo. Derdyk (1990) traz ideias muito pertinentes a respeito da necessidade da criança em se projetar corporalmente no mundo, momento em que a criança gera uma “entidade gráfica” instaurada pela relação dela com o próprio corpo e com o corpo do “outro”, é preciso se distinguir do mundo, se diferenciar das demais coisas ao redor. Em suas palavras:

A necessidade de afirmação e identidade de seu ser no mundo passa a se manifestar através de um não às coisas. Do eu mesclado e mimetizado com a natureza, surge, aos poucos, um eu mais fortalecido e comprometido com a noção de um corpo, forma finita, que entra em relação com o mundo. O eu se diferencia das coisas. No desenho, similarmente, uma forma existe na medida em que se diferencia de outras formas (DERDYK, 1990, p. 107).

A diferenciação gráfica que surge com a figura humana denota então essa necessidade da criança de se diferenciar, se dissociar, a partir da tomada de consciência do seu corpo, do encontro consigo mesma. Continuando com Derdyk (1990, p. 177):

Tudo é vivo, tudo tem movimento. No desenho, o gesto contém uma verdade, o toque é o contato real e supremo, o tempo instantâneo é o impulso atômico da ação inscrita no papel. Em meio a esse caos vibrante e energético, em algum momento surge uma forma, inaugurando-se o reinado da diferenciação. A distinção da forma sugere um encontro dela com um outro algo que confirme sua existência, sua materialidade, seu “dentro”.

Mèredieu (2004, p. 35) aborda esse tema discutindo sobre o que ela chama de surgimento da “figura do boneco”, afirmando que “signo privilegiado e profundamente egocêntrico, o boneco se situa, portanto na origem de toda a figuração – imagem-matriz do grafismo infantil”. Nas figuras 2 e 3 vemos os desenhos iniciais de Jasmim, ainda na fase de “garatujas”, dos “rabiscos”, que rapidamente deu um salto para a representação da figura humana, como podemos ver na Figura 4.

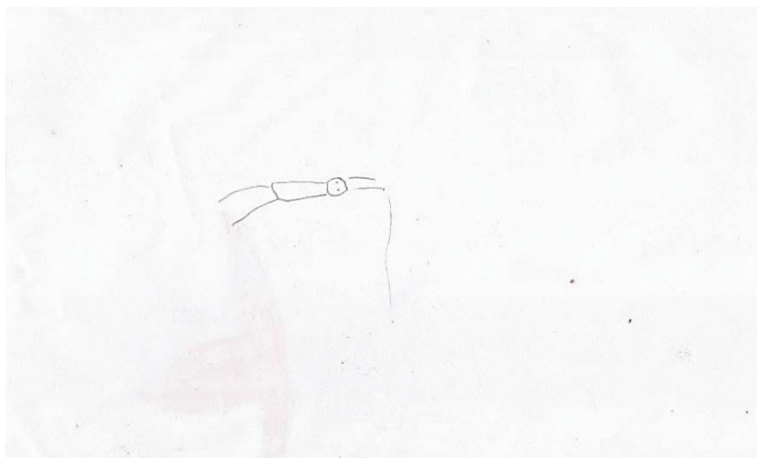
### **Figuras 2 e 3: Desenhos de Jasmim no início das atividades no ateliê**



Fonte: Jasmim (4 anos), acervo da pesquisa

Para Greig (2004, p. 43) o nascimento da figura humana incorpora tudo: “eu sou, eu me protejo, eu me afirmo”, “como uma verdadeira bandeira da individualização”. A figura humana nasceu nos desenhos de Jasmim durante a intervenção no ateliê. Guardei o desenho como uma pérola, uma preciosidade, um momento mágico, o início do processo figurativo de uma criança, uma potencialidade iniciada, um marco em seu desenvolvimento gráfico (Figura 4).

#### **Figura 4: Primeiro desenho de figura humana de Jasmim, realizado no ateliê**



Fonte: Jasmim (4 anos), acervo da pesquisa

Não somente há um salto gráfico e plástico expressivo na representação das figuras, a partir do marco existencial do desenho da figura humana, como Jasmim passa a operar novas descobertas na organização do espaço do papel, o que revela sua “evolução” plástica e narrativa. Nos 3 meses de ateliê ela passa da fase não figurativa, para a figurativa e logo em seguida passa a organizar o espaço do papel, descobre a “gravidade”, desenhando a “linha de base” e a “linha de céu”, e organiza os desenhos da esquerda para direita e de cima para baixo, como operamos a leitura. Suas figuras já possuem singularidade gráfica, ou seja, Jasmim já desenvolveu uma “gramática” própria na representação das figuras, como podemos ver nas figuras 5 e 6. Na figura 5 a representação de uma festa de aniversário e na 6 uma narrativa em quadros criada a partir do filme E.T. O extraterrestre que assistimos no ateliê. Ambos os desenhos nos apresentam a capacidade narrativa plástica de uma criança de 4 anos.

**Figura 5: A festa de aniversário e Figura 6: a história do E.T. o Extraterrestre**



Fonte: Jasmim (4 anos), acervo da pesquisa

Jasmim foi uma grande surpresa. Uma mudança completa em todos os aspectos, na instituição, segundo as responsáveis e, também na escola. Nesse pouco tempo em que estive lá, presenciei essa transformação de Jasmim de uma menina triste, introspectiva e muda a uma menina alegre, falante, expressiva e participativa. Sei que o processo artístico do desenho em sua vida, realizado pelo ateliê, não foi o único elemento a contribuir para essas transformações, no entanto, tenho certeza que foi um elemento novo e desafiador, algo que não estava ali no cotidiano dela antes de iniciarmos e que, por sua iniciativa própria, ela ganhou a oportunidade e o direito de estar com as demais meninas e de criar seu universo simbólico no espaço do papel.

Jasmim não quis gravar falas sobre seus desenhos, apesar de perambular em nosso entorno em quase todas as vezes que saí para a sala vizinha para gravar depoimentos das demais meninas. Os resultados mais promissores de suas representações gráficas vieram tardiamente, mas a mudança foi significativa e observada por todos. Espero que Jasmim continue a desenhar e a evoluir dentro dessa conquista narrativa de se contar pelo desenho.



## Algumas reflexões para desenhos futuros

A criança foi, historicamente, silenciada, vista como um “adulto em miniatura” ou uma “tábula rasa”, ausente de responsabilidade e de autonomia, portanto, socialmente dependente do adulto. Também vista como parte do grupo dos excluídos, daqueles que precisam aprender a nossa língua - porque nascem sem fala - seres sem direito à voz, por serem radicalmente diferentes. Aos poucos, começa a ser vista como ser ativo nas diversas áreas do conhecimento, como sujeito social, quebrando o pensamento equivocado de que a criança é um ser passivo que não tem nenhuma autonomia, bem como de que a infância é uma condição homogênea, igual para todas as crianças.

Não podemos negar as dificuldades que as crianças acolhidas têm com relação à expressão de fatos de sua história de vida, tamanhos são os traumas pelos quais já passaram, o que reflete em uma série de desajustes e incômodos que podem ser visualizados e observados facilmente no seu cotidiano, relacionados à postura física, à fala, aos gestos e à escrita, esta bastante defasada com relação à idade e escolarização. Portanto, o desenho se coloca como importante meio de expressão das narrativas dessas crianças.

Foi muito significativo observar, durante as atividades do ateliê, que o autobiografismo se organiza não apenas do conjunto de desenhos no papel realizados, mas de todo o processo envolvido no ato de desenhar, derivado também do próprio Desenvolvimento Gráfico Infantil (DGI), que pode, ora limitar a construção dessa expressão de si - no caso de bloqueios ou “atrasos” gráficos, derivados de traumas diversos - ora ser estimulado, gerando a autoconfiança necessária para uma autonomia e uma identidade gráfica singular capaz de elaborar esse material biográfico. De toda forma, por ser processo e por ser singular, pode ser retomado em qualquer idade, basta que a criança tenha vontade e que tenha estímulos que desenvolvam sua autoconfiança.

A oralidade também se mostrou extremamente importante, pois ao falar a criança elabora relações, conta-nos ainda

mais sobre suas intenções, sobre o que ela expressou no desenho, sobre quem ela é e o que pensa. Desenho e fala então, compõem o autobiografismo, se complementando. Saber “ouvir” a criança, verdadeiramente, quer dizer estar completamente atento e saber receber o que ela nos quer contar, pelos traços e figuras no papel e pelas histórias que ela conta sobre seus desenhos exige aprendizado.

A partir do conjunto dos desenhos realizados pelas meninas-flor, podemos observar, em boa parte dessas criações, que as meninas operaram importantes “revoluções gráficas”, as quais revelaram transformações cognitivas, afetivas, culturais e sociais, que por vezes são visíveis graficamente, como para Jasmim, que desenha a figura humana pela primeira vez. O nascimento da figura humana é um marco no desenvolvimento gráfico de uma criança e na instituição do seu autobiografismo, pois denota a representação de si no espaço do papel, a tomada de consciência do “eu” enquanto um ser independente e autônomo que passa a imprimir sentidos e significados às experiências vividas. É o símbolo da afirmação de si!

Devemos criar e manter esses espaços de criação e de expressão para as crianças, especialmente as que estão em condições de sofrimento, sejam quais forem, em hospitais ou instituições de acolhimento, pois a partir daí pode-se criar mecanismos e estratégias de proteção internos para o enfrentamento. Nós, e todas as demais pessoas que convivem de maneira significativa com essas crianças, somos responsáveis por ajudá-las, dando-lhes suporte e, principalmente ouvindo-as de forma sensível e atenta para juntos construirmos conhecimento. Pois “o Eu se realiza na relação com o Tu; é tornando Eu que digo Tu. Toda vida atual é encontro” (BUBER, 2001, p. 59) e essa é a condição para a instauração da verdadeira presença e da relação, o “amor é responsabilidade de um Eu para com um Tu” (Id. p. 61).

## Referências

- ARNHEIM, Rudolf. *Arte e Percepção Visual: uma psicologia da visão criadora*. São Paulo: Pioneira, 1980.
- BUBER, Martin. **Eu e Tu**. 10. Ed. São Paulo: Centauro, 2001. Trad. Newton Aquiles Von Zuben.
- DE CONTI, Luciane. A construção de espaços lúdicos e a composição narrativa na infância. In: EGGERT, Edla & FISCHER, Beatriz Daudt (Org.). **Gênero, geração, infância, juventude e família**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. (Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica: temas transversais).
- CYRULNIK, Boris. **Os patinhos feios**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRN, São Paulo: Paulus, 2008.
- DERDYK, Edith. **O desenho da figura humana**. São Paulo: Scipione, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Formas de pensar o desenho: Desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Scipione, 1989.
- GOLDBERG, Luciane Germano. **Autobiografismo: desenho infantil e biografização com crianças em situação de acolhimento institucional**. Tese (doutorado). Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2016. Orientação: Profa. Dra. Ercília Maria Braga de Olinda.
- GREIG, Philippe. **A criança e seu desenho: o nascimento da arte e da escrita**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- IAVELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança: prática e formação de professores**. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2008.
- KELLOG, Rhoda. **Analisis de la expresion plastica del preescolar**. 3. ed. Espanha: CINCEL: 1985.
- LANI-BAYLE, Martine. Aux origins de la Clinique. **Chemins de Formation**. Université de Nantes: Téraèdre, Números 10/11. Octobre, 2007.
- LOWENFELD, Viktor & BRITAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.
- LUQUET, Georges Henri. **Le dessin infantin**. 4.ed. Paris: Delachaux & Niestlé S.A., 1984.
- \_\_\_\_\_. **O desenho infantil**. Porto: Civilização, 1969.
- MÈREDIEU, Floréncia. de. **O desenho infantil**. 14 ed. São Paulo: Cultrix, 2004.
- MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho: a educação do educador**. 13. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

- PALO, Maria José. Formas de memória: um estudo sobre o autobiografismo. **FronteiraZ**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária, 2009.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. Nada para a criança, sem a criança: o reconhecimento de sua palavra para a pesquisa (auto)biográfica. In: MIGNOT, Ana Chrystina; PASSEGGI, Maria da Conceição, SAMPAIO, Carmen Sanches (Orgs.). **Infância, aprendizagem e exercício da escrita**. Curitiba, PR: CRV, 2014.
- PERALTA-CASTELL, Cleusa. **Pela linha do tempo do desenho infantil: um caminho trans estético para o currículo integrado**. Rio Grande: FURG, 2012.
- ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Et al. Acolhimento de crianças e adolescentes em situações de abandono, violência e rupturas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 25, p. 390-399, 2012.
- ROYER, Jacqueline. **Que nous disent les dessins d'enfants?** Editions Hommes et perspectives, Paris, 1995.
- STERN, Arno. **Uma nova compreensão do desenho infantil**. Lisboa: Livros Horizonte, 1974.
- \_\_\_\_\_. **Iniciação à educação criadora**. Lisboa: SOCICULTUR, 1978.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- WALLON, Philippe. **Le dessin d'enfant**. 4.ed. Col. Que sais-je? Paris: Depôt Légal, 2007.
- WILDLÖCHER, Daniel. **Interpretação dos desenhos infantis**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1971.



# Lêdo Ivo

## o jogo identitário do ser/fazer-se poeta

André Augusto Diniz Lira - UFCG  
Luis Passeggi - UFRN

*Uma obra viva será aquela que  
transforma em autobiografia  
e confissão até as pedras da rua.*

*(Lêdo Ivo, Confissões de um Poeta).*

Dotado de uma dicção particular, cortante e lancinante, de uma escrita inconfundível, múltipla e esbanjadora, Lêdo Ivo é um autor que recebeu as mais altas condecorações literárias, inclusive o fardão da Academia Brasileira de Letras, que chamou de “mortalha”. A sua lira produziu uma obra ampla, que incursiona a poesia metrificada, perpassa a literatura infantil e juvenil, aporta no verso longo, livre e desimpedido, na crônica, no romance e nos escritos autobiográficos. Ademais, seus livros reconhecidos pela crítica como autobiográficos [Confissões de um Poeta (IVO, 2004a); Um Aluno Relapso. Afastem-se das Hélices (IVO, 2013)], convivem com tantos outros<sup>1</sup> que poderiam receber a mesma chancela. A rigor, estes e aqueles participam conjuntamente do que se denominou de estilhaçamento dos gêneros literários.

Foi na modernidade que se desenvolveu o questionamento da obra única, sendo crucial a influência de Victor Hugo, Mallarmé, Baudelaire, demarcando-se a dimensão inclassificável e transgressiva das obras, segundo o modelo de gênio criador livre (STALLONI, 2007). Ao beber dessas fontes transgressivas, Lêdo Ivo produziu uma obra impar que fica no *entrepasto*, de tal modo que muito de seus textos são híbridos, permeados pela

---

1 Como, entre outros: *O Ajudante de Mentiroso* (2009), *O Vento da Mar* (2011), *Teoria e Celebração* (1976).

linguagem proverbial, pela crítica literária, pelas narrativas biográficas e pelo inconfundível apelo ao sujeito autobiográfico. Ademais, se entrecruzam várias escolas literárias em sua vasta obra.

Em *Confissões de um Poeta* [doravante CP], Lêdo Ivo apresenta uma maior regularidade da prosa poética e autobiográfica, sem preocupação com a linearidade cronológica, podendo, inclusive, ser lida a partir de várias entradas, isto é, por capítulos distintos (IVO, 2004a). Em *O Aluno Relapso. Afastem-se das Hélices* [doravante AR/AH<sup>2</sup>] Lêdo Ivo reúne em duas partes um conjunto de escritos produzidos em diferentes gêneros literários e em diferentes tempos de produção, distando cada parte do livro pelo menos 20 anos uma da outra (IVO, 2013). Ainda que a organização desses livros se faça sob a diretriz do sujeito autobiográfico, o enquadramento como sendo de um único gênero seria enganador. Outrossim sua constante referência à mentira ou à falsidade na construção autoral sinaliza para uma determinada quebra do *pacto autobiográfico* (LEJEUNE, 2014), ao distorcer personagens, subverter histórias, inclusive apresentar outras versões do *si mesmo*.

Uma das tendências da pesquisa que articula a literatura, a história e os estudos (auto)biográficos tem sido destinada ao resgate de histórias de pessoas comuns, “[...] em contraposição à tendência de espetacularizar a vida daqueles que em algum momento se destacaram dos demais” (VASCONCELOS, CORDEIRO, VICENTINI, 2014). Apesar do reconhecimento entre os pares, inclusive internacionalmente, Lêdo Ivo continua ainda um desconhecido para o grande público de sua terra natal e até mesmo para profissionais da área de Letras. Faz-se necessário, portanto, situar seus posicionamentos mais gerais quanto à relação entre identidade, linguagem e experiência para que, como passo seguinte, possamos explorar questões mais específicas da sua infância e juventude, que se desdobram na sua vida e obra. Discutimos como o *si mesmo* é marcado por

---

2 Ao longo do texto, quando nos referirmos à AR/AH fazemos referência ao livro conjugado como um todo, quando nos referimos à AR tratamos apenas ao Aluno Relapso e AH tratamos de Afastem-se das Hélices.

vários jogos discursivos de multiplicidade, de oposição e de identificação, de realidade e de ficção, de continuidade e de transformação identitárias, nos quais a representação discursiva de poeta transgressor ganha proeminência nas relações no campo. Lançamos mão aqui, em especial, dos seus livros considerados autobiográficos. Ainda que brevemente, convém traçar o contexto histórico do qual emerge o alagoano na cena literária brasileira.

## O menino e sua geração

A obra de Lêdo Ivo se inicia na controvertida Geração de 45, compreendida em posicionamentos extremados da exaltação à abominação. As primeiras leituras dessa geração foram delimitadas por Tristão de Athayde e por Sergio Milliet, já em 1947. Para o primeiro, havia uma continuidade entre o Modernismo de 22 com o de 45, daí tratar-se de um *neomodernismo*<sup>3</sup>. Para o segundo, a nova geração era um *antimodernismo* (SANTOS 2012). Posteriormente, na linha do insulto, Merquior (1962) a classificou como uma geração enganada ou enganosa, antimodernista, conformista; enfim: a própria alienação política em versos metrificados. Em direção oposta, mais recentemente, Santos (2012) compreendeu que a voz lírica desses poetas reabilitava o humano em sua ampla integralidade, pontuando uma lírica universal, em um tempo de crise avassaladora, na qual o que menos importava era a vida humana, como a guerra ratificou.

Se a obra de Lêdo Ivo se configura inicialmente nessa geração, esse é apenas um ponto de partida, uma vez que sua obra, como também dos seus contemporâneos<sup>4</sup>, irá evoluir nos anos subsequentes. Lêdo Ivo apresentou uma prosa de cunho notadamente crítico-social, como se pode perceber, por exemplo nas obras *Ninho de Cobras* (IVO, 1973), *O Sobrinho do General* (IVO, 1981), *A Morte do Brasil* (IVO, 2007). Junqueira (2004b), ao

---

3 No caso, a terceira fase do Modernismo.

4 Ver, nesse sentido, a excelente análise de Secchin (2014) da evolução da obra de Cabral.



interpretar a sua primeira fase de publicações, considera que este não atenderia ao formalismo da Geração de 45, antes se destacaria o surrealismo, o lirismo coloquial, a ontologia, a metafísica e o experimentalismo. Apenas o livro *Acontecimento do Soneto* aderiria mais a lógica da Geração 45. Uma segunda fase das publicações se ergueria a partir da publicação de *Linguagem* (1951), no qual o acento metalinguístico começaria a melhor se demarcar. Com os livros que se sucedem sua poesia se tornará mais visual. A partir de *Magias* (1960), a temática da morte, da eternidade e as temáticas mais notadamente existenciais e sociais ganharão relevo (ver as obras completas de poesia do autor: IVO, 2004b).

A defesa de um modo próprio de teorizar do autor, inserida na própria obra literária, se distingue da teoria e da crítica literária de cunho universitário, que começou paulatinamente a ganhar volume e legitimidade, contrapondo-se à crítica literária de rodapé. Esta ficou assim conhecida porque era publicizada nos jornais impressos, na parte mais abaixo na folha impressa. Em geral, os críticos eram pessoas com notório saber em literatura, não necessariamente provindos de um *background* universitário em Letras (ROCHA, 2011). Lêdo Ivo se filia à tradição literária do rodapé, diretamente vinculada ao jornalismo, inclusive sendo matéria constante de suas inquirições e escritos. É importante considerar que o campo literário e o campo jornalístico brasileiro, sobretudo em seus movimentos de consolidação, tiveram uma origem muito próxima, pois tanto os agentes quanto alguns gêneros (como a crônica, a crítica literária, os ensaios) quanto ainda as estratégias de distinção se interpenetravam e se influenciavam mutuamente (MOURA, 2008).

## Identidade, linguagem e experiência

No quadro de uma pesquisa maior<sup>5</sup> por nós realizada, observamos quatro principais representações discursivas<sup>6</sup> identitárias relativas ao *si mesmo*, na obra AR/AH (2013), quais sejam: *transgressor, artista competente da linguagem, pensador e porta-voz político* da sociedade. Entre essas, destacam-se as imagens de transgressor de Lêdo Ivo desdobrada nas faces de poeta, escritor e crítico literário e a imagem de um pensador, que tanto erige uma ontologia quanto teoriza sobre vários aspectos do funcionamento do campo literário. Compreendida como uma “filosofia da identidade”, expressa em proposições-enunciados e em inúmeras narrativas na teia discursiva das obras, essa ontologia está fundamentada no discurso sobre a identidade humana, sobre o lugar da linguagem em sua constituição e sobre as experiências de vida.

Maingueneau (2005) considera que a *representação de si* pode ser compreendida como uma *apresentação de si*, tal como os estudos do *ethos* delinearam, desde a retórica clássica. Essa representação do *si mesmo* se relaciona com formas de avaliar o próprio trajeto, os outros e o mundo circundante. Essas representações de si, sobretudo nas obras caracterizadas como autobiográficas, associam-se às representações de Poesia, de Poeta e outras relativas ao campo literário. Quando tratamos de campo literário compreendemos como um campo social onde os agentes e instituições disputam pela legitimidade da imposição de determinados valores, questões, tendências, interpretações, nesse meio, retratando-se nas publicações, nos ganhos financeiros e simbólicos decorrentes (BOURDIEU, 1998). Na obra AR/AH, várias são as referências às dinâmicas do campo literário brasileiro. Lêdo Ivo coloca de ponta-cabeça a “arte-pela-arte”, pondo em relevo as lutas internas no campo de

---

5 Trata-se de uma pesquisa realizada em estágio pós-doutoral do primeiro autor e supervisionado pelo segundo autor, no Programa de Estudos da Linguagem da UFRN.

6 Seguimos aqui as proposições de Adam (2008)

produtores, dominantes e dominados. É o seu *ethos* transgressor que ilumina sua crítica.

Segundo Lêdo Ivo, uma obra viva se consubstancia por sua marca autobiográfica. A constituição identitária se demarcaria tanto na interpelação combativa quanto em uma alteridade constitutiva relativa aos “outros”, às coisas e à natureza, em uma alter, ego<sup>7</sup> e ecoliteraturas inconfundíveis, como partes oponentes e integrantes de um si mesmo múltiplo e alargado (BRUNER, 1997).

Somos todos os nossos personagens. Somos até o assoprar do vento, o rangido da escada ferida pela maresia, o sinal semafórico que anuncia a chegada do navio e o gemido da prostituta no hospital de indigentes.

Uma obra viva será aquela que transforma em autobiografia e confissão até as pedras da rua (IVO, 2004a, p. 319)

Ao considerar a sua extensa obra poética, vários temas como a morte, o amor, a religião, a pobreza, a própria linguagem, percorrem emoldurados por uma geografia que vai das praias e da maresia de Macéio, a “Miami dos pobres”, até as ruas de Paris, catedral da literatura. Como um *artista da palavra*, a sua arte nela se consubstancia, estendendo a sua experiência das coisas aos seres, da terra ao mar, uma experiência do ser-linguagem.

Devemos estar presentes em cada linha do nosso texto. Não apenas usar vírgulas, mas ser as vírgulas que usamos. Não só descrever uma rua, mas ser a rua que descrevemos, com seus passantes e tabuletas, pedras e fachadas (IVO, 2004a, p. 93)

Passeggi (2016, p. 61) discorreu sobre o sujeito a partir de três perspectivas a do “[...] sujeito da experiência (empírico), a do sujeito do conhecimento (epistêmico) e a do sujeito autobiográfico (do autoconhecimento e feito de palavras) que se constitui na narrativa, e numa relação com os dois primeiros”. Ao analisar as narrativas institucionais de si retratadas nos memoriais acadêmicos, a autora posteriormente (PASSEGGI, 2017) observa que as injunções institucionais marcam esses trabalhos tanto pela reflexão e razão do sujeito epistêmico

---

7 Temos em vista aqui uma literatura do eu, do si mesmo ou ainda do sujeito autobiográfico.

[vinculado à matriz cartesiana] quanto pelo sujeito da experiência, caracterizado por uma escrita transgressora, sensível e poética, que, no caso analisado, presente na escrita de memoriais femininos. A escrita lediviana é marcada extensivamente pelo sujeito autobiográfico. Contudo, enuncia-se um sujeito que, na quebra e, ao mesmo tempo, na aceitação do pacto autobiográfico (LEJEUNE, 2014), pontifica o imaginativo, as inúmeras versões, o alargamento do si mesmo, sendo uma experiência biográfica e estética. Tingido conjuntamente pelo autobiográfico, pelo literário e pelo metalinguístico torna-se difícil situá-lo nas classificações conhecidas. Talvez estejamos frente mesmo a um *sujeito autobiográfico metalinguístico-literário*, por ser atravessado, construído e focado na linguagem. Talvez sendo um entre tantos outros personagens, uma entre tantas outras versões de um si mesmo múltiplo poderia se aludir a um *sujeito do imaginário*, um *sujeito versão*.

Eu me recusava a me ver, pois sempre me considerei um desconhecido de mim mesmo e desinteressado em saber quem eu sou. Contento-me com as versões que os outros, tanto os me alteiam como os que me diminuem, têm de mim. Uma delas será a verdadeira, embora eu deseje, que nenhuma delas o seja (IVO, 2007, p. 14).

Em AR, lemos: “Eu aspirava a criar uma magia que me permitisse ser e existir no mundo dos homens.” (IVO, 2103, p. 24) e mais adiante: “A poesia é a minha verdade e a minha mentira. Com ela e para ela invento a minha realidade.” (p. 29). Na linha de continuidade, em AH, afirma-se em linguagem proverbial: “Faço poemas. A poesia é uma fazer. E fazer é ser” (IVO, 2013, p. 111). Nas CP encontramos: “Cada vez mais sinto que é minha obra que me cria. Sou uma invenção de minhas palavras” (IVO, 2004a, p. 31). Nesse sentido, há uma ontogênese dinâmica de tal modo que o escritor/autor cria a obra e esta, por sua vez, cria o autor. Em um movimento reflexivo progressivo, Lêdo Ivo se dá conta que não mais é o criador, mas são as suas palavras que lhe possibilitam a existência. Como lemos abaixo, a obra dotou-se de vida, impondo-lhe agora seu “ritmo e metodologia”, não permitindo que “evada de sua órbita”. Entretanto, o autor joga com as versões, inventa, distorce, não se dobrando à realidade.

De repente como numa iluminação, sinto que não sou eu que faço a minha obra. É minha obra que me faz. O que eu inventei passou a inventar-me, impõe o seu ritmo e a sua mitologia, não permite que evada de sua órbita. Transformei-me aos poucos, numa criação de minha própria criação (IVO, 2004a, p. 101).

## No jogo do Menino Mentiroso

Longe de resgatar o passado como um arquivo intocado, a atividade rememorativa de Lêdo Ivo o faz caminhar ao lado da imaginação, da “mentira”, que joga com o tempo, com os personagens, com as ocorrências, com os episódios. Em todas as ocorrências que o termo mentira é utilizado há o vínculo jocoso com uma distorção intencional produzida no intuito de enganar ou de criar uma outra versão da realidade vivenciada pelo autor. A mentira ganha, assim, um tom lúdico, que emerge e se nutre da infância por suas acuradas observações e por sua criatividade imaginativa, mas que se consubstancia na escrita na juventude. Não é à toa, portanto, que um dos seus ensaios na obra AR é justamente “O mentiroso” e um dos seus livros se intitula “Ajudante de mentiroso” (IVO, 2009). A construção textual e a “verdade” se assentam em um terreno sem firmeza ao trocar personagens, inverter fatos, suprimir, acrescentar, alterar “[...] pela **arte literária** a vontade de Deus e os caprichos dos homens” (IVO, 2013, p. 49).

Para ele, a vida real haveria de ser sempre um borrão, uma garatuja que ele corrigia todas as manhãs, em sua mesa de trabalho, acrescentando a sua memória às lembranças alheias, alterando destinos, mudando pela arte literária a vontade de Deus e os caprichos dos homens.

A jovem tímida e casta que ele espreitava quando menino, e cujas pestanas negras semiescondiam olhar cor de ágata, haverá de ser, numa de suas histórias, a habitante insaciável de uma noite varrida de desejos. Ao perdulário impenitente, ele imporá a férula de uma formidável dieta financeira. O vulto varonil de antigamente subirá, mancando, a longa escadaria de um ministério e mendigará um emprego — ele que, na vida real, se escudava numa impenetrável arrogância. (IVO, 2013, p. 49)

Ao ter como referência a citação acima, verificamos o uso combinado de borrão e garatuja, elementos típicos da infância que figuram a imaginação do autor. O primeiro serve para riscar, apagar, borrar, re-escrever, enfim. A segunda é uma marca tosca, disforme, ininteligível muitas vezes, as primeiras marcas da criança no papel. Contudo, essa fase transitória da criança não passou para o autor, “a vida real haveria de ser sempre um borrão, uma garatuja”. Sua memínice é retomada em dois sentidos por ser uma fonte de referentes para as suas futuras histórias e por ser a fonte, em um sentido positivado, da instabilidade, da indefinição, da provisoriade de uma obra que se faz no seio da “mentira”. O regime de ficcionalidade, então, invade a realidade, fazendo com que essa se curve ao poder da imaginação.

A identidade é apresentada através do paradigma central de uma **Multiplicidade Constitutiva**, na qual a diversidade humana se presentifica em um mesmo ser, em um indivíduo. Isso se realiza discursivamente de duas maneiras por **Oposição**, mais recorrentemente, e por **Identificação Constitutivas**. A infância destaca-se mais uma vez como uma fase embrionária que nutriu o autor da compreensão de sua multiplicidade, de um mundo “paralelo à existência cotidiana”.

Possuo, desde a infância, o sentimento de minha diversidade. Antes de habitar o universo textual que exprime e testemunha a minha vida de poeta e artista literário, eu residia num universo íntimo e intransferível, paralelo à existência cotidiana. Ele era o meu segredo, o meu mistério e a minha libertação. Contudo, essa diversidade não significava a separação, e sim o dissídio que une todos os homens, a dessemelhança que impõe a todas as criaturas o emblema da solidariedade comum. (IVO, 2013, p. 24)

Para Ivo, a compreensão da diversidade que o constitui tem origem na infância, na sua vida imaginária, íntima, secreta, singular, que faz se unir aos outros homens. A diversidade é conceptualizada não como uma separação do *si mesmo* e sim como uma união, uma solidariedade, mesmo que calcada na dessemelhança. Em várias obras de Lêdo Ivo, em prosa e em verso, é possível recuperar o contexto desses seres outros, diversos que povoam o seu imaginário e que viriam a constituir as suas

personagens. Em CP, Lêdo Ivo resgata sua infância afirmando o lugar da observação nesse processo de desvelamento dos outros:

Nestas peregrinações, eu me comprazia em observar os outros: o avaro em cuja casa, segundo as línguas malvadas, os ratos morriam de fome; o padre que, quando bebia, descia evangelicamente a rua do Capim, abençoando as prostitutas; a adúltera de olhos a esverdeados, toda de branco vestida, como se cada encontro culpado fosse uma noite de núpcias; ociosos e facadistas como Guabiraba, sempre dispostos a marcar uma conversa com o friso de uma chalaça. (IVO, 2004a, p. 109 – 110).

**A Oposição Constitutiva** da identidade é mais recorrente e se apresenta na linha de continuidade do seu *ethos* transgressor, destacando-se os “eus” renegados, repulsivos e até moralmente contrapostos. Em geral, essa oposição se evidencia como sujeitos considerados socialmente e moralmente denegridos. Percebe-se, na enumeração da citação acima, que os sujeitos não cumprem o papel socialmente esperado fundindo-se o santo ao profano (padre bêbado benzedor de prostitutas) ou o profano ao santo (adúltera vestida para seus encontros promíscuos de noiva) ou mesmo com características que são levadas ao extremo como o “avarento, em cuja casa, segundo línguas malvadas, os ratos morriam de fome”. Essa oposição pode ser vislumbrada também em seus livros em prosa como, por exemplo, em *A Morte do Brasil*, onde não apenas os personagens se opõem, mas também são contraditórios, múltiplos em sua própria constituição.

Por outro lado, há movimentos de **Identificação Constitutiva** como produto do desejo para com os outros ou melhor como uma empatia solidária, que reverbera no próprio *si mesmo*. Para Ivo, os outros, com toda a alteridade que lhes encerra, até os que nos são mais renegados, são constitutivos do nós, cabendo, em suas palavras, ao poeta e romancista iluminar essas partes sombrias ou identidades renegadas. Entra em jogo aqui uma outra representação discursiva identitária a de *porta-voz político* da sociedade.

O desenvolvimento desses postulados da identidade faz-nos lembrar de que Lêdo Ivo é um admirador de Rimbaud, reconhecido pela clássica afirmação que “o eu é um outro”. Na área de ciências humanas, uma miríade de desdobramentos

teóricos relativos a relação do eu-outro se desenvolveram na contemporaneidade. Ricouer (1991) apresentou uma série de questões que vão da linguística à filosofia em *O Si mesmo como um outro*. Também Todorov tratou da estrutura da pessoa, partindo da literatura, da psicanálise e da linguística em *A vida em Comum* (TODOROV, 2014). O inovador de Lêdo Ivo talvez seja por à baila nossos *eu renegados* de forma complexa direta e indiretamente, de modo sutil, mas também abertamente impactante, por meio de sua escrita transgressora e esteticamente trabalhada.

## No jogo da continuidade e da transformação identitárias.

Segundo Rabatel (2016) narrar é se posicionar, é oferecer visões de mundo, é uma *re-apresentação*, no duplo sentido de representar e de apresentar. No conto autobiográfico *O Aluno Relapso*, que inclusive intitula a obra (AR), encontramos um jogo de continuidade e de transformação identitárias, na qual a dimensão transgressora se demarca plenamente (IVO, 2013, p. 21-22). A comparação é o elemento mais presente em toda a narrativa. Na primeira parte, mais descritiva, apresenta-se o “eu”, o “aluno-disciplinado”, e o “ele”, o “aluno-relapso”. Na segunda parte, mais crítica, o contraste é realizado entre o “eu-poeta” e o “ele-desembargador”. Há, no conto, uma inversão crucial entre esses seres tão díspares, mas também tão semelhantes.

O “eu” se apresenta ao olhar de seus professores e da sua família como: o “primeiro da aula”, o “exemplo”, o “discípulo dos maristas”, o que merecia “distinção e louvor”. O aluno relapso, o “ele” é descrito como o “colega turbulento”, o “fumante”, o “atrevido”, o “descrente”, o “reprovado”, o “evitado”, o ator de “episódios truculentos”. Enfim, este sentado “emblematicamente no último banco” era, como se haveria de esperar, de “rendimento quase nulo”, o “último” da sala. No entanto, acrescenta-se, o ponto de vista diferencial do narrador: “Mas eu o invejava; ele significava para mim a aventura e a transgressão”.

Um encontro inesperado ocorre entre esses seres tão díspares, que, ao acaso, se encontram e passeiam um dia de



domingo na cidade. Esse passeio seria a oportunidade para uma possível transgressão do eu-disciplinado. Contudo, “ficou apenas a recordação de que ele ofereceu um cigarro, por mim recusado”. Fecha-se, portanto, o ciclo em que o “eu” se evidencia, nessa fase da vida, por meio de um *ethos* disciplinado e desejante, identificado com o aluno relapso, o transgressor. Com a reprovação do “aluno relapso”, o narrador o perde de vista.

Ocorre um reencontro inesperado apenas 40 anos depois. A partir desse momento, a narrativa que era mais descritiva, baseada no ponto de vista dos outros, torna-se uma narrativa crítica e reflexiva. O narrador põe-se na tarefa de avaliar o “ele” e os jogos identitários que presidem a vida. Aquele antigo aluno relapso tornou-se desembargador e professor de Direito, ressaltando-se agora que era um intolerante julgador dos outros homens, um crente por conveniência, um moralista, um conservador, um autoritário. Destacando-se que “nem sequer fumava”, uma forma de dizer que poderia ter se salvado pelo menos se tivesse mantido o hábito de fumar.

Nas duas partes do conto é importante observar que o lugar que o ato de fumar ocupa na narrativa. No primeiro momento, o cigarro é recusado pelo aluno-disciplinado; no segundo momento, esperava-se que o desembargador tivesse *pelo menos* preservado o seu hábito de fumar, mas agora “nem sequer fumava”. Mudam-se os sujeitos, alteram-se os valores e comportamentos. Eis uma inversão na narrativa e nas identidades desses seres tão díspares. Evidencia-se, assim, a transformação identitária de ambos.

Há, por outro lado, uma linha de continuidade relativa ao aluno relapso, na explicitação de sua falta de gênio, desde criança. Era, enfim, um “Rimboud sem gênio” e continuaria a ser, como desembargador.

O eu-disciplinado se apresenta como um herdeiro do aluno relapso, pelo fato de ter se tornado poeta, perdendo, então toda a sua reputação. O lugar de destaque que se reveste a profissão jurídica pode ser compreendido tanto pelo contexto familiar e social, quanto por meio dos personagens dos seus livros em prosa como *Ninho de Cobras* (IVO, 1973) e *A Morte do Brasil* (IVO,

2007). Ser poeta, nesse conto, está diretamente vinculado a essa dimensão transgressora, tendo por referência as profissões legitimadas do mundo jurídico.

O poeta mais famoso de minha terra natal vivia bêbado - e, em certas alvoradas alagoanas, era encontrado, adormecido, rente às sarjetas. Invocando esse caminho ignominioso, meu pai me acenava com os lucros e fulgores da advocacia e da jurisprudência. (IVO, 2013, p. 73).

Se, no conto o AR, Lêdo Ivo torna-se um poeta e por isso mesmo se considera um transgressor, vale salientar que, ao longo do livro, se tornará evidente que nem todo poeta é transgressor, sobretudo a partir do capítulo *A água mais bela*, na qual se introduz tanto atributos de poetas competentes quanto se evidencia que não são todos considerados transgressores. Essa denominação de “poeta maldito” caberia em sua ótica para Víctor Hugo, Byron, Baudelaire, Rimbaud. A transgressão poética pode se dar por meio da imaginação autoral e da quebra de paradigmas, inclusive das “vanguardas”.

## No jogo do ser/tornar-se poeta

Até então, vimos que Lêdo Ivo atribui um peso determinante à linguagem e à experiência como fatores preponderantes na construção identitária tanto no regime de verdade-ficcionalidade quanto na dinâmica da continuidade-transformação identitárias. Urge perguntarmos sobre a dimensão (auto)biográfica na qual emerge elementos formativos?

Quando tratamos da representação discursiva identitária de um si mesmo pensador, não fizemos alusão que essa voz se reveste também de um tom professoral. Como Lêdo Ivo rechaça a atividade docente, notadamente a dos críticos literários de extração universitária, essa voz professoral se desvanece face ao repúdio presente em sua obra. Contudo, em vários momentos se erige uma figura de autoridade, que inclusive não faz concessões aos que ignoram em sua ótica os elementos básicos da arte poética. O veredito é direto: não são poetas!

Aquele que tanto defendeu a multiplicidade identitária [afirmando que temos eu renegados] não faz, repetimos, concessões aos “ignorantes”. Para ser poeta, é necessário uma vocação, um chamado do si mesmo para atender a uma missão. Em sua cosmovisão sua arte poética estaria, assim, a serviço de uma arte política. Essa vocação ganha ares de inatismo, pois o “O poeta nasce poeta”. Todavia, se aqui reina um essencialismo identitário, por outro lado, o autor advoga a favor da pesquisa, da experimentação, da leitura da tradição, do questionamento da “vanguarda”, do lugar que o poeta ocupa no campo literário, em suas palavras:

O poeta nasce poeta e se faz e é feito pela cultura que consegue incorporar ao seu ofício. E ele é apenas um elo no grande sistema poético do mundo, um grão de poeira numa tradição que vem do início do universo e haverá de continuar enquanto este nosso planeta existir. (IVO, 2013, p. 131).

Em vários momentos da obra AR/AH, a questão da vocação/formação é retomada. As narrativas tendem a favorecer a leitura essencialista ou inatista do poeta. No final do AR, apresenta-se a narrativa da história de um jovem que estava estudando para ser poeta por intermédio de um professor de poesia, mas, ao final, apesar do esforço o rapaz não logrou êxito, porque é necessário vocação para tal.

Se podemos aprender com a história dos outros, podemos pinçar vários elementos que convergiram para Lêdo Ivo se tornar esse grande autor. E parece não ser trivial às referências ao esforço, a busca desenfreada por livros, ao estudo, a experimentação, a companhia e o apoio de autores ilustres em sua trajetória de escritor.

A referência ao inatismo, “nascer poeta”, não deveria desestimular os esforços, a compreensão que se trata também de uma construção social, a relação entre a cultura e a biologia, inclusive porque aprender com as histórias dos outros é também fazer contraleituras. Consideramos que pode mesmo haver uma certa propensão ao desenvolvimento da linguagem, tendo por base os estudos referentes à inteligência linguística de Howard Gardner. Contudo, isso não implicaria que a biologia seja a

definidora exclusiva da trajetória poética. A rigor, a inteligência linguística é uma daquelas que se desenvolvem melhor com o tempo, daí grandes autores/as escreverem obras de fôlego na velhice.

## Para não finalizar

A tradição literária e sociológica nos legou formas próprias de uso das autobiografias. A pesquisa (auto)biográfica tem sido uma das formas diferenciadas de pensar o entrelaçamento entre o educativo e o biográfico, notadamente na formação dos sujeitos. Aproximar-se do texto literário no intuito de fazer dele um manancial para a formação ainda é um caminho a ser melhor trilhado em nosso meio. Nosso intuito aqui foi explorar um autor reconhecido entre os pares, mas desconhecido de um público maior, aproximando-nos de sua infância e juventude.

A meninice e jovialidade de Lêdo Ivo não se esgotaram. Sua veia lúdica, sua imaginação abrangente, sua face transgressora se desenvolveram até a velhice. Há muito o que se explorar nesse sentido. A criatividade como sabemos sofre todo o impacto de barreiras sociais, porém, ao longo da trajetória de vida do poeta alagoano, a sua obra teve desdobramentos quanto a utilização diversificada de gêneros textuais e de construção de textos híbridos, que deram lume obras sem precedentes na literatura brasileira como as *Confissões de um Poeta* e o *Aluno Relapso. Afastem-se das Hélices*. Ambos bastante diferentes das conhecidas autobiografias literárias, produzidas em nosso meio, como o *Itinerário de Pasárgada* de Manuel Bandeira, *Autobiografia poética e outros textos* de Ferreira Gullar e, mais recentemente, *O Espírito da Prosa: uma autobiografia literária* de Cristovão Tezza (BANDEIRA, 2012; TEZZA, 2012; GULLAR, 2015).

Essa criatividade pungente aliada a uma compreensão da identidade como multiplicidade, de um *sujeito versão*, nos instiga a considerar que esse alargamento identitário é uma tarefa urgente na compreensão dos nossos outros renegados. Esses outros na contemporaneidade tem sido cada vez mais

alijados da convivência. Lêdo Ivo resgata-os, mas sublinha uma alteridade constitutiva, presente em cada um de nós próprios. Esse *sujeito versão* foi estudado por Bruner (2014) em uma das suas últimas obras quando tratou das narrativas, literatura e desenvolvimento humano. Bruner, no entanto, não aprofundou essa confluência em um mesmo ser, no sentido do que aqui tratamos como uma multiplicidade constitutiva, mediante oposição e identificação.

Sua obra também foi marcada por um interesse de cunho epistemológico que se fez mediante uma teoria imanente à obra literária e a partir de uma compreensão dinâmica da identidade articulada à linguagem e à experiência. Experiência do ser-linguagem em movimento, uma experiência de um *sujeito metalinguístico*, que é atravessado pela linguagem, está para além dela, mas sempre a ela retorna em uma infinda “invenção de palavras”.

## Referências

- ADAM, J-M. **A Linguística**: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.
- ADAM, J-M., HEIDMANN, U. **O texto literário**: por uma abordagem interdisciplinar. São Paulo: Cortez, 2011.
- BANDEIRA, Manuel. **Itinerário de Pasárgada**. São Paulo: Global, 2012.
- BOURDIEU, Pierre. **As Regras da Arte**: gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- GULLAR, Ferreira. **Autobiografia poética e outros textos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- BRUNER, Jerome. **Fabricando Histórias**: direito, literatura e vida. São Paulo: Letra e Voz, 2014.
- IVO, Lêdo. **A Morte do Brasil**. Rio de Janeiro: Leitura, 2007.
- IVO, Lêdo. **Confissões de um Poeta**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2004a.
- IVO, Lêdo. **E agora adeus. Correspondência para Lêdo Ivo**. São Paulo: Instituto Moreira Sales, 2007.
- IVO, Lêdo. **Ninho de Cobras**: uma história mal contada. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.
- IVO, Lêdo. **O ajudante de mentiroso**. Rio de Janeiro: Educac, 2009.
- IVO, Lêdo. **O Aluno Relapso. Afastem-se das Hélices**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2013.

- IVO, Lêdo. **O Sobrinho do General**: uma história de amor num golpe de Estado. Rio de Janeiro: Record, 1981.
- IVO, Lêdo. **O Vento do Mar**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2011.
- IVO, Lêdo. Orfeu: editorial. In: TELES, Gilberto Mendonça. **Vanguarda Europeia & Modernismo Brasileiro**. 20 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, [1947] 2012.
- IVO, Lêdo. **Poesia Completa: 1940-2004**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2004b.
- IVO, Lêdo. **Teoria e Celebração**: ensaios. São Paulo: Duas Cidades, 1976.
- JUNQUEIRA, Ivan. Quem tem medo de Lêdo Ivo? In: IVO, L. **Poesia Completa: 1940-2004**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2004b.
- LEJEUNE, P. **O Pacto Autobiográfico**: de Rosseau à internet. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- LUCENA, B. P. de. Novas Diccões no campo literário brasileiro: Patativa do Assaré e Carolina Maria de Jesus. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 34, Brasília, jul./dez, p. 73-93, 2009.
- MAINGUENEAU, Dominique. Ethos, cenografia e incorporação. In: AMOSSY, Ruth. (Org.) **Imagens de si no discurso**: a construção do ethos. São Paulo: Cortez, 2005. (p. 69-92).
- MOURA, Sérgio Arruda de. **A crônica**: entre o campo literário e o campo jornalístico. **Contemporânea**, n. 11, p. 2-15, 2008.
- PASSEGGI, Maria. da C. MARTINS, Raimundo. TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Orgs.) **Pesquisa Narrativa Interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria: Editora UFSM, 2017.
- PASSEGGI, Maria. da C. O sujeito autobiográfico: noções terminológicas para a pesquisa (auto)biográfica com crianças. In: PASSEGGI, M. da C.; FURLANETTO, E. C.; PALMA, R. C. D. da. (Orgs.) **Pesquisa (auto) biográfica, Infâncias, Escola e Diálogos intergeracionais**. Curitiba: CRV, 2016. (p. 47-66).
- RABATEL, Alain. **Homo Narrans**: por uma abordagem enunciativa e interacionista da narrativa. São Paulo: Cortez, 2016.
- RICOUER, P. **O Si mesmo como um outro**. Campina: Papirus, 1991.
- RÓCHA, João Cezar de Castro. **Crítica Literária**: em busca do tempo perdido? Chapecó: Argos, 2011.
- SANTA'ANNA, A. R. **Música Popular e Moderna Poesia Brasileira**. 4 ed. São Paulo: Editorial Landmark, 2004.
- STALLONI, Y. **Os Gêneros Literários**. 3 ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2007.
- TELES, G. M. Lêdo Ivo – a aventura da transgressão. In: TELES, G. M. **Contramargem**: estudos de literatura. São Paulo: Loyola, 2002.
- TEZZA, Critovão. **O Espírito da Prosa**. Rio de Janeiro: Record, 2012.
- TODOROV, Tzvetan. **A Vida em Comum**: ensaio de antropologia geral. São Paulo: Editora UNESP. 2014.



# *O sentido de participar em comunidade*

## desenvolvimento social da juventude

*Irene Reis dos Santos – UDE-Uruguai  
Alexsandro dos Santos Machado - UFPE*

### Introdução

Este trabalho tem como objetivo compartilhar alguns resultados preliminares da pesquisa de mestrado em desenvolvimento: O sentido que jovens atribuem à sua participação em grêmios estudantis: complexidade nas narrativas autobiográficas. Ao tratar a respeito do tema do desenvolvimento da pessoa na adolescência, urge que se reflita a respeito de seu desenvolvimento social. A Convenção Internacional dos Direitos da Criança determina que esta seja sujeito de direito e de participação na comunidade. Tal documento, firmado em 1989, celebra a maturidade de outros como a Declaração Universal dos Direitos da Criança, firmada em 1959, a Declaração de Genebra, de 1924 e abre espaço, no Brasil, para a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)<sup>1</sup>, assinado em 1990. Assumir tais documentos demanda que, não somente, nos ajustemos a este marco legal, mas também aprendamos, não sobre, mas com jovens, rompendo com o paradigma centrado no adulto, por isso, adultocêntrico.

A escola, como espaço de educação formal, ainda investe esforço no desenvolvimento cognitivo, muitas vezes, vinculado à superação do fracasso ou à superdotação na aprendizagem de conteúdos escolares. Para além das salas de aula, contudo, há um aprendizado de habilidades sociais que se desenvolve

---

1 Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm). Acesso: 20/09/2018.



dentro do contexto escolar, a partir da implementação de Políticas Públicas, a exemplo do Projeto Gestão Democrática, da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, nos grêmios estudantis da cidade de Mogi das Cruzes, lugar de onde provém os participantes de nossa pesquisa.

Por natureza, somos seres gregários, construímos, em grupo, um complexo sistema linguístico e de convivência em comunidade que nos permite, a priori, que estabeleçamos acordos, desenvolvamos o sentido de pertencimento e de participação (GOLEMAN, 2006). Desta forma, urge entender, com estes estudantes secundaristas, sobre o sentido que atribuem à sua participação em comunidade, por meio do grêmio estudantil. Que sentimentos estarão envolvidos? Que reflexões trazem ao espaço acadêmico? Como, de maneira ética, desenvolver uma pesquisa com estes jovens, considerando seu direito a participar? Que dimensões de sua realidade as narrativas autobiográficas conseguem revelar?

## Metodologia – Adolescência: entre errâncias e heranças adultas

Estabelecemos, a partir da experiência do orientador da pesquisa, que uma metáfora viva para nossa investigação seria a carta e esta também seria a forma como obteríamos alguns de nossos dados<sup>2</sup>. Entendemos que esta tarefa solitária de escrever garantiria este espaço do registro subjetivo e que isso seria positivo para quem em contato tivesse com cada dado, mas, também, para quem o gerou, ou seja, cada jovem autor da sua narrativa autobiográfica. “Falar de subjetividade é falar de experiências de vida que fazem despontar uma consciência de si.” (PAIS, 2018, p.28). O motivo de escrever a carta, ou desenvolver nossa pesquisa, é colher o sentido que o jovem atribui à

---

2 MACHADO, Alexsandro dos Santos. *Intuições para uma pedagogia da Intuição: Amizade enquanto uma Experiência Integral pela Dinâmica das Cartas*. 2012. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

sua participação em comunidade, a partir de suas experiências em grêmio estudantil.

Trazemos à academia a voz dos jovens, não no afã pretensioso de generalizar conclusões a partir de uma experiência de investigação de um fenômeno com um grupo etnográfico, mas de, com os jovens, contribuir com reflexões, abrir caminhos a novos estudos, permitir-nos um desdobramento dentro da temática. “A palavra é a ponte entre o eu e o outro. A atividade mental de toda pessoa – aquilo que ela pensa, julga ou sente – se situa numa dada orientação social.” (KRAMER, 2016, p.32). Mas, inquietava-nos a seguinte pergunta: qual a metodologia mais apropriada a este tipo de investigação?

A metodologia da narrativa autobiográfica foi a escolhida porque entendemos que é a mais adequada para atender a complexidade do que nos propusemos a pesquisar, respeitando eticamente os participantes envolvidos na construção e análise de dados. Esta metodologia nos permitiria tecer, com os fios dos relatos individuais, uma narrativa coletiva. Aceitamos o fato de que “o sentido já possui o seu lugar e a tarefa da formação consiste em reencontrar, por *trás* ou *sob*, aquilo que o dissimula ou o impede de vir à tona”. (DELORY-MOMBERGER, 2003, p. 362). Concordamos com Passeggi et al. (2017, p.470) em que:

Admite-se como hipótese, que é por meio da narrativa que damos sentido à nossa existência e que podemos compreender os contextos mais globais nos quais elas se desenvolvem, daí a importância de se estudar as narrativas de crianças sobre seus contextos de escolarização e sobre os entornos da escola para compreendermos sua percepção sobre eles.

Etimologicamente, a palavra *texto*<sup>3</sup> vem de tecer, fazer um tecido. Complexo, por excelência, o texto não deixaria de

---

3 Origem da palavra texto: Vem do latim *texere* (construir, tecer), cujo particípio passado *textus* também era usado como substantivo, e significava ‘maneira de tecer’, ou ‘coisa tecida’, e ainda mais tarde, ‘estrutura’. Foi só lá pelo século 14 que a evolução semântica da palavra atingiu o sentido de “tecelagem ou estruturação de palavras”, ou ‘composição literária’, e passou a ser usado em inglês, proveniente do francês antigo *texte*. Disponível em: <<https://www.dicionarioetimologico.com.br/texto/>>. Acesso: 20/11/2018.

contar com os fios oriundos das observações dos investigadores, participantes da pesquisa. “É preciso ressaltar que um relato coletivo não significa um conto homogêneo e, sim, uma história em que os diversos interesses e as várias visões tenham lugar e possibilidade de expressão.” (MINAYO, 2012).

Quando da coleta das cartas, aprendemos algo que agora parece óbvio: a participação se obtém mais facilmente quando entre iguais. Condiçoados à herança da cultura hierárquica, trilhamos caminhos mais longos como fazer videoconferência com a dirigente da Secretaria de Educação e com diretores de escola, encontros virtuais e envios de e-mails, todos tendo como figura central e mobilizadora o adulto.

Em nossa errância pela herança, perdemos alguns meses buscando estratégias complicadas, mantendo a estrutura adultocêntrica. Quando mobilizados por adultos, poucos jovens se ofereceram a escrever as cartas. Contudo, quando mobilizados por outros jovens, obtivemos em pouco menos de um mês, mais de vinte cartas, com suas respectivas autorizações, totalizando 31 cartas em nosso corpus para análise de conteúdo.

Outro aspecto que tivemos que ter em conta e ignorávamos até então foi: nem todos os jovens estavam participando porque alguns deles não se sentiam à vontade para escrever, expondo possíveis erros de português, outros não se queriam escrever à mão, outros não tinham impressora e não compartilharam nada disso com os adultos envolvidos e o fizeram quando entre jovens. Como solução, nossos jovens investigadores propuseram que abrissemos a possibilidade de que o texto fosse enviado por redes sociais, por e-mail, revisado antes de publicado, e as assinaturas de consentimento e assentimento pudessem ser colhidas de maneira simples, em texto manuscrito, assinado, fotografado e enviado por redes sociais ou grupos de mensagem. Tudo isso foi prontamente acolhido, aprendizes que somos, reconhecedores de que somos seres não prontos, dispostos à construção e aprendizados contínuos.

## Com a palavra: O adolescente. Adolescente, não! Jovem.

Não é nossa proposta, aqui, explicar a respeito da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin, da qual nos valem na construção de nossa investigação. Porém, registramos que ela está alinhada com nosso propósito ao analisarmos o corpus composto por cartas e mensagens de texto.

Apelar para estes instrumentos de investigação laboriosa de documentos, é situar-se ao lado daqueles que, de Durkheim a P. Bordieu passando por Bachelard, querem dizer não “à ilusão da transparência” dos factos sociais, recusando ou tentando afastar os perigos da compreensão espontânea. É igualmente “tornar-se desconfiado” relativamente aos pressupostos, lutar contra a evidência do saber subjetivo, destruir a intuição em proveito do “construído”, rejeitar a tentação da sociologia ingênua, que acredita poder aprender intuitivamente as significações dos protagonistas sociais, mas que somente atinge a projecção da sua própria subjectividade. Esta atitude de vigilância crítica, exige o rodeio metodológico e o emprego de técnicas de ruptura” e afigura-se tanto mais útil para o especialista das ciências humanas, quanto mais ele tenha sempre uma impressão de familiaridade face ao eu objeto de análise. É ainda dizer não “à leitura simples do real”, sempre sedutora. Forjar conceitos operatórios, aceitar o carácter provisório de hipóteses, definir planos experimentais ou de investigação (a fim de despistar as primeiras impressões, como diria P. H. Lazarsfeld). (BARDIN, 1977, p. 28).

Esclarecido isso, atemo-nos à esta tarefa a que nos propuemos: trazer a voz de jovens ao âmbito acadêmico, rompendo com nossos achismos adultos sobre temas que lhes dizem respeito, considerando o que eles mesmos dizem sobre o sentido que atribuem à sua participação em comunidade por meio de grêmios estudantis.

Muito se discute, em âmbito teórico, a respeito de termos como adolescente e jovem. Etimologicamente, contudo, a palavra *adolescente* poderia ser usada por qualquer pessoa, em qualquer idade, já que se refere ao processo de crescimento

do indivíduo.<sup>4</sup> Nossos participantes têm entre 15 e 17 anos de idade, são estudantes de Ensino Médio.

Estão divididos, para esta pesquisa, em dois grupos: primeiro o grupo de pesquisadores participantes, formado por 3 a 5 jovens, consultados, constantemente, por mensagem e em rodas de conversa e o segundo, dos que escreveram as cartas, dos quais o primeiro grupo também faz parte.

Cada jovem participante tem em comum o fato de ser oriundo do ensino público de Mogi das Cruzes, cidade em desenvolvimento, com muitas zonas de vulnerabilidades. Com mais razão se justifica nosso trabalho de trazer a este ambiente acadêmico estas vozes pouco ouvidas. “Dentre as representações em disputa em relação às juventudes privilegio aquelas que os/as consideram como sujeitos de direito, portadores de saberes, modos de expressão que devem ser legitimados nas pesquisas.” (REIS, 2018, p.83).

Para definirmos se usaríamos, durante a pesquisa, o termo adolescente ou jovem, consultamos nosso primeiro grupo. “Embora não exista uma definição de adolescência aceita internacionalmente, a Organização das Nações Unidas define adolescentes como indivíduos de 10 a 19 anos de idade.” (UNICEF, 2011, p.11).

Optamos por nomear os componentes de nosso primeiro grupo como eles querem que assim seja, alguns por seus apelidos, outros pelo primeiro nome e usar os termos – jovens e juventude –. Esta decisão não contraria o estabelecido pela

---

4 Origem da palavra adolescente: A palavra “adolescente” vem do particípio presente do verbo em latim *adolescere*, crescer. Já o particípio passado, *adultus* deu origem à palavra “adulto”. Em português, as palavras seriam equivalentes a “crescente” e “crescido”, respectivamente. Apesar de consideramos a fase da adolescência uma “invenção sociológica” relativamente recente, a palavra adolescente é cerca de cem anos mais antiga do que a palavra adulto. Disponível em: <<https://www.dicionarioetimologico.com.br/adolescente/>>. Acesso: 01/11/2018.

lei<sup>5</sup>: “são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade”. Por WhatsApp<sup>6</sup> foram consultados e registramos os motivos pelos quais preferem o termo jovem em vez de adolescente:

*Malu: Considero como adolescência entre 12 e 15 anos de idade. 16 e 17 anos já entendemos que somos jovens. E somos jovens até 29. Se eu não me engano, a UNESCO definiu jovem de 15 a 29 anos.*

*Gus: Prefiro jovem, porque adolescentes eles pensam que somos crianças ainda.*

*Leandro: Acredito que jovem passa um pouco mais de “seriedade”.*

*I (investigadora): E porque precisa desta seriedade?*

*Leandro: Talvez porque goste de ser levado mais à sério por todos.*

*Itânio: Adolescente soa um tanto institucional e às vezes até pode ser levado como pejorativo. Porque entende-se que um adolescente é um não adulto. Adulto pode ser jovem. Jovem é mais universal.*

*Ruan: Infância, pré-adolescência, adolescência e juventude. Infância (até 12 anos) considero quando criança, pré (13 e 14 anos) remete ao processo de transição para a adolescência (15 aos 17 anos) e a juventude (18 aos 28 anos) dá ênfase na fase adulta.*

Percebemos, nas contribuições de nossos jovens, registros sobre a herança ultrapassada do termo adolescente como transição e porvir, além disso, o ranço da falta de respeito ou “seriedade” atrelada ao uso da palavra adolescente. O ser adolescente estaria mais vinculado ao mundo infantil, portanto, não sério, que o jovem, este, mais vinculado ao mundo do adulto, mais digno de ser tomado em conta.

Esta é também uma importante pista sobre a relevância de pesquisas que se esforçam por validar a participação desta camada da sociedade ainda invisível, em uma cultura que considera, quase exclusivamente, a voz e o feito do adulto.

---

5 Lei Nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, que institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm)>. Acesso: 04/11/2018.

6 WhatsApp Messenger é um aplicativo gratuito para a troca de mensagens por dispositivos móveis. Envia, recebe mensagens, fotos, vídeos, documentos, voz.

Concordamos com estudos que primam pelas metodologias participativas, colocando os participantes como investigadores, tal e como proposto pelos estudos da criança.

No entanto, no que respeita às crianças – e, em particular, às crianças dos escalões etários mais jovens – o trabalho hermenêutico de interpretação da sua voz é relativamente recente, sendo ainda largamente predominante uma orientação epistemológica que se relaciona com as crianças como se elas fossem desprovidas de capacidade de reflexão da acção dos adultos. (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005, p.52).

Para que nossos participantes contribuíssem melhor com o meio acadêmico, com outros jovens, e de maneira a que a pesquisa também contribuísse com eles, pedimos ao segundo grupo, composto por jovens gremistas, autores das cartas, que escrevessem pressuponho como destinatário futuros gremistas. Escrevendo para jovens, seria mais fácil de que se expressassem livremente, porém, na condição de alguém que já passou por uma experiência e está apto a compartilhá-la. Embora fizessem este exercício, também explicamos que a carta escrita fazia parte da pesquisa de mestrado e sua voz seria levada a adultos estudiosos do tema.

## O sentido de participar da comunidade por meio de Grêmio Estudantil

Dada a grande quantidade de cartas que tivemos, para este fim, consideraremos as dez primeiras, das 31 cartas recebidas. Compartilhamos a nuvem de palavras, gerada pelo software Iramuteq, oriunda do corpus completo, para que se possa apreciar os temas geradores de nossas análises.



Na pesquisa, como na vida, há um momento do calar-se, do deixar de explicar, do parar para ouvir e aprender, parar para pensar. Por isso, fazemos este convite a que a palavra do jovem seja lida, sem qualquer interferência dos pesquisadores. “Escutar com inteligência e intuição tais escritos pode representar uma experiência integral também para você, prezado leitor.” (MACHADO, 2012).

1. Participar do Grêmio Estudantil foi uma experiência muito legal e de uma responsabilidade imensa, pude ver como nós alunos, tivemos um grande papel em nossa escola.
2. A participação do grêmio em minha vida foi reveladora e transformadora. O engajamento me trouxe uma intensa noção de meus direitos e meus deveres como cidadão e estudante, além de ter influência em minha vida em sociedade.
3. Foi um ano de muito prazer, desde a formação da nossa chapa que recebeu a participação de 14 membros, divulgação das propostas em sala de aula para os demais alunos



da Escola, a eleição e atuação nos projetos propostos. Participamos de concursos externos os quais não ganhamos, mas, serviu como experiências. Apesar de todas as dificuldades que tivemos para estar à frente do Grêmio Estudantil de minha escola, sou favorável à participação dos alunos no processo de eleição, a experiência nos torna pessoas conscientes do nosso papel na sociedade.

4. Ser do grêmio é ter responsabilidade, ser cobrado, mas também cobrar o que foi prometido. E também temos o dever de cuidar da escola, pois os alunos são a voz da escola! No começo, entrei no grêmio como secretário geral, foi um abalo na minha vida, com as correrias de grêmio (risos) mas com o tempo fui me acostumando.
5. Minha participação no grêmio foi boa. [...] você terá que virar o exemplo para os outros alunos, então, se você for um aluno bagunceiro você terá de deixar de bagunçar para e mostrar para os demais como eles devem agir.
6. Como gremista posso lhes dizer que foi uma honra muito grande ter um pouco da defesa da escola, um pouco do contato interno, pois foi dedicador acreditar que tantos alunos confiaram em você e que tantos tem a vontade, desejo e a pretensão de assumir este cargo porém poucos tem a coragem de arriscar ser um gremista.
7. Mesmo com os problemas, os feitos foram gratificantes, pois foram feitos com carinho, bem pensados e com intuito de um ambiente melhor.
8. A melhor forma de causar impacto no âmbito escolar o qual eu estava, era pertencer ao grêmio estudantil, mais especificamente da diretoria (é pertinente lembrar que a escola é o grêmio – todos os alunos fazem parte das atividades da escola, da mudança e desenvolvimento; os alunos eleitos são representantes). [...] Naquele momento me senti realizado.
9. Penso que para entrar no Grêmio Estudantil tem que ter muita responsabilidade, ser flexível e criativo, pois, colaboramos com muitas sugestões. Quando você entra

para o Grêmio Estudantil você vai ser mais conhecido com a que você faz.

10. Vencemos com muitos votos e tudo isso foi motivador, fui nomeado presidente porque todos achavam que tinha uma ótima comunicação com todos da escola, como posso falar da importância do Grêmio Estudantil? São muitos pontos importantes a serem citados, mas nesse texto irei falar de dois: o primeiro é que o Grêmio Estudantil introduz os alunos a fazer política, você deve estar se perguntando como? Simples quando minha chapa foi eleita a primeira coisa que eu como gremista pensei foi “agora vou ter que administrar os projetos, agora vou ter que trabalhar em equipe, agora vou ter que ouvir mais os meus colegas” e com isso eu comecei a ter responsabilidades e maturidade (isso foi um impacto muito grande para minha vida), mas também comecei a ter dúvidas...

## Conclusões abertas à participação

### *O sentido de participar: por um desenvolvimento social da juventude*

Cada leitor das contribuições dos jovens tecerá uma conclusão a respeito do lido. Esta conclusão é aberta, portanto, à participação de todos, cada um com sua experiência, com sua existência. “Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à experiência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular.” (LARROSA, 2014, P.32). Compartilhamos nossas conclusões, propondo-as como exercício a partir do que nos suscitou esta experiência de conhecer o que pensam estes jovens e convidamos a que cada leitor faça também este exercício.

O que queremos dizer com participação da juventude na comunidade? A partir de que perspectiva começamos a

abordagem deste tema? Qual é o sentido de participar, segundo os jovens?

Desde o princípio de nossa investigação entendemos que não se trata de dar voz aos jovens e sim de não a silenciar. Esta é uma questão não somente epistemológica, mas também ética. A cultura de participação centrada na figura do adulto, ou seja, adultocêntrica, ainda vigente, demanda que os adultos aprendam como abrir espaço para que a participação da juventude ocorra.

Sarmiento e Pinto (1997) alertam para o fato de que a participação é, dos direitos da criança, o que menos progresso registra, mantendo a assimetria entre criança e adulto. Assim, compreender como se dá, na prática, esta participação, pondo em evidências as reflexões dos participantes, sobretudo dos mais interessados, os mesmos jovens, pode ser uma ferramenta útil para a projetos e ações em educação, para que se defina melhor o que é a participação e se evitem práticas distorcidas e inferências. “A participação como exercício de voz, de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder, como direito de cidadania, está em relação direta, necessária com a prática educativa-progressista”. (FREIRE, 2003, p.73).

A partir desta definição freireana de participação, academicamente, vamos buscando apoios, enquanto ouvimos o que diz a juventude, estudantes secundaristas, participantes de um projeto de gestão de democrática criado a partir das ocupações estudantis como protesto contra decisões políticas que implicavam perdas.

Antes de ir à campo, estávamos embebidos de teorias que orientassem nosso olhar para os fenômenos que se apresentavam. A respeito de participação, consideramos ainda os estudos de Mauricio Perondi (2013, p.46) como importante ponto de partida:

Compreende-se por participação social juvenil, especialmente as ações coletivas, em que os jovens se envolvem em questões sociais que visam a melhoria das condições de vida de seu grupo, da sua comunidade ou da sociedade de maneira geral. Esta concepção de participação procura ser mais abrangente

do que conceitos como participação política, muitas vezes restrita à compreensão de espaços deliberativos, ou então protagonismo juvenil, em muitos contextos utilizado de forma polissêmica ou até contraditória.

Concordamos com Morin (2010), que a participação é parte do desenvolvimento do indivíduo, que deve ser considerada em seu contexto, em um determinado momento histórico-cultural. Não pode ser vista de maneira isolada de sua complexidade humana:

A complexidade humana não poderia ser compreendida dissociada dos elementos que a constituem: todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à própria espécie. (MORIN, 2010, p. 53).

Interpretamos, a partir do conteúdo das cartas que, para esses jovens, participar da comunidade, por meio do grêmio estudantil, é uma experiência que impacta positivamente suas vidas, permitindo que eles impactem positivamente o espaço escolar e a comunidade. É uma experiência honrosa, realizadora, reveladora, associada ao prazer, gratificante. Transforma quem participa, desenvolvendo responsabilidade, maturidade, flexibilidade, noção de direitos e deveres como cidadão e estudante. Exige coragem para que se saiba lidar com cobranças, com a representação de um grupo maior, a escola. A exigência de se fazer boa gestão do tempo, de pessoas e de projetos é inerente a esta participação. A habilidade de se comunicar é um diferencial importante. Outra habilidade é a de saber lidar com derrotas em prol da democracia, das decisões em comum acordo. Algumas posturas atitudinais devem ser mudadas já que quem participa passa a servir de exemplo aos demais. Ser gremista é cumprir com um papel social e político, é atuar em defesa da escola, sendo sua voz. É aprender a correr risco. É pensar e fazer com carinho. É envolver os demais também nas atividades de maneira que todos possam participar!

## Desafios da participação: escolarização, ensino e educação

A pesar de que esta pesquisa se desenvolva dentro da escola, não tem nenhuma relação imediata com as experiências de sala de aula, ao contrário, para que o aluno faça parte das atividades de um grêmio estudantil, precisa sair de sala de aula e, muitas vezes, perder estes conteúdos formais. É importante justificar, portanto, que não foi nossa preocupação ou enfoque investigar os fenômenos que ocorrem em sala de aula ou durante o ensino destes conteúdos nem incluir a voz dos docentes na pesquisa.

O grêmio estudantil, nosso foco, é como uma membrana celular: reveste a escola, no sentido de englobar todos os seus agentes; protege o meio interno, sendo a voz desta escola e de seus interesses, priorizando a representação da juventude; é permeável ao meio externo, ao diálogo com a comunidade. Está inserido em um contexto de escolarização, porém, fora das dinâmicas de sala de aula e em diálogo com a comunidade. Ele é, segundo Libâneo (2001, p.93), “uma entidade representativa dos alunos que lhes confere autonomia para se organizarem em torno de seus interesses, com finalidades educacionais, culturais, cívicas e sociais.” A lei 15.667 assegura “aos estudantes de Ensino Fundamental e Médio situados no Estado, a criação, organização e atuação de Grêmios Estudantis como entidades representativas de seus interesses, na forma da presente lei.”<sup>7</sup>

Pelas contribuições de nossos jovens, percebemos que o fazer junto, em diálogo, é o grande sentido que atribuem à sua participação. Entendem que participar é, realmente, fazer parte do todo, deste complexo que, em outro paradigma, os exclui. A participação está vinculada ao pertencimento, ao desenvolvimento de responsabilidades e aprendizado de novas habilidades, apesar de grandes desafios e demandas.

---

7 Lei nº 15.667, de 15 de janeiro de 2015. Dispõe sobre a criação, organização e atuação dos grêmios estudantis nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, público e privado. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2015/lei-15667-12.01.2015.html>. Acesso: 01/11/2018.

Somos testemunhas e partícipes de um momento global de polícrise e, como bem definem Morin e Delgado (2016), “o mundo em crise é um mundo em transformação, em risco e oportunidade de mudança” (p.5). Um momento no qual os paradigmas se apresentam como esgotados, insuficientes, tanto no que diz respeito ao aspecto político quanto ao âmbito familiar, educativo, etc.

Podemos gastar energia na tentativa de volta no tempo, podemos propor retrocessos, mas, é certo que nosso modelo educacional, como todos os demais modelos, merece ser, no mínimo, repensado, reinventado. Com Morin e Delgado (2016, p.7) concordamos que “para abrir caminhos à metamorfose da humanidade é preciso reinventar a educação, ou o que é o mesmo, avançar pela via que enlaça a cidadania com a transformação da política e com as reformas do pensamento e do ensino.”

Quando somos testemunhas de um momento no qual a juventude e muitos adultos evitam participar da vida política de sua comunidade, delegam decisões aos supostos representantes políticos e são defraudados por eles, constatamos a doença de um modelo social. Dinello (2007), Morin e Delgado (2016) coincidem em que o momento de crise sinaliza um modelo que se esgotou e abre perspectiva para novos referentes.

Temos que considerar que não podemos solucionar nada usando fórmulas prontas ou simples. Precisamos deste exercício de complexidade que põe os elementos em união, de maneira dialética. Urge escutar vozes silenciadas! Não se trata de dar voz aos jovens, porque eles sempre a tiveram. Trata-se de baixar o tom de voz do adulto, abrir nossos canais de escuta sensível, atenta e respeitosa, fazer um movimento que permita que esta voz da juventude chegue a muitos e diferentes ouvidos, antes surdos, como os da academia, dos ambientes de ensino, das famílias e das instâncias públicas.

Esta educação reinventada transforma os sujeitos e estes sujeitos transformados impactam positivamente seu entorno. Não existe o mundo do trabalho, o mundo social, o mundo escolar. Não deveria haver, portanto, uma educação que prepare

para o mercado de trabalho, desvinculada de outros propósitos. Se queremos que nossos estudantes, jovens, aprendam sobre cidadania, temos de entender que esta aprendizagem se dá na cidadania, com a contribuição de cada um deles, sujeitos que são de seus conhecimentos.

Como a juventude pode ser preparada para outra coisa que não para descobrir-se, descobrir seu propósito de vida? Como pode ter o conhecimento outro propósito que não seja o de transformar o indivíduo para que ele, transformado, impacte, positivamente, seu entorno?

## Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, 1977, Edições 70.
- CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. **IRAMUTEQ**: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, dez. 2013. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2013000200016&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2013000200016&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 20 de nov. de 2018.
- DINELLO, Raimundo. **Tratado de Educación**: Propuesta pedagógica del nuevo siglo. Montevideo: Ed. Magró, 2007.
- DOMINGUEZ, Alfredo. Nateras. **El aniquilamiento identitario infante-juvenil en Centroamérica**: el caso de la mara salvatrucha (ms-13), y la pandilla del barrio 18 (b-18). In: VALENZUELA, J. M. coord. Barcelona: Ned Ediciones, 2015, pp. 99-130.
- FEIXA, Carles Pámpols. **De jóvenes, bandas y tribus**. 3ª ed. Barcelona: Ariel, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- GOLEMAN, Daniel. **Inteligência social**: o poder das relações humanas. Tradução de Ana Beatriz Rodrigues. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.
- KRAMER, Sonia. Crianças e adultos: entre gerações e interações, histórias que contam. In: PASSEGGI, M. C.; FURLANETTO, E. C.; PALMA, R. C. D. (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais**. Curitiba: CRV, 2016, p. 29-45.
- LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1ª ed.; 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola** – teoria e prática. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001.
- MACHADO, Alessandro dos Santos. **Intuições para uma pedagogia da Intuição**: Amizade enquanto uma Experiência Integral pela Dinâmica das Cartas. 2012. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa**: consensos e controvérsias. São Paulo, Revista Pesquisa Qualitativa, V.5, nº 7, p. 01-12, abril, 2017.
- MINAYO, Maria Cecília de Sousa. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. Revista Ciência & Saúde Coletiva – Rio de Janeiro, nº 3, vol. 17, mar. 2012.
- MORIN, Edgar; DELGADO, Carlos Jesus. Reinventar a educação: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade. Tradução de Irene Reis dos Santos. São Paulo: Editora Palas Athena, 2016.
- MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2ª ed. Brasília: UNESCO, 2010.
- PAIS, José Machado. Trajetórias biográficas e novas configurações subjetivas. In: PASSEGGI, M. C.; DEMARTINI, Z. de B. F.; ADELINA, de O. N. (Org.). **Infâncias, juventudes, universos (auto)biográficos e narrativas**. Curitiba: Editora CRV, 2018, p. 27-39.
- PASSEGGI, Maria da Conceição et al. **Narrativas autobiográficas com crianças na pesquisa qualitativa em educação**: reflexões sobre procedimentos de análise. In: 6º Congresso Ibero-Americano de Investigação Qualitativa. Espanha: 2017, p 468- 477. Disponível em: <<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017>>. Acesso em: 04 de nov. de 2018.
- PERONDI, Mauricio. **Narrativas de jovens**: experiências de participação social e sentidos atribuídos às suas vidas. 2013. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- REIS, Rosemeire. Estudos com jovens/ estudantes e pesquisa biográfica. In: PASSEGGI, M. C.; DEMARTINI, Z. de B. F.; ADELINA, de O. N. (Org.). **Infâncias, juventudes, universos (auto)biográficos e narrativas**. Curitiba: Editora CRV, 2018, p. 81-92.
- SOARES, Natália Fernandes; SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMAS, Catarina Almeida. **Investigação da Infância e crianças como investigadoras**: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. Nuances. UNESP – Presidente Prudente, vol. 12, nº 13, p. 50-64, 2005.
- SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: Definindo conceitos delimitando o campo. In SARMENTO, Manuel



Jacinto; PINTO, Manuel (Org.). **As crianças**: Contextos e identidades. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, p. 9-30, 1997.

UNICEF. Situação Mundial da Infância. Adolescência – uma fase de oportunidades. Nova York, 2011. Disponível em: <[https://www.unicef.org/brazil/pt/br\\_sowcr11web.pdf](https://www.unicef.org/brazil/pt/br_sowcr11web.pdf)>. Acesso em: 01 de nov. 2018.

# Experiências videobiográficas na socioeducação de jovens privados de liberdade

Cristóvão Pereira Souza

## Introdução

Abordamos neste relato as experiências audiovisuais que em nossos estudos dedicam-se a compreender a relação entre imagem e educação, na perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-formação (auto)biográfica. Vimos denominando essas experiências de “videobiografias”. Trata-se de um dispositivo socioeducativo que aciona as técnicas e tecnologias fílmicas em processos de (auto)formação de seus realizadores, os *aprendentes*, noção pela qual Josso (2010, p.26) enfatiza “o ponto de vista daqueles que aprendem e o seus processos de aprendizagem”.

Larrosa (1994) nos diz que nomear o que estamos realizando, pensando, percebendo, sentindo, é colocar em jogo atributos, singularidades, distinções, liberdades. A substituição de *Auto* (eu) por *Video* (vejo), primeira pessoa do singular, presente do indicativo do latim *Videre* (ver), para formar o neologismo videobiografia, intenciona enfatizar o ato de ver a si, reproduzido em ação, atuação e narração, no decurso de debruces reflexivos sobre o que se é, o que se está sendo, o que se quer ser.

Os registros imagéticos e sonoros, conforme aqui são manuseados, assemelham-se ao tradicional making-of, anglicismo referente às imagens dos bastidores de produções fílmicas, comumente realizadas com fins de publicidade. Distintamente, tais registros, nas videobiografias, retornam aos aprendentes, que os assumem como “práticas de rastros”, termo pelo qual

Pineau e Le Grand (2012, p. 24) referem-se a documentos e objetos que dão testemunhos da passagem da vida pelo tempo.

De modo interdisciplinar, a pesquisa-formação (auto)biográfica e o método fílmico possibilitam ao aprendente ver (*video*) a própria vida (*bio*) escrita (*grafia*) em linguagem audiovisual, em processos de educação do olhar sobre si, os outros e o mundo. A ideia é promover a superação do mero olhar receptivo sobre si, do mero “ver-por-ver”, como diz Bosi (1988, p. 66), e passar a “se ver depois de olhar”, através de um olhar ativo, qual seja, de busca, distinção, (re)conhecimento, recorte, medição, definição, caracterização, interpretação.

Phillipe Lejeune (2008), ao discutir o pacto autobiográfico mutuamente assumido como valor de verdade entre realizadores e receptores de produções audiovisuais que dizem eu, recorre aos neologismos “cine-mim”, “auto-biogra-filme” e “filmagem íntima”, para referir-se à diversidade dos relatos em torno de viagens, experiências, autoanálise, confissões amorosas, melancolia, nostalgia, desejo do outro, passado, regressão e solidão. Contudo, não obstante o eventual impacto educativo que essas produções possam ter proporcionado aos seus realizadores, não há nelas notícia de uma intencionalidade pedagógica.

Diversamente, as videobiografias são realizadas para o esclarecimento de si, o autoconhecimento do sujeito como pessoa, profissional, cidadão, ator, autor, dentre outras abordagens. Os registros audiovisuais, nessa perspectiva, são tematizados como dispositivos de pesquisa e práticas autopoieticas no âmbito de um método que, entre avanços, paralizações e retrocessos, desenvolve-se com a colaboração de uma juventude socialmente vulnerável e em situação de privação de liberdade.

Nos limites dessas experiências, estaremos tecendo considerações em torno das potencialidades videobiográficas, observando as escritas de si audiovisuais como fenômeno e meio de ressignificação dos sujeitos. Parafraseando Josso (2010), o intuito é transformar a socioeducação videobiográfica numa experiência formadora e, esta, num conhecimento capaz de contribuir na prospecção de vidas socialmente inclusivas e responsáveis.

## Fundamentos da Socioeducação Videobiográfica

Os relatos autobiográficos não são uma novidade no campo das artes. Da forma como atualmente os conhecemos na literatura, por exemplo, eles surgiram com a autobiografia romântica, mais especificamente com as “Confissões”, de Rousseau (1712-1778), cuja influência definiria o próprio gênero autobiográfico. No campo audiovisual, experiências autobiográficas podem ser identificadas desde as primeiras realizações cinematográficas dos irmãos Lumière, a exemplo de filmes como “Almoço do Bebê”, realizado no ano de 1896, e em produções que registram o dia a dia dos próprios diretores das produções na companhia da família, colaboradores e amigos.

A partir dos anos 1980, ocorre um movimento de proliferação de experiências fílmicas confessionais, em sua maioria documentários autobiográficos em circulação à margem dos principais circuitos de exibição. Segundo Coelho e Esteves (2010), ainda que em alguns desses filmes os diretores contem histórias de outras pessoas e da família, eles se fizeram presentes como personagens de uma narrativa em torno de suas referências pessoais. “Muitas vezes o que se vê é um diretor que se constrói como personagem, a partir da história do outro – sendo que esse outro é alguém que declaradamente faz parte da sua vida” (*ibidem*, p.22).

Na atualidade, milhões de usuários da rede mundial de computadores expõem publicamente as suas intimidades em “shows do eu”, termo pelo qual Sibilia (2008) problematiza essas práticas videográficas confessionais pelas quais pessoas comuns expõem suas intimidades em despudorados festivais de vidas privadas, exibidas aos olhares do mundo pela internet, numa espécie de fábrica de autoimagens em que o extremamente privado funde-se ao absolutamente público. Nessa espetacularização de si, levada às últimas consequências, o que ocorre, segundo a autora, é a legitimação de uma cultura da observação do outro e da exposição de si.

Nessa perspectiva, o que emerge das mudanças na socialidade, na subjetividade, no pensamento e na cultura, a partir

e através das invenções técnicas do homem, são, ainda seguindo a autora, narcisos jubilosos que se veem na mídia em flagrantes surtos de megalomania, estimulados que são a se mostrarem em crescente publicização do privado, em construções de si orientadas para o olhar alheio, em extensões de si desprovidas de reflexividade, personalidades expostas sem quaisquer movimentos introspectivos ou intimistas.

Na contramão dessas práticas, subvertemos a lógica que consolida os dispositivos audiovisuais como meios de extensão do homem, reposicionando essas tecnologias como meios de inflexão do homem sobre si. Que dimensões educacionais emergem do processo de produção de um filme autobiográfico? Que aprendizagens decorrem das experiências de roteirização, produção e edição da própria história de vida em linguagem audiovisual? Que ressignificações promovemos em nossas experiências ao utilizarmos imagens de si, em reproduções técnicas, com fins compreensivos e prospecção de projetos de vida?

Sabe-se que o impacto formativo, consciencial e ideológico sobre o homem que observa a si em reproduções técnicas tem sido objeto da filosofia, das ciências humanas e sociais e variados campos do conhecimento. As alegorias mitológicas da caverna de Platão (427 – 348 a.C), por exemplo, aludem à relação do homem com as próprias imagens em sombras, metáforas pelas quais o filósofo grego denuncia a visão distorcida que se pode ter da realidade, caso dela se faça uma leitura acrítica das representações disformes oriundas de fontes externas.

Frente à realidade social contemporânea, em que os meios de comunicação tornam-se canais de aprisionamento às influências culturais, sociais, mercantis e conservadoras, através de uma comunicação dominante, ideológica e manipuladora, Saramago (2017), em leitura atualizada das alegorias platônicas, corrobora as preocupações do filósofo: “no mundo a que chamamos audiovisual, estamos efetivamente a repetir a situação das pessoas aprisionadas ou atadas na caverna de Platão, olhando em frente, vendo sombras e acreditando que essas sombras sejam a realidade”.

Na psicanálise, Lacan (1996) fala do *estádio do espelho*, ao referir-se à fase em que as crianças, ao se veem em reproduções técnicas de si, reconhecem a própria imagem, percebendo-se seres distintos nos braços de quem as conduzem. Para o autor, trata-se do momento de transformação do sujeito que identifica a si e assume como sua a imagem que se projeta à sua frente, dele completamente desligada e independente. Não sendo fenômeno exclusivo da infância, em tenra idade, a ação de se ver reproduzido em imagens impacta similarmente os indivíduos em outras etapas da vida.

Ao investigar as reações de adultos que se veem em reproduções técnicas, Pires (2010), em abordagem interdisciplinar da educação e comunicação, informa relatos da sensação de estranhamento, de outra visibilidade de si. Segundo a autora, observar a si desencadeia, paradoxalmente, a estranheza daquilo que nos é mais familiar: a própria imagem. Contudo, ao perceber que há nela algo não reconhecível em relação a si próprio, aquele que se observa pode, posteriormente, incorporar essa nova mirada, assumindo-a como familiar, vivenciando uma experiência de transformação da consciência de si.

Não obstante essas potencialidades identificadas na relação do homem com as imagens, o que se observa é que, tão logo medianamente alfabetizados, somos privados das imagens em nossas experiências comunicacionais, aqui falando especificamente dos tempos e espaços da formação escolar. Ao discutir a linguagem audiovisual em termos de uma nova cultural oral, Almeida (2011) problematiza a rara presença do cinema, vídeo e televisão nas escolas, que, quando ocorre, se dá na condição secundária de ilustração de conteúdos a serem ministrados.

Não obstante, Costa (2005), a partir de estudos da relação entre educação e imagem, esclarece que, se, por um lado, o processo cognitivo, emotivo, ambíguo e afetivo de produção do imaginário é bastante complexo, por outro, faz-se muito natural e espontânea a nossa convivência com as imagens, sendo elas os nossos primeiros recursos a expressar o mundo, conforme o vemos e o sentimos. Assim, para a lida com tal complexidade em processos de formação, a autora sugere o manuseio de categorias

de imagens em correspondência aos estágios cognitivos que nos referimos em objetivos educacionais.

Pelo termo *imagem/visão*, a autora refere-se à percepção sensorial da realidade, resultante dos estímulos luminosos conduzidos por receptores periféricos e processados por áreas cerebrais centrais de nossa fisiologia ótica. Por *imagem/pensamento*, refere-se às articulações internas pelas quais elaboramos o mundo, decorrentes de um complexo mental de análise, qualificação, interpretação e hierarquização dos estímulos recebidos, que passam à consciência como um dado da memória, como uma realidade em si mesma, a formar a nossa história e a nossa subjetividade. E, por *imagem/texto*, às representações pictóricas produzidas pelo homem, a fim de comunicar o mundo subjetivo e imagético que o distingue como sujeito.

Proposta como recurso didático, essa categorização possibilita compreender o processo cognitivo, comunicativo, contínuo e circular de produção do imaginário, que, segundo Costa (*ibidem*, p. 95), permite “viver na pele de um personagem, experimentando emoções e sensações novas, como se nos desdobrássemos em múltiplos seres”. Na perspectiva dessa distensão, especulamos: e se fosse possível observar a si, focalizando reflexivamente um ou mais desses seres nos quais continuamente nos desdobramos no decurso de nossas experiências de vida?

Algumas iniciativas nessa direção tem sido objeto da socioeducação pelas histórias de vida. Delory-Momberger (2006, p. 110), na reflexão que faz das imagens visuais fotográficas, problematiza um “eu” fotobiográfico, concluindo que “cabe ao fotógrafo reconhecer a dimensão fotobiográfica em seu trabalho, ou, ao espectador, na leitura que faz”. Assim, a autora atribui a intencionalidade autobiográfica aos produtores e receptores das imagens/textos, tanto nos processos de pronúncia - produção das imagens/textos - quanto de interpretação dessas pronúncias.

Ao evidenciar a aproximação entre escrita de si e aprendizagem, na análise que faz sobre o biográfico como uma experiência que permite aos indivíduos integrar, estruturar e interpretar as situações do vivido, Delory-Momberger (2014) problematiza a linguagem audiovisual, mais especificamente

as narrativas cinematográficas, apontadas como criações que representam, para seus realizadores, “o cuidado de encontrar novas formas que deem conta da multiplicação e da dissociação das experiências biográficas nas sociedades pós-modernas” (*ibidem*, p. 37).

Para além dessa provocação, a autora sugere noções especialmente relevantes para as proposições formacionais do dispositivo videobiográfico, conforme o vimos desenvolvendo. Segundo Delory-Momberger (2012), as escritas de si não podem mais ficar restritas às formas orais ou escritas de um verbo realizado, devendo estender-se às atividades mentais e aos comportamentos que estruturam a experiência e a ação do homem em sua relação com o vivido e com o mundo que o cerca. Segundo a autora, o homem ordenaria suas experiências nos termos de uma “razão narrativa” que:

Deve ser entendida como uma atitude primeira e específica do vivido humano: antes mesmo de deixar algum traço escrito de nossas vidas, antes de todo o discurso, oral ou escrito, feito sobre nós mesmos, configuramos mentalmente nossa vida na sintaxe de uma narrativa (*ibidem*, p. 41).

Nesse sentido, a razão narrativa instaura uma dinâmica que, conscientemente ou não, ordena e interliga a história interior que cada um conta para si na tessitura de uma intriga mais ampla, organizadora das experiências individuais e coletivas. Potencialmente, a razão narrativa desvela-se não apenas através da linguagem oral, mas também gestual, comportamental e atitudinal, sendo, nesse contexto analítico, definidas, pela autora, as noções de “biografar” e “biografização”.

Os neologismos *biografar(-se)* e *biografização* marcam o caráter processual da atividade biográfica e remetem a todas as operações conscientes ou inconscientes, intencionais ou não-intencionais, mentais, comportamentais, verbais, pelas quais os indivíduos não param de inscrever sua experiência e sua ação em esquemas temporais orientados e dotados de uma finalidade (*ibidem*, p.43). (Itálico da autora).

Frente aos objetivos de promover o diálogo entre a socioeducação pelas histórias de vida e o método fílmico, as noções de



“biografar-se” e “biografização”, conforme as compreendemos com a autora, apresentam-se passíveis de serem discutidas em termos de “auto-mise-en-scène” e “comportamentos profilmicos”, uma vez que estes conceitos, conforme os discutem Comolli (2008), referem-se, na antropologia visual, às maneiras pelas quais os indivíduos escolhem se enunciar, apresentar suas ações e atividades corporais, materiais e rituais frente às câmaras. A título de ilustração, recorremos a um exemplo das experiências videobiográficas realizadas com os adolescentes abrigados.

Beatriz, nome fictício de uma adolescente participante da primeira edição do dispositivo, solicitou que a gravação de sua narrativa de vida ocorresse no cenário de um barco de pesca. Inicialmente considerada, por parte das educadoras sociais, uma exigência descabida, suscitando, de imediato, obstáculos posteriormente superados a contragosto, a solicitação da adolescente se fez expressão pictórica coerente à homenagem a um familiar, pescador, provedor emocional e material de destaque na vida da adolescente, falecido pouco antes de seu acolhimento no abrigo. Em termos de razão narrativa, tratava-se, nesse caso, de uma subjetividade a ser biograficamente materializada na forma do auto-mise-en-scène, conforme solicitação da adolescente.

Em outra dimensão, mais precisamente no âmbito da recepção das imagens/textos, ou seja, da leitura e interpretação das enunciações narrativas realizadas em linguagens verbal, não verbal e pictórica, produzidas no decurso de desenvolvimento do dispositivo videobiográfico, acionamos a noção de refiguração, conforme a define Ricouer (1994) como a etapa final da Tríplice Mimese, proposta pelo autor na obra *Tempo e Narrativa*, quando discute as narrativas como dispositivo de síntese à diversidade heterogênea temporal que caracteriza a existência humana.

Em resumo, estaria, na Mimese I, o mundo prático ainda não explorado pela atividade poética, não narrado, mas já impregnado de uma pré-narratividade, de uma prefiguração, a servir de referência ao ato de enunciação, ou seja, ao mundo da produção textual, da configuração, da Mimese II. No entanto, em sua integralidade, a Tríplice Mimese só se conclui no ato de leitura e interpretação, qual seja, na refiguração, que se

constitui a Mimese III. Há, assim, um percurso que parte do mundo da vida, ainda não narrado, passa pela configuração da trama e encontra o mundo da vida do leitor. Nas palavras de Ricouer (1994, p. 87), “seguimos, pois, o destino de um tempo prefigurado em um tempo refigurado, pela mediação de um tempo configurado”.

Faz-se oportuno anunciar, desde já, a homologia que vislumbramos entre a Tríplice Mimese e as etapas clássicas da produção audiovisual – pré-produção, produção e pós-produção. Nesse sentido, a fase de *pré-produção*, lugar de construção do roteiro, corresponderia à *prefiguração*, em que, similarmente, percepções, memórias, expectativas, recordações, crenças, valores etc., em evocação, carecem de sistematização temporal, ordenação cronológica e contextual entre passado, presente e futuro, a serem dispostos narrativamente no processo de produção audiovisual.

A fase de *produção* equivaleria à de *configuração*, em que os fatos, acontecimentos, personagens, experiências e vivências são concretamente articulados numa narrativa audiovisual, em nosso caso, em produções videobiográficas, numa dinâmica de intencionalidades e expectativas sob a égide da timidez, receios, expectativas, intencionalidades, imaginários, além de outros sentimentos comumente suscitados em se tratando de expor-se aos registros imagéticos que, potencialmente, tornam-se vitrines atemporais de exposição de seus realizadores.

A etapa de *pós-produção*, em que ocorre a leitura e interpretação dos registros audiovisuais, com fins da edição das imagens/textos, corresponderia à *refiguração*, um processo de recepção da narrativa, de intersecção entre o mundo do texto - noção aqui estendida à grafia audiovisual - e o mundo do espectador não passivo, convidado a integrar-se na trama, dela participar, com ela caminhar simultaneamente, a refigurar, ou seja, a colocar nos próprios termos a leitura que faz em ato essencialmente interpretativo.

Para a consecução desses diálogos interdisciplinares, acionamos a tecnologia vídeo. Explorado inicialmente nos espaços domésticos, o vídeo, segundo Machado (1997), avança

na experimentação da linguagem eletrônica, exprimindo as inquietações mais agudas do homem, executando uma função cultural de vanguarda, ampliando horizontes, explorando caminhos, experimentando novas possibilidades de utilização, revertendo a relação de autoridade entre produtor e consumidor de imagens, em que o sujeito contemporâneo torna-se produtor e espectador das próprias mensagens.

Nesse ínterim, é fato que a metodologia audiovisual desenvolveu novos dispositivos conceituais, técnicos e práticos, postos ao serviço da observação, da análise e da investigação. Nessa perspectiva, Ramos (2003) sugere que a reprodução videográfica seja particularmente importante no estudo das aprendizagens informais e difusas, plena de detalhes essenciais a serem desvendados pela observação dos registros imagéticos. Wohlgemuth (2005, p. 10), ao discutir uma metodologia que relacione comunicação audiovisual, cultura popular e saber científico, sugere que, “na seleção dos instrumentos utilizados no estabelecimento dos sistemas de comunicação para a aprendizagem, o peso maior recai sobre os audiovisuais, porque permitem superar as barreiras do analfabetismo”.

Daí que, não obstante os campos educacionais e de produção do conhecimento permanecerem sob a confiabilidade e a racionalidade do texto canônico escrito, abrindo-se timidamente às imagens técnicas, faz-se relevante, diante do desenvolvimento dos meios de comunicação e das tecnologias audiovisuais, a intenção de promover, nesses campos, a superação das barreiras que separam a cultura elitista escrita da cultura massiva que se realiza a partir de múltiplas formas, sendo, dentre elas, a linguagem audiovisual expressão hegemônica na sociedade globalizada.

Nesse sentido, as experiências videobiográficas perscrutam as potencialidades socioeducativas das grafias de si audiovisuais, conforme as define Renov (2005, p. 235): “uma forma de escrita pessoal referencial, na qual o autor, o narrador e o protagonista são a mesma pessoa”. Que conhecimentos de si obtém o homem que se observa reproduzido tecnologicamente nesses diversificados papéis? A fim de compreender essa questão,

vimos interpelando a linguagem audiovisual em experiências audiovisuais observadas em suas potencialidades de fazer-se meio de registro e observação do homem sobre si, com o outro, em atuação no mundo.

Em tempo: compreendemos a socioeducação nos termos da Teoria Geral da Educação Social, que a concebe sob o mesmo viés científico assumido pela Educação Escolar, mas admitindo, em suas pressuposições teóricas e metodológicas, as aspirações políticas e ideológicas como ânimo ao empreendimento de formação socioeducacional. Trata-se, nos termos de Neto, Silva e Moura (2009, p. 10), de “práticas orientadas para a Educação em cidadania, valores, direitos humanos, participação política e protagonismo, que têm o social como seu *locus preferencial* de desenvolvimento e a transformação das estruturas sociais, políticas e de poder, o seu *leitmotiv*”.

## Experiências Socioeducacionais Videobiográficas

As experiências videobiográficas foram inicialmente realizadas com adolescentes abrigados. Impactados com a situação de vulnerabilidade social e risco de crianças e adolescentes, não infratoras, vítimas de abandono, abusos e violências domésticas, de um abrigo público da cidade de Natal, capital nordestino-grandense, ingressamos nessa realidade, com o objetivo de compreendê-la e contribuir de forma voluntária com nossa experiência docente nas áreas de comunicação e educação.

Logo percebemos que, para além das políticas de acolhimento que os continham numa espécie de última fronteira legal, a emergência dos jovens daquele complexo dramático de invisibilidades, silenciamentos, estigmas, preconceitos, segregação, deterioração de identidades, analfabetismo e evasão escolar, iria depender de uma atitude resiliente e orientada para a superação.

Esse entendimento nos conduziu aos preceitos psicossociais de Cyrulnik (2004, p. 15), estudioso do enfrentamento das tragédias pessoais pela via da cultura, dentre outros meios. O

autor nos diz que, nesses casos, os sobreviventes “só poderão voltar a ser pessoas de verdade, desde que seu meio os deixem falar”. Para Cyrulnik (*ibidem*, p. 172), “quando o ferido pode compartilhar o seu mundo e até transformá-lo em militância, em intelectualização ou em obra de arte, então a criança traumatizada se tornará um adulto reabilitado”.

A ideia da arte como instrumento de resiliência nos fez vislumbrar o uso da linguagem audiovisual na promoção do debruce reflexivo dos adolescentes sobre o curso de suas vidas, abordagem pela qual foi possível acompanhá-los em processos de ressignificação de suas experiências, ou, no dizer de Freire (1996, p.147), em processos de “ad-mirar” a si, com o outro, no mundo. À época, compreendemos com Pineau e Le Grand (2012, p. 21) que, sendo a história de vida uma prática autopoietica, “encontrar a forma de expressão é indissociável do conteúdo a ser expresso”.

Como fazê-lo, diante do analfabetismo generalizado dos jovens, consolidou ainda mais a opção pela linguagem audiovisual, considerando, além de nossos conhecimentos e experiências na área, a sedução dos adolescentes em favor dessa tecnologia. Assim, desse percurso criativo, posto aqui em relato panorâmico, resulta a configuração da primeira edição do dispositivo videobiográfico, através das seguintes etapas:

- a) Oficinas de iniciação à linguagem audiovisual, como forma de familiarizar os adolescentes com a tecnologia vídeo, pela qual eles passariam a grafar as próprias ações, atuações e narrativas, no contexto das atividades videobiográficas.
- b) Gravação audiovisual de eventos internos e externos ao abrigo, quando tematizados em problemáticas de interesse da coletividade juvenil.
- c) Sessões de arte e cultura, como forma de acolher as iniciativas pelas quais os adolescentes acionavam modos diversos e inusitados de falarem sobre si, dentre eles a dança, música e teatro.

- d) Produção de narrativas de vida, tematizadas nas experiências fora e dentro do abrigo, além de prospecções após o desligamento abrigacional.
- e) Debruces reflexivos sobre si, a partir da exibição individualizada das narrativas, sob o acompanhamento do mediador formador biográfico.

Observamos que a etapa dos debruces reflexivos foram realizados somente após a iniciação dos adolescentes às noções que lhes deveriam servir de “lentes” pelas quais observariam a si, durante a exibição das próprias narrativas. Por lentes, falamos privilegiadamente da distinção entre as noções de “ter experiência”, “fazer a experiência” e “pensar as experiências”, nos termos definidos por Josso (2010):

a) “ter experiência” é viver situações e acontecimentos, durante a vida, que se tornaram significativos, mas sem tê-los provocado; b) “fazer experiências” são as vivências de situações e acontecimentos que nós próprios provocamos, isto é, somos nós mesmos que criamos, de propósito, as situações para fazer experiências; c) “pensar as experiências”, tanto aquelas que tivemos sem procurá-las (modalidade a), quanto as que nós mesmos criamos (modalidade b). (*ibid.*, p. 51).

A ideia era que essas noções orientassem os adolescentes na observação das próprias atitudes e comportamentos, frente aos quais poderiam se perceber agentes ou pacientes, autores ou atores. Nesse entretempo, as publicações acadêmicas tematizadas nessas experiências (SOUZA, PASSEGGI, 2013; SOUZA, 2014) nos conduziram à atual edição do dispositivo, desta vez com a participação voluntária de agentes penitenciários e apenados do regime semiaberto, de um presídio da região Seridó norterio-grandense.

Nesta edição, as narrativas dos apenados apoiam a formação dos agentes, uma experiência para a qual acionamos os preceitos metodológicos do “Grupo Reflexivo de Mediação Biográfica” (PASSEGGI, OLIVEIRA, CUNHA, 2018), por se tratar de procedimentos que visam ao interesse da pessoa em formação e do grupo que aprende com a história do outro. A formação tem início com a indicação daquilo que para os agentes revelou-se

significativo nos relatos dos apenados, sendo essas interpretações compartilhadas em debates críticos.

As narrativas dos apenados, realizadas de acordo com os preceitos de Jovchelovitch e Bauer (2003, p. 93), propõem-se a “reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível”. Registre-se que os autores, em cumprimento de pena no regime semiaberto, pertencem a uma “categoria de situação”, que, segundo Bertaux (2010), gera obrigações e lógicas de ação, além de pontos comuns, esquemas coletivos e tratamentos por meio de uma mesma instituição.

A utilização de entrevistas narrativas se mostra aqui particularmente eficaz, pois essa forma de coleta de dados empíricos se ajusta à formação de trajetórias; ela permite identificar por meio de que mecanismos e processos os sujeitos chegaram a uma dada situação, como se esforçam para administrar essa situação e até mesmo superá-la (*ibidem*, p. 27).

Nesse sentido, as narrativas dos apenados deveriam contemplar exclusivamente a trajetória de seus saberes profissionais e laborais, a partir dos quais poderiam reivindicar formas de inclusão social pela via da reintegração no mercado de trabalho. No entanto, o jovem apenado, cuja narrativa é tomada como base de nossas análises neste relato, configura, em seu “auto-mise-en-scène”, as experiências de aprisionamento, expondo-as à interpretação dos profissionais responsáveis pelo seu encarceramento no presídio.

Os dados analisados foram construídos a partir de cinco encontros com o grupo reflexivo, quando foi possível realizar: a) leitura e discussão compreensiva de textos voltados à iniciação dos agentes nos preceitos teórico-metodológicos da formação (auto)biográfica; b) entrevista narrativa com o primeiro dos jovens apenados colaboradores; c) debates formativos realizados a partir da interpretação da narrativa.

A ideia aqui foi indiciar as contradições, incongruências, atitudes, predisposições, preconceitos, estigmas etc., prenunciados na diversidade refigurativa dos fatos, experiências, vivências e acontecimentos, configurados pelo apenado em seu relato.

E, a partir dessas interpretações, acompanhar os agentes em processos de educação do olhar para si, com o outro, no contexto profissional de uma instituição que se justifica socialmente pelo serviço de guarda e cuidado com fins da ressocialização dos apenados.

## À guisa de conclusões

Com o intuito de compreender a relação entre educação e imagem, na perspectiva da pesquisa-ação-formação (auto)biográfica, seguimos realizando experiências socioeducativas audiovisuais, as videobiografias, um método de acompanhamento dos sujeitos aprendentes em processos reflexivos sobre o que se é, o que se está sendo, o que se pensa ser. Trata-se de um tempo/espaço de (re)conhecimento de si, organizado na forma de um dispositivo pedagógico, com a colaboração de jovens e adolescentes em situação de vulnerabilidade e risco, a maioria sem acesso à linguagem canônica escrita e em situação parcial ou integral de privação de liberdade, em abrigos e cárceres.

Por se tratar de um dispositivo em desenvolvimento, estaremos, em conclusões parciais, apresentando as aproximações compreensivas que foram emergindo da observação das narrativas de vida audiovisuais enquanto fenômeno e meio de ressignificação de si dos sujeitos aprendentes. E, a partir dessas aproximações, expor os conhecimentos sistematizados que foram acionados como fundamentos passíveis de apoiar o desembaraçar das percepções, um percurso que ilustra bem a integralidade do gradual movimento de domínio do dispositivo.

Como fenômeno, ou seja, enquanto ato de narrar-se sob a injunção das reproduções técnicas em sons e imagens em movimento, observa-se que, assim como as narrativas de vida escritas na linguagem canônica escrita, as que são grafadas em dispositivos audiovisuais apoiam-se igualmente na memória dos narradores, sendo as significações por eles atribuídas aos fatos, acontecimentos, ocorrências, vivências e experiências,



na ocasião de suas ocorrências, ressignificadas no decurso das enunciações narrativas.

Assemelhadas aos relatos orais realizados na efemeridade do dia-a-dia, as narrativas de vida audiovisuais, contudo, ao se eternizarem como rastros biográficos, comprometem as enunciações orais, gestuais e pictóricas numa espécie de penhor, revestindo a integralidade expressiva de um simbolismo performático, cuja intencionalidade, para além de descrever as realidades dos narradores, objetivam alterá-las. Essas percepções fizeram aportar ao dispositivo videobiográfico os pressupostos teóricos da responsabilização ética atribuída aos atos de fala, conforme os discutem Austin (1990).

Portanto, nas configurações narrativas audiovisuais, o indício de que a palavra como penhor se estende à integralidade gestual das enunciações é uma hipótese que necessita ser averiguada. Ilustramos essa percepção a partir da apresentação de si que faz Glauco, nome fictício do primeiro apenado entrevistado, ao se enunciar: “Pra quem não me conhece, eu sou Glauco, e, para os que já me conhecem, eu continuo sendo o mesmo Glauco”. O que se percebe, a partir dessa enunciação, é uma configuração narrativa cuja ação performática se apoia em um auto-mise-en-scène que se faz atitude contraposta ao estigma pelo qual o apenado sabe ser percebido socialmente.

Diante das injunções suscitadas pelo carácter documental da linguagem audiovisual, percebe-se ainda que as grafias audiovisuais, em decorrência do aqui e agora das enunciações, são realizadas sob o signo de uma atenção reflexiva imediata sobre si, às voltas com os contornos, intenções, ajustes, adaptações, deliberações, problematizações, modulações e demais filtros do narrador, de modo que os relatos, conforme são configurados, decorrem de negociações subjetivas que elevam a qualidade seletiva entre o dizer e o não dizer, se observadas em comparação às experiências narrativas não submetidas a essas formas de registros, sobretudo às que se materializam pela linguagem escrita, configuradas somente após a assepsia dessas negociações interiores.

Nesse sentido, a noção de “narrativas orgânicas”, conforme as define Abrahão (2008, p. 152), não como um relato puro e simples dos momentos da história dos indivíduos, mas como uma “narrativa da trajetória desses momentos, refletida e relacionada aos contextos vivenciais de cada um”, certamente aportará camadas mais compreensivas a esses achados e percepções. Faz-se ainda relevante, nessas articulações configurativas, as implicações jurídicas que certamente incidem nessas negociações interiores. Falamos nomeadamente das convenções normativas que regulam as relações entre os sujeitos da interlocução - adolescentes abrigados e seus educadores sociais e jovens apenados e agentes penitenciários.

Nesse sentido, a narrativa, a lembrança, o trabalho com a memória, a recuperação afetiva dos momentos vividos, quando configurados no tempo presente pelo sujeito contador da história, incorpora, no decurso da enunciação narrativa, os saberes adquiridos nas experiências vivenciais da condição de abrigados ou encarcerados, permitindo observar, nas configurações narrativas, as transações que ambas as populações de jovens fazem na forma de táticas, compreendidas, nos termos de Certeau (2012), como movimentos de resistência dos “dominados”, daqueles cujos posicionamentos se estabelecem pela espreita às ocasiões para agir. Nas palavras do autor, “a tática é um movimento dentro do campo do inimigo, [...] e no espaço por ele controlado” (*ibidem*, p. 94).

Nessa perspectiva, se, no abrigo, o dispositivo videobiográfico foi assimilado pelos adolescentes como tempo/espaço de expressão, sobretudo através da arte e da cultura; de denúncia, quando foi possível compreender a evasão e a bagunça por eles protagonizadas como táticas de resistência às privações de liberdade a que são submetidos; de reflexividade, por ocasião das autocríticas empreendidas em torno das próprias ações, atuações e posicionamentos, por sua vez, na ambiência do cárcere, o dispositivo videobiográfico, por parte dos apenados, se fez oportunidade para reivindicar reparações a eventuais injustiças por eles sofridas no decurso do cumprimento de suas penas, e, dos agentes, possibilidade de ressignificação de

práticas, dentre outros aspectos do serviço de encarceramento que realizam.

Enquanto meio de ressignificação dos sujeitos, as videobiografias caracterizam-se pela peculiaridade constitutiva do processo pelo qual essas produções se desenvolvem como dispositivos de formação, apoiados em registros audiovisuais que reproduzem tecnicamente os sujeitos em formação, constituindo mosaicos de imagens que os flagram em ação, atuação e narração, nos tempos e espaços de aprendizagem. Ao expor essas reproduções técnicas aos próprios protagonistas das imagens, o processo de formação videobiográfica promove um encontro entre um eu e um si, cujas singularidades, subjetividades, individualidades, sociabilidades, convivialidades, experiencialidades etc., se dispõem à autoanálise, em movimentos ricos de significados.

O apoio teórico a esta triangulação reflexiva realizada entre o autor da videobiografia, o ator da narrativa – sendo ambos, uma mesma pessoa civil – e o pesquisador-mediador biográfico, advém dos preceitos teóricos da Tríplice Mimese, de Ricouer (1994), da qual recorreremos às noções de prefiguração, configuração e refiguração, que fazemos, em analogia, corresponder às fases clássicas das produções audiovisuais, a saber: pré-produção, produção e pós-produção.

Por ser movimento memorialístico de evocação de vivências e experiências a serem narradas sob a injunção das crenças, valores e intencionalidades do narrador, na fase de pré-produção videobiográfica, correspondentemente à noção de prefiguração, o aprendente videobiográfico, para narrar a sua história, realiza um trabalho de organização dos fatos no tempo, considerando, nessa organização, os registros de si, em imagens e sons, a serem provisoriamente encadeados na composição de um roteiro a ser produzido.

A materialização audiovisual do roteiro ocorre na fase de produção, quando a narrativa é efetivamente configurada a partir de três modalidades de rastros biográficos, que, para fins didáticos, distribuímos nas seguintes categorias de análise: *domésticos*, arquivos e objetos pessoais, testemunhos do tempo

passado; *coletados*, registros das ações e atuações dos aprendentes nos contextos socioculturais e institucionais de realização do dispositivo videobiográfico; *produzidos*, gravação das narrativas de vida, forma discursiva utilizada pelo autor videobiográfico para contar episódios de suas experiências vividas.

Relativamente ao processo de refiguração, se, junto aos adolescentes, as interpretações foram realizadas a partir das próprias narrativas audiovisuais dos autores, na formação dos agentes, as interpretações realizam-se a partir das narrativas dos jovens apenados. A ideia aqui é possibilitar, entre os agentes, o confronto entre a variedade das interpretações, identificando o que, nelas, é passível de ser problematizado no âmbito do serviço de encarceramento, especialmente das práticas de guarda e cuidado, hegemonicamente orientadas pela cultura punitivista, a qual se pretende equalizar ou até mesmo substituir por relações socialmente educativas.

Partindo do princípio de que todo ato de tomar a palavra implica, deliberadamente ou não, na construção de uma imagem de si, e que, portanto, em seus discursos, enunciações, pronúncias, declarações, sentenças etc., os agentes efetuavam apresentações de si, procuramos acompanhá-los nos desvelamentos que fizeram de si, ao se pronunciarem sobre as narrativas dos apenados. O que aqui ocorre, segundo Amossy (2008, p. 10-11), revela-se construção de uma imagem de si, explicado pela autora através das palavras de Roland Barthes: “o orador enuncia uma informação e ao mesmo tempo diz: sou isto, não sou aquilo”.

Trata-se de um jogo de imagens que se processa numa dinâmica de comunicação entre interlocutores, esclarecida pela autora através da noção de “quadro figurativo”, de Benveniste, a partir do qual é definida a enunciação como uma “forma de discurso que instaura duas figuras igualmente necessárias, uma origem e outra destino da enunciação”. Nesse contexto discursivo, a autora aciona ainda o entendimento de Pêcheux acerca das imagens que os interlocutores fazem um do outro nas duas pontas da cadeia de comunicação, e, finalmente, esclarece, ainda, no âmbito dessa dinâmica, a imagem que cada um dos

interlocutores reciprocamente imaginam um do outro, conforme discute Kerbrat-Orecchioni

Com o intuito de problematizar a construção dessas imagens de si, em suas implicações relativamente às práticas de guarda e cuidado nos cárceres, constituiu-se, para fins didáticos, categorias de interpretações, alocando, na *dimensão prefigurativa*, as considerações que fizeram referência ao universo interior e subjetivo dos apenados, em leituras diversas e, por vezes, contraditas, sem que tenha havido, da parte dos apenados, a efetiva explicitação dos conteúdos interpretados pelos agentes. Nesse sentido, a discussão, no coletivo, contemplou o desvelamento das predisposições dos agentes, que, em suas refigurações, atribuíram aos apenados intencionalidades por eles não enunciadas concretamente.

Na *dimensão configurativa*, em que foram alocadas as considerações em torno do que efetivamente foi enunciado pelos apenados, o que se pode observar, nas interpretações, indicia a tendência corporativa dos agentes. Diante de uma robusta produção narrativa em torno dos trajetos de profissionalização, a partir dos quais os apenados poderiam pleitear a inclusão social pela via mercado de trabalho, o tema que mobilizou as atenções dos agentes, apesar de enunciado de forma aligeirada, foi o das injustiças por um dos apenado informadas na condição de vítima. A mobilização suscitada por essas menções revela, dentre outros aspectos, e, salvo algumas exceções, o caráter corporativo que se instaura como tática de defesa frente a eventuais desqualificações das práticas profissionais ali efetivadas.

Na *dimensão refigurativa*, que se define pelo processo de leitura e atribuição de sentido e significação para si, a partir dos textos do mundo da cultura, observa-se algumas ressignificações ensaiadas, outras, efetivamente assumidas. Vejamos o testemunho de uma agente penitenciária, colaboradora da atual edição do dispositivo videobiográfico: “O artesanato foi abolido como trabalho em cela. Hoje, no relato, percebo a importância que teve. Ou seja, o trabalho em cela é importante. Muitas vezes negligenciei esse fator. A partir desse relato, revejo meu olhar”.

A revisão do olhar, conforme assumida pela agente, faz-se exemplo relevante no contexto institucional de uma atividade laboral polêmica no âmbito da literatura jurídica do campo prisional. De acordo com a Lei de Execução Penal nº 7.210, de 11 de julho de 1984, Capítulo III, Seção II, Art. 32, Parágrafo 1º, “deverá ser limitado, tanto quanto possível, o artesanato sem expressão econômica, salvo nas regiões de turismo”. Ocorre que a arte-educação, e o artesanato como um relevante recurso didático nesse campo formacional, se insere nos presídios como um trabalho a ser interpretado em seu significado humanizador e como subsídio ao processo ressocializador e à capacidade formativa do preso, oportunizando a exteriorização de sentimentos, habilidades, criatividade e potencialidades.

Condicionar as possibilidades de realização do artesanato, a partir da mensuração econômica, é seguir míope às dimensões subjetivas de formação do homem e atuar para a desqualificação da atividade enquanto dispositivo de remição de penas pelo trabalho. Sabe-se que a controvérsia se materializa nos tribunais do país, com decisões favoráveis e desfavoráveis à hipótese válida para o trabalho artesanal como recurso para redução das penas. Os posicionamentos em desfavor alegam a impossibilidade de comprovação das horas efetivamente trabalhadas, por falta de fiscalização administrativa carcerária, atuando assim para o prejuízo do apenado em razão da ineficiência dos serviços inerentes ao Estado, a exemplo da fiscalização do trabalho exercido, em quaisquer modalidades.

Está, no controverso quadro, a relevância do deslocamento do olhar da agente em formação, que se fez a partir de uma escuta, olhar atento, debruce reflexivo, recursos, enfim, que aproximam qualitativamente os interlocutores de processos que se nos passam despercebidos na dinâmica de uma vida em que perdemos o tempo da contemplação de si, do outro e do mundo. O trabalho, no âmbito da execução da pena, constitui ferramenta relevante rumo à reinserção social do sentenciado, devendo ser interpretado em adequação aos benefícios, não apenas da ordem material, mas, sobretudo, imaterial, subjetiva, visando à motivação dos segregados, que optam por não se quedarem inertes ao ócio carcerário.

Numa refiguração mais abrangente, a partir do exemplo de Glauco, uma outra agente penitenciária enuncia, em síntese, o confronto entre a dimensão perversa do serviço carcerário e a resistência dos que não sucumbem à frieza de decisões punitivistas que desconsideram a humanidade esperançosa de sujeitos antevistos tão-somente pelos corpos visíveis, como se ali espíritos não habitassem. Segundo a agente, “o sistema tira do trabalho, bota noutra trabalho, sem a menor cerimônia. Mesmo assim ele ainda é uma pessoa inteira, tem alegria no falar, tem serenidade no olhar. Essa narrativa nos mostrou muito mais do que o que dele a gente conhecia. Fiquei feliz diante de tantas verdades que a gente desconhecia”.

## Referências

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. As narrativas de si resignificadas pelo emprego do método autobiográfico. (In.) SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.) **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 149-170.
- AMOSSY, Ruth. Da noção retórica de ethos à análise do discurso. (In.) AMOSSY, Ruth. (Org.) **Imagens de si no discurso**. A construção do ethos. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 9-28.
- ALMEIDA, Milton José. **Imagens e sons**. A nova cultura oral. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- AUSTIN, J.L. **Quando dizer é fazer**. Palavras e ação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida**. A pesquisa e seus métodos. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo; Paulus, 2010.
- BOSI, Alfredo. Fenomenologia do olhar. (In.) NOVAIS, Adauto. (Org.) **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p. 65-87.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. 18. ed. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- COELHO, Sandra Straccialano; ESTEVES, Ana Camila. A narrativa autobiográfica no filme documentário: uma análise de Tarnation (2003), de Jonathan Caouette. (In.) **Revista Digital do Cinema Documentário**. n. 9. dez. 2010. Universidade Beira Interior/Universidade Estadual de Campinas. Acesso: [www.doc.ubi.pt](http://www.doc.ubi.pt), em 8 de agosto de 2018. p. 19-42.
- COMOLLI, Jean-Louis. **Ver e poder: a inocência perdida**: cinema, televisão, ficção, documentário. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- COSTA, Cristina. **Educação, imagens e mídias**. São Paulo: Cortez, 2005.

- CYRULNIK, Boris. **Os patinhos feios**. São Paulo: Martins Fontes, 2004
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Fotobiografia e formação de si. (In) SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.) **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 105-118.
- \_\_\_\_\_. **A condição biográfica**. Ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Natal, RN: EDUFRN, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Biografia e educação**. Figuras do indivíduo-projeto. 2ª ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Natal – RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010
- JOVCHELOVITCH, Sandra. BAUER, Martin W. **A entrevista narrativa**. (In.). BAUER, Martin W; GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Petrópolis: Vozes, 2003.
- LACAN, Jacques. O estádio do espelho como formador da função do eu. (In.). ZIZEK, Slavoj. **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 97-104.
- LARROSA, Jorge. “Tecnologias do eu e educação”. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.
- LEJEUNE, Philippe. **O Pacto autobiográfico**. De Rousseau à internet. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.
- MACHADO, Arlindo. **A arte do vídeo**. São Paulo: Brasiliense, 1997.
- NETO, João Clemente de Souza; SILVA, Roberto; MOURA, Rogério. Notas Teóricas e Metodológicas dos organizadores. (In.) NETO, João Clemente de Souza; SILVA, Roberto; MOURA, Rogério. **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009.
- PASSEGGI, Maria da Conceição; OLIVEIRA, Roberta; CUNHA, Luciana. **Constituição de fontes para a pesquisa qualitativa em educação: grupo reflexivo de mediação biográfica e quadro de escuta**. In: 7º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa, 2018, Fortaleza/CE. Atas CIAIQ2018 - Investigação Qualitativa em Educação//Investigación Cualitativa en Educación//Volume 1, 2018. v. 1, p. 657-665.
- PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean Louis. **As histórias de vida**. Natal – RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2012.
- PIRES, Eloíza Gurgel. A experiência audiovisual nos espaços educativos: possíveis intersecções entre educação e comunicação. (In) **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n.01. Jan/abr. 2010. p. 281 -295
- RAMOS, Natália. **Perspectivas metodológicas em investigação: o contributo do método fílmico**. Revista Portuguesa de Pedagogia: Ano 37, n. 3, 2003, p. 35-62.



- RENOV, Michael. **Investigando o sujeito: uma introdução.** (In.) MOURÃO, Maria Dora; São Paulo: Cosac Naify, 2005. p. 235 – 257.
- RICOUER, Paul. **Tempo e narrativa** – Tomo I. Campinas: Papirus, 1994.
- SARAMAGO, José. **O mito das cavernas nos dias de hoje.** <https://www.youtube.com/watch?v=zGmV9A-XQgo> Acesso: 13.06.2018.
- SIBILIA, Paula. **O show do eu.** A intimidade como espetáculo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- SOUZA, Cristóvão Pereira. Videobiografias: potencialidades e desafios das escritas de si audiovisuais (In.) OSWALD, Maria L. M. B; COUTO JUNIOR, Dilton R; WORCMAN (Org.) **Narrativas digitais, memória e guarda.** Curitiba, PR: CRV, 2014. p. 191-208.
- SOUZA, Cristóvão Pereira; PASSEGGI, Maria da Conceição. Videobiografias: um dispositivo pedagógico na escuta sensível de adolescentes abrigados. (In.) SOUZA, Elizeu Clementino; PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINE, Paula Perin. (Org.) **Pesquisa (Auto) Biográfica. Trajetórias de formação e profissionalização.** Curitiba, PR: CRV, 2013.
- WOHLGEMUTH, Julio. **Vídeo Educativo. uma pedagogia audiovisual.** Brasília: Editora SENAC, 2005.

# Narrativas autobiográficas da escolarização no contexto hospitalar como promotora do bem-estar

Andréia Gomes da Silva – SEEC-RN/UFRN  
Maria da Conceição Passeggi – UFRN-UNICID

## Introdução

O que acontece na infância quando inesperadamente a vida é atravessada por uma grave enfermidade? É possível pensar a felicidade na infância no contexto do adoecimento crônico<sup>1</sup>? Será a *escolarização no contexto hospitalar* promotora do bem-estar infantil? As experiências da infância no (con)viver com o adoecimento crônico nos ajudariam a pensar a *escola no hospital* e políticas públicas em educação e saúde para promoção do bem-estar? Esses questionamentos nos inquietam e pautam nossas reflexões.

Pensar na promoção do bem-estar na infância frente às adversidades do adoecimento crônico nos parece algo impalpável, afinal estamos falando de sensações que afloram no sujeito a partir das experiências vividas, são sentimentos que estão relacionados à alegria, à felicidade e à qualidade de vida. Estudos na área da Psicologia Positiva tomam como noções correlatas o conceito de felicidade, bem-estar subjetivo e qualidade de vida. No campo do conhecimento científico, *felicidade* tem se revelado como tradução de bem-estar subjetivo, em que apresenta uma relação estreita com a promoção da saúde. (SCORSOLINI-COMIN;

---

1 Portaria 483, do Ministério da Saúde, “consideram-se doenças crônicas as doenças que apresentam início gradual, com duração longa ou incerta, que, em geral, apresentam múltiplas causas e cujo tratamento envolva mudanças de estilo de vida, em um processo de cuidado contínuo que, usualmente, não leva à cura”. (BRASIL, 2014).

SANTOS, 2010). Giacomoni (2002, p.24) assevera que o bem-estar “refere-se ao que as pessoas pensam e como elas sentem sobre suas vidas”, em que a reflexão da experiência vivida se apresentará como positiva ou negativa, feliz ou não feliz.

Apresentamos duas perspectivas quanto à reflexões sobre bem-estar e qualidade de vida - a primeira está relacionada a indicadores sociais e econômicos, quando o Estado é agente da promoção social, como determina o preâmbulo da Constituição Brasileira de 1988; a segunda se refere aos aspectos individuais do sujeito e sua percepção do bem-estar, em que são considerados indicadores subjetivos sobre qualidade de vida, apresentando pesquisas na área do bem-estar subjetivo. (GIACOMONI, 2002)

Temos neste artigo o desafio de apresentar princípios epistemológicos e metodológicos da pesquisa (auto)biográfica em educação como um caminho para estudar narrativas autobiográficas de dois jovens que experienciaram o (con)viver com o adoecimento crônico na infância e a relação com a escolarização no contexto hospitalar como promotora do bem-estar. Ancoramo-nos na perspectiva *posdisciplinar* defendida por Ferrarotti, para buscar instrumentos heurísticos e metodológicos que circundam diversas áreas do conhecimento (PASSEGGI; SOUZA, 2017), especialmente a psicologia positiva que apresenta estudos na área da felicidade.

A pesquisa (auto)biográfica em educação é um campo de estudo que potencializa os estudos sobre a singularidade do sujeito e favorece a reflexão do vivido. Nosso trabalho de pesquisa integra os projetos “Pesquisa (auto) biográfica com criança: olhares da infância e sobre a infância” (Processo n. 310582/2016-4). (Parecer do Comitê de Ética – 168.818 HUOL-UFRN) e “Narrativas da infância: o que contam as crianças sobre a escola e os professores sobre a infância” (Processo no. 462119/2014-9), desenvolvidos pelo Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, (Auto)Biografia, Representações e Subjetividades (GRIFARS-PPGEd-UFRN-CNPq) que têm apresentado reflexões relativas à pesquisa com crianças, jovens e professores sobre a infância em situação de adoecimento.

O adoecimento crônico está associado à experiência do (con)viver com um diagnóstico que impõe limites à vida. Delory-Monberger (2016 p.26) assevera que “a doença impacta o corpo antes de qualquer outra coisa, ela o impede, o incomoda, o faz sofrer, o deforma, o diminui, o enfraquece. O corpo não é mais o que era”, a criança não é mais a mesma, ela passa a se constituir de forma diferente das demais crianças. Em situação de adoecimento crônico constrói sua própria infância pautada no contexto e nas experiências vividas. (ARROYO, 1994). Nesse sentido, é preciso olhar cuidadosamente para a criança nessa situação, e compreender suas relações com o mundo, com a escola e com o hospital, analisar seus modos distintos de ser sujeito e considerar que a infância é uma construção social, cultural e histórica, que depende de cada sociedade, tempo e lugar.

A possibilidade de continuar estudando diante de uma grave enfermidade é vista pela maioria das crianças como a oportunidade de resgate à rotina antes do adoecimento. Ortiz e Freitas (2005) defendem que a criança ao ser reconhecida como estudante na ação de aprender demonstra prazer na aquisição dos conteúdos curriculares e na forma de reinventar a vida. A escolarização no contexto do adoecimento pode possibilitar para a criança a oportunidade de se reaproximar da vida saudável que ficou para trás.

Apresentamos nesse trabalho resultados preliminares de uma pesquisa de mestrado vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN. Temos o intuito de contribuir para a garantia da atenção integral na interface educação e saúde, em que os conhecimentos de cada área se complementem. Não temos a pretensão de esgotar as discussões sobre a escolarização no contexto hospitalar como promotora do bem-estar, estabelecer um diálogo problematizador sobre a experiência do (con)viver com o adoecimento crônico.

## Pesquisa (auto)biográfica em educação: um caminho para o estudar o bem-estar na infância em adoecimento crônico

A pesquisa (auto)biográfica em educação se interessa especialmente pela compreensão da *narrativa autobiográfica* em diversos dispositivos semióticos (linguagem, grafismo, desenho, gestos, imagens etc.) em que o sujeito surge em múltiplos papéis: “[...] de autor, narrador, ator, agente social e personagem de sua história” (PASSEGGI; SOUZA, 2017 p.9). Favorecendo a quem narra se apropriar de suas trajetórias de vida, e refletir sobre elas. (PASSEGGI, 2016). Ao narrar sobre a experiência é possível perceber o potencial heurístico da narrativa, e por meio dela rememorar acontecimentos, tendo à possibilidade de ressignificar a experiência vivida.

O adoecimento crônico na infância quase sempre ocasiona sentimentos de perdas e sofrimento, incertezas e situações de vulnerabilidade impostas pela doença, obrigando a pessoa a se adaptar à nova condição. Refletir sobre a experiência do (con) viver na infância com o adoecimento e a percepção da escolarização no contexto hospitalar como promotora do bem-estar pode contribuir para a compreensão de situações vividas num outro tempo. Bruner (1997, p. 96) nos diz que “a reflexividade humana é entendida como nossa capacidade de nos debruçarmos sobre o passado e alterarmos o presente em contrapartida de alterarmos o passado à luz do presente. Nem o passado nem o presente permanecem fixos diante da *reflexividade*. Temos as narrativas autobiográficas como um testemunho da experiência vivida, em que o sujeito busca relações entre o narrar e o viver por meio da reflexividade autobiográfica. (PASSEGGI, 2011)

[...] não é para compreender essa ou aquela pessoa em profundidade, mas para extrair das experiências daqueles que viveram uma parte de sua vida no interior desse objeto social informações e descrições que, uma vez analisadas e reunidas, ajudem a compreender seu funcionamento e suas dinâmicas internas. (BERTAUX, 2010 p.60)

As narrativas autobiográficas se apresentam com grande potencial heurístico, elas são fontes de compreensão de como se representa a experiência, afinal a doença é algo individual e subjetivo, mas também social e coletivo. (CANESQUI, 2007 p.24)

O fenômeno do adoecimento surge como um imprevisto (DELORY-MONBERGER, 2016), uma ameaça à “normalidade” na vida infantil. Durante a infância, a criança passa por processos importantes em seu desenvolvimento físico, cognitivo e social, mas quando se é acometido por uma grave enfermidade esse desenvolvimento pode ser comprometido e ocasionar perturbações físicas e emocionais. (ORTIZ;FREITAS, 2005). Ao adoecer há uma ruptura na rotina da vida da criança, sendo necessária uma nova organização, ela passa a ter atividades relacionadas à hospitalização, ingestão de medicamentos, procedimentos invasivos, dores, incertezas, inseguranças e medo. As circunstâncias impõem transformações diante da nova realidade, implicando necessariamente uma reestruturação da vida. (HELMAN, 2003).

Diante das rupturas e readequações necessárias, o afastamento da escola é caracterizado como quebra do vínculo social (MAIA et al. 2012), a criança se vê obrigada a conciliar as potencialidades da vida e as limitações impostas pelo adoecimento. Ao passar pela experiência do adoecer a criança desenvolve aprendizados e estratégias para (con)viver com a doença. (Passeggi et al, 2017).

## Fontes autobiográficas e procedimento de análise

Nossos estudos se constituem de fontes autobiográficas de dois jovens, Jhons<sup>2</sup> e Ingrid<sup>3</sup>, que experienciaram o adoecimento crônico a partir da infância e receberam acompanhamento educacional durante o período em que estavam impossibilitados de frequentar a escola regular. Como estratégia para obtenção das fontes autobiográficas recorreremos à entrevista narrativa,

---

2 Participante da pesquisa solicitou a utilização de seu nome próprio.

3 Participante da pesquisa solicitou a utilização de seu nome próprio.

técnica que permite ao narrador contar acontecimentos importantes de sua vida. (JOVCHELOVITCH E BAUER, 2002).

Para Delory-Momberger (2012), a entrevista narrativa biográfica procura compreender a singularidade dos fatos vividos e a interpretação que cada sujeito dá a sua existência, oportunizando a emersão de um sentimento de si como ser singular, e a possibilidade de contar ao outro, e contar a si mesmo a sua história, cabendo ao pesquisador uma *escuta cuidadosa e sensível*. (PASSEGGI, 2014).

Para Ferrarotti (2014, p 76) “o objeto do conhecimento não é o outro, mas a interação imprevisível e recíproca entre observador e observado. Assim, ele se torna conhecimento a dois, graças à intersubjetividade de uma interação”. Interação essa, que nos coloca como aprendentes *com* o outro, com as experiências vividas pelo outro no contexto do adoecimento crônico e nas experiências educativas no contexto hospitalar.

Para realização da análise das narrativas autobiográficas elegemos as orientações apresentadas por Jovchelovitch e Bauer (2002), que nos sugere um processo gradativo de redução do texto. Essa proposta de análise nos encaminha para a compreensão hermenêutica das narrativas de Jhons e Ingrid, criando critérios de categorização temática a partir das palavras-chave. Realizamos o agrupamento das narrativas por temas a partir do que identificamos como temática recorrente e não recorrente, estruturando assim os eixos de análise. (ROCHA, 2014 p. 94) Dessa forma, desvelamos aos poucos o que nos dizem os jovens sobre a experiência do (con)vívio na infância com o adoecimento crônico e a percepção da escolarização no hospitalar como promotora do bem-estar.

Ao realizar as análises nos encontramos com o pensamento de Ferrarotti (2014, p.127) quando reflete sobre as narrativas a ele confiadas, “Diante dos textos das biografias, eu sempre tive a impressão de que não era suficientemente atento ou sutil para compreendê-las a fundo. Tive também a impressão de não merecê-los”. Nessa etapa do trabalho é inevitável nos identificarmos com a reflexão do autor, buscamos incansavelmente o rigor científico sem perder a humanidade

apresentada nas narrativas dos jovens que (con)viveram com o adoecimento crônico na infância.

Passeggi (2008, p.123) nos diz que “A vida transformada em texto é passível de interpretações mais acuradas, pois é sobre o texto que se praticam, sem cessar, nova e permanentes exegeses”. Dessa forma, buscamos cuidadosamente analisar e interpretar as narrativas de Jhons e Ingrid, nos valendo de uma postura hermenêutica, desejando que a história de vida do outro possa vir a ser útil a quem a lê, nunca um julgamento do vivido (Passeggi, 2014 p.12).

## A escolarização no contexto hospitalar e os aspectos legais

A escolarização de crianças e adolescentes em situação de adoecimento crônico no contexto hospitalar pauta-se no reconhecimento da criança na perspectiva de garantir-lhe o direito à *educação*. Essa modalidade de ensino teve início em 1935 na França, com objetivo de atender crianças inadaptadas. (VASCONCELOS, 2006). No Brasil, os primeiros registros sobre escolarização de estudantes hospitalizados se apresentam na classe hospitalar do Hospital Municipal Jesus, no Rio de Janeiro, que iniciou o atendimento educacional no ano de 1950, com o objetivo de que os pacientes retornassem às suas escolas com o mínimo de prejuízos possíveis. (RAMOS, 2007).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a criança e o adolescente passam a ser vistos em sua integralidade, como sujeitos de direito e em desenvolvimento, tendo reconhecido *educação e saúde* como direito social. (BRASIL, 1988). Entretanto, reconhecemos que algumas vezes há um distanciamento entre a legislação e as ações concretas do poder público. A legislação nacional obriga a superar os desafios e avançar na implementação de políticas públicas que garantam a escolarização de estudantes hospitalizados ou em tratamento de saúde prolongado, a fim de garantir a “universalização do atendimento escolar”. (BRASIL, 1988).



Em consonância com a Constituição Brasileira, o direito à escolarização desses estudantes é regido por algumas leis, entre elas: o *Estatuto da Criança e do Adolescente* – ECA, documento de referência à atenção e garantia de direitos fundamentais da criança e do adolescente (BRASIL, 1990); a *Lei dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes Hospitalizados* (BRASIL, 1995), e pela Lei nº 13.716, de 24 de setembro de 2018, que altera a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* nº 9394/96, assegurando atendimento educacional ao estudante da educação básica em hospitalização ou tratamento de saúde prolongado. (BRASIL, 2018)

A escolarização de estudantes em hospitalização ou adoecimento prolongado possui regulamentação por meio das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica - Resolução nº 02/2001 do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB, que no Artigo 13, define que os sistemas de educação e saúde devem organizar atendimento educacional aos estudantes impossibilitados de frequentar a escola, em razão de tratamento de saúde que provoque hospitalização, atendimento ambulatorial ou longa permanência em domicílio. Para tanto, determinam que as *classes hospitalares e o atendimento pedagógico domiciliar*<sup>4</sup> devam dar continuidade ao processo de escolarização, garantindo o processo de aprendizagem com fins de desenvolver o currículo flexibilizado, colaborando para o retorno à escola após alta médica. (BRASIL, 2001) Para isso, com propósito de regulamentar o funcionamento do serviço a nível nacional o Ministério da Educação - MEC apresenta o documento “*Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar*”. (BRASIL, 2002)

Pautada na garantia do direito e numa visão integral do sujeito, numa perspectiva biopsicossocial, *educação e saúde* buscam viabilizar a continuidade do processo de escolarização de crianças e adolescentes em situação de adoecimento por meio de políticas públicas intersetoriais que garantam esse direito. Nesse sentido, a escolarização durante a hospitalização

---

4 Nomenclatura utilizada nos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC). Há uma flutuação de nomes para realização do serviço – escola hospitalar, pedagogia hospitalar, atendimento educacional hospitalar e domiciliar.

pode oportunizar ao estudante enfermo o sentimento de pertencimento à escola mobilizadora de potencialidades que com o adoecimento ficam adormecidas, além de trazer “[...] uma aparência de normalidade na anormalidade”. (ORTIZ; FREITAS 2005, p.42).

Estudar no contexto hospitalar contribui não só para a continuidade da escolarização de crianças e adolescentes, mas também como oportunizador para criação de estratégias de enfrentamento a situação de adoecimento crônico. Matos e Mugiatti (2006) defendem que o *hospital-escola* é um espaço que vai além da escola e do hospital, o trabalho realizado contribui para a continuidade da escolarização e a compreensão do (con)viver com a experiência do adoecimento, a criança tem a oportunidade vivenciar atividades como estudar, jogar, brincar, criando assim estratégias de resiliência durante a hospitalização (ROCHA, 2014).

Na aproximação entre educação e saúde, o atendimento educacional em hospitais e o tratamento de saúde emergem juntos como garantidores do bem-estar e da qualidade de vida. Assis (2009, p.81) assevera que “educação e saúde – devem atuar com a finalidade de promover o desenvolvimento integral da pessoa que está sob tratamento de saúde, visando aos seus direitos e a sua qualidade de vida”.

## Narrativas de jovens sobre a escolarização no contexto do adoecimento crônico na infância

Conciliar a continuidade da escolarização diante do estresse da hospitalização é um grande desafio para a criança em situação de adoecimento. Pensar na escolarização como promotora do bem-estar e da felicidade faz emergir o estudar como uma atividade que favorece a criança desfrutar de estímulos não associados ao adoecimento.

Ponderamos sobre o conceito de bem-estar defendido pela Psicologia Positiva, associado à presença frequente de emoções positivas e ausência de emoções negativas (GIACOMONI,

2002). Dessa forma, ousamos apresentar análises das narrativas autobiográficas de Jhons e Ingrid sobre a experiência do adoecimento crônico e a escolarização no contexto hospitalar como promotora do bem-estar e da felicidade na infância.

São participantes desse estudo Jhons (21 anos) e Ingrid (29 anos), idade em que participaram da pesquisa, jovens que experienciaram o adoecimento na infância e receberam acompanhamento educacional na Casa de Apoio à Criança com Câncer Durval Paiva<sup>5</sup>. Essa instituição dispõe de um serviço educacional que realiza atendimento pedagógico a crianças e adolescentes no hospital e na própria instituição, cujo foco é a garantia da escolarização das crianças e adolescentes com câncer ou doenças hematológicas crônicas.

Sobre a experiência do acompanhamento educacional recebido durante o tratamento médico Jhons nos diz: “Tive um processo de alfabetização muito cuidadoso, respeitando o meu espaço, minha condição de ter tido câncer quando criança [...]”. Ele nos apresenta como experiência relevante ter iniciado o seu processo de escolarização antes de chegar à escola comum, ter sido alfabetizado num ambiente acolhedor, que compreendia as especificidades do momento vivido. Viver uma situação de grave enfermidade não é impedimento para estudar, para tanto é importante que se ofereçam as condições necessárias para que a criança seja compreendida em todas as dimensões garantindo-lhes o bem-estar físico, social e emocional.

Entretanto, ponderamos quanto à forma de se oferecer para criança em situação de adoecimento a possibilidade de continuidade da escolarização, não se trata de transpor a escola para o contexto hospitalar, mas de se considerar a singularidade da criança e sua condição, pois estudar não deve ser um estressor, mas um promotor do bem-estar no contexto do adoecimento (FONTES, 2008). Corroboramos com Rocha (2014) quando nos

---

5 Instituição filantrópica, fundada em 1995, cuja missão é “Atender a criança e ao adolescente com câncer e doenças hematológicas crônicas e seus familiares, durante e após o tratamento, buscando a cura, contribuindo para o resgate da cidadania, dignidade e a qualidade de vida.” ([www.casadurvalpaiva.org.br](http://www.casadurvalpaiva.org.br))

diz que as aprendizagens no contexto do adoecimento devem considerar o lúdico e flexibilidade nas ações pedagógicas. A experiência educativa narrada por Jhons nos parece contemplar a sensação de bem-estar durante a escolarização no contexto hospitalar.

Em outro trecho da narrativa Jhons nos traz sua percepção sobre a experiência do tratamento: “[...] Passar por quimioterapia, por radioterapia é muito pesado, ainda mais para uma criança que não está entendendo o contexto disso tudo [...]” Na narrativa ele se refere ao “peso” da experiência e à percepção de que na infância não se compreende a complexidade do tratamento, essa falta de compressão pode prejudicar na constituição da subjetividade infantil, gerando sentimentos de insegurança e incerteza. A escolarização no contexto hospitalar pode e deve contribuir na compreensão da criança sobre a situação vivida, nesse sentido, Fontes (2008) nos apresenta a *escuta pedagógica* como uma metodologia que deve acolher as dúvidas da criança enferma e criar situações que provoquem reflexões para construção de novos conhecimentos e compreensão do processo de adoecimento.

Ingrid nos fala sobre a experiência do (con)viver com o adoecimento crônico na infância, apresenta capacidade de superação que desenvolveu frente à falta de conhecimento da escola regular sobre sua condição de doente crônica, “[...] A escola não sabia o que eu tinha, ainda muito pequena, muito criança, eu entendi que ali existia preconceito”. Ela narra a experiência de ser excluída e rejeitada na escola, apresenta um sentimento de superação e enfrentamento ao dizer “[...] a partir daquele momento eu tinha que me superar, mostrar que eu era normal, e que apesar da doença podia estudar, só precisava do entendimento deles”. Bianchini e Dell’Anglio (2006) afirmam que o sujeito pode apresentar resiliência em situação de adoecimento e desenvolver a capacidade de lidar com a doença, adaptando-se de forma positiva provocando sentimentos de satisfação e contribuindo para o bem-estar.

Ingrid viveu seu processo de escolarização entre a escola regular e o acompanhamento educacional na Casa Durval Paiva, sobre isso ela nos diz:

[...] teve um período que eu me ausentei totalmente da escola, comecei a estudar na Casa Durval Paiva, trazia os assuntos que estava estudando na escola, e junto com a professora a gente lia, discutia e estudava, tinha também carinho e acolhimento. [...] tinha matemática, que eu sempre fui muito ruim, não conseguia lá na escola. Depois fiz a prova na e escola e fui bem, aprendi. [...] Nos períodos de adoecimento não era fácil acompanhar o conteúdo escolar, sem o apoio seria inviável. (INGRID, 2017)

A condição de adoecimento crônico vivenciada por Ingrid sugere uma vida escolar em movimento, que funciona de acordo com o tratamento de saúde, entre a escolarização no contexto hospitalar e a escola regular. Sua narrativa apresenta a presença da professora como alguém que está “junto”, ao lado, que oportuniza conhecimentos significativos que na escola regular tinha dificuldades de acompanhar, mas não só isso, emerge também um sentimento de afeto e cumplicidade. Passeggi e Rocha (2018) nos trazem reflexões sobre o papel do professor que atua no contexto hospitalar, da necessidade de conhecer a história do estudante, respeitar sua condição e seu tempo, devendo estar atento às suas possibilidades e seus limites.

Em sua narrativa Ingrid ressalta a importância da escolarização recebida no contexto hospitalar e a satisfação de aprender diante da adversidade do adoecimento suscitando nela a sensação de bem-estar. Scorsolini-Comin e Santos (2010) asseveram que experiências individuais que o sujeito julga com um determinado nível de satisfação são impulsionadores do bem-estar.

Para Josso (2010, p. 117) “A vida humana apresenta-se pois de forma ininterrupta nessa dialética do bem-estar e o sofrimento”, encontramos nessa citação as narrativas de Jhons e de Ingrid. Quando nos dizem:

Eu fiquei internado dos 3 aos 5 anos, me lembro eu já melhorando vindo estudar na Casa. [...] o tratamento é longo e doloroso, é uma perda para criança. [...] mas aqui eu tinha aula, informática, brincadeira, amigos, professora, festa, muitas coisas, foi muito bom. (JHONS, 2017)

Minha trajetória com doença crônica não nada fácil. Sofri, chorei, mas ao mesmo tempo não deixei de viver. [...] Continuei

estudando, na Casa e na escola, sempre corria o risco de perder o ano, eu não sabia quando ia voltar para escola, mas eu consegui aprender estudando aqui na Casa Durval Paiva. [...] Apesar de tudo, acredito que existe um lado bom da doença falciforme, e esse lado está atrelado à vontade de permanecer vivo, ao amor e a valorização da vida. É importante buscar crescer apesar da doença. (INGRID, 2017).

Jhons e Ingrid contam em suas narrativas as experiências do (con)viver com o adoecimento crônico, narram às dificuldades, mas também a superação, as vivências relacionadas aos aspectos positivos da vida, ainda que tenham os sentimentos de perda, dor e o sofrimento fortemente marcado em suas histórias. Observemos que as narrativas transitam entre os períodos difíceis e os que favorecem o bem-estar nessa dialética apresentada por Josso (2010).

Os jovens apresentam as experiências vividas e os sentidos que dão a elas, mostram a capacidade de superação que eles encontram quando dizem conseguir estudar, brincar, se relacionar com os amigos e a professora, nos parece que esses momentos emergem como ilhas de bem-estar e felicidade durante o adoecimento. Rocha (2014) nos diz que mesmo havendo sentimentos negativos no contexto hospitalar, as crianças sentem *alegria e felicidade* quando realizam atividades lúdicas que lhes dão prazer. O adoecimento crônico está relacionado à subjetividade e percepção que a pessoa tem em relação à sua condição, enfrentar essa situação de dor e sofrimento pode ser positivo ou negativo, o sujeito é capaz de vivenciar momentos de qualidade de vida e felicidade (FERREIRA, et.al 2014).

Os jovens participantes desse estudo nos trazem memórias da infância relacionadas ao *ser* doente crônico e os desafios de estudar diante da dor. Ousamos dizer que é possível refletir sobre a felicidade no contexto hospitalar, pois as narrativas de Jhons e Ingrid, apontam para acompanhamento educacional como um garantidor do direito a educação, e um caminho para o aumento da qualidade de vida e bem-estar no contexto do adoecimento frente a emoções relacionadas à felicidade.

## Considerações em aberto

Conciliar a escolarização em meio ao adoecimento crônico na infância é um desafio. As narrativas autobiográficas de Jhons e Ingrid indicam que numa situação em que quase tudo está relacionado à busca da saúde, estudar pode se apresentar como promotor do bem-estar e desencadeador de emoções positivas relacionadas à felicidade, apontam também que a escolarização no contexto hospitalar deve ser tomada como política pública na interface *educação e saúde*, na busca pela universalização da educação para todas as crianças e adolescentes em hospitalização e adoecimento crônico.

Jhons e Ingrid ao narrarem suas experiências refletem sobre o vivido, empoderam-se num processo de *reflexividade autobiográfica*, se colocando no centro da história, como personagem e narrador, revivendo narrativamente a experiência vivida. (PASSEGGI, 2016).

Os pensamentos advindos deste estudo não se esgotam, reconhecemos que há um longo caminho a se percorrer acerca das reflexões sobre o adoecimento crônico na infância e a escolarização no contexto hospitalar como promotora do bem-estar. Jhons e Ingrid atravessaram a infância até à juventude, desenvolveram aprendizagens a partir da experiência vivida, suas narrativas apresentam aspectos significativos de que estudar no contexto hospitalar configura-se como uma representação positiva da vida e a escolarização é promotora do bem-estar e da felicidade na infância.

## Referências

- ARROYO, Miguel González. **A construção social da infância**. In: *Infância na cirandada educação: uma política pedagógica para zero a seis anos*. Belo Horizonte: CAPE, 1994, p. 11-7
- ASSIS, Walkíria de. **Classe hospitalar**: Um olhar pedagógico singular. São Paulo: Phorte, 2009.
- BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Trad. Zuleide Alves Cardoso Cavalcante e Denise Maria Gurgel Lavallée. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

- BIAANCHINI, D.C.S., & Dell' AGLIO, D.D. (2006). **Processos de resiliência no contexto de hospitalização**: Um estudo de caso. *Paidéia*, 16 (35). 427, 236.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 8.069, de 13/07/90: **Estatuto da Criança e Adolescente**. Brasília, 1990.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/ Secretaria de Educação Especial** – MEC, SEESP, 2001.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. Resolução n. 41, de outubro de 1995. **Declaração dos Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Lei 13.716 de 24 setembro de 2018**. Altera a Lei nº 9394 de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília 2018.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar**: estratégias e orientações. Secretaria de Educação Especial – Brasília: MEC/SEESP, 2002.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. **Rede de Atenção à pessoa com doença crônica**. Portaria Nº 483, DE 1º DE ABRIL DE 2014.
- BRUNER, Jerome. **Atos de Significação**. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- \_\_\_\_\_, Jerome. **Fabricando histórias**: Direito, literatura, vida. Tradução: Fernando Cássio. São Paulo: Letra e Voz, 2014.
- CANESQUI, **Olhares socioantropológicos sobre os adoecidos crônicos**. São Paulo: Hucitec- Fapesp, 2007
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação**. Figuras do indivíduo-projeto. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes Neto e Luís Passeggi. 2ª Edição. Natal: EDUFRN, 2014.
- DELORY-MONBERGER, Christine. **A experiência da doença**: um tocar do existir. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, salvador, v. 25, n.46, p. 25-31, maio/ago. 2016.
- FERRAROTTI, Franco. **História de história de vida**/Franco Ferrarotti; tradução Carlos Eduardo Galvão, Marai Conceição Passeggi. - Natal, RN: EDUFRN, 2014.
- FERREIRA, et al, Débora Carvalho. **A Experiência do adoecer**: uma discussão sobre Saúde, Doença e Valores. *Revista Brasileira de Educação Médica*. Brasília, v. 38, n 2, p. 281-288, fev. 2014
- FONTES, Rejane de S. **DA CLASSE À PEDAGOGIA HOSPITALAR: A EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA ESCOLARIZAÇÃO**. LINHAS, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 72 . 92, jan. / jun. 2008.



FONTES, Rejane de S. Narrativas da infância hospitalizada. In: VASCONCELLOS, Maria Ramos de; SARMENTO, J. (Orgs.). **Infância (in)visível**. São Paulo: Junqueira&Marin, 2007.

GIACOMONI, Claudia Hofheinz. **Bem-estar subjetivo infantil: conceito de felicidade e construção de instrumentos para avaliação**. Cláudia Hofheinz Giacomoni. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Psicologia. Curso de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento. – Porto Alegre, RS. 2002, 248f.

HELMAN. C. **Cultura, saúde e doença**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

JOSSO, Marie-Christine; tradução de José Cláudio, Júlia Ferreira. **Experiências de vida e formação**. 2. ed. – Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. **Entrevista narrativa**. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (editores). Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 3. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 90-113.

PASSEGGI, M. C., NASCIMENTO, G. L. S. & OLIVEIRA, R. C. A. M. **As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação**. Revista Lusófona de Educação, (33), 111-125, 2016.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira; MUGIATTI, Margarida Maria Teixeira de Freitas. **Pedagogia hospitalar: integrando educação e saúde**. 5. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MAIA, Eulália Maria Chaves, et al. Psicologia, Saúde e Desenvolvimento Humano. Natal - RN: EDUFRRN, 2012.

ORTIZ, Leodi Conceição Meireles; FREITAS, Soraia Napoleão. **Classe Hospitalar: caminhos pedagógicos entre saúde e educação**. Santa Maria: UFSM, 2005.

PASSEGGI, M. da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino. **O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional**. Investigacion Cualitativa, 2(1), 2017. pp. 6-26.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica**. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Clementino de. (Org.) (Auto)biografia: formação, territórios e saberes. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRRN, 2008. p. 103-132.

PASSEGGI, M.C. **Narrativas da experiência na pesquisa formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico**. Roteiro, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016.

PASSEGGI, Maria da Conceição et. al. Projeto de pesquisa - **Narrativas da infância: o que contam as crianças sobre a escola e os professores sobre a infância**. Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, (Auto)Biografia, Representação e Subjetividades. Natal: UFRN, 2014.

Financiado pelo MICT/CNPq - Edital Universal -14/2014, processo no. 462119/2014-9.

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. **Nada para a criança, sem a criança**: reconhecimento de sua palavra para a pesquisa (auto)biográfica. In: MIGNOT, Ana Chrystina. SAMPAIO, Carmen Sanches. PASSEGGI, Maria da Conceição. Infância, aprendizagem e exercício da escrita, Curitiba, PR: CRV, 2014.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Pierre Bourdieu**: da “ilusão” à “conversão” autobiográfica. Revista da FAEDEB – Educação e contemporaneidade, Salvador, v. 23, n. 41, p. 223-235, jan/jun. 2014a.

PASSEGGI, Maria da Conceição. ROCHA, Simone Maria. **Narrativas de experiências docentes em classe hospitalar**: ensinar aprendendo. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 24 – Ahead of print, p. 167-185, 2018.

PASSEGGI, Maria da Conceição; et al. **Narrativas autobiográficas na pesquisa qualitativa em educação**: reflexões sobre procedimentos de análise. In: 6º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa, 2017, Salamanca/Espanha. Atas - Investigação Qualitativa em Educação, 2017. v. 1.

RAMOS, Maria Alice de Moura. **A História da Classe Hospitalar Jesus / Maria Alice de Moura**. – 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. 2007, 128 p.

ROCHA, Simone Maria da. **VIVER E SENTIR; REFLETIR E NARRAR**: crianças e professores contam suas experiências no hospital e na classe hospitalar. Simone Maria da Rocha. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd/UFRN. Natal, RN, 2014, 338 p.

SCORSOLINI-COMIN. Fabio; SANTOS Manoel Antônio. **O estudo científico da felicidade e a promoção da saúde**: revisão integrativa da literatura. Rev. Latino-Am. Enfermagem [Internet]. mai-jun 2010 [acesso em:18 de setembro de 2018];18(3): 08 telas]. Disponível em: [http://www.scielo.br/pdf/rlae/v18n3/pt\\_25.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rlae/v18n3/pt_25.pdf)

VASCONCELOS, Sandra Maia Farias. **Classe hospitalar no mundo**: um desafio à infância em sofrimento. Classe hospitalar no mundo. [citado 2006, jun 07]. Disponível em: [http://www.sbpcnet.org.br/livro/57ra/programas/CONF\\_SIMP/textos/sandramaia-hospitalar.htm#\\_ftnref1](http://www.sbpcnet.org.br/livro/57ra/programas/CONF_SIMP/textos/sandramaia-hospitalar.htm#_ftnref1) Acesso em 20 de outubro de 2018.



# *Entre a escola e o hospital*

*Senadaht Barbosa Baracho Rodrigues – SEEC-RN/UFRN  
Maria da Conceição Passeggi – UFRN-UNICID*

## Introdução

O diagnóstico de um câncer na infância coloca a criança diante de um longo e invasivo tratamento. O enclausuramento decorrente das inúmeras internações, a dor, as transformações físicas e psicológicas, o medo da morte e da solidão, passam a fazer parte de seu cotidiano, roubando-lhe o convívio dos familiares e amigos, as brincadeiras ao ar livre e o cotidiano escolar. Embora tenhamos significativos avanços técnicos científicos no tratamento oncológico infantojuvenil, o olhar sobre a criança enferma ainda é repleto de medos e tabus, quer seja pela falta de conhecimento, quer seja pelos estigmas que envolvem o câncer. Contudo, esses avanços vêm apresentando resultados promissores na melhoria da qualidade de vida da criança enferma e a ampliando a possibilidade de cura, exigindo uma ampliação das pesquisas e dos cuidados que envolvam os diversos fatores – biológicos, sociais, políticos e psicológicos –, incluindo também as diversas necessidades desses sujeitos, entre elas a educação (RODRIGUES; PASSEGGI, 2017; RODRIGUES, 2018).

Rodrigues (2018) chama atenção para a importância da efetivação de políticas públicas que garantam à criança iniciar o processo de escolarização ou prosseguir estudando durante o tratamento de saúde, independente de poder ou não frequentar a escola regular. Segundo Paterlini e Boemer (2008, p. 1157), “[...] a preservação dos processos sociais e a frequência à escola, podem contribuir para que ela cultive acesa a esperança de sobreviver por meio da “construção” de seu futuro”. Daí que, neste artigo, ambicionamos apresentar reflexões resultantes da pesquisa de Mestrado intitulada “Entre a classe hospitalar e a escola regular: o que nos contam crianças com doenças crônicas” que, por meio

de narrativas autobiográficas de crianças em tratamento de doenças crônicas, buscou refletir sobre seus modos de perceber os processos de entrada e retorno à escola regular.

Adotamos os princípios epistemológicos da pesquisa (auto) biográfica em Educação. Situamo-nos também nos estudos da infância e na psicologia cultural, em uma perspectiva narrativista. Utilizamos como metodologia a roda de conversa, em que a criança fala sobre a escola para um pequeno alienígena chamado Alien, que vem de um planeta distante que não tem escolas, e está curioso para saber tudo sobre ela. O propósito é provocar o distanciamento necessário à imaginação e à reflexão, ao mesmo tempo em que possibilita uma aproximação entre a criança e o pesquisador, em função da mediação do alienígena (Passeggi et al., 2014).

Além desta parte introdutória, o artigo está organizado em cinco partes – na primeira, trazemos uma breve contextualização histórica da invisibilidade da infância ao cuidado com a criança; na segunda, dialogamos sobre o direito à educação das crianças gravemente enfermas; na terceira tecemos reflexões em torno da pesquisa (auto)biográfica com crianças e da metodologia utilizada; na quarta, buscamos problematizar com Rita, Amanda e Maria, a partir do que elas nos contam, o transitar entre a escola e o hospital; por fim, apresentamos nossas considerações, ressaltando a importância da percepção da criança para se compreender melhor o sentido da escolarização durante o tratamento de saúde, levando em conta sua alteridade e subjetividade.

## Da criança invisível à criança cuidada

É incontestável que os estudos preconizados por Philippe Ariès, renomado historiador francês, em sua obra – *História Social da Criança e da Família* –, representaram um importante marco para o estudo das imagens e concepções da infância ao longo da história. Segundo Heywood (2004, p. 13), o trabalho de Ariès “foi particularmente adequado aos cientistas sociais, que se

agarraram à sua afirmação [...], de que “na sociedade medieval... o sentimento da infância não existia”, para demonstrar a natureza mutante dessa fase da vida”. Sarmento (2007, p. 27) acrescenta que,

Independente da crítica historiográfica a que a obra de Ariès tem sido submetida, há, no entanto, um conjunto de aspectos pelos quais ela é considerada como uma referência incontornável, a ponto de, de alguma maneira, não apenas a História da infância, mas os estudos da infância, em geral, terem sofrido, a partir dela, uma mudança de rumo significativa.

Não obstante, a historiografia mais recente sobre a infância,

[...] Tem considerado que, mais do que ausência da consciência da infância, na Idade Média e na pré-modernidade existiam concepções que foram profundamente alteradas pela emergência do capitalismo, pela criação da escola pública e pela vasta renovação das ideias com a crise do pensamento teocêntrico e o advento do racionalismo (SARMENTO, 2007, p. 28).

Os séculos XVII e XVIII assistiram essas mudanças, e correspondem ao período histórico em que a “moderna ideia da infância se cristaliza definitivamente, [...] constituindo-se como referenciadora de um grupo humano que não se caracteriza pela imperfeição, incompletude ou miniaturização do adulto, mas por uma fase própria do desenvolvimento humano” (SARMENTO, 2007, p. 28).

A análise iconográfica realizada por Ariès foi de extrema importância para entendermos que a infância é uma categoria da modernidade, intrinsecamente vinculada à história da família e das relações de produção. Em uma observação plena de perspicácia, Covic e Oliveira (2011), afirmam que o desenvolvimento de condições socioculturais para o atendimento à saúde da criança, está ligado ao surgimento da ideia de infância. Nas palavras das autoras, os estudos de Ariès, “colocam a criança como sujeito histórico pelo viés do descaso às suas necessidades” (COVIC; OLIVEIRA, 2011, p. 22). Ainda segundo as autoras, “o conhecimento em Educação e Saúde, principalmente em relação ao aluno considerado da “educação especial” e gravemente

enfermo, também se dá entre o cruzamento de concepções e roteiros históricos” (Ibid, 2011, p. 22).

Da representação simbólica da infância como idade da ausência da linguagem ao seu entendimento como, “simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos activos, que interpretam e agem no mundo” (SARMENTO, 2007, p. 36), avanços significativos em torno das discussões acerca da criança emergem e marcam o século XX, e a infância passa a ser reconhecida como importante etapa da vida (RODRIGUES, 2018).

“Sujeito de direitos”, esse é o novo entendimento e a nova postura em relação aos cuidados e ao bem-estar da criança, preconizado por documentos como a Declaração Universal dos Direitos da Criança (UNICEF); Constituição Brasileira de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a lei dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes Hospitalizados, organizada pela Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) e pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). Nesse mesmo período, perpassado por uma visão integral da criança, “um olhar mais cuidadoso e humanizado é direcionado à criança hospitalizada, ampliando a necessidade de uma equipe multiprofissional que atenda às suas especificidades” (RODRIGUES, 2018, p. 61). Temos então, a evolução dos aparatos legais que versam sobre os direitos de todos, com vistas à igualdade de direitos, especialmente no que se refere aos direitos da criança, entre eles o direito à saúde e à educação. Contudo, para que haja o desenvolvimento integral da criança enferma, é preciso que exista um entrelaçamento entre a educação e a saúde. Ao ponderar sobre o atendimento pedagógico-educacional em instituições hospitalares, Assis (2009, p. 81), assevera que ele possibilita “a inter-relação de duas importantes áreas - educação e saúde - que devem atuar com a finalidade de promover o desenvolvimento integral da pessoa que está sob tratamento de saúde, visando aos direitos e à sua qualidade de vida.

## E criança doente estuda?

Quando falamos da multiplicidade da infância na contemporaneidade, há de se falar nas crianças que passam parte ou toda a sua infância em tratamento de uma doença grave. Para Rocha (2012, p, 43) “vivenciar parte da infância no hospital, cerceada de possibilidades de desenvolvimento social, emocional e cognitivo, pode configurar-se como uma quebra na identidade de ser criança em sua pluralidade”.

O diagnóstico precoce de uma doença grave possibilita o controle da evolução e até a cura da doença. Contudo, mesmo diante de inúmeros avanços científicos e tecnológicos, “algumas doenças, especialmente as crônicas, promovem alterações orgânicas, emocionais e sociais, que exigem constantes cuidados e adaptação” (VIEIRA; GARCIA, 2002, p. 553), obrigando aos que por elas são acometidos, a (con)viver com a doença por um longo período de tempo ou por toda a vida.

A doença crônica impõe modificações à vida da criança e de sua família, exigindo readaptações frente à nova situação e estratégias de enfrentamento (VIEIRA; GARCIA, 2002), a garantia do direito à educação estaria entre essas estratégias. A escola, nesse contexto, pode permitir a diminuição ou até mesmo a superação dos efeitos danosos trazidos pela adversidade, possibilitando novas perspectivas. Não obstante, de acordo com Cyrulnik (2009, p. 166-167), “as influências do meio que facilitam a resiliência constituem-se, portanto, de um envoltório afetivo seguro e de relatos que, dando sentido ao caos, propõem condutas para sair dele”. Para uma criança em tratamento de saúde, impossibilitada de frequentar a escola regular em virtude do tratamento, a classe hospitalar, além de se configurar como um direito à escolarização e/ou à continuidade dos estudos, busca ser uma ferramenta para a melhoria de sua qualidade de vida e em consequência para seu processo de cura. A possibilidade de estudar, de brincar e de sonhar oportunizados pela escola, quer seja dentro do hospital ou fora de seus muros, contradizendo uma visão simplória de que criança doente tem que estar saudável para estudar, as entendendo em sua inteireza



do ser criança, respeitando suas possibilidades e limitações, apresenta-se como um chamado à vida.

A inquietude viva dos saberes produzidos na classe hospitalar rompe com o silêncio dos corredores do hospital e imputam uma nova forma de estar e ser criança. Pensar em uma criança gravemente enferma ativa, estudando, produzindo e partilhando conhecimentos, brincando e sonhando com o futuro, em meio a procedimentos dolorosos, deitadas no leito de um hospital, deambulando com dificuldade, amputadas, em uma cadeira de rodas, carequinha, fazendo uso de máscaras e medicações, na maioria das vezes não corresponde aos modelos de infância, criança e doença que elaboramos historicamente. Contudo, como bem pondera Rocha (2012, p. 27 – 28), trata-se de repensar a “infância em sua pluralidade, para quiçá sejam diminuídas as desigualdades e exclusões históricas de tantas crianças, que não têm conseguido viver com dignidade, respeito e qualidade esse momento singular de suas vidas”.

Ao problematizar os desafios para uma educação do cuidado, Ceccim e Palombini (2009), afirmam que será preciso derrubar todos os movimentos de exclusão da alteridade da criança, pois, segundo os autores, “a exclusão da alteridade é a exclusão do cuidado. Não é possível cuidar sem expor-se ao outro: uma educação do cuidado é uma educação da alteridade” (CECCIM; PALOMBINI, 2009, p. 310). A alteridade só é legitimada mediante compromisso com o outro. Segundo Rocha (2012, p. 28), “é preciso atentar para que a diversidade infantil não seja sucumbida pela tentativa de homogeneização e controle das crianças e de seus mundos, tanto nos discursos elaborados como também nas instituições a elas destinadas”. Ainda de acordo com a autora, “talvez tenhamos que elaborar reflexões aprofundadas e, sobretudo, reflexões que indaguem nossas posturas profissionais e institucionais frente à criança” (Ibid, p. 28), reflexões que, segundo Rodrigues (2018, p. 66) “só podem ser tecidas junto à criança, ouvindo o que ela tem a nos contar sobre a vida e sobre a infância, a parti de suas experiências”.

## Narrativas em rodas – a voz da criança como fonte e interesse de pesquisa

A pesquisa (auto)biográfica com crianças, baseada em uma concepção de valorização e ressignificação das pluralidades e singularidades existentes nas subjetividades dos indivíduos, busca evidenciar a alteridade da criança, reivindicando, com ela, a legitimidade do que diz (RODRIGUES, 2018), como asseguram Passeggi, Rocha e Conti (2016, p. 47) quando ajuízam que “o princípio norteador da pesquisa (auto)biográfica com crianças é a legitimidade de sua palavra. As narrativas de suas experiências são então consideradas como dizeres autênticos e compreendidas em sua singularidade-pluralidade”. Utilizamos narrativas infantis como fonte e método de pesquisa, e não simplesmente para ilustrar teorias e validar hipóteses (FERRAROTTI, 2014). Em diálogo com Delory-Momberger (2012), Passeggi (2014), aponta o objeto da pesquisa (auto)biográfica em educação: mostrar como os indivíduos dão forma as suas experiências e como significam os acontecimentos de sua existência. “Nesse sentido, a pesquisa (auto)biográfica, [...] assume uma das questões centrais da antropologia social: *como os indivíduos se tornam indivíduos?*” (PASSEGGI, 2014, p. 134, grifos da autora).

De acordo com Passeggi (2014, p. 140, grifos da autora), “no ato de biografar-se, contar suas próprias experiências, a criança operacionaliza as ações de *lembrar, de refletir, projetar-se no futuro e encontrar alternativas*, que incidem sobremaneira sobre o seu desenvolvimento como ser social e histórico”.

Tomar a voz da criança como legítima em nossas pesquisas, é romper com a visão adultocêntrica em ciência, que se recusa a conceber a criança pelo que ela “já compreende”, e não pelo que ela “ainda não entende”, no que concerne às rupturas epistemológicas da pesquisa qualitativa interpretativista, exigindo de nós, pesquisadores, rigor ao interpretar a interpretação da criança no seu esforço de dar sentido aos acontecimentos em seu redor (PASSEGGI; NASCIMENTO; RODRIGUES, 2018). Como bem coloca Passeggi e Rocha (2012, p. 37), “essa dupla ruptura se opõe a saberes científicos, pautados

na invisibilidade dos indivíduos e, por conseguinte, da criança como sujeito”. Pois, de acordo com as autoras, esses saberes promovem a homogeneização da infância e contribuem para intervenções educativas baseadas “em padrões estabelecidos pelos conhecimentos produzidos *sobre* a criança e não *com* ela” (Ibid, p. 37, grifos nossos).

Com o intuito de conhecermos as experiências das crianças que vivenciam o transitar entre a classe hospitalar e a escola regular, nos inspiramos no protocolo de duas pesquisas internacionais, “Pesquisa (auto) biográfica com criança: olhares da infância e sobre a infância” (Processo nº. 310582/2016-4) e “Narrativas da infância: o que contam as crianças sobre a escola e os professores sobre a infância” (Processo nº. 462119/2014-9/ Parecer do Comitê de Ética – 168.818 HUOL-UFRN), que compreende na realização de rodas de conversas, num “jogo de faz de conta”, em que interagiram – a pesquisadora, a criança e um pequeno boneco alienígena chamado Alien, que vem de um planeta que não tem escolas, e estava ansioso para saber tudo sobre ele.

As rodas são organizadas em torno de três momentos: a abertura (apresentação do alienígena à criança); a conversa (momento de interação entre a criança, o Alien e a pesquisadora); o fechamento (quando a pesquisadora anuncia o retorno do pequeno alienígena ao seu planeta e pergunta se a criança gostaria de fazer um desenho para o Alien levar para as crianças do seu planeta contando como é a escola). Na conversa a criança é convidada a contar para o Alien como é a escola, o que mais gosta e o que não gosta nela.

A interação com o “pequeno alienígena” possibilita à criança entrar em um universo de faz de conta, oportunizando o distanciamento necessário do mundo do adulto, possibilitando a transição entre a imaginação e a reflexão sobre o real. Durante as rodas, os diálogos tecidos entre a pesquisadora, o Alien e a criança, buscaram sempre um “espírito de horizontalidade” (PASSEGGI, et al., 2014, p. 22). Esses diálogos se apresentaram como uma abertura para a reflexão sobre a escola e seu papel no acolhimento à infância. É na voz da criança que buscamos

aprofundar o debate sobre as escolas da infância, com vistas a possíveis mudanças nas práticas pedagógicas e no desenho de Políticas Públicas para a infância, alicerçada em uma proposta de educação básica de qualidade em nosso país (PASSEGGI, et al., 2014).

## O que nos dizem crianças sobre o transitar entre a escola e o hospital?

O retorno ou a entrada na escola regular pode representar um novo (re)começo à vida de uma criança em tratamento de doenças crônicas, ao mesmo tempo em que significa um resgate da vida que ficou fora dos muros do hospital. Mas ele não acontece de forma linear e homogênea, é atravessado pela singularidade de cada criança, suas histórias de vida, a gravidade de sua doença, as sequelas que o tratamento deixou, mudanças físicas e psicológicas, e por interrupções curtas – para realização de exames de rotina, consultas, medicações e suas reações –, e longas – internações decorrentes de recidivas (RODRIGUES, 2018).

*“Professora, a escolinha vai fechar?  
Porque eu estudo aqui... e eu gosto daqui!”  
(RITA, junho de 2015).*

Rita, com até então 4 anos de idade, ao terminar a historinha contada pela professora que problematizava a identidade das crianças em tratamento oncológico, a partir da história de um menino que acordava com o cabelo azul e tinha que conviver com todas as mudanças que ele trazia, solicitou giz de cera colorido e papel azul repicado para enfeitar o desenho do menino *Dife* (nome dado ao menino da história, oriundo da palavra *diferente*). Ela estava pensativa, em silêncio. Quando perguntada sobre o que mais gostara na historinha, Rita questiona sobre a possibilidade de fechamento da *escolinha* (forma carinhosa para se referir à escola presente no hospital) e defende o porquê de não querer que ela feche. A primeira parte da narrativa *“Professora, a escolinha vai fechar?”* demonstra a capacidade de reflexão crítica da criança a respeito das coisas que acontecem

ao seu redor, pois no mesmo período havia uma efervescência nas discussões em torno da efetivação do projeto de lei, em tramitação no executivo, que institucionaliza o Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar no Rio Grande do Norte.

Num movimento de *reflexividade autobiográfica*, Rita responde ao seu próprio questionamento – a escolinha não deve fechar “*porque eu estudo aqui*”, ela não deve fechar porque “*eu gosto daqui*”. Segundo Passeggi (2014, p. 141, grifos da autora) “as noções de lembrar, de refletir sobre a experiência e projetar-se em devir, subjacentes à noção de reflexividade autobiográfica se realizam *na linguagem, na ação de narrar a experiência vivida*”. Ainda de acordo com a autora “a experiência narrada e refletida operacionaliza a assunção de si como *autor*, ou seja, daquele que se responsabiliza pelo que diz de sua experiência ao contar a sua história” (ibid, 142). Essa narrativa ajuda-nos também a refletir sobre a importância da escola presente no hospital, e está intrinsecamente ligada à história de Rita que, no início do ano de 2015, antes de ir pela primeira vez à escola regular, recebe o diagnóstico de câncer. A mãe havia nos relatado como era difícil para Rita ver os primos que moravam na casa ao lado indo para escola e não poder acompanhá-los. A escola no hospital era a única que aquela criança conheceria até o momento e ela a amava.

Mesmo durante o tratamento oncológico, muitas crianças recebem a liberação médica para frequentar a escola regular, o que, segundo nossas observações, podem representar uma dupla expectativa - por um lado, pode significar a normalidade da vida, mas também pode representar o medo da recaída - pelas fragilidades, limitações e/ou transformações sofridas -, e o temor da não aceitação. Em meados de 2016, por apresentar um quadro clínico estável, Rita é liberada para frequentar a escola regular.

A interpretação e análise das narrativas autobiográficas de Rita na roda de conversa, evidenciaram dois grandes temas correspondentes à infância com câncer – desafios e superações. Dentre os desafios, destacamos aqui a desmotivação. Quanto às superações experienciadas pela educanda, evidenciamos as

relações de afetividade com as outras crianças. Conversando com Rita sobre como é a escola, nos deparamos com narrativas reveladoras, que nos possibilitam refletir sobre como vem se dando o acolhimento dessas crianças na escola regular.

*“A professora grita! Ela grita com meus amigos! Eu não faço nada, ela grita comigo às vezes. Eu fico aborrecida quando ela grita com meus amigos” (Rita, 2017).*

Os excertos acima foram produzidos por Rita na roda de conversa, neles, a menina sinaliza o que não gosta na escola – a professora que grita. Essa narrativa traz uma situação corriqueira no cotidiano escolar e nos discursos da maioria das crianças em qualquer ano de escolarização, porém, é importante destacar que essa situação pode representar uma grande barreira no processo de adaptação e permanência da criança em tratamento de saúde na escola, uma vez que esses sujeitos estão passando por transformações físicas, psicológicas e emocionais, e um grito pode significar uma situação desagradável e pouco motivadora, perpetuando um cenário de dor e sofrimento constantes, no qual a criança enferma reluta em estar. Não temos por pretensão exercer julgamento sobre a escola ou a professora, colocando-as no papel de vilão, intentamos porém, evidenciar a necessidade de compreender *com* as crianças, as relações que elas estabelecem com o mundo escolar (PASSEGGI, 2014). É na construção de sentidos atribuídos à escolaridade e às atividades escolares que os alunos definem formas de relação com o mundo e consigo mesmo, repercutindo na imagem de si, nas representações que têm de seu lugar no meio dos outros e na coletividade (DELORY-MOMBERGER, 2014).

A escola é igualmente interpretada como um lugar de socialização, de construção de relações afetivas com outras crianças. Quando solicitada a contar para o Alien como são seus amigos, Rita nos diz – *Tenho grandes amigos lá. Tem o Wildo Filho, Andresa, Paulinho, Pedrinho.* Não são quaisquer amigos, são os *grandes amigos*, como faz questão de enfatizar. Ela se refere sobremaneira às amizades que conquistou na escola e os defende com afinco – *Ela (professora) grita com meus amigos! [...] Eu fico aborrecida quando ela grita com meus amigos.* Rita deixa evidente a raiva que sente dessa professora que grita com ela

e, principalmente, que grita com os seus amigos. E durante a continuidade da conversa diz não querer voltar mais para a escola porque a professora grita. Quando perguntada sobre como a escola precisava ser para que ela queira voltar, imediatamente responde – *Estudar... Sem grito...* Há claramente uma reflexão sobre como deve ser a escola na narrativa de Rita. Em sua fala, Rita defende que uma escola para a qual se queira voltar é uma escola em que se possa estudar e não precise se ouvir gritos.

Contudo, não é cabível uma interpretação dicotomizada da narrativa de Rita sem buscar refletir sobre o que pode estar atrelado a essa narrativa, o que ela nos tem a dizer. Com base nas análises dessas narrativas, nos diálogos estabelecidos com a equipe hospitalar e com a mãe de Rita, e nas observações e anotações realizadas ao longo de seu acompanhamento pedagógico na classe hospitalar, apresentamos três importantes pontos que podem estar ligados à resistência da criança em voltar à escola – Rita é uma criança que apresenta quadros convulsivos e cefaleia (dor de cabeça) constante, daí que, uma voz um pouco mais elevada pode ocasionar-lhe mal estar; outro dado relevante é o fato dela ter iniciado seu processo de escolarização em classe hospitalar, espaço educativo que se baseia em um currículo flexível, não no sentido de diminuir ou infantilizar os conteúdos escolares, mas de buscar estratégias menos rígidas e formais que a escola regular, mediante uma visão integral do sujeito aprendente; o terceiro está ligado à diferença entre a organização da classe hospitalar, em que as crianças geralmente são atendidas em pequenos grupos (em média 5 a 7 crianças) ou individualmente (nas enfermarias, leitos e isolamentos), e na escola regular que, no caso de Rita, estudante do Nível V da Educação Infantil, possui, em média, 22 estudantes por sala.

Amanda, 6 anos, encontrou na classe hospitalar o direito de não interromper seu processo de escolarização durante o tratamento oncológico, e o desejo de retorno à escola que tanto amava, acalentava seus sonhos infantis, e encontrava refúgio nos corações das professoras e dos coleguinhas da classe hospitalar. Em meados de 2016 esse sonho se torna realidade. Para a criança com doença crônica, romper com os muros

do hospital e voltar à escola regular representa o resgate da normalidade da vida, e contribui, também, para amenizar as perdas do *passado*, proporcionar uma melhor qualidade de vida no *presente*, e manter viva a esperança do *futuro*.

Amanda, ao contar para o Alien como é a escola, nos oferece pistas sobre o processo de retorno à escola regular durante o tratamento de uma doença crônica.

[...] *E você gosta de fazer as tarefas? (Pesquisadora).*

*Sim, só não gosto das provas de matemática. Muito difíceis (Amanda).*

[...] *Você tem dificuldades na hora de fazer as tarefinhas? (Pesquisadora).*

*Eu nunca tenho! (Risos) (Amanda).*

Durante o diálogo, Amanda assume o que não gosta – “[...] *das provas de matemática*” –, mas, ao longo da narrativa, num processo de *reflexividade autobiográfica*, (re)significa a experiência, e projeta-se, aos seus próprios olhos, como alguém que supera suas dificuldades – “[...] *Você tem dificuldades na hora de fazer as tarefinhas?*” –, pergunta curiosa a pesquisadora. “*Eu nunca tenho!*”, responde Amanda, que sorri ao sentir-se vitoriosa. Para Passeggi et al., (2014), a *reflexividade autobiográfica* é uma disposição humana para a reflexão sobre as experiências vividas desde a infância. Pela *reflexividade autobiográfica*, a criança assume o papel de espectador e personagem do espetáculo narrado, como pensante e como objeto pensado, como objeto de reflexão e como sujeito reflexivo.

Essa relação dialógica entre o *ser* e a *representação de si* que se realiza pela reflexividade autobiográfica confere à criança, ao jovem, ao adulto um modo próprio de existência, pela probabilidade de voltar-se sobre si mesmo para explicitar o que sente ou até mesmo perceber que fracassa nessa difícil tarefa de (re)elaborar a experiência vivida, com a ajuda da linguagem em suas mais diversas grafias (PASSEGGI et al, 2014, p. 4).

Essa disposição permite à criança se tornar autor e agente de sua própria história (PASSEGGI, 2014b). “As ações de lembrar, refletir sobre a experiência e projetar-se em devir, subjacente à noção de reflexividade autobiográfica se realiza na linguagem,



na ação de narrar a experiência vivida” (PASSEGGI, 2014b, p. 143). Amanda, ao lembrar das dificuldades das provas de matemática, diante do questionamento da pesquisadora, reflete sobre o vivido e projeta-se como alguém que supera suas dificuldades.

Ainda sobre os desafios enfrentados no retorno à escola regular, Amanda nos fala sobre situações de conflito dentro da sala de aula:

*Guilherme bota os pés para eu cair, arenga com todo mundo. Eu digo para tia e ela o coloca de repouso. (Amanda).*

Ao se sentir ameaçada pelo coleguinha, que coloca os pés para ela cair, Amanda não fica calada, ela se posiciona – “*Eu digo para a tia e ela o coloca de repouso*”.

É relevante destacar que situações de conflitos entre colegas, consideradas corriqueiras no contexto escolar, podem ser cruciais para o processo de (re)adaptação e continuidade da escolarização de crianças em tratamento de saúde, uma vez que elas estão passando por transformações físicas, psicológicas e emocionais. Arengas na sala de aula, um colega que empurra, ou até mesmo uma tarefa de difícil compreensão, podem representar, nesse cenário, desestímulo e sofrimento contrastante com o que elas esperam neste processo.

O retorno de Maria à escola é marcado pela recidiva da doença. “A recidiva é considerada uma segunda crise que pode ser mais devastadora que o diagnóstico inicial, pois já se sabe o que terá que ser enfrentado” (ESPÍNDULA; VALLE, 2001, p. 139). Diante de uma última e severa recidiva, no momento da realização da roda de conversa, Maria, que vivera o sonho de um novo retorno à escola regular, aguardava um doador compatível para o Transplante de Medula Óssea (TMO). Segundo o INCA (2016, s/n), o TMO “consiste na substituição de uma medula óssea doente ou deficitária por células normais de medula óssea, com o objetivo de reconstituição de uma medula saudável. Além do transplante a partir de células precursoras de medula óssea, há dois tipos de transplantes – o autogênico, “quando a medula vem do próprio paciente” e o alogênico, quando “a medula vem

de um doador” (INCA, 2016, s/n). No caso de Maria, a indicação era para transplante alogênico.

Em suas narrativas, atravessadas por suas vivências no “chão do hospital” e no “chão da escola regular”, Maria nos convida a nos aproximarmos dos desafios constantes na busca pela vida e pelo direito à educação.

- *E se o Alien quisesse ir à sua escola para fazer amigos, o que ele precisaria fazer?* (Pesquisadora)

- *Não precisa muita coisa.* (Maria)

- *Então é fácil fazer amigos em sua escola?* (Pesquisadora)

- *Mais ou menos. Só não quando a gente vai de máscara.* (Maria)

- *Nos conta mais sobre isso.* (Pesquisadora)

[Silêncio] - *Eu já não lembro mais.* (Maria)

Ao contar para o Alien o que é preciso fazer para conseguir amigos em sua escola, Maria nos coloca diante de duas importantes questões para se pensar a complexidade deste transitar entre a escola e o hospital – o desafio de estar diferente e o desafio da recidiva. Mas não são apenas as palavras ditas que nos chamam atenção na narrativa de Maria, são aquelas que foram “silenciadas”, aqueles que exigem de nós, enquanto pesquisadoras, um olhar mais sensível.

O *silêncio* pode remeter às lembranças das vivências e da dificuldade de aceitação pelos colegas quando se está “diferente” em decorrência de um tratamento oncológico, pois, segundo Maria, não é fácil fazer amigos “*quando a gente vai de máscara*” para escola. Rocha (2012, p. 115), nos auxilia no entendimento sobre os dilemas que vivem as crianças durante o tratamento de uma doença crônica, afirmando que a hospitalização “traz consigo a percepção da fragilidade, o desconforto da dor e a insegurança da possível finitude. É um processo de desestruturação do ser humano que se vê ameaçado na sua condição de ser vivente, sem autonomia sobre o seu corpo e suas ações”. Ainda segundo Espíndula e Valle (2001, p. 140), “o retorno à rotina hospitalar altera, novamente, toda a dinâmica familiar. Para a criança hospitalizada vão ocorrer novas perdas, como a de privacidade e de identidade, a separação de casa, da escola, dos amigos, solidão”. Imbuída nesse árduo processo, Maria,

com suas *palavras* e seu *silêncio*, nos possibilita refletir acerca da difícil convivência com as “imposições” e “restrições” que o adoecimento insiste em lhe trazer.

A criança com câncer, sob o “olhar de pena” e “compaixão” das pessoas ao seu redor, precisa lidar também com a falta de conhecimento dessas pessoas a respeito de sua patologia. Apesar de amplamente debatido e dos inúmeros avanços da medicina em relação ao diagnóstico e tratamento, o câncer ainda pode ser considerado um “tabu” nos corredores das escolas, mesmo quando um de seus estudantes convive com a doença.

Maria, que viveu o dilema da dificuldade de aceitação pelos coleguinhas no início do retorno à escola regular, vivia, mais uma vez, a certeza de vivenciar esses dilemas novamente com a realização do TMO. Em suas experiências, que atravessam os diálogos tecidos na roda de conversa, Maria nos oportuniza entender a escola como representação da cura.

No momento da feitura do desenho para as crianças do planeta do Alien, Maria não quis desenhar, mas se mostrou desejosa por escrever:

*Não quero desenhar. Posso escrever? (Maria)*

*Claro que sim. (Pesquisadora)*



a escola é muito legal

Escrita de Maria

*- E qual o motivo da escola ser tão legal? (Pesquisadora)*

*- A escola é legal porque tem muitas tarefas e podemos brincar de tica-tica [...] (Maria).*

É é nesta escola “*muito legal*” que Maria liberta-se das “amarras” do adoecimento e reivindica seu direito de *ser* criança. Afinal, é nessa escola que “*podemos brincar de tica-tica*”.

“A impossibilidade de movimentar-se livremente pode contribuir para aumentar o sofrimento físico e psíquico da criança hospitalizada, devido às dificuldades de realização de atividades e de desejos que surgem para além do espaço físico do hospital” (ROCHA, 2012, p. 116). Na escola, Maria é livre.

É nesta escola “*muito legal*” que fazemos “*muitas tarefas*”. Na escola, Maria tem *acesso às aprendizagens sistematizadas*.

Mas é o “*nós*” que gostaríamos de evidenciar aqui. O “*nós*” presente na justificativa desta escola “*muito legal*” – “*A escola é legal porque tem muitas tarefas e podemos brincar de tica-tica*”. Estaria Maria se dizendo “*igual*” às outras crianças por participar das mesmas atividades que elas? Estaria ela afirmando uma “*normalidade*” perdida ao adoecer? No diálogo com a pesquisadora, ao falar sobre o retorno à escola regular de sua filha, a mãe de Maria corrobora para o entendimento que construímos acerca da presença do “*nós*” na frase logo mais acima.

*É bom porque ela está sentindo que está voltando a ser normal como as outras crianças, e não tem nada que possa impedir. Então sempre que podemos deixamos ela livre para viver e aprender. Ela adora aprender (Mãe de Maria).*

Na escola, Maria é “*igual*”. Na escola, Maria é “*normal*”.



Desenho coletivo - Maria e sua mãe

A mãe de Maria parou de desenhar. O que você está pensando? Perguntei. Queria fazer uma águia com as asas abertas. Essa águia tem algum significado especial para você? Pergunto novamente. Liberdade, a cura de minha filha. Neste momento,

Maria estava sentada ao lado de sua mãe e observava cada palavra dita. Deixa que eu desenho para você. Falou Maria, repentinamente. Pegou a caneta e começou a desenhar. Enquanto desenhava, sua mãe voltou a colorir o desenho (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, 22 de novembro de 2016).

“A escola é a cura”, Maria parecia concordar com essa afirmação. E neste momento de cumplicidade, mãe e filha compartilhavam a esperança da cura e do resgate da vida que o adoecer lhes roubara, representada pela escola.

## Para não concluir

As reflexões tecidas neste artigo evidenciam a importância e o papel que a escola desempenha na vida das crianças gravemente enfermas. Para as crianças impossibilitadas de frequentar a escola regular, arrancadas do convívio da família e colegas, submetidas a difícil rotina hospitalar de medicações, exames e frequentes internações, a magia de aprender, de iniciar ou dar continuidade ao seu processo de escolarização dentro do hospital, trazem a esperança de um novo espaço para se projetar no futuro, o que vem a fortalecer sua saúde e seu desejo de sobreviver (PASSEGGI; ROCHA; CONTI, 2016).

As narrativas de Rita, Amanda e Maria sinalizam que em suas experiências cotidianas, no transitar entre a escola e o hospital, os sentidos que atribuem à escola estão intrinsecamente ligados às suas vivências e anseios futuros.

Ainda há muito a se conhecer acerca das experiências vivenciais que marcam o transitar entre a classe hospitalar e a escola regular, esse lugar entre, esse não lugar. Em suas narrativas, as crianças nos oportunizam refletir acerca dos desafios que enfrentam cotidianamente na entrada e no retorno à escola regular durante o tratamento oncológico, apontando caminhos para superá-los, se colocando como ator, autor e agente de sua própria história (PASSEGGI, 2014).

Nos momentos de diálogos as crianças nos contam sobre suas vivências no chão da escola, no chão do hospital e no chão

da vida. “Através da mediação lúdica [...] as narrativas tornaram-se um espaço de negociação de sentidos para essas crianças, permitindo-lhes projetar outras maneiras de organização do universo *escolar*, configurar suas experiências cotidianas e lançar desejos para seu futuro” (PASSEGGI, ROCHA e CONTI, 2016, p. 50, grifo nosso).

Ambicionamos com a escrita deste trabalho proporcionar diálogos sobre a infância hospitalizada, com vista a uma escola mais humana e menos excludente para todos. As narrativas das crianças apontam para uma necessidade de um trabalho mais aproximado entre a classe hospitalar e a escola regular, com vistas a amenizar os impactos da entrada e do retorno à escola regular. E este diálogo, não pode limitar-se à entrega de atividades e relatórios, mas antes, precisa ter o caráter de *acompanhamento*, com vistas a promover novos caminhos para o acolhimento da criança nas escolas da infância (PASSEGGI, 2011). Esse acompanhamento só será possível mediante o diálogo problematizador entre as instituições escolares e a família. Diálogos que envolvem o cuidado com a chegada e com a permanência da criança na escola regular, entendendo que esse processo, na maioria das vezes, não é linear, e está sempre suscetível a interrupções.

## Referências

- ASSIS, Walkíria de. *Classe hospitalar: um olhar pedagógico singular*. São Paulo: Phorte, 2009. 144 p.
- CECCIM, Ricardo Burg; PALOMBINI, Analice de Lima. Imagens da infância, devir-criança e uma formulação à educação do cuidado. *Psicologia & Sociedade*; 21 (3): 301 - 312, 2009.
- COVIC, Amália Neide; OLIVEIRA, Fabiana Aparecida de Melo Oliveira. *O aluno gravemente enfermo*. – São Paulo: Cortez. – (Coleção educação e saúde; v. 2). 2011, 127 p.
- CYRULNIK, Boris. *Autobiografia de um espantalho: Histórias de resiliência: o retorno à vida*. Tradução Claudia Berliner.- São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. Tradução Anne-Marie Milon Oliveira. *Revista Brasileira de Educação*; v. 17, n. 51, p. 523-536. Set/dez. 2012.

- ESPÍNDULA, J. A. VALLE, E. R. M. Vivências de mães em situação de recidiva de câncer. In.: VALLE, E. R. M. (Org.). *Psico-oncologia Pediátrica* (2ª. Ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo. 2001.
- FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In. NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. São Paulo: Editora Paulus, 2014, p. 29-55.
- HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente*. Tradução: Roberto Cataldo Costa. – Porto Alegre: Artmed, 2004.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. Nada para a criança, sem a criança: reconhecimento de sua palavra para a pesquisa (autográfica). In: MIGNOT, Ana Chrystina. SAMPAIO, Carmen Sanches. PASSEGGI, Maria da Conceição. *Infância, aprendizagem e exercício da escrita*, Curitiba, PR: CRV, 2014b.
- PASSEGGI, M. C; ROCHA, S. M; CONTI, L. de. (Con)viver com o adoecimento: narrativas de crianças com doenças crônicas. *Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 25, n. 46, p. 45-57, maio/ago. 2016.
- ROCHA, Simone Maria da. *Narrativas Infantis: o que nos contam as crianças de suas experiências no hospital e na classe hospitalar*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEd/UFRN. Natal/RN, 2012, 163 p.
- RODRIGUES, Senadaht. *Entre a classe hospitalar e a escola regular: o que nos contam crianças com doenças crônicas*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEd/UFRN. Natal/RN, 2018, 183 p.
- PASSEGGI, M. C., NASCIMENTO, G. L.; RODRIGUES, S. B. B. Narrativas de crianças sobre a escola: desafios das análises. *Revista Lusófona de Educação*. 2018.
- PASSEGGI, Maria da Conceição; ROCHA, Simone Maria da. A pesquisa educacional com crianças: um estudo a partir de suas narrativas sobre o acolhimento em ambiente hospitalar. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 44, n. 30, p. 36-61, set./dez. 2012.
- PASSEGGI, Maria da Conceição et al. Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. In: *Educação*, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 85-104, jan./abr., 2014.
- PATERLINI, A. C. C. R; BOEMER, M. R. *A reinserção escolar na área de oncologia infantil – avanços & perspectivas*. *Rev. Eletr. Enf. [Internet]*. 2008. p. 1152-1158. Disponível em: <http://www.fen.ufg.br/revista/v10/n4/v10n4a28.htm>.

SARMENTO, M. (2007) Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V.; SARMENTO, M. *Infância (In) visível*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007, p. 25-49.

VIEIRA, Maria Aparecida; GARCIA, Regina Aparecida Lima. *Crianças e adolescentes com doença crônica: convivendo com mudanças*. Revista Latino-americana de enfermagem, jul./ago.; 10(4), p. 552-560, 2002.





# *A vida no centro da formação*

*Luciana Medeiros da Cunha – IFRN/UFRN*

## Introdução

Compreendemos o Ensino Médio como um período de transição e de construção de percursos formativos e profissionais, já que esta fase da vida coincide, para os jovens, com a necessidade de tomada de decisões. Os estudantes demonstram certas inquietações (o que eu vou fazer depois que concluir o Ensino Médio?) e vivenciam cobranças oriundas da família e da sociedade que, por sua vez, apresentam caminhos/modelos de sucesso predeterminados. Percebemos que, independentemente das escolhas, os estudantes tendem a seguir sem reflexões mais profundas e, portanto, sem a atenção consciente que implica na “presença de si-mesmo no aqui e no agora, tanto em nossa ligação com o mundo exterior como em nossa interioridade física e psíquica” (JOSSO, 2007, p. 426).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) tem como principal oferta o Ensino Médio Técnico Integrado que é constituído pela Educação Básica integrada à Educação Profissional, ou seja, trata-se de uma oferta formativa na qual o trabalho é um princípio educativo e que, em sua transversalidade, deve contribuir com a formação integral dos sujeitos. A Equipe Técnico-Pedagógica do IFRN - Campus Ipanguaçu (ETEP) percebeu por meio das visitas às/das turmas (vamos às turmas e elas vem até nós) os conflitos vivenciados pelos estudantes quanto a dedicação à construção do perfil profissional e à preparação para o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. Trata-se de um momento de angústia e, ao mesmo tempo, um período em que seguem fluxos de atuação distorcidos da própria experiência e dos desejos para o futuro.

Em meados do terceiro ano até o início do quarto ano (último ano do curso) se inicia, ou se intensifica, uma verdadeira maratona dos estudantes rumo à finalização do curso e à graduação. Eles participam, ao mesmo tempo, dos Projetos Integradores (componente curricular que implica na integração de disciplinas e de conhecimentos em prol da prática profissional), da materialização de um objeto de estudo para o desenvolvimento de prática profissional e da elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso. Esse conjunto de atividades coincide com uma rotina fora de casa que acaba gerando um distanciamento da família.

A dinâmica vivenciada pelos estudantes está vinculada a processos de desgastes, o que pode ser observado a partir dos relatos das turmas e de pequenos grupos ou, ainda, mediante os conselhos de classe<sup>1</sup> que são realizados bimestralmente. Os conselhos envolvem todos os professores de uma determinada turma, o coordenador do curso, um representante da Equipe Técnico-Pedagógica, um estudante e um(a) pai/mãe/responsável oficialmente e, geralmente, contamos também com a presença da Coordenação de Atividades Estudantis (COAES) através de profissionais como assistentes sociais e psicólogos.

Tanto as conversas com as turmas quanto os “problemas” e “encaminhamentos de soluções” apresentados nos Conselhos de Classe apontam para a necessidade de acompanhamento sistemático das turmas de terceiros e quartos anos. Todos os envolvidos nos espaços de discussão e, por conseguinte, na formação dos nossos estudantes concordam que eles precisam se tranquilizar e olhar para si, para o outro, para a turma e

---

1 De acordo com o Regimento Interno dos Campi aprovado pela Resolução nº. 17/2011-CONSUP/IFRN, de 01/07/2011: “Art. 35. O Conselho de Classe, constituído por Campus, por Diretoria Acadêmica, é organizado através de sessão referente a cada Curso Técnico de Nível Médio Integrado, constituindo-se como órgão de assessoramento ao Diretor Acadêmico em assuntos de natureza didático-pedagógica. Art. 36. O Conselho de Classe tem por finalidade colaborar para a melhoria do processo ensino-aprendizagem através do diagnóstico e da busca de alternativas de ação, de acordo com a proposta defendida no Projeto Político-Pedagógico da Instituição.”

para a instituição, estabelecendo uma relação saudável consigo mesmo, com o outro, com o meio institucional e com a sociedade.

Na perspectiva de acompanhar e possibilitar a organização individual do sujeito e da turma, concomitantemente, iniciamos um trabalho denominado de acompanhamento grupal. Reunimos a ETEP- Equipe Técnico-pedagógica e a COAES-Coordenação de Atividades Estudantis e nos organizamos em grupos, vislumbrando paradas das/nas turmas, ou seja, os profissionais visitam as turmas no sentido de tirá-las momentaneamente da dinâmica do término do curso para que possam olhar para si e para o grupo com momentos de reflexão que envolvem questionamentos – como estou? O que estou fazendo? De que maneira as minhas atitudes estão contribuindo ou atrapalhando o meu processo de formação ou, ainda, o processo de formação do grupo? O que a convivência com a minha turma fez/faz comigo? Aonde essa dinâmica me levará? É o que quero?

Estas questões não eram fixas ou predefinidas, nasciam das inquietações das turmas, entretanto, estavam vinculadas à necessidade de reflexão, de atenção consciente e a um projeto de vir-a-ser, inscrevendo-se em um processo de intencionalidade formativa (DELORY-MOMBERGER, 2006). A contribuição dos encontros – acompanhamentos grupais – com as turmas foi notória e pôde ser observada através dos processos de reorganização individual e do grupo.

É considerando o trabalho que desenvolvemos em conjunto (ETEP e COAES) no IFRN - Campus Ipanguaçu, os estudos sobre as narrativas autobiográficas no curso de Mestrado e a apropriação de experiências formativas realizadas por meio dos ateliês biográficos e a escrita de si, que optamos por dar continuidade aos nossos estudos através do acompanhamento das turmas dos nossos cursos técnicos com a proposição do “Laboratório de aprendizagem e qualidade de vida”, em especial, para os estudantes do terceiro e do quarto ano do Ensino Médio Técnico Integrado.

O “Laboratório de aprendizagem e qualidade de vida” – o LAQVi – inscreve-se nos procedimentos de formação e envolve a construção de saberes em prol da formabilidade e, por

consequente, da construção de aprendizagens necessárias ao ser humano imbricado na sociedade contemporânea e na educação ao longo da vida, exigindo a habilidade de aprender a aprender (DELORY-MOMBERGER, 2008; JOSSO, 2000). Oportunizaremos experiências que permitirão a cada estudante se enxergar como aprendente consciente e autor de sua própria história e da história da sociedade, pois à medida que, se envolve em um processo de defesa da sociedade, do ambiente e da educação, projeta, de maneira mais ampla, uma vida de qualidade para si e para todos a curto, médio e longo prazo.

Acreditamos na possibilidade de sintonizar os projetos individuais com os projetos coletivos (do grupos, do entorno, da instituição e da sociedade em certa escala), pois os nossos estudantes têm, com essa proposta de trabalho, a oportunidade de articular passado, presente e futuro na perspectiva do devir. O LAQVi cuja metodologia se inspira nos ateliês biográficos toma como princípio pedagógico “o ‘aprender a aprender’ e o ‘por que aprender’ em sua dupla dimensão: a de motivação e a de projeto” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 107). Estamos tratando da escolha de aprendizagens com vistas à orientação para o futuro, ou seja, para que o estudante se relacione com o IFRN numa relação de si-mesmo “fora da escola”.

## O LAQVi<sup>2</sup> como espaço de mediação biográfica

O LAQVi - Laboratório de aprendizagem e qualidade de vida - foi estruturado através de uma curso de formação inicial e continuada, tendo como objetivo desencadear e acompanhar os processos de formação através do grupo reflexivo e do uso de quadros de escuta com vistas a análise dos processos de construção, (re)construção e (des)construção de projetos de vida elaborados e revisados durante o curso. O Projeto Pedagógico do Curso fundamenta-se na pesquisa (auto)biográfica em educação e se orienta pelo protocolo metodológico relativo ao grupo

---

2 LAQVi é a abreviatura do nome do curso desenvolvido no IFRN - Campus Ipanguaçu - Laboratório de aprendizagem e qualidade de vida.

reflexivo, apresentando-se como uma pesquisa-formação que, segundo (JOSSO, 2010), corresponde a atividade de pesquisa composta por etapas que se desdobram em experiências propulsoras de reflexão teórica sobre a própria formação e sobre os mecanismos através dos quais a formação de si e do outro vem à tona.

Discutimos a atividade autobiográfica numa perspectiva mais ampla, fazendo vir à tona as etapas e os instrumentos de trabalho que prometem dar visibilidade as atividades mentais, comportamentais e de estruturação da experiência e da ação desencadeadas pela relação das pessoas com suas vivências, com o mundo e com o seu projeto de *vir-a-ser*. Nessa direção enfocamos a importância de criar um espaço de formação cuja mediação biográfica seja privilegiada, o que implica, necessariamente, no planejamento minucioso das etapas do curso, compreendendo a *escrita de si* como um movimento que vai além do registro oral ou escrito das próprias vivências.

Acreditamos que a preparação prévia para a reflexão e as relações com o outro e o mundo, a identificação de crenças e a compreensão de que somos sujeitos em aberto (sujeitos predispostos a transformação) são fundamentais para a construção de um curso que problematiza o *mundo exterior* (o que é vida? O que é obra? O que é fundamental e/ou essencial na vida?) com vistas a fabricação do *mundo interior* (Por que projetar a própria vida? Quais as minhas possibilidades de vida? Qual é o lugar do outro em nossa vida? Qual é o lugar da vida em nosso projeto de *vir-a-ser*?).

Mas, o que é mediação biográfica e, mais especificamente, como a mediação biográfica se concretiza no LAQVI? O processo de mediação biográfica visa a articulação das construções realizadas sobre as exigências da vida com as estratégias utilizadas para lidar com a vida. Nesse sentido, contribuí para a identificação e/ou construção dos princípios que fundamentam a existência de cada um e, por conseguinte, para a elaboração e a revisão dos projetos de vida propostos no decorrer do curso que objetivam enfatizar o lugar da *vida* no seu projeto de *vir-a-ser*. A construção e a revisão dos projetos

são mediatizadas por uma série de etapas que coincidem ora com a **preparação para a narrativa de si** ora pela própria **narrativa de si**, evidenciando a necessidade da criação de mecanismos que possibilitem o acesso as atividades mentais e aos comportamentos dos participantes desencadeados pela elaboração e a revisão dos projetos de vir-a-ser.

Em síntese, a mediação biográfica, envolve as **atribuições do formador** no que se refere ao planejamento e a organização das etapas dos processos desencadeadores da reflexão crítica, potencializando, **a participação do grupo** com vistas a capacidade de reflexão e de interpretação sobre as aprendizagens que se realizam ao longo da vida a partir de aproximações, coordenação de pontos de vista e distanciamentos. Trata-se do planejamento e da corporificação de uma proposta pedagógica oriunda da necessidade de desencadear processos formativos que se contrapõem à formação de caráter prescritivo e através do qual adota-se o **modelo de co-investimento** dialógico entre a pessoa que narra e o grupo, entre eles e quem os acompanha (PASSEGGI, 2011).

A mediação biográfica implica na corporificação de um trabalho coletivo em prol da construção de projetos de vida individuais/pessoais. Os autores narram, escutam e interpretam a si e ao outro, problematizando a vida e colaborando com a construção de um projeto de vir-a-ser.

## Dos dispositivos às tecnologias para a produção de si

O desenvolvimento de trabalhos acadêmicos e profissionais cuja fundamentação é a pesquisa (auto)biográfica coincide, metaforicamente, com um mergulho no oceano que é infinitamente amplo e profundo, correspondendo a um universo que guarda caminhos impensados e jamais percorridos. Nesse sentido, chamamos a atenção para a condição do pesquisador que pode assumir o papel de **desbravador** (aquele que intuitivamente escolhe e experimenta caminhos) e de **cartógrafo** (aquele que constrói mapas mediante um caminho percorrido por si mesmo ou por outrem a partir da

própria experiência e da experiência do outro, culminando com a imersão em estudos, análises e proposições).

O nosso percurso formativo permitiu o contato com as narrativas autobiográficas desde o início dos anos 2000, pois, enquanto bolsista de iniciação científica, analisamos os memoriais de formação (trabalho conclusão de curso) das professoras que concluíram o curso de Pedagogia. Uma década depois da experiência como bolsista, na ocasião do mestrado, enveredamos na **pesquisa-formação** enfocando o processo desencadeador da narrativa autobiográfica, ou seja, da escrita de si (CUNHA, 2014). Este trabalho culminou com uma proposta para a formação docente pautada na **mediação biográfica**, oportunizando a investigação das potencialidades dos **procedimentos** e **dispositivos** que utilizamos durante esta experiência como formadora, colaborando, ainda, com a busca pela qualificação do **professor formador** que acompanha a pessoa que narra.

Face aos estudos desenvolvidos até então e, especialmente, no que diz respeito a utilização de diferentes mecanismos que subsidiam a escrita de si e a atuação do formador que acompanha a escrita de si, optamos por “mergulhar mais fundo” na pesquisa (auto)biográfica a fim de compreender o que chamamos de **dispositivos de formação**. Observamos que os dispositivos variam conforme o objetivo e os contextos nos quais são utilizados: a) os memoriais de formação que analisamos durante a graduação foram considerados dispositivos de reflexão e de constituição de si; b) o grupo reflexivo e os quadros de escuta foram considerados, no mestrado, dispositivos de mediação biográfica que potencializam a formação e indicam caminhos para a atuação do formador e c) os projetos de vida e os quadros de escuta, no doutorado, correspondem a dispositivos que possibilitam a atenção consciente e, por conseguinte, a produção de si.

Seja enquanto dispositivos de formação/pedagógicos ou de mediação biográfica observamos que o termo “dispositivo” é atribuído a técnicas ou mecanismos que oportunizam a formação de si e que tem relação direta com a escrita autobiográfica. Trata-se, em geral, de instrumentos utilizados na preparação para a escrita, na concretização da própria escrita e na escuta



do outro. Entretanto, o grupo reflexivo nos traz noções de que a escrita de si ocorre mediante um conjunto de atividades e procedimentos individuais e coletivos. É na perspectiva de conjunto que fazemos vir à tona o termo “tecnologias”, já que compreendemos que, ao longo dos anos, a pesquisa (auto) biográfica tem constituído um vasto conhecimento teórico-metodológico que implica em uma rede de conhecimentos que envolvem tanto constituição de dados (método biográfico) quanto a formação (processos de educação).

Nos reportamos ao termo “tecnologia”, mais especificamente, quando tratamos do contexto e da rede de conhecimentos e de dispositivos em prol da formação de si (atividades autorreflexivas) e do outro (o acompanhamento da escrita de si e da formação de formadores). Pensamos na técnica como um procedimento e/ou dispositivo determinado que, em articulação com outros, forma um conjunto de saberes e, por conseguinte, uma tecnologia. Dessa maneira, destacamos que todos os estudos que desenvolvemos até então, com exceção do trabalho durante a graduação, implicaram/implicam na organização de espaços-tempo de reflexão corporificados por uma série de procedimentos e dispositivos que atuam individual e conjuntamente com vistas aos processos de formação pelo ato de narrar a si mesmo.

Mas, qual a relação que existe entre técnicas, tecnologia e a produção de si? E, ainda, o que o LAQVi tem a ver com isso? Compreendemos o laboratório de aprendizagem e qualidade de vida como um espaço que concatena uma série de conhecimentos e técnicas elaborados mediante a pesquisa(auto)biográfica e que, portanto, tomam como centro a própria vida e a constituição de si. É nessa perspectiva que o laboratório, seja como processo (planejamento e desenvolvimento) seja como produto (proposta de formação) coloca a vida como centro da formação e oportuniza a produção de si.

O LAQVi seria, então, um curso de formação fundamentado em tecnologias para a produção de si? São muitos os questionamentos sobre os dispositivos e sobre a necessidade de tratar de “tecnologias” aos quais não conseguimos responder

com solidez, mas que assumimos enquanto necessidade de exercitar o pensamento. Apostamos, inicialmente, na inserção do termo “tecnologia” em seu sentido mais simples e geral e trazemos, enquanto insumos para o processo de teorização, a noção de “tecnologia do eu” discutida por Foucault (1990) porque reflexões dessa natureza ““dão o que pensar”, permitem “pensar de outro modo”, explorar novos sentidos, ensaiar novas metáforas (LARROSSA, 1994, p.35).

Foucault estudou, nas décadas de 70 e 80, a autonomia dos sujeitos, buscando identificar os meios através dos quais podemos nos tornar autônomos. Nesse sentido, destacou que as “tecnologias do eu” são:

Tecnologias que permitem aos indivíduos efetuar por seus próprios meios um certo número de operações sobre seus próprios corpos, suas próprias almas, seus próprios pensamentos, sua própria conduta e o fazem de modo que se transformam a si mesmos, modificando-se para alcançar certo grau de perfeição, felicidade, pureza ou poder (FOUCAULT, 1990, p. 48, tradução nossa)<sup>3</sup>.

Por outro lado, Delory-Momberger, destaca as operações desencadeadas em prol e por meio da atividade biográfica, implicando em atitudes mentais e comportamentais diante de si mesmo, do outro e do entorno. Explicitando que:

A atividade biográfica não fica mais restrita apenas ao discurso, às formas orais ou escritas de um verbo realizado. Ela se reporta, em primeiro lugar, a uma atitude mental e comportamental, a uma forma de compreensão e de estruturação da experiência e da ação, exercendo-se de forma constante na relação do homem com sua vivência e com o mundo que o rodeia. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p.525)

Nesse sentido, a atividade biográfica consiste em um dos meios através dos quais os sujeitos podem se tornar mais autônomos e encorajados a tomar decisões sobre si mesmos. Entretanto,

---

3 técnicas que permiten a los individuos efectuar un cierto número de operaciones en sus propios cuerpos, en sus almas, en sus pensamientos, en sus conductas, y ello de un modo tal que los transforme a sí mismos, que los modifique, con el fin de alcanzar un cierto estado de perfección, o de felicidad, o de pureza, o de poder.

esse tipo de atividade não ocorre isoladamente e, na maioria dos casos, não se realiza espontaneamente, requerendo um planejamento minucioso que poderá colaborar com a construção de um espaço formativo fundamentado e operacionalizado na pesquisa (auto)biográfica e, por conseguinte, corporificado pelo que estamos chamando de “tecnologias para a produção de si”, dando conta da formação de pessoas autônomas e, portanto, autoras dos próprios projetos de vir-a ser.

O LAQVi vem a atender a necessidade de articulação de dispositivos que possibilitam o acesso as atividades mentais e aos comportamentos dos participantes com vistas a elaboração e a revisão dos projetos de vir-a-ser. A proposta de formação que apresentamos fundamenta-se em tecnologias inerentes aos atos de “narrar” e “escutar”, esta última que, embora dependa da primeira, assume um lugar privilegiado em nossas pesquisas a partir de agora, já que vem demonstrando potencial para identificar e acompanhar o desenvolvimento das operações mentais e os comportamentos desencadeados pela escuta do outro.

## O envolvimento na trama narrativa

Ao deitarmos os olhos sobre as paisagens formativas, observamos que elas não são planas, mas se configuram em meio a ondulações e recortes. (FURLANETTO, 2008, p. 9).

A citação com a qual abrimos essa sessão corresponde a um reflexão sobre a formação docente, fazendo vir à tona a vastidão do trabalho dos professores e, por conseguinte, o fato de as pesquisas acadêmicas não darem conta das inquietações que nascem na sala de aula. Nos apropriamos desse pensamento na perspectiva de problematizar a formação dos jovens concluintes do Ensino Médio Técnico Integrado que, semelhante aos professores, vêm de contextos particulares e precisam lidar com demandas pessoais que também são únicas. As experiências e as aspirações pessoais e profissionais requerem decisões e procedimentos autorais, evidenciando a “[..]complexidade da “vida viva” que teima em não se encaixar em modelos pré-estabelecidos.” (FURLANETTO, 2008, p. 10).

Os projetos de vida são fundamentados nas experiências de cada um e estas são evidenciadas pela articulação entre vida (bio) e grafia (escrita), possibilitando a reflexão sobre os processos de aprendizagem de si, do outro e do mundo. Mas, como envolver os participantes do curso na trama narrativa?

Fundamentamos o “Laboratório de aprendizagem e qualidade de vida” na noção de grupo reflexivo, o que pode ser evidenciado pela observação das três características principais que, identificam esse tipo de trabalho (PASSEGGI, 2011):

- 1) é uma prática de formação que toma como objeto central o interesse da pessoa em formação e do grupo que aprende com a história do outro – os participantes foram convidados a participar mediante uma apresentação dialogada da proposta de curso e, no primeiro encontro, conheceram os objetivos e apresentaram as motivações para participar;
- 2) as pessoas se enxergam como pertencentes a um grupo social que tem o objetivo de partilhar as próprias experiências e aprender com as experiências do outro - o primeiro encontro ocasionou o diálogo sobre as motivações de cada um para participar do curso, a observação de coincidências e diferenças de interesse e a reelaboração do quadro de interesses de cada um a partir da socialização - todos estão concluindo o Ensino Médio Técnico Integrado e desejam ter uma vida de qualidade
- 3) se realiza em um contexto institucional, sendo acompanhado por um formador comprometido com os princípios éticos e deontológicos das práticas de reflexão autobiográfica – o curso se realiza no Instituto de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) por uma profissional da instituição que é doutoranda em Educação e trabalha com a pesquisa autobiográfica desde a graduação.

Além disso, o nosso trabalho respeita os princípios éticos descritos na Carta da “Association Internationale des Histoires de Vie en Formation et Recherche Biographique en Education”

- ASIHVIF-RBE deixando clara a necessidade de o grupo estar aberto para partilhar e acolher experiências (conviviabilidade) e, ao mesmo tempo, poder optar pela saída do curso em qualquer tempo sem prejuízos (liberdade), se comprometer publicamente, através do Termo de Livre Consentimento Esclarecido, em manter o conteúdo dos grupos em sigilo (confidencialidade e contratualização). Primamos também pela criatividade estimulada pela construção individual e coletiva que, para nós, é valiosa e anula “verdades” (autenticidade e direito à autoria) e, de maneira muito evidente, pela preparação do curso e dos encontros (formação do formador).

Compreendemos os elementos que caracterizam o grupo reflexivo e o comprometimento ético com a pesquisa autobiográfica como alicerce para o envolvimento dos participantes do “Laboratório de aprendizagem e qualidade de vida” na trama narrativa. Optamos por mobilizar a escrita de si de maneira lúdica, o que implica na abertura para diferentes linguagens e, nesse sentido, as propostas relativas a construção de narrativas dizem respeito a momentos individuais e coletivos, de olhar para si e de olhar para o outro, registros que dizem de si e que dizem do que se pensa e que, conforme reflexões iniciais, podem coincidir com “tecnologias para a produção de si”.

O primeiro componente curricular, **Projetos de vida**, culmina com a construção do projeto de vida que será alvo de revisão e, portanto, de reelaboração durante todo o curso. O projeto é a principal narrativa produzida no curso, mas a elaboração e as revisões contínuas, realizadas em decorrência dos estudos desenvolvidos no âmbito dos outros componentes curriculares, são antecedidas por diferentes registros autobiográficos (escrita de si) e heterobiográficos (composição dos quadros de escuta). Trata-se da construção de conceitos, da reflexão sobre a própria vida (o que estou fazendo da minha vida?), da categorização e catalogação daquilo que compõe a própria vida (o que é fundamental e essencial na minha vida e na vida do outro) e, finalmente, da construção de um projeto de vida que contemple os desejos e planos a serem consolidados em dez anos.

O segundo componente curricular, **Inspirações para viver**, tem como proposição de narrativas a composição de um quadro individual cujo objeto de reflexão são as recordações evidenciadas por situações consideradas negativas pelo narrador, exigindo uma justificativa e, posteriormente, o exercício de ressignificação. A ideia é exercitar a capacidade de ressignificação de maneira consciente e, em seguida, através da narrativa coletiva, construir uma lista de indicações que coincidam com as estratégias que podem ser utilizadas para ressignificar as experiências. Em seguida, a proposta é explicitar as boas recordações e para os referenciais positivos, oportunizar a exposição de objetos e músicas inspiradoras para o grupo, partindo dos referenciais individuais e dando abertura para novos referenciais através da socialização dos elementos que inspiram o grupo (os objetos e músicas que inspiram o outro podem passar a ser inspiração e referência si). É a partir da eleição de novos elementos inspiradores que cada participante se voltará para a primeira revisão do projeto de vida, ou seja, para a escrita de si.

O terceiro e último componente curricular, intitulado **A nossa presença no mundo**, propõe como narrativa autobiográfica a identificação e a listagem das exigências da vida na perspectiva individual e coletiva, conduzindo uma reflexão sobre os princípios que orientam a vida de cada um e possibilitando uma reflexão coletiva através da construção da roda da ética (narrativa heterobiográfica). Nesse sentido, o processo de mediação visa a articulação das construções realizadas sobre as exigências da vida, com as estratégias utilizadas para lidar com a vida e os princípios que fundamentam a existência de cada um para a análise dos perfis compostos mediante a seleção de doze publicações nas redes sociais, sendo quatro dessas resultado da marcação de terceiros. Ao final do componente e, por conseguinte, do curso os participantes revisarão os projetos construídos, observando o lugar da *vida* no seu projeto de vir-a-ser.

A construção e a revisão dos projetos são mediatizadas por uma série de etapas que coincidem ora com a **preparação para a narrativa de si** ora pela própria **narrativa de si**. A

sensibilização para a abordagem de um tema e para a escrita, a fundamentação ocasionada por leituras, vídeos e outros são insumos para a escrita de si, mas é a socialização e o registro da escuta que possibilitam a identificação das atividades mentais realizadas pelos participantes em diferentes etapas do curso de formação.

## O quadro de escuta e um novo modelo de inteligibilidade

No ato de sua recepção, a narrativa do outro é também trabalho biográfico, pela e na relação com o outro. Para sublinhar o paralelo com a posição autobiográfica, entendida como trabalho biográfico por si mesmo, propus chamar de heterobiografia a forma de trabalho biográfico que praticamos quando nos confrontamos com a narrativa de outrem. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.60).

A pesquisa-formação que desenvolvemos durante o Mestrado em Educação possibilitou a criação de um dispositivo cujo nome é Quadro de Escuta-QE e que tem como objetivo principal conduzir a escuta das narrativas autobiográficas, verificando os processos mentais que a história do outro provoca em quem escuta. O LAQVi propõe o uso do quadro de escuta em todos os componentes curriculares, privilegiando o acompanhamento da escuta realizada pelos participantes do curso e possibilitando o acesso as atividades mentais desencadeadas por esse processo.

O QE potencializa a heterobiografia (a escrita de si a partir da história do outro) e possibilita o acompanhamento de auto(trans)formação de quem trabalha na composição desse dispositivo, confirmando que “escutando o outro, lendo o outro, se emocionando com o outro, vamos escrevendo vários capítulos da nossa história e tornando-nos cada vez mais íntimos do personagem principal – você sabe quem” (MEDEIROS, 2015, p. 128). O fragmento apresentado é parte de uma crônica cujo objeto de reflexão é narrar-se, faz vir à tona o vínculo da escrita com o autoconhecimento e demonstra a percepção de autores no âmbito da Literatura em relação a escrita e o seu vínculo com a

vida. Clarice Lispector, em uma palestra sobre a vanguarda da literatura brasileira, destaca “A linguagem está descobrindo o nosso pensamento, e o nosso pensamento está formando uma língua que se chama de literária e que eu chamo, para maior alegria minha, de linguagem de vida” (LISPECTOR, 2005, p. 106).

Existe uma quantidade considerável de publicações científicas e, como pudemos ver, literárias que atestam o potencial formador da narrativa autobiográfica, também é sabido que aprendemos e nos formamos com a história do outro. E há, ainda, textos teóricos que apresentam caminhos metodológicos para envolver as pessoas na trama narrativa. Mas, como conduzir a socialização e a escuta? E, ainda, como observar e identificar os elementos inerentes a essa escuta que, por sua vez, denotam formação?

O quadro de escuta e a sua operacionalização nos dão pistas relativas a condução as escuta das narrativas autobiográficas, caracterizando-se para nós como um dispositivo que além de promover a heterobiografia/heteroformação nos permite enxergar os processos desencadeados pela escuta da narrativa do outro, sendo prenúncio de um novo modelo de inteligibilidade. O laboratório propõe a composição de diferentes quadros de escuta a depender da situação de mobilização, o que implica numa compreensão hermenêutica “não dada” (DELORY-MOMBERGER, 2008), ou seja, numa compreensão a ser construída.

É nessa perspectiva que arriscamos dizer que o QE pode desencadear um outro modelo de inteligibilidade, constituindo-se como “berço” tanto para o nascimento quanto para a integração de “tecnologias para a produção de si”. A escuta da narrativa do outro oferece um espaço de liberdade em relação a própria narrativa que “só começa com o trabalho de reflexão (de retorno sobre) e de análise sobre a narrativa.” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 98), sendo assim o quadro de escuta possibilita “uma distância crítica e uma capacidade de “leitura” de que o narrador, preso em sua narrativa, não dispõe espontaneamente.” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 98)



Apresentamos, a título de exemplo, o primeiro quadro de escuta proposto no LAQVi que é preenchido pelos participantes a partir da socialização das razões pelas quais cada estudante teve interesse em participar do curso. A composição do QE é precedida por um momento individual de construção da narrativa e ocorre concomitantemente a socialização da produção individual.

IFRN – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Campus Ipanguaçu Curso FIC “Laboratório de Aprendizagem e Qualidade de Vida” Mediadora: Luciana Medeiros da Cunha				
Participante:				
Narrador	Tipo de apresentação	O que chamou a minha atenção	O que coincide ou lembra os motivos pelos quais decidi participar do curso	O que apresentou e tornou-se motivação, ou ainda, deixou de ser motivação, para eu participar do curso

Como podemos observar o quadro de escuta apresenta vários espaços e “comandos” que orientam a realização da atividade biográfica. A lacuna referente ao “participante” deve ser preenchida com o nome de quem está ouvindo a socialização, o “narrador” é a pessoa que está realizando a socialização, o “tipo de apresentação” corresponde ao tipo de texto escolhido pelo participante para apresentar as razões pelas quais ficou interessado no curso (poema, desenho, lista, música, entre outros). Além disso, chamamos a atenção para as três últimas colunas que correspondem ao conteúdo que, em geral, se repete na proposta dos quadros de escuta e que, ao nosso ver, privilegiam as operações mentais desencadeadas pela escuta.

A composição do quadro de escuta constitui-se, para nós, como um ato de biografização e, dessa maneira, pode “assumir uma pluralidade de manifestações – mentais, comportamentais, gestuais” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 525), o que evidencia o

caráter formador da narrativa do outro para quem ouve. A ação de escutar oportuniza a ênfase a semelhanças e discrepâncias que culminam em narrativas singulares (o próprio quadro de escuta que é autoral) que, em conjunto (os quadros do grupo que escuta), caracterizam-se como narrativas coletivas.

## A escola como um lugar pleno de biografização

O mundo regulado e programado da escola oferece pouco lugar (em termos de espaço e de tempo) aos processos de configuração/desconfiguração/reconfiguração, e é, sem dúvida, na escola que se fazem sentir mais intensamente as dificuldades sofridas para reorganizar o mundo-de-vida e reajustar o projeto de si. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.133).

A escola é um lugar pleno de biografização e de intensa relação com aprendizagens e saberes. Pode ser um lugar do trabalho biográfico e, nesse caso, através do “laboratório de aprendizagem e qualidade de vida”, os estudantes podem ter o seu projeto de si vinculado ao projeto institucional do IFRN, pois a função social do Instituto corresponde, em síntese, à formação integral e transformação social.

O LAQVi corresponde a um espaço-tempo dentro do IFRN que pode contribuir para a formação dos estudantes do Ensino Médio Técnico Integrado ou, ainda, com a consolidação do sentimento de pertença dos estudantes ao seu curso e ao IFRN. O percurso de formação elaborado pelo instituto (Projeto Político Pedagógico e Projeto Pedagógico de Curso) é corporificado nas práticas pedagógicas da instituição, entretanto, é importante oportunizar aos estudantes a articulação de diferentes elementos com vistas a elaboração do projeto de vir-a-ser, já que “o modo como os alunos vivem, representam e significam a escola e o que fazem ali não podem deixar de corresponder [...] ao modo como eles próprios “se narram” e o que eles narram de si mesmos” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p 114). Dessa maneira, é possível problematizar a maneira como a família e a própria instituição em articulação com sociedade influenciam na elaboração dos percursos de formação dos estudantes e oportunizar de projetos de vida autorais.

A ênfase no protagonismo dos indivíduos, na sociedade contemporânea, traz consigo o desafio de que cada um se responsabilize pela construção de seu próprio percurso pessoal e profissional, em consonância, ou não, com a história coletiva. Essa individualização se inscreve numa ampla (r)evolução societal, na qual o afrouxamento dos pertencimentos às instituições tradicionais (a família, a classe social, os grupos, o trabalho, a escola, a igreja) amplia e diversifica as possibilidades de ação do indivíduo mas também explicita a condição humana em suas relações com o mundo, o poder, os valores, as crenças e consigo mesmo.

Para Delory-Momberger (2012), assim “liberados”, os indivíduos também experimentam o peso que recai sobre eles face às suas margens de (in)decisão e de iniciativa, o que pode provocar representações de si como “indivíduos frágeis”, navegando em territórios flutuantes. Para a autora, na modernidade tardia, observam-se processos cada vez mais injuntivos de individualização, permitindo falar de uma sociedade biográfica e evidenciar a condição biográfica dos indivíduos.

O LAQVi, enquanto espaço-tempo de formação dentro da escola, busca oportunizar a tomada de consciência de que a identidade se constitui mediante processos permanentes de identificação e diferenciação de si, seja como estudante do IFRN - *Campus Ipanguaçu*, de maneira mais geral, seja como estudante de um determinado Curso Técnico Integrado, ou ainda, como futuro profissional. Podemos dizer, então, que tanto os projetos de vida quanto as identidades envolvem-se continuamente no devir, explicitando a transitoriedade da nossa existência. É nessa direção que enxergamos os projetos de si como a construção de possibilidades (sem predeterminações), já que “esse projeto de si primordial não deve ser como uma construção consciente, visando realizações concretas, mas como um impulso para frente, uma orientação para o futuro” (DELORY-MOMBERGUER, 2008, p. 63).

A instabilidade relativa aos percursos familiares, escolares e profissionais, entre outros, na sociedade contemporânea e, em consequência, o deslocamento e, até mesmo, a mutação

frequente dos pontos de referência que contribuem para a construção do sentido dos processos de educação ao longo da vida fazem vir à tona a necessidade de educar na perspectiva de aprender conscientemente em articulação com o devir, ou seja, de formar no horizonte biográfico. O laboratório privilegia as representações de si (autobiografia) e do outro (heterobiografia) sobre si, permitindo que os estudantes compreendam a construção de saberes e/ou de projetos de formação mediante as relações com a família e com a própria sociedade, potencializando avaliações e readequações conscientes e contínuas.

Entendemos que a escola e, portanto, o IFRN “inscreve-se como uma “estranha”, num jogo original de trocas e identificações do “mesmo” com o “mesmo”, trazendo a presença e a experiência do “outro” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p 114) que oportuniza a problematização das inquietações dos estudantes em relação à própria formação, os propósitos institucionais e a dinâmica social na contemporaneidade. O LAQVi constitui, portanto, um espaço que mobiliza e dá vazão ao ator biográfico que é “um permanente aprendiz e educador de si mesmo” dentro da escola.

## (In)conclusão

As figuras de si que o aluno constrói em outros mundos sociais continuam a existir na escola, e o aluno deve apreender constantemente seus pontos de interseção com aquelas que ele desenvolve no mundo da escola.” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 134).

A escola deve planejar espaços-tempos de biografização, pois o período escolar, mais especificamente o que envolve a adolescência, diz respeito a uma fase de intensa figuração de si. Nesse sentido, exige maior capacidade de reflexão por parte dos estudantes que precisam articular o que a escola e a família impõem como “preparação para o futuro” com a realidade da própria experiência.

Fazemos vir à tona, neste trabalho, a evolução dos procedimentos oriundos da pesquisa (auto) biográfica enquanto “tecnologias para a produção de si”, especialmente, o LAQVi,

os projetos de vida e o quadro de escuta, já que viabilizam uma relação biográfica com a formação e o saber. Trata-se da elaboração (conscientização da aquisição) e do reconhecimento das experiências.

De acordo com Delory-Momberger (2008, p. 92) a narrativa “não é a simples recolha ou a simples tradução de saberes que já estariam ali, ela tem um verdadeiro efeito de elaboração e de conhecimento”. É nessa perspectiva que compreendemos as operações desencadeadas pelo/no LAQVi, a elaboração dos projetos de vida e a composição/preenchimento do quadro de escuta, individual e conjuntamente, como operações de inteligibilidade e de transformação.

O quadro de escuta inscreve-se, para nós, como tecnologia desencadeadora de um novo modelo de inteligibilidade por oportunizar, a partir da narrativa do outro, o acesso a própria experiência biográfica e a inscrição do indivíduo em um quadro de experiências partilhadas, disponibilizando uma soma de saberes experienciais no domínio biográfico (DELORY-MOMBERGER, 2008). A elaboração de projetos de vida, por sua vez, “protege” o narrador da “retrospeção” enquanto limite, já que o processo de biografização nasce do “movimento que o leva adiante de si” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 65), reque-rendo uma orientação prospectiva. “É, portanto, nessa direção primeira de um *ser-a-vir* e de um *ser-para-que* que o *eu* se constrói como *tendo-sido*” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 65).

O “Laboratório de aprendizagem e qualidade de vida” em seu processo de estruturação e concretização é curso de formação e fonte de dados, o que envolve as narrativas autobiográficas e o registro dos trabalhos em grupo (escrita, reescrita e composição do quadro de escuta). Apresentamos o laboratório enquanto proposta de formação e pretendemos, no desenvolvimento da proposta de pesquisa-formação, perceber os movimentos empreendidos pelos participantes individualmente e em grupo, verificando como se implicam na escrita de si e nos processos de partilha e reconhecendo os grupos reflexivos como espaço-tempo de experiências formadoras.

As reflexões iniciais oportunizadas pela apresentação da proposta de formação nos permitem apontar para a necessidade de ênfase na análise e na teorização do uso do quadro de escuta isoladamente e em articulação com outros dispositivos enquanto “tecnologias para a produção de si”, contribuindo para as pesquisas que visam compreender e mobilizar a heterobiografização e, por conseguinte, a heteroformação. Trata-se do aprimoramento dos mecanismos que contribuem para as propostas de pesquisa e de formação ou de pesquisa-formação e, em tempo, para a formação do formador.

Utilizamos o termo (in)conclusão na última sessão deste trabalho por compreender que as ideias discutidas aqui correspondem a tentativas de melhor compreender o nosso objeto de estudo, assemelhando-se a “embriões” rumo a construção de conhecimentos acerca do potencial pedagógico e metodológico dos quadros de escuta. Trata-se, portanto, da síntese das primeiras etapas relativas ao desenvolvimento da nossa tese de doutorado que prevê a análise e a interpretação dos dados inerentes ao LAQVi. Este trabalho guarda, em uma dinâmica prospectiva, o desejo de colaborar com a efetivação de espaços para cursos ou componentes curriculares dessa natureza nos projetos pedagógicos dos cursos do IFRN e em outras instituições de educação.

## Referências

- CUNHA, Luciana Medeiros da. **Mediação biográfica**: propostas para a formação docente. 2014. 133f. (Dissertação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Rio Grande do Norte, 2014.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **A condição biográfica**: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Natal, RN: EDUFRN, 2012.
- DELORY-MOMBERGER, Christine, C. **Formação e socialização**: os ateliês biográficos de projeto. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 2, Mai/Ago., 2006.
- DELORY-MOMBERGER, Christine, C. **Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 17, n. 51, Set/Dez., 2012.

- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal, RN: EDUFRN, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **Tecnologias del yo y otros textos afines**. 1a. ed. Barcelona: Paidós Ibérica, 1990.
- FURLANETTO, Ecleide Cunito. Prefácio. In: Passeggi, M. C., Barbosa, T. M. N. (Orgs.). **Narrativas de formação e saberes biográficos**. Natal, RN: EDUFRN, 2008.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Natal, RN: EDUFRN, 2010.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: Silva, T. T. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- LISPECTOR, Clarice. **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 2005.
- MEDEIROS, Martha. **A Graça da Coisa**. 26. ed. Porto Alegre: L&PM, 2015.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. **A experiência em formação**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, Mai/Ago., 2011.

# *Narrativas autobiográficas de jovens universitários/as*

## uma perspectiva interseccional-rizomática

Andrea Abreu Astigarraga - UVA

### Introdução

Qual o nível de percepção dos/universitários egressos sobre a relação entre classe social e etnia no contexto existencial e universitário? Ao narrar suas autobiografias, os sujeitos da pesquisa possuem consciência da relação entre capital cultural, resiliência e interseccionalidade?

Ao realizar um breve levantamento reflexivo sobre as minhas pesquisas realizadas desde 2009 a 2018 sobre os percursos considerados improváveis de jovens universitários/as com experiências de trabalho infantil, pretendo relacionar com a pesquisa atual e o conceito de interseccionalidade, cujos sujeitos da pesquisa foram acadêmicos/as de cursos da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, destacando a relevância do Grupo de Estudos e Pesquisas Autobiográficas – GEPAS, neste contexto.

Meu primeiro artigo sobre o tema das trajetórias de jovens universitários foi publicado na Revista *Essentia*, Edições UVA, no período de junho-novembro de 2009, cujo título foi *Perfil Discente dos Cursos de Direito, Enfermagem e Engenharia Civil da UVA*. O objeto de estudo foram as trajetórias de vida pessoal e escolar de jovens universitários/as oriundos/as das camadas populares, com experiência de trabalho infantil e com êxito no acesso e permanência em cursos considerados seletivos.

Esta pesquisa inicial foi quanti-qualitativa. A partir de 2008 o perfil socioeconômico foi coletado através do Sistema



Acadêmico de Consulta e Informações – SACI, através da Pró-Reitoria de Graduação/PROGRAD estruturou e aplicou questionário com questões visando traçar o perfil socioeconômico dos ingressantes e graduandos. Os questionários foram preenchidos pelos discentes no momento da matrícula. Ressalta-se que em função do objetivo deste artigo realizou-se seleção das variáveis apresentadas nos questionários aplicados. Dessa forma as variáveis escolhidas foram: *renda familiar, escolarização do chefe da família, tipo de residência e tipo de escola que freqüentaram o ensino médio*. À primeira vista, podemos questionar a idéia de cursos elitizados se levarmos em conta que, em conjunto, predominam os índices onde a renda familiar está entre 1 a 4 salários mínimos; a escolarização do chefe de família não chega ao nível superior, muitos alunos dividem o tempo entre estudo e trabalho, são responsáveis pelo próprio sustento e/ou pelo sustento da família e tiveram a gratuidade como motivação principal para escolher cursos da UVA. Nesta primeira pesquisa, detectamos que:

[...] o fato da maioria dos alunos ter estudado predominantemente em escola particular não significa necessariamente que eles não precisaram de bolsas de estudo e que os pais não tiveram que sacrificar o orçamento familiar para pagar a escola. Mesmo porque, infere-se que os filhos, ao contrário dos pais, acessaram o ensino superior representam uma nova geração em sua comunidade e o caráter motivacional dos pais impulsiona os filhos diante de uma política pública de democratização do ensino superior que não se efetiva. Maior que o efeitos das políticas públicas em um contexto marcado pela busca da subsistência é o movimento individual e familiar em busca de melhorias na qualidade de vida e acesso ao ensino superior (CAROLINO; ALVES; ASTIGARRAGA, 2009, p. 136).

Na conclusão deste artigo acima citado, indicamos que: “Nosso próximo passo na pesquisa é confrontar e aprofundar esses dados junto aos alunos dos três cursos em estudo, pertencentes aos índices limiares apresentados neste artigo, através de **histórias de vida** e grupos de discussão” (grifos da autora) (Idem, *Ibidem*).

Sob orientação da Professora Doutora Maria da Conceição Passeggi, em Estágio Pós-Doutoral, na Universidade Federal do

Rio Grande do Norte, em 2010, minhas pesquisas adotaram nova perspectiva teórica-metodológica: a pesquisa autobiográfica.

Considero o conceito de capital cultural de Bourdieu fundamental para entender o contexto existencial dos/das jovens universitários/as pesquisados/as desde então. Para Bourdieu (1996), *capital cultural* é um conceito que explicita um novo tipo de capital, um novo recurso social, fonte de distinção e poder em sociedades em que a posse desse recurso é privilégio de poucos. Ele está se referindo a um conjunto de estratégias, valores e disposições promovidos principalmente pela família, pela escola e pelos demais agentes da educação, que predispõe os indivíduos a uma atitude dócil e de reconhecimento ante as práticas educativas (SETTON, 2005).

No entanto, o *capital cultural*, como recurso estratégico, pode ser cultuado de várias formas. Ou seja, é preciso salientar que a posse desse novo capital pode derivar de investimentos culturais diversos. Pode se expressar na forma de diplomas, na visitação a museus e assistência a concertos eruditos ou, na sua impossibilidade, pode se expressar em comportamentos menos aristocráticos não deixando de ser utilizado como capital distintivo (SETTON, 2005).

Bourdieu não desconsidera a existência dos grupos populares na disputa pela cultura legítima. O que ele afirma é que as diferenças de acesso à cultura e de aquisição entre os grupos conferem aos mais privilegiados um poder real e simbólico que os habilita a apresentar os melhores desempenhos escolares. Os segmentos populares não são destituídos de recursos que habilitam a participar das lutas simbólicas.

O capital cultural *incorporado* pelo indivíduo tem origem na bagagem transmitida pela família cujos certos componentes passam a fazer parte da subjetividade do indivíduo. “Como elementos constitutivos da forma geral de capital merecem destaque a *cultura geral*, os gostos em matéria de arte, culinária, decoração, vestuário, esportes, etc.; o domínio maior ou menor da língua culta; as informações sobre o mundo escolar” (NOGUEIRA; CATANI, 2008, p.09). Portanto, para Bourdieu, o capital cultural, sobretudo na sua forma *incorporada* constitui

o elemento da bagagem familiar que tem maior impacto na definição do destino escolar.

Esse capital cultural específico é proveniente não apenas da experiência escolar vivida diretamente pelos pais, mas também do contato pessoal com amigos e outros parentes que possuem familiaridade com o sistema educacional. Portanto, neste caso, o capital social funciona como importante instrumento de acumulação do capital cultural.

O capital econômico e o social funcionam, na verdade, na maior parte das vezes, como meios auxiliares na acumulação do capital cultural. No caso do capital econômico, permitindo o acesso a determinados estabelecimentos de ensino e a certos bens mais caros, como as viagens de estudo. O benefício maior extraído dessas oportunidades depende sempre, no entanto, do capital cultural previamente possuído (NOGUEIRA; CATANI, 2008, p.11).

Novos recursos podem ser explicitados em atitudes mais simples, ou seja, outra ordem de estratégias e/ou práticas culturais que demonstram outra abertura entre o aprendizado informal/formal difundido por instâncias ainda não consagradas e legítimas (BOURDIEU, 1998). Setton (2005) considerar outra maneira de conceber o conceito de *capital cultural*. A proposta é ampliar seu entendimento, garantindo o sentido que o qualifica como recurso, como um novo elemento de poder e diferenciação social.

Outro conceito muito presente em nossas pesquisas com jovens universitários/as é a resiliência. O termo resiliência foi *importado* das Ciências Exatas, onde é conceituado como a capacidade de um corpo físico de absorver energia, quando elasticamente deformado e, em seguida, devolver essa energia quando descarregado. Uma pessoa em desenvolvimento, que sofre um estressor, não volta à forma original, porque a experiência do evento se soma às suas experiências anteriores. Este diferencial desvela-se após a retirada do estressor. Se a pessoa for frágil, ficará mais vulnerável, se for mais forte e contar com fatores de proteção, mostrará sua resiliência.

Segundo Luthar (1993 apud Koller, 1999, p.02) há três tipos de resiliência: acadêmica, social e emocional. Esta divisão é arbitrária e apenas didática e pode não abarcar todos os tipos de resiliência, uma vez que este é, ainda, um tópico recente de pesquisa e muito há que ser estudado a respeito. As áreas de resiliência mencionadas podem, no entanto, ser evidenciadas no cotidiano das pessoas.

A resiliência acadêmica pode ser observada pelo bom desempenho escolar e interesse nas tarefas escolares e culturais. A resiliência social aparece no bom relacionamento interpessoal, competência social, capacidade de empatia e senso de pertencimento dos indivíduos. A resiliência emocional pode ser identificada em indivíduos com senso de auto-eficácia, autoestima e confiança em suas potencialidades, bem como no conhecimento de suas limitações (LUTHAR, 1993 apud KOLLER, p. 03).

Pessoas expostas a situações de risco que não desenvolvem a capacidade de resiliência são vistas como mais vulneráveis a estes eventos. Evidenciam alterações aparentes no desenvolvimento físico e/ou psicológico quando submetidas a estressores e a riscos. Tais alterações ficam evidentes na trajetória de adaptação desta pessoa, podendo torná-la suscetível e propensa a apresentar sintomas e doenças. É importante salientar que as pessoas podem ser ora vulneráveis, ora resilientes diante de um mesmo tipo de evento. Podem, ainda, ser vulneráveis em algumas áreas do seu desenvolvimento e resilientes em outros. Muitos fatores interagem no aumento da vulnerabilidade ou na redução dos efeitos do *stress* sobre a pessoa (KOLLER, 1999).

Mas, ao longo dos anos, o conceito de interseccionalidade nos trouxe novos elementos de análise para nossas pesquisas. O conceito de interseccionalidade, inicialmente proposto a partir de estudos e pesquisas feministas se propõe a compreender como a articulação das diferentes categorias sociais (classe social, gêneros, raça/etnia, cor, sexualidades, corpos, entre outras) encontram-se inter-relacionadas e estruturam a vida dos sujeitos, produzindo desigualdades e injustiças. A pesquisa deste conceito se propõe na tentativa de apreender a articulação das múltiplas diferenças e desigualdades que perpassam: “[...] atingir e transitar pela Psicologia, ou melhor, em todos

os contextos, sem exceção, onde acontecem; se produzem e reproduzem as relações humanas, buscando compreender a produção de sujeitos” (PERPÉTUO, 2017, p.01).

Essa formulação do início dos anos de 1990, desenvolvida posteriormente pela própria Crenshaw e outras pesquisadoras, tem hoje, na definição de Sirma Bilge, uma boa síntese:

A interseccionalidade remete a uma teoria transdisciplinar que visa apreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por intermédio de um enfoque integrado. Ela refuta o enclausuramento e a hierarquização dos grandes eixos da diferenciação social que são as categorias de sexo/gênero, classe, raça, etnicidade, idade, deficiência e orientação sexual. O enfoque interseccional vai além do simples reconhecimento da multiplicidade dos sistemas de opressão que opera a partir dessas categorias e postula sua interação na produção e na reprodução das desigualdades sociais (BILGE, 2009 Apud HIRATA, 2014, p.63).

Depois de realizar pesquisas individuais, há dois anos, coordeno o Grupo de Estudos e Pesquisas Autobiográficas – GEPAS-CNPq, no curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú, cujos integrantes são desde graduandos/as a doutores/as, professoras e gestoras de escolas públicas do município de Sobral, no Ceará.

Para Passeggi (2010), a pesquisa autobiográfica em Educação toma como objeto de estudo as fontes biográfica e autobiográficas, considerando-as como método de pesquisa, práticas de formação e modos de narrar a experiência vivida. Nessas diferentes direções, o humano é colocado no centro da investigação-formação, acreditando-se nele e em suas potencialidades reflexivas de se voltar para si mesmo como sujeito de sua história.

De acordo com Delory-Momberguer o principal objeto de estudo da pesquisa (auto) biográfica é o fato biográfico e o trabalho de biografização (apud PASSEGGI 2011, p. 19). Essa ação política-formativa de relatar a si mesmo, foi explicada por Butler: “Quando o *eu* busca fazer um relato de si mesmo, pode começar consigo, mas descobrirá que esse *si mesmo* já está implicado numa temporalidade social que excede suas próprias

capacidades de narração; na verdade, quando o *eu* busca fazer um relato de si mesmo sem deixar de incluir as condições de seu próprio surgimento, deve, por necessidade, tornar-se um teórico social” (2015, p. 18). Assim também entende Elias, ou seja, a “[...] relação da identidade-eu com a identidade-nós do indivíduo não se estabelece de uma vez por todas, mas está sujeita a transformações específicas” (1994, p.09).

Nos apropriamos da abordagem autobiográfica para conhecer melhor o corpo discente Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, seus familiares, proveniente das camadas populares, seus percursos pessoais e acadêmicos. Concordamos com Suanno (2010, p. 05) que indica:

A narrativa de si e reflexão sobre a mesma, em uma dimensão individual, subjetiva, mas também coletiva e histórica, possibilita pensar sobre como nos constituímos quem somos, como pessoa e como profissional. A experiência (auto) biográfica e a reflexão coletiva, articulada sobre a mesma na formação de professores pode favorecer um novo processo de percepção e de tomada de consciência individual e coletiva. A construção da narrativa (auto) biográfica em contextos formativos, objetiva uma imersão na própria vida, para possibilitar a manifestação da subjetividade, bem como a passagem de uma consciência imediata para uma consciência refletida, que busca a compreensão de si mesmo interligados a fatores históricos, sociais, culturais, humanos.

Esse compromisso didático e político com as histórias pessoais e coletivas, conforme Arfuch (2010, p. 31):

Foi precisamente a aposta ética da narrativa, levada a um grau máximo no registro biográfico, que permitiu encontrar um nexos inteligível para dar conta da *positividade* que assume, na reflexão contemporânea, a pluralidade de narrativas, enquanto possibilidade de afirmação de vozes *outras*, que abrem espaços novos para o social, para a busca de valores compartilhados e de novos sentidos de comunidade e democracia”. (grifo da autora).

Como procedimento metodológico, utilizamos a entrevista narrativa autobiográfica, admitindo com Schütze (2010), que esse tipo de entrevista além de enfatizar a importância de pesquisas voltadas para a reconstrução da perspectiva do indivíduo sobre

o contexto social em que ele vive, contribui, significativamente, para a compreensão das estruturas processuais dos cursos de vida, ou seja, para apreender os elementos centrais que moldam as autobiografias e que são relevantes para a compreensão das posições e papéis ocupados pelos indivíduos na estrutura social (ASTIGARRAGA; PASSEGGI, 2012, p. 09).

Procedemos aos seguintes passos metodológicos, apresentados por Jovchelovitch e Bauer (2003), a partir dos estudos de Shütze. Primeiro passo: transcrição detalhada do material verbal; segundo: divisão do texto em material indexado e não indexado<sup>1</sup>; terceiro: utilização do material indexado para analisar e ordenar os acontecimentos e construir a *trajetória* de cada participante; quarto: transformação do material não indexado em “análise do conhecimento”; quinto: agrupamento e comparação das trajetórias individuais; sexto: identificação de trajetórias coletivas.

Uma vez transcritas as entrevistas, procedemos à identificação dos dados indexados e não indexados, com o objetivo de repertoriar as estruturas processuais do curso da vida, tais como: “etapas da vida arraigadas institucionalmente; situações culminantes; entrelaçamento de eventos sofridos; pontos dramáticos de transformação ou mudanças graduais; assim como desenvolvimentos de ações biográficas planejadas e realizadas”. (SCHÜTZE, 2010; WELLER, 2010, p. 7) Para tanto, elaboramos um quadro com três colunas, onde colocamos, no centro, a transcrição das entrevistas e à medida que identificávamos o material indexado (“quem fez o que, quando, onde e por que”), os enunciados eram transpostos para a coluna à esquerda e os

---

1 O material indexado são as referências concretas a “quem fez o que, quando, onde e por quê.” O material não indexado são proposições descritivas e argumentativas que “vão além dos acontecimentos e expressam valores, juízos e toda forma de uma generalizada ‘sabedoria de vida.’” As descrições se referem a como os acontecimentos são sentidos e experienciados pelos entrevistados, aos valores e opiniões ligados a eles, e às coisas usuais e corriqueiras. “A argumentação se refere à legitimação do que não é aceito pacificamente na história e às reflexões em termos de teorias e conceitos gerais sobre os acontecimentos”. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2003, p. 106)

enunciados descritivos e argumentativos que expressavam os sentimentos, valores e opiniões, relacionados ao modo como os entrevistados percebiam os acontecimentos experienciados (material não indexado), eram distribuídos na coluna à direita, tal como representado no quadro abaixo.

**Quadro 1: Exemplo de classificação do material indexado e material não indexado**

Material indexado	Entrevista	Material não indexado
<p>[Nasci] Em um sítio, no interior de São Benedito, na zona rural, somos em 8 filhos. [A] cidade ficava há 13 quilômetros do sítio [...] tínhamos que ir para a cidade de qualquer forma, de bicicleta, a pé ou de qualquer tipo...</p> <p>Meu pai é agricultor, minha mãe é dona de casa...</p>	<p>P: Como foi sua trajetória de vida até chegar à universidade, onde você nasceu, em que cidade?</p> <p>M: Em um sítio, no interior de São Benedito, na zona rural, somos em 8 filhos, desde o início dos estudos foi complicado porque a gente tinha que estudar na cidade que ficava há 13 quilômetros do sítio, não tinha transporte para a gente ir e tínhamos que ir para a cidade de qualquer forma, de bicicleta, a pé ou de qualquer tipo...Meu pai é agricultor, minha mãe é dona de casa e ele teve uma influência muito grande na nossa formação porque ele sempre quis que a gente estudasse. Diferente de outras pessoas de lá...</p>	<p>...desde o início dos estudos foi complicado porque a gente tinha que estudar na cidade. ...[o pai] teve uma influência muito grande na nossa formação porque ele sempre quis que a gente estudasse. Diferente de outras pessoas de lá..</p>

Fonte: Elaboração das autoras (ASTIGARRAGA; PASSEGGI, 2012)

O material indexado refere-se globalmente a fatos, personagens, crises e rotinas que podem ser cronologicamente



situados na narrativa, com eles reconstruímos a *trajetória* individual, e depois coletiva, dos participantes da pesquisa, que apresentaremos em forma de biografização.

## Perspectiva autobiográfica interseccional

Qual o nível de percepção dos/universitários egressos sobre a relação entre classe social e etnia no contexto existencial e universitário? Ao narrar suas autobiografias, os sujeitos da pesquisa possuem consciência da relação entre capital cultural, resiliência e interseccionalidade? Estes questionamentos norteiam minha atual pesquisa sobre jovens universitários/as, que ficam ilustrados nas biografizações expressas abaixo. Os procedimentos metodológicos utilizados com Maria seguiu as referências acima das entrevistas narrativas. No entanto, com Deborah foi diferente porque ela mesma fez a sua biografização durante participação no GEPAS.

### Entrevista narrativa transformada em Trajetória de Maria: mulher, negra e pobre

Maria tem 26 anos, é graduanda do curso de Enfermagem, na UVA. Nasceu em um sítio distante treze quilômetros do distrito de São Benedito, na região norte do Estado do Ceará. O pai é agricultor e a mãe é dona de casa. Ela é a quinta filha, entre oito irmãos, sendo os quatro primeiros, filhos homens. Desde os sete-oito anos de idade ela ajudava o pai e os irmãos no trabalho da roça, principalmente, no período de colheita. Os irmãos homens trabalhavam todos os dias. No período de plantação, o pai levava todos os filhos. Ela conta que o pai era exigente na disciplina, eles trabalhavam sério. Ela lembra que desde criança ela e os irmãos assumiram a responsabilidade do trabalho, estimulados pelo pai que sempre lhes diziam: “Vocês vão ter que estudar! A única opção de vocês é estudar, não tem pra onde correr, eu não posso dar nada para vocês”. A maioria das famílias da zona rural não valoriza os estudos.

Defendiam a ideia de que os filhos precisavam seguir a cultura do trabalho rural dos pais. Portanto, o pai de Maria rompeu com a cultura local, estimulando e apoiando os estudos dos filhos ao ensino superior.

O percurso de vida escolar da entrevistada foi muito difícil. Segundo ela, “era uma incerteza, todos os dias”. Ela e os irmãos acordavam cinco e meia da manhã para chegar à escola às sete horas. Muitas vezes, não se alimentavam, lanchavam na escola. Como não tinha transporte do sítio onde eles moravam à escola, eles caminhavam uns dois quilômetros até a estrada principal e lá eles esperavam carona. Essa era a rotina. O problema de todos os dias era conseguir a carona para a escola. Voltar para casa era ainda mais difícil, pois, ou faziam a pé, treze quilômetros, ou ficavam esperando carona e chegavam à sua casa no final.

Seu pai, semelhante a centenas de sertanejos da região do semi-árido, viajava para região Sudeste, geralmente no segundo semestre do ano, devido ao estio, momento em que não tinham condições para plantação. Por vezes, ele ausentava-se por um ou dois anos. Neste ínterim, quem cuidava da roça eram seus irmãos mais velhos e sua mãe. Maria lembra que essas viagens do pai duraram até ela completar quatorze anos.

Na permanência no Ensino Superior, Maria sofreu preconceito e discriminação social e racial. Mas, ao mesmo tempo, inicia seu processo de mobilidade social. Na dialética do enfrentamento de situações preconceituosas e discriminadoras entre colegas e professores, Maria se apóia em seu caráter formado com valores sólidos, no apoio recebido da família, principalmente do irmão mais velho que torna-se um segundo pai, quando os dois foram morar no município de Sobral e de professoras do curso de Enfermagem da UVA, que possuíam outro olhar. Tornou-se bolsista de iniciação científica.

Na conclusão do Ensino Superior, Maria não perde a transição entre o término do curso de Enfermagem e a inserção profissional como enfermeira na Santa Casa. Com esse fato, Maria cresce aos olhos de seus colegas e professores porque contrariou o destino pré-estabelecido entre a menina pobre,

negra, oriunda do campo e da escola pública e seus colegas de classes sociais diferentes da sua e com emprego aparentemente garantido. Como Maria iniciou sua vida profissional antes de seus colegas, através de uma seleção pública e sem apadrinhamentos, ela dá um salto qualitativo para sua mobilidade social. Atualmente, é professora substituta no curso de Enfermagem, onde fez a graduação.

Hoje, eu olho pra trás e vejo que tudo é possível, as coisas são possíveis, basta a gente acreditar, a gente ter um foco. Acho que atribuo (a minha conquista) ao incentivo da família, hoje em dia, muitas pessoas não têm esse incentivo. Eu estou feliz, muito feliz porque eu consegui dar a volta por cima, graças a deus! Foi muito difícil... (Maria).

## Biografização de Déborah: mulher, pobre e negra

Eu sou Deborah, tenho 30 anos, me autodeclaro negra, professora efetiva da rede Pública Municipal de Senador-Sá e atua na Educação Infantil, como professora titular na turma do infantil IV, graduada do curso de Licenciatura em Pedagogia e graduanda do curso de Especialização Gestão Educacional pela Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA, localizado no município de Sobral-Ce. Sou responsável pelas despesas da minha família.

Cresci no Distrito de Panacuí, distante 220 quilômetros da cidade de Marco localizado no noroeste cearense. Meu pai cursou até a 4ª série do ensino fundamental e minha mãe cursou o ensino médio completo. Ambos são agricultores rurais. Sou a primogênita, entre os 4 irmãos, sendo as três primeiras mulheres e o último filho homem.

Como as condições financeiras da minha família eram bastante restritas, desde a minha infância, eu ajudava meus pais no trabalho, principalmente, no período de plantação, por ser a filha mais velha, acompanhava todos os dias a rotina da roça. No período durante a plantação meu pai ficava responsável pelas covas, eu e minha mãe ajudávamos a plantar os grãos de milho e feijão, e quando chegava a colheita nós ajudávamos a

debulhar o feijão e o milho na sala de casa. Depois seu pai foi aumentando a roça com a plantação de mandioca.

Apesar das dificuldades encontradas meus pais me levavam para a lavoura por não ter com quem deixar eu aos cuidados de terceiros. Mas eles me incentivavam desde cedo a estudar, eles falavam que: “Só com os estudos é que as pessoas conseguiam um futuro melhor, um emprego bom!”. Apesar de eu ter que acompanhar meus pais na rotina árdua na lavoura, no contra turno eu frequentava a escola. Oriunda de escola pública, tive dificuldades de aprendizagem, desencadeando evasão escolar por motivos de saúde e durante dois anos fiquei afastada da escola.

Ao ingressar o curso de Pedagogia na Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, durante os dois primeiros anos iniciais eu realizava todos os dias um percurso de 31 quilômetros até a cidade mais próxima - Senador-Sá para ter acesso ao ônibus universitário com destino à Sobral. Durante o período de inverno-chuvosos esse trajeto só era possível pelo açude Tucunduba com o auxílio de canoa. Tinha dias que meu material de estudo por vezes ficava molhado devido as chuvas recorrentes. Tinha dias que eu não conseguia realizar a passagem de canoa por estar com muita correnteza e ficar perigoso o percurso.

Durante a graduação conciliei os estudos com formação profissional. Trabalhei como orientadora social do Projovem Adolescente (15 a 17 anos), durante 02 anos, nos municípios de Marco e Sobral no período de 2012 a 2013, posteriormente no período de 2014 e 2015 fui estagiária na Escola Educar Sesc. Fui bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID - no período de 2015 a 2016.

Participei do Grupo de Estudo sobre Desenvolvimento Humano e suas Interfaces- GEDHI, no período de 2012.2. Posteriormente, em 2014, participei do Grupo de Pesquisa História e Memória Social da Educação e da Cultura- MEDUC. Atualmente sou integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Autobiográficas - GEPAS.

Durante minha primeira infância tenho as memórias de quando meu pai conversava comigo, ao questionar a cor da minha pele, porque eu era tão diferente das minhas irmãs? uma vez que sua preferência estava voltada para o padrão de beleza enraizado na minha família paterna. Suas palavras ainda soam nos meus ouvidos, ao ouvir meu pai falar: você não é minha filha... justificando sua indiferença por minhas características fenotípicas.

Durante a minha adolescência até a transição para a fase adulta tive problemas com a minha auto identificação, eu não me aceitava como negra, eu não gostava da minha cor. Eu queria ser como as minhas irmãs brancas e loiras. Fazia o uso constante de produtos para clarear a pele e os cabelos. Só depois de ingressar na universidade e a partir das discussões e dos conhecimentos históricos e sociais é que eu me reconheci como negra.

Lembro que esses episódios de discriminação e preconceito duram até hoje no seio da minha família, agora por parte dos meus irmãos, reflexo este que eles vivenciaram por parte do meu pai em não aceitar a cor da minha pele, o que só reforçou o racismo camuflado por parte dos meus irmãos, eles cresceram e ainda hoje eles brincam em dizer que eu sou adotada, que eu fui encontrada no lixo ou que eu fui deixada na porta de casa. Eu ainda hoje não consigo entender como eles tratam desse assunto como se fosse algo natural, ou como uma brincadeira de mau gosto, porque sempre eu chorava, muitas vezes lembro da intervenção da minha mãe em chamar a atenção dos meus irmãos, já que minha avó materna é negra.

Isso influencia muito na nossa relação, eu tenho que mostrar para a minha família que meu namorado tem o seu potencial, o seu valor. E que ele precisa ser respeitado pela sua cor. Eu sempre escuto as falas dos meus pais em dizer que meus filhos vão nascer *escurinhos* ou *marronzinhos*. E que eu nem sei de onde vem aquele sangue, que meus filhos poderão ser pessoas de má índole.

Esse reconhecimento identitário só foi possível durante a construção do meu trabalho de conclusão de curso – TCC, cujo

título é: As narrativas autobiográficas dos alunos (as) negros (as) do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA, orientado pela coordenadora do GEPAS, na universidade, provocando mudanças no sentimento de pertença de identidade étnica, através de uma experiência formadora.

## Considerações finais

O esforço pessoal e familiar se contrapõe à ausência de políticas públicas inclusivas, onde pessoas negras e pobres *remam contra a maré* do preconceito social e da exclusão educacional. Forjam na resiliência pessoal e familiar, no capital cultural, social e autobiográfico, os motores da mobilidade social. Algumas pessoas desenvolvem fatores de resiliência. Mas, e quanto aos outros que não possuem essa capacidade? Ingressaram no ensino superior? Sucumbiram às vicissitudes da vida? Quantos jovens negros e pobres ingressam no ensino superior através do vestibular? É preciso considerar a interseccionalidade nos estudos universitários para questionar, acompanhar, analisar e propor, políticas educacionais inclusivas. Esse fenômeno social é, ao mesmo tempo, particular e universal.

Nesta pesquisa, inferi que a perspectiva da interseccionalidade contribuiu para a visão predominante da pesquisadora sobre os sujeitos entrevistados. Através do referencial teórico sobre interseccionalidade, localizo o contexto vivencial de Maria como mulher, pobre e negra. No entanto, ela não narra atuações em instituições ou movimentos sociais ligados à causas étnico-raciais ou ligadas à defesa dos direitos humanos. Denis atuou voluntariamente em cursinho pré-vestibular. Mas, com alunos de todas as etnias.

No caso da narrativa autobiográfica da universitária do curso de Pedagogia – Deborah – percebe-se uma perspectiva interseccional-rizomática entre ela e a pesquisadora. Parafraseando o conceito de rizoma de Gallo (2001): um liame de fios e nós, sem começo e sem fim, com imensas possibilidades de trânsito e sem hierarquias. Deborah participa do Grupo de Estudos e Pesquisas autobiográficas – GEPAS e entendeu que:

Esse reconhecimento identitário só foi possível durante a construção do meu trabalho de conclusão de curso – TCC, cujo título é: *As narrativas autobiográficas dos alunos (as) negros (as) do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA, orientado pela coordenadora do GEPAS, na universidade, provocando mudanças no sentimento de pertença de identidade étnica, através de uma experiência formadora.*

Deborah, em sua narrativa autobiográfica, atuou como autora, escritora e editora (inferência feita em conversa informal com a Profa. Dra. Maria da Conceição Passeggi, durante o VIII CIPA). Portanto, a pesquisa autobiográfica interseccional no ensino superior proporciona uma possibilidade de escuta do corpo discente, seus percursos invisíveis e vivências. Indica ao grupo gestor a necessidade de conhecer melhor os discentes em seus percursos pessoais e familiares, para proporcionar processos de inclusão, no acesso, permanência e conclusão dos cursos. Na ausência de políticas de Ação Afirmativa – cotas sociais e raciais – parte da população pobre e negra apoia-se nos valores pessoais desenvolvidos pela família, para superar as dificuldades, tais como, pobreza, discriminação social e racial nos espaços escolares e universitários.

Nesta pesquisa, tivemos a intenção de questionar e desocultar o currículo existencial das universitárias para discutir o papel social da universidade no processo de inclusão de universitários (as) com histórias de vulnerabilidade na infância. Entendemos a pesquisa autobiográfica no ensino superior, uma inovação teórica-metodológica (SUANNO, 2010), como processo que pode auxiliar no resgate da subjetividade, superando o silêncio identitário dos alunos e desocultando um currículo existencial com potencial enriquecedor para a coletividade acadêmica.

## Referências

- ARFUCH, Leonor **O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2010.
- ASTIGARRAGA, Andréa Abreu: *Estratégias de acesso ao ensino superior entre jovens universitários com experiência de trabalho na infância*. In: **ETD: Educação Temática Digital**. Campinas, 2010, v.12, n. esp., p.1-23, set.. ISSN: 1676-2592.

- ASTIGARRAGA, Andréa Abreu; PASSEGGI, Maria da Conceição: A infância no contexto da família rural: do trabalho infantil à universidade. In: SOUZA, E. C. **Educação e ruralidade**. Bahia: Editora da Universidade Federal da Bahia – EDUFBA, 2012.
- ASTIGARRAGA, et.all. Perfil discente dos cursos de Direito, Enfermagem e Engenharia Civil da UVA. In: **Revista Essentia**. Sobral – Ce, Ano 11, no01, jun./Nov. 2009.
- BERNDT, Christina. **Resiliência: o segredo da força psíquica**. Petropolis: Vozes, 2018.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. 8 ed., São Paulo: Papirus, 1996.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- BUTLER, Judith: **Relatar a si mesmo: crítica da violência ética**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- CATTANI, A.M ; OLIVEIRA, J.F. A educação superior. In: Oliveira, R.P ; Adrião, T. (Orgs.). **A organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição federal e na LDB**. São Paulo: Editora Xamã, 2002.
- COIMBRA, Renata Maria; MORAIS, Normanda Araujo (Orgs.). **A resiliência em questão: perspectivas teóricas, pesquisa e intervenção**. Porto alegre: Artmed, 2015.
- DELORY-MOMBERGER, Cristine. **Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto**. 2.ed. Natal, RN: EDUFRN, (Coleção Pesquisa (auto) biográfica e Educação), 2014.
- ELIAS, Norbert: **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.
- FOUCAULT, Michel: **A Hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- GALLO, Silvio. Disciplinaridade e transversalidade. 2 ed. ENDIPE. In: **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- HIRATA, Helena: Gênero, classe e raça: interseccionalidade e substancialidade das relações sociais. IN: **Tempo Social: Revista de Sociologia da USP**, v.26, n.01, junho/2014.
- KOLLER, Silvia. Resiliência e vulnerabilidade em crianças que trabalham e vivem na rua. In: **Educar em Revista**. Ver. N.15. Curitiba. Jan./Dez., 1999.
- MELILLO, Aldo et.all. **Resiliência: descobrindo as próprias vivências**. Porto alegre: Artmed, 2005.
- NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio (Orgs.). Pierre Bourdieu: **Escritos de Educação**. 10 ed., Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- PASSEGGI, Maria da Conceição: A pesquisa (auto) biográfica em educação: princípios epistemológicos, eixos e direcionamentos da



investigação científica. In: VASCONCELOS, M. F. C; ATEM, E. (eds.): **Alteridade: o outro como problema**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 280 p. 2011.

PASSOS, G.O/PEREIRA, S.C.: Desigualdade de acesso e permanência na universidade: trajetórias escolares de estudantes das classes populares. In: **Linguagens, Educação e Sociedade**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI. Ano 12, n.16, jan/jun., 2007.

PORTES, E. A.: Algumas considerações culturais de trajetórias de estudantes pobres no ensino público: o caso da UFMG. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** – RBEP. Brasília: INEP. Ministério da Educação, no. 216, v. 87, maio/agosto, 2006.

PERPÉTUO, Claudia Lopes: O conceito de interseccionalidade: contribuições para a formação no ensino superior. IN: **Anais do Simpósio Internacional em educação sexual: saberes/trans/versais curriculares identitários e pluralidade de gênero**, 2017.

SETTON, Maria das Graças Jacintho. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.26, n.90, p.77-105, Jan/Abr.2005. Disponível em <HTTP:WWW.cedes.unicamp.br>

SUANNO, M. V.: Inovação pedagógica no contexto universitário. In: Torre, S., Pujol, M.A., Rajadell, N., Borja, M. (eds.). **Innovación y Creatividad** (CD-ROM). Barcelona: Giad., 2010.

*A formação ao longo da vida*





# *Vencer silêncios e aprender em companhia*

*Conceição Leal da Costa - Universidade de Évora  
Camila Aloisio Alves – Faculdade de Medicina de  
Petrópolis/ Université Paris 13 Sorbonne Paris Cité*

## Introdução

Historicamente falando, a formação da identidade biográfica é um projeto que nunca cessa de impor novas exigências, a nós, mas não parece que possamos escapar dessas exigências. (Alheit, 2018, p.60).

Na senda do que refere Peter Alheit, contar histórias parece ser um ato presente desde os tempos remotos da humanidade. Seja reunidos em tribos, comunidades, em torno de fogueiras ou em salas de jantar ou, mais recentemente, em frente à tela de um computador. A arte de contar e recontar a vida através das histórias, permite estabelecer relações, construir formas de diálogo, divertir, entreter, narrar acontecimentos, transmitir conhecimentos e guardar tradições. Ocupando um lugar privilegiado na infância, as histórias tornaram-se objeto de estudo e de formação, método para pedagogias diversas a fim de contribuir ao desenvolvimento e aprendizado de crianças e jovens. Os profissionais da educação e da saúde conhecem e reconhecem a importância das histórias para os processos educacionais e de cuidado no seu trabalho. Seja nas salas de aula, seja nas enfermarias dos hospitais, a contação de histórias tem-se mostrado um elemento central na forma de cuidar, acompanhar e educar crianças e jovens.

Entretanto, o propósito abraçado neste trabalho não se dedica a refletir sobre a narrativa de histórias em espaços escolares e não escolares, mas de explorar a influência de crianças e jovens que, a par com outros atores em espaços institucionais, se vai manifestando na aprendizagem ao longo

da vida dos profissionais de saúde e educação. Em outros termos, daremos relevo a como as histórias singulares de crianças, jovens ou colegas de trabalho contribuíram para a sua formação, através dos encontros e experiências vividas, evidenciando a sua voz como tais histórias ganham sentido durante o ato de narrar sobre o que viveram e aprenderam no curso de suas experiências de trabalho.

Na senda de tais processos e questões a eles inerentes, as autoras, baseando-se em seus trabalhos de doutoramento, nos quais professores e profissionais de saúde foram sujeitos participantes ativos, colocam em foco a investigação narrativa a fim de compreender como tais profissionais revelaram dar forma através da narração às suas experiências vividas junto à crianças e jovens em condições de cuidado e formação. Com isso, pretendemos também enfocar os contributos e os desafios da investigação biográfica junto à tais profissionais para refletirmos sobre o avanço das práticas no campo da saúde e educação.

Para tanto, o texto organiza-se em três partes, sendo a primeira que apresenta as bases teóricas que sustentam nossa abordagem, a segunda que trata dos resultados da pesquisa com professores e a terceira voltada para os profissionais de saúde para, então, concluirmos.

## A abordagem biográfica: do que estamos falando?

A fim de explorar a abordagem biográfica que sustenta nossas reflexões e trabalhos, começamos por colocar em tela o posicionamento de vários autores que se situam nessa base. No seu conjunto, e com muitos outros, têm vindo a legitimar cientificamente o campo da pesquisa biográfico-narrativa, tal como mostra o atual reconhecimento pela comunidade internacional,

ao publicar-se em 2017 o *International Handbook on Narrative and Life History*, sob a coordenação de Ivor Goodson<sup>1</sup>.

Segundo Connelly e Clandinin (2000), somos narradores e personagens das nossas histórias e das histórias dos outros admitindo, igualmente, que ao escrever sobre si o sujeito escuta-se, e conta de si próprio, experiências e aprendizagens que foi construindo ao longo de toda a vida, no seio de grupos sociais, o que será revelador do seu autoconhecimento (Delory-Momberger, 2012). Para Pineau e Legrand (1993), a vida não é um conjunto ordenado de fatos históricos, mas uma mistura de coincidências e a narração contribui para reconstruí-los subjetivamente. Segundo Delory-Momberger (2005, p. 65), “nós temos uma história porque nós construímos uma história a ser contada sobre a nossa vida”. Essa afirmativa nos leva a ver que a construção de uma história de vida começa por um trabalho de reflexão em torno das experiências vividas afim de dar forma através das palavras. Já para Josso (2002, 2007), a escrita sobre nós próprios é um exercício que promove a auto-reflexão que permite o estudo de relações entre experiência, formação e atuação. A narrativa participa, portanto, de uma operação de configuração discursiva que desencadeia uma hermenêutica em ato que se desenvolve no curso da vida dos indivíduos. A narrativa, seja ela escrita ou oral, possui elementos que permitem compreender como o sujeito é capaz de se construir através da palavra, como ele organiza a sucessão de fatos vividos, como ele se configura dentro do discurso, como ele se forma através das experiências vividas. A história de vida torna-se, assim, um ato performativo que faz emergir um sujeito que é, simultaneamente, narrador e ator de sua vida. Esta ideia é assumida noutros autores, como Bolívar (2018) que refere que “el enfoque (auto)biográfico e identitário possibilita recuperar la “auto-idad” sobre la própria práyica y el sujeto se expresa como “autor” de los realtos de práticas” (p.15).

---

1 GOODSON, Ivor; ANTIKAINEN, Ari; SIKES, Patricia & MOLLY, Andrews (Eds) et al (Cord). *International Handbook on Narrative and Life History*. Londres: Routledge, 2017.

A narrativa é igualmente entendida como uma construção dialógica entre o que Honoré (2013) chama de perspectivas *historisante* e *historialisante*. A primeira evoca o espaço da vida onde os eventos se sucedem e que ganha forma através do que o indivíduo é capaz de descrever. A segunda refere-se ao encaideamento dos eventos e seu o sentido dado por cada indivíduo. Em outras palavras, a experiência de vida de um indivíduo é repleta de eventos e acontecimentos que se inscrevem no espaço/tempo do viver, mas cada sujeito, enquanto protagonista de sua história, trabalha através de alguma forma de narrativa para encontrar um sentido a esses eventos, afim de estabelecer um diálogo com o todo da sua história. A noção de trabalho biográfico designa, assim, a atividade produzida pelo indivíduo para dar uma coerência e um sentido aos eventos vividos.

Segundo Connelly e Candinin (2000), o estudo da narrativa é, em certa medida, o estudo do modo como o ser humano “sente” o mundo. Segundo as autoras, os sujeitos vivenciam histórias, individual ou socialmente e, potencialmente, podem contá-las, fazendo com que a utilização da narrativa em trabalhos investigativos permita explorar e apreender as maneiras através das quais os indivíduos dão forma às suas experiências, como eles fazem para encontrar um sentido face a situações e factos vividos. Sendo assim, os objetos/sujeitos de estudo da pesquisa biográfica são o indivíduo como ser social singular, a temporalidade da experiência, a configuração histórica da relação entre o indivíduo e o social, o que permite a análise do processo de biografização (Delory-Momberger, 2014; 2016).

A partir desta abordagem que evidencia a confluência de diferentes áreas do saber científico que a utilizam como método de investigação, a pesquisa biográfica em educação busca apreender como o indivíduo se constrói na vida e através de quais formas narrativas ele exprime o que foi vivido. Afastando-se de formas atomistas e fragmentárias nos conhecimentos produzidos, este é um importante aspecto nos olhares da educação e na formação. Retomando o conceito de biografização - ou seja, o conjunto de operações pelas quais os indivíduos buscam dar uma forma própria ao que foi vivido, experimentado, conhecido - a pesquisa biográfica vai buscar compreender a inscrição da

experiência humana em certos padrões narrativos e temporais que trazem à tona os projetos biográficos elaborados pelos próprios indivíduos e que organizam seus comportamentos e ações.

Seja no âmbito da pesquisa, seja na formação, a abordagem biográfica busca levar o indivíduo a procurar em si mesmo os recursos da sua ação e os princípios da sua conduta no espaço social. Referindo Christine Delory-Momberger (2014, p. 59): “O homem está no mundo. Ele o transforma e se transforma na medida que as mudanças que ele provoca geram efeitos em si mesmo. A relação entre o homem e o mundo é de formação mútua”.

Sendo assim, a história de vida vem a ser um material, um suporte e território central de trabalho para a pesquisa biográfica. Ele é um lugar de entrecruzamento, uma via plural do indivíduo e da sociedade atravessado pela cultura, história, educação e pelo social. Através da construção da história de vida encontramos as formas pelas quais o indivíduo se constrói e os elementos que explicam a relação que estabelece com o mundo que o rodeia. A pesquisa biográfica faz da história de vida o coração da sua reflexão epistemológica e considera que as mudanças sociais e as transformações que elas produzem engendram nos indivíduos modos de viver a vida. A dimensão biográfica é tanto processo de construção da existência individual, quanto espaço de expressão da esfera social.

Através dessa abordagem, a história de vida é também vista como meio de expressão que permite que o indivíduo revise, reflita e reencontre o sentido da sua própria história. A construção da história de vida leva o indivíduo também a explorar seus recursos, o que pode ajudá-lo a emancipar-se de alguma forma de assujeitamento pelo viés da descoberta de suas forças internas e do seu potencial de ação no mundo. O social é apreendido de maneira autoreferenciada pelo indivíduo em relação à sua história e suas experiências. Por isso, para esta abordagem existe uma inflexão entre indivíduo e social. O conhecimento resultante de experiências pessoais, de memórias e da reflexão, é conhecimento pessoal que, no fundo, é fruto



da aprendizagem significativa pela experiência, permitindo a construção da consciência histórica de si e das suas aprendizagens na trajetória da vida mediante tais processos reflexivos, onde a biografização toma lugar de destaque na produção dos saberes (Josso, 2002; ALHEIT, 2009; 2018; Rudd e Goodson, 2016).

Afim de traduzirmos esses termos e conceitos de forma prática, passamos para a segunda e terceira partes do texto, onde as experiências narradas por profissionais de educação e de saúde junto à crianças e jovens em condições de formação e cuidado, nos permitiram indagar as dimensões da construção biográfica do indivíduo, mostrando como tal construção pode servir como elemento privilegiado para compreender o espaço social das instituições.

## Histórias de si escritas por professores portugueses – Influências de relações e(m) contextos na sua aprendizagem e desenvolvimento profissional

Partindo de conhecimentos empíricos, vivências de realidades educacionais e da certeza que é necessário compreender a escola enquanto espaço onde os professores ensinam e aprendem (Smylie, 1995), o trabalho de pesquisa no quadro do doutoramento da primeira autora, realizando-se com quatro professores do ensino básico e secundário na realidade portuguesa. O trabalho inscreveu-se no âmbito dos estudos sobre o pensamento e acção do professor, assumindo uma visão holística da aprendizagem que não independe dos contextos em que os docentes vivem e constroem a profissão (ERAUT, 2004; GOODSON, 2015; PASSEGGI, SOUSA & VICENTINI, 2011). Nele se buscou compreender as características dos contextos que potencializaram (ou inibiram) a aprendizagem e consequente desenvolvimento profissional dos mesmos, num tempo marcado por reformas educacionais, emanadas do Ministério da Educação e à escala nacional. A investigação narrativa considerou-se a mais adequada e coerente aos processos em estudo. Neste texto partilhamos algumas descobertas, com enfoque no quanto nos permitiu desvelar características dos contextos de forma

articulada com os conhecimentos acerca do desenvolvimento dos professores participantes do estudo e porquanto se entendeu a aprendizagem relacionada com as necessidades e interesses da pessoa e do coletivo docente institucional. Entendemos que esta investigação foi também um percurso reflexivo, onde a escrita e as histórias de si se entrecruzaram. Os processos de biografização promoveram intersubjetividades e construção de conhecimento num trabalho interpretativo de sucessiva construção de sentidos. Convocando a complexidade e cânones sócio construtivistas, partilhamos aqui algumas (re)significações, ou mesmo uma emergente (re)interpretação do desenvolvimento profissional, ao mesmo tempo que invocamos a importância que os professores atribuíram às interações e às influências de elementos organizacionais, deixando carrilar a importância dos processos comunicacionais. As histórias de vida profissional elucidaram-nos, à época e também hoje, acerca do como cada professor foi dando sentido à sua vida, em relação e em contexto (PASSEGGI, SOUZA & VICENTINI, 2011; Kelchtermans, 2016; Rudd e Goodson, 2016), compreendendo-se as características dos contextos vivenciais em que a paisagem educacional e os princípios organizadores do sistema educativo configuraram quotidianos e invariantes (Bourdieu, 1986; Bolívar, DOMINGO & FÉRNANDEZ, 2001; Goodson, 2015).

Nesse sentido, o trabalho partiu da aceitação das histórias tal como elas foram contadas e que o trabalho analítico volta-se para o conteúdo para gerar interpretações temáticas (RIESSMAN, 1993; Clandinin, Lessard & Caine, 2012). Assumiu-se igualmente que a história de vida é sempre uma história única e de uma vida singular, contada de um ponto de vista particular no tempo e no lugar, interpretando-se pondo ênfase naquilo que se conta e não na forma como é contado (Poirier, Clapier-Valladon & Raybaut, 1995; GOODSON, ANTIKAINEN, SIKES & MOLLY, 2017).

No que se refere à escolha dos participantes, os critérios adotados buscaram valorizar a diversidade de percursos e vivências e pudemos contar com quatro professores, três mulheres e um homem a quem demos nomes que não os seus e que aceitaram participar do estudo, construindo uma narrativa, de forma redigida, dos seus percursos de formação e trabalho.

Desde o início, todos manifestaram um enorme desejo de serem ouvidos por alguém. Após as conversas iniciais, foram eles quem sugeriu o guião aberto que incorporou uma só questão, a da investigação, mas cuja escrita partiu das necessidades reivindicadas por eles para sua orientação.

Após um longo período de espera, percebemos que aquelas histórias não se limitavam ao período que havíamos proposto, nem se confinavam as vivências de mudança ao espaço/tempo da escola. Os professores tinham contado vida vivida! Isso levou-nos a procedimentos compreensivos, onde a validade estivesse presente, não esquecendo ou desvalorizando partes de uma vida, cuja riqueza estava no todo contado (Riessman,1993).

Na análise emergiram três categorias temáticas, que aqui destacamos por se revelarem aspectos comuns nas quatro histórias: a pessoa que se contava biograficamente, a influência das relações mantidas na profissão e as vivências ditadas por questões institucionais. Não cabendo neste texto explorar os procedimentos metodológicos associados a uma narrativa escrita, convém esclarecer que a categorização exigiu codificar cada texto em unidades de sentido. Estudamos os dados de diferentes maneiras, chegando a um guia de análise construído na interação entre dados e quadros teóricos. Admitimos a influência de conhecimentos anteriores e idiossincrasias da pesquisadora e da narratividade dos participantes. Por isso, a dimensão colaborativa aprofundou-se, solicitando-se o feedback à nossa (re)interpretação da sua história, o que contribuiu para repensarmos nalgumas explicitações, antes de concluir a pesquisa.

Afim de ilustrar os resultados encontrados e enriquecer a reflexão proposta neste capítulo, apresentamos alguns dos trechos selecionados segundo as categorias analíticas encontradas nas narrativas que os professores realizaram por escrito. Buscamos com isso dar visibilidade a como o indivíduo concebe sua construção no seio do tecido social, neste caso a instituição escolar, através da história contada, a qual permite dar forma às experiências vividas.

Inicialmente, o fato de trabalhar em uma área que conta na sua base com as interações humanas e com o desejo em

contribuir com o aprendizado do outro, incluindo alunos e colegas, mobilizou no processo de construção biográfica dos professores o encontro pelo desejo de aprender e de evoluir pessoalmente, como apontou Ana:

Estou consciente do fato que só se aprende bem aquilo pelo qual nutrimos interesse, mas não podemos distanciar-nos da realidade e da globalidade das aprendizagens [...] Muitos livros e revistas comprei, pelo prazer de me instruir sobre este ou aquele assunto; muitas horas dediquei à pesquisa e à elaboração de material didático que considerei interessante a explorar na sala de aula com os meus alunos e nunca me arrependi de aprender. (Ana)

Ana exemplificou como pessoa e contextos se fundem e, nesta ecologia, as sinergias emergem. Compreendemos que dificilmente é possível separar pessoalidades, idiossincrasias e práticas, sobretudo, no que se refere às possibilidades de ação e de autonomia construída com a profissão.

Os professores também evidenciaram que aprender a aprender e a sua vontade de aprender se relacionam. Tal aconteceu cumprindo objetivos impostos pelo Estado, procurando compreendê-los e inscrevendo o que ia acontecendo em conhecimentos anteriores ou partilhando ideias. De processos reflexivos e de interações resultou uma construção de conhecimentos, permitindo-lhes compreender o quanto e o como aprenderam. Percebemos que vivendo em comunidade, aderem e participam com agrado em projetos cooperados e que perante as disposições de aprendizagem emergentes e sentimentos, não há normativo que vingue, só por si, na vida da escola. Partilhando destinos, constroem-se saberes, disseram Luísa e Ana:

Os primeiros anos foram mais difíceis, depois fomos solidificando e melhorando o nosso trabalho. Planejamos, criticamos, construímos, trocamos experiências e, sobretudo, aprendizagens. As nossas maneiras de pensar. (Luísa)

Durante todas as mudanças curriculares, pelo menos, houve uma troca de saberes, uma partilha de experiências; quer no trabalho diário; quer em atividades da comunidade educativa: festas de Natal, festas de fim de ano letivo... Acho que foram momentos bastante enriquecedores para ambas as partes: classe docente, classe discente e comunidade educativa. (Ana)

Compreendemos, ainda, que não é possível melhorar a escola enquanto local de aprendizagem para os alunos, sem que esta se entenda como um espaço de trabalho, que com os professores e através deles permita que todos e cada um dos seus membros participem ativamente na mudança de si, dos outros e dos contextos. As relações sociais e as aprendizagens não formais mostraram relações entre o contexto e a aprendizagem. O cruzamento de crenças, práticas e experiências evidenciaram a necessidade de suportes que assegurem a continuidade das suas possibilidades de mudança, suavizando inquietudes e incertezas, geradas pelas (des)orientações exteriores, como contou Luísa:

Nas reuniões de departamento expomos as nossas ideias. As nossas maneiras de pensar. Não estamos sempre de acordo, pelo contrário. E após estes anos de experiência podemos dizer que a adesão dos nossos alunos é muito boa, pois ficam envolvidos com o nosso entusiasmo, “transbordando” eles também com novas ideias. É neste processo ensino-aprendizagem que as relações afetivas se desenvolvem, que amadurecem e se solidificam. Encontrar um sentido na aprendizagem. E que afinal vale a pena. (Luísa)

Em contextos de mudança rápida e de incerteza, as pessoas precisam umas das outras, referem. Comunicar foi fundamental para conhecerem outras formas de olhar a realidade e de nela intervir, encontrando nos colegas a expressão do valor da reflexão na e sobre a prática, o que interações positivas lhes foi permitindo. Dando sentido ao conceito de comunidade na escola, disseram que é preciso colaborar para transformar e para promover a colaboração em contexto, capitalizando o coletivo docente e os alunos. Explicitaremos percursos ricos em acontecimentos, onde o desconhecido, a diversidade dos ambientes, muitas atividades e tarefas envolvem os docentes, individual e coletivamente. É interessante destacar a necessidade de apoio formativo e importância das conversas informais, o que se estende à importância da afetividade, da atenção e do apoio dos pares. Exemplos na voz de Filipa:

Desabafava eu, ingenuamente e em pânico, com a minha orientadora, “mas como é que vão dar por mim, se esta escola tem tantas atividades?” Reza a história que deram por mim,

mas se isso aconteceu foi também devido a essa capacidade invisível e afetiva de “estarem atentos” e de apoiarem o trabalho. (Filipa)

Os professores também contaram que as suas práticas evoluíram em função de processos de colaboração, apoiados no diálogo e na partilha entre colegas, partindo de problemas e desafios reais e autênticos em que se empenharam. O contexto de mudança trouxe-lhes possibilidades e encontros em ambientes informais, atividades, momentos de partilha ou reflexões, no fato de poderem trabalhar com colegas de outras disciplinas, valorizando confrontos epistemológicos, e ligações improváveis entre pares. Percebemos com Filipa como a interação de pessoas com diferentes conhecimentos e experiências, participaram na construção das suas trajetórias de aprendizagem construindo a mudança:

Há dois aspectos que me parecem fundamentais e que esta prática veio introduzir e palpitante. A atenção, essa atenção, é o primeiro fator de mudança. (Filipa)

Assim, entender o professor como profissional que aprende e se desenvolve, em permanência e em relação, é conferir-lhe a legitimidade de um conhecimento específico, exigente e complexo, cujas diferentes dimensões que para ele concorrem não são independentes dos colegas, dos alunos, dos contextos e da acessibilidade ao conhecimento ou da possibilidade de conhecer. Admitimos que essa construção social e colaborativa requerem que conhecimento empírico, acadêmico e aquele que resulta das práticas profissionais, se descubram em modos menos hierárquicos e ao serviço da aprendizagem e do desenvolvimento de todos. Quiçá o que propõe Zeichner (2010) ao referir-se a espaços híbridos na formação de professores.

## Cuidar de crianças e jovens hospitalizados: histórias que se tecem no encontro com a cronicidade

Partindo para a realidade brasileira dos cuidados às crianças e jovens portadores de doenças crônicas e em condição de hospitalização, a terceira parte deste capítulo colocará em relevo alguns

elementos evocados por profissionais de saúde dos serviços de neonatologia, pediatria e cirurgia pediátrica de dois hospitais de referência para esse público na cidade do Rio de Janeiro. Trata-se de uma pesquisa que, sustentada pelo arcabouço da etnografia e da microssociologia (Creswell, 1997; Laplantine, 2003; Canesqui, 2007; Gruber, 2011) explorou as vivências desses profissionais para compreender como se constrói o cuidado às crianças e jovens crônicos dentro de estruturas hospitalares altamente qualificadas técnica e cientificamente (Alves, 2016). Como método de pesquisa, observações participantes da rotina dos serviços, assim como entrevistas narrativas e semi-diretivas foram realizadas com tais profissionais e com algumas mães de crianças internadas. Face ao objetivo deste capítulo, o material oriundo das entrevistas com as mães não será tratado.

O interesse pelo cuidado enquanto categoria de estudo e reflexão surgiu em consonância às reflexões de Leninger (1984) nas quais o cuidado ocupa um lugar privilegiado nas interações humanas, sendo crítico para o crescimento, desenvolvimento e sobrevivência dos indivíduos. O cuidado pode ser provido por diferentes sujeitos, o que demanda conhecer e compreender seus papéis; o cuidado precisa ser preservado, já que é essencial para a sobrevivência dos seres humanos. Sendo assim, assumi-lo como categoria central nessa pesquisa implicou em assumir que cuidar do outro é um exercício que deve considerar sua integralidade.

As categorias analíticas que serão evocadas no contexto desse capítulo permitirão explorar os impactos da cronicidade no arranjo institucional, na forma do profissional ver o mundo e de relacionar-se com os doentes e suas famílias. Ao solicitar aos profissionais que contassem a experiência de cuidar de crianças portadoras de doenças crônicas, os mesmos puderam explorar os elementos presentes em suas vivências que as transformam em aprendizados repletos de aspectos positivos e negativos, que os fazem repensar e refletir sobre suas práticas profissionais e suas posturas de vida.

No que diz respeito aos impactos da cronicidade no arranjo institucional e na sociedade, os avanços tecnológicos,

farmacêuticos e científicos alteraram o curso da vida das crianças crônicas, que ganharam uma maior sobrevida e, por consequência, passaram a existir como novas condições pelas quais a vida ganha forma, como evocado por um dos pediatras:

Na medida em que você avança nos cuidados das crianças, você aumenta a sobrevida dessas crianças e, aumentando a sobrevida, você cria mais pessoas com doenças crônicas vivas. (Pediatra)

A sobrevida dessas crianças implica, igualmente, em uma ampliação de atos médicos e de uma maior interferência da medicina no cotidiano de vida dessas crianças e suas famílias, o que induz à uma maior interação com as mesmas por ser a criança crônica demandante de um cuidado contínuo.

Ai, meu Deus! A gente está produzindo essas crianças na UTI, né? Eu via, eu dava plantão na UTI, via aqueles prematurinhos que nasciam, que foram ficando. Aí passam da UTI neo para a UTI pediátrica, ou da pediátrica sobem para enfermaria e ficam. (Pediatra Geneticista).

Através da fala da geneticista pediatra descortina-se novamente o papel central dos profissionais e seus saberes como produtores das condições de cuidado. Além disso, pode-se compreender que, do exercício de intervenção e atuação profissional, nasce um itinerário pelo qual o crônico percorre entre os serviços, produzindo impactos diversos: na dinâmica dos serviços, na demanda por recursos terapêuticos, na vida dos familiares e da criança e na experiência direta do profissional sobre seu ato de cuidar. Se esse itinerário se impõe, uma nova interação entre os serviços dedicados aos cuidados à crianças e jovens crônicos emerge em função dos pontos de interseção entre as práticas médicas. Muitas das vezes, os doentes precisam fazer idas e vindas entre um serviço cirúrgico e clínico, assim como ser transferido em função do agravamento do seu estado de saúde.

O paciente saiu daqui e vai lá para cima, fica não sei quanto tempo, às vezes anos, né. A gente acabou impactando de forma negativa o serviço dos outros. Até então, pediatria era a pediatria, uma re-hidratação oral... Depois disso não. Você



pode ver que o paciente da pediatria ou é daqui, ou da UPG ou da cirurgia. (Enfermeira da Neonatologia)

Para Santos e Moreira (2013), as transformações no campo da Pediatria erigiram uma “nova pediatria”, que tem como questão central a precípua resignificação do cuidado profissional em saúde diante da presença dos acompanhantes, dos direitos das crianças, das novas condições de vida que a tecnologia permite e do enfrentamento da dor e da finitude da vida.

O cuidado tornou-se mais crítico. Demanda uma carga horária de trabalho muito maior do que antes. Em menos de meia hora não se consegue terminar todos os cuidados. Cuidados de alta complexidade. Crianças FPT (fora de possibilidade terapêutica, grifo nosso) antigamente não ficavam na enfermaria, hoje ficam. A interação com o familiar mudou também, é mais complexa e intensa devido ao período longo de internação. Necessidade de construir o cuidado com os outros profissionais, antes era só pelo médico. (Enfermeira da Pediatria).

Diante de condições crônicas o cuidado é marcado por procedimentos delicados e específicos e pela intensidade das relações que são estabelecidas com familiares e pacientes, as quais exigem construção de vínculos e de confiança (Santos e Moreira, 2013). O modelo mais intervencionista passa a ganhar contornos mais relacionais, seja com os pacientes, seja com suas condições e as consequências das mesmas.

Vinte anos atrás eu era uma pessoa, hoje eu sou outra. Há vinte anos atrás eu era uma pessoa intervencionista, uma pessoa que queria intervir (...) Não queria a morte de maneira nenhuma e tal...Via de outra maneira, a morte era um fracasso. Hoje a gente já vê de outra maneira... você tem que lidar com a perda... de um paciente. (Pediatria da Neonatologia)

Na vivência desse cuidado constata-se que a cronicidade também propiciou que a infância fosse vista para além da lesão, na medida em que exigiu um contato mais intenso, frequente e permanente da criança e de sua família com os profissionais da saúde. Na esteira desse processo de modificações das práticas, nasce também um olhar promotor de saúde, que procura minimizar os riscos, que considera as repercussões não só da patologia, mas também das intervenções junto ao crescimento e desenvolvimento do paciente crônico.

Eu nunca falo: Ah, não vai andar. Isso é uma coisa que a gente não tem como saber, porque, dependendo da estimulação, da fisioterapia você pode surpreender bem para o lado positivo. (Fisioterapeuta)

O enfrentamento de situações críticas ao longo da atuação profissional vai permitindo desenvolver um olhar e uma prática que passam a reconhecer a família e o paciente como sujeito de direitos. É um cuidado que ao se materializar faz com que o próprio profissional se dê conta das repercussões das suas ações.

Busco dar o melhor de mim, aprendendo, estudando e conhecendo melhor o paciente. Aprendi a me colocar no lugar da família, do paciente. É uma busca constante, porque ainda não está medular. (Residente em Neonatologia)

Interessante notar na fala do residente o processo de reconhecer-se como alguém que está em processo de mudança de prática e de olhar. Trata-se de um processo de antropofor-mação (Paul, 2009), em que se formam sujeitos para além dos especialistas, conectando a formação do indivíduo no contexto da interação com a sociedade. O processo de modificar-se como sujeito em relação pode alterar o curso da atuação em relação ao outro. Para Paul (2009), é o sujeito que será capaz de promover as pontes entre os conhecimentos, saberes e vivências. Ou seja, o que está entre, através e além de todo o conhecimento é o sujeito e sua capacidade de promover novas conexões, criando novas saídas e inovando. Nesse sentido, o cuidado a crianças e jovens com condições crônicas não forma apenas especialistas no interior dos serviços, mas também sujeitos.

Diálogo, escuta para perceber as coisas básicas, ouvir as necessidades da criança. Quando fizer um procedimento, explicar... Apesar de ser criança, ela entende. (Técnica de Enfermagem Pediátrica)

Por todas essas características, as experiências do cuidado são marcadas por aspectos positivos e negativos, tanto no âmbito pessoal quanto profissional. No que diz respeito aos aspectos positivos, destacam-se as mudanças de olhar para a própria vida frente às dificuldades dos outros, pacientes e familiares, sendo esses encontros catalisadores do desenvolvimento de uma sabedoria de vida.

A gente vê as coisas de outra forma, a gente descobre que a gente briga demais, por coisas pequenas demais, e coisas com sentido muito maior a gente não presta atenção, passam despercebidas porque a gente está preocupada com coisas que não têm grande importância. (Enfermeira pediátrica).

Nasce com a experiência do cuidado às condições crônicas de crianças e jovens um novo olhar sobre a própria vida e esta se contextualiza frente às experiências profissionais e aos encontros com as realidades das famílias e dos pacientes. Todas essas experiências que envolvem o cuidado também trazem um aprendizado que incide na parte prática e também no curso da vida do profissional. Abre-se a possibilidade de desenvolver-se como especialista e também como ser humano pelo exercício da alteridade.

Aí eu acho que a gente cresce muito, porque vê essas questões aqui no dia a dia da gente, a gente se envolve, isso a gente se mobiliza muito. E você vê que para ir para frente você tem que ficar mais inteira, porque senão você desmonta, são muitas situações dramáticas que você. (Pediatra).

Entretanto, atuar no contexto dos cuidados às condições crônicas de saúde da criança e do adolescente não é uma tarefa isenta de aspectos negativos, dores, frustrações e angústias. Em jogo está certa modulação das relações que são estabelecidas e da intensidade com que as mesmas se dão.

Você não pode se apegar assim desse jeito. Você tem que saber separar as coisas, mas pra mim é muito difícil, ainda não consegui... Hoje em dia até eu acho que eu estou me adaptando melhor a essa minha nova vivência, nova experiência, mas eu apego muito e me envolvo muito com os problemas, com o adocimento e isso eu não sei até que ponto prejudica o meu trabalho. (Enfermeira da Cirurgia pediátrica)

Os quadros crônicos configuram o que Santos e Moreira (2014) designam como um sistema de evolução, do qual se desencadeia interpretações antecipadas sobre o morrer e que não visualiza o paciente no curso de sua vida. Parte dessa interpretação nasce da perspectiva adultista da criança, como um vir a ser e do sofrimento de ver esse projeto não se concretizar. Tal incompletude de projeto acirra a experiência angustiante de cuidar desse público.

“Será que eu vou dar conta? Às vezes eu penso assim: “Ah, tá, agora eu dou, mas será que eu vou dar conta de fazer isso 30 anos?” (Fisioterapeuta)

O questionamento sobre as próprias condições para lidar com as condições crônicas evoca a resiliência como exercício que nasce das brechas entre a desmotivação do trabalho, a angústia frente ao sofrimento alheio e ao sentimento de frustração por não ser possível reverter os quadros de adoecimento (Santos e Moreira, 2014).

Diante de tais reflexões, é possível entender que cuidar de crianças e jovens crônicos não se limita a um exercício tecnicamente especializado. Tal exercício ao evoluir em função do progresso científico contribui na formação técnica e humana dos profissionais a cada encontro com o outro, com os desafios, limites e possibilidades do fazer. Através das narrativas dos profissionais torna-se possível compreender como os mesmos se constroem enquanto sujeitos inscritos em uma determinada temporalidade e se forjam no tecido social do cuidado que ofertam à crianças e jovem crônicos.

## Conclusão

Em guisa de conclusão, gostaríamos de ressaltar a importância da narrativa enquanto meio de acesso às vivências dos indivíduos, o que tem contribuído para que se possam tecer conexões e compreensões entre o vivido e o aprendizado que deriva do labor da experiência. No fundo, não isolar as trajetórias biográficas singulares dos eventos sociais em sua complexidade. As trajetórias que se constroem, seja no campo da educação, seja na saúde, são repletas de acontecimentos marcantes que tocam as esferas da formação pessoal e profissional dos sujeitos ali engajados, assim como relações entre indivíduos e estruturas, contextos e outras pessoas. Assim, admitimos que a pesquisa biográfica permite ampliar a visão conhecida acerca da influência do outro, sejam colegas ou crianças e jovens, na aprendizagem ao longo da vida dos profissionais, não só em ambiente escolar, mas também noutros tempos e espaços institucionais, como é o caso de um

hospital e da vida como lugar de tempo e de acontecimento. O conceito de experiência pode ampliar-se, como processo de aprendizagem e desenvolvimento da pessoa nos campos da educação e da saúde. Estes dois estudos ilustram bem que a narração pode ser entendida como processo que incorpora a atividade social que deriva em efetiva aprendizagem, o que autores como Alheit (2009) designam por *biographical learning*.

Em tempos onde a complexidade das realidades e os problemas emergentes exigem novas soluções e posicionamentos epistemológicos que considerem diferentes facetas da situação, uma abordagem biográfica se mostra um caminho ético e metodológico que respeita o indivíduo em sua singularidade e em sua construção social, convidando ambas a entrarem em diálogo pelo exercício hermenêutico da pesquisa. Dar conta dos fenômenos através da voz dos atores, compreendendo modos humanos de vivenciar e de dar significado ao mundo da vida eleva a palavra, a escuta, a acolhida e, por isso, pensamos que o estudo das trajetórias de profissionais e as influências que nelas tiveram os outros, em contextos e espaços-tempos diversos podem ser um ponto de viragem na humanização da investigação. Esta uma ideia explícita nas palavras de José, um dos participantes no estudo que primeiro apresentamos ao dar seu feedback à nossa interpretação:

Esta interpretação do meu relato de vida valoriza aquilo que por vezes os “híper” defensores do rigor e do estudo académico esquecem: o saber empírico e vivencial também é saber, também tem valor, também deverá ser tido em conta. É por vezes determinante para as ações que o indivíduo tem ao longo da sua vida. Ações motivadas por ideias firmes e consolidadas, motivadas por desejos, impulsos, ideais utópicos, teimosias... É o mosaico da vida que, por vezes, nos conduz ela própria e não que nós tenhamos vontade de enveredar ou decidir.

Reler o que escrevi sobre o que vivi reavivou o espírito de construção continua e de vontade de crescer (evoluir) que devemos ter na vida. Espero que reinicie o próximo ano letivo um pouco mais “novo” e mais “crente”. Reafirmo com mais convicção: só uma escola pública de qualidade o pode fazer. E obrigado Conceição por me ter lembrado isso neste momento. (José).

Portanto, o mesmo diremos do acesso e do modo de conhecimento que o relato humano proporciona, quer na riqueza de detalhes e significados, quer na exigente interpretação interdisciplinar que poderá implicar, ou mesmo na visão e agência de ser humano, de criança ou de infância, implicadas na construção de identidades de si e de adultos que com ela interagem. Valorizando as histórias contadas, assim como o processo de narração que encerram e onde o protagonismo do ser humano toma lugar, pode ser, portanto, um caminho (estratégia) de “saída” perante os novos tempos e incertezas.

## Referências

- Alheit, Peter. *Biographical learning - within the new lifelong learning discourse*, in K. Illeris (ed.) *Contemporary theories of learning: Learning theorists ... In their own words*. London: Routledge, 2009.
- Alves, Camila Aloisio. *Tessituras do cuidado: as condições crônicas de saúde na infância e adolescência*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2016.
- Bolívar, Antónío, DOMINGO, Jesús, FÉRNANDEZ, Manuel. *La investigación biográfico-narrativa em educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. *L'illusion biographique*. In : *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, v. 62/63, p. 69-72, juin 1986.
- Canesqui, Ana Maria. *Estudos antropológicos sobre os adoecidos crônicos*. In: *Olhares socioantropológicos sobre os adoecidos crônicos*. São Paulo: Hucitec, 2007, p. 19-51.
- Clandinin, D. Jean., Lessard, Sean.; Caine, Vera. (2012). *Reverberations of Narrative Inquiry. How resonant echoes of an inquiry with early school leavers shaped further inquiries*. *Educação, Sociedade & Culturas*, 36, 7-24.
- CLANDININ, Jean e CONNELLY, Michael. *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey Bass, 2000.
- Creswell John W. *Five qualitative traditions of inquiry*. In: *Qualitative and researcher design*. London: Sage Publications; 1997, p. 41-72.
- Delory-Momberger, Christine. *Histoire de vie et recherche biographique en éducation*. Paris: Athropos. 2005.
- Delory-Momberger, Christine. *Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica*. *Revista Brasileira de Educação*, 17(51), 523-536, 2012
- Delory-Momberger, Christine. *De la recherche biographique en éducation. Fondements Méthodes Pratiques*, Paris: Téraèdre, coleção *Autobiographie et éducation*, 2014

- Delory-Momberger, Christine. La recherche biographique ou la construction partagée d'un savoir du singulier. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, v. 01, n. 01, p. 133-147, 2016.
- ERAUT, Michael. Transfer of knowledge between education and workplace settings. In H. RAINBIRD, A. FULLER e A. MUNRO (Eds), *Workplace Learning in Context*, 201-221, Londres: Routledge, 2004
- Honoré, Bernard. Produire sa vie et son histoire – résonances philosophiques. Lyon: Chronique sociale. 2013.
- Goodson, Ivor. *Narrativas em Educação: A vida e a Voz dos Professores*. Porto: Porto Editora. 2015.
- Goodson, Ivor; ANTIKAINEN, Ari; SIKES, Patricia; MOLLY, Andrews (Eds) et al (Coord). *International Handbook on Narrative and Life History*. Londres: Routledge, 2017.
- Gruber, Rosana. *La etnografía: método, campo y reflexividad*. 1a. edição. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2011.
- Josso, Marie-Christine. *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: Educa. 2002
- Josso, Marie-Christine. A Transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*, 3 (63), 413-438, 2007
- Kelchtermans, G. O comprometimento profissional para além do contrato: auto-compreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In: M. Zembylas and P.A. Schutz (eds.). *Methodological Advances in Research on Emotion and Education*. Switzerland: Springer International Publishing, 2016, 31-42.
- Laplantine, François. *Aprender antropologia*. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- LENINGER, Madeleine. *Care: the essence of nursing and health*. Thorofare, NJ: Slack, 1984.
- PASSEGGI, Maria da Conceição; Sousa, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: Pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista*, Brasil, 27 (1), 369-386. 2011.
- Paul, Patrick. *Formação do sujeito e transdisciplinaridade*. São Paulo: Editora Triom, 2009.
- Pineau, Gaston; Legrand, Jean-Louis. *Les histoires de vie*. Collection Que sais-je ? Paris, Puf. 2013.
- Poirier, Jean; Clapier-Valladon, Simone. ; Raybant, Paul. *Histórias de Vida - Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora. 1995.
- Riessman, Catherine Kohler. *Narrative Analysis*. Thousand Oaks: SAGE. 1993.
- Rudd, Tim; Goodson, Ivor. Refraction as a Tool for Understanding Action and Educational Orthodoxy and Transgression. *Revista Tempos*

e Espaços em Educação. São Cristóvão, Sergipe, Brasil, 9 (18), 99-110. 2016.

Santos, Rosilene Aparecida; Moreira, Martha Cristina Nunes. Resiliência e morte: o profissional de enfermagem frente ao cuidado de crianças e adolescentes no processo de finitude da vida. *Ciência & Saúde Coletiva*, 19(12): 4869-4878, 2014.

Smylie, M. Teacher learning in the workplace: implications for school reform. In Guskey, T. & Huberman, M. (Eds), *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*. New York: Teachers College Press. 1995, 92-113

Zeichner, K. Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College and University-based Teacher Education. *Educational Policy*, 15 (2), 278-301, 2010.





# *Abordagem dialógico-narrativa em centros de saúde*

uma experiência no sertão central do Ceará

*Sandra Maia Farias Vasconcelos - UFC  
Maria Neurielli Figueiredo Cardoso - UFC  
Ingrid Letícia Borges Carvalho - UFC*

## Estação do movimento

*Todos os dias nesse vai e vem  
A vida se repete na estação  
Tem gente que chega pra ficar  
Tem gente que vai pra nunca mais  
Tem gente que veio e quer voltar  
Tem gente que vai e quer ficar  
Tem gente que veio só olhar  
Tem gente a sorrir e a chorar...  
Na plataforma dessa estação  
É a vida nesse meu lugar  
É a vida...*

*Milton Nascimento*

Assim poderíamos definir um centro de saúde, quer se chame posto, unidade básica, clínica, hospital... Podemos pensar neste lugar como a estação de trem na canção do compositor Milton Nascimento: as unidades de atendimento e de tratamento de saúde têm sempre esse perfil de uma estação de trem, em que algumas pessoas chegam e já não têm saúde para partir. Outras se vão, curadas, e nunca retornam, ou se retornam, fazem-no em outras estações. Há os que vêm sem querer vir e desesperados choram pelo retorno, mas em vão. Há os que recebem o bilhete de partida, a alta, mas de tão habituados àquele convívio, em que já selaram amizades de semanas, quem sabe meses ou anos, hesitam em partir, retornam para visitar ou se amealham nos

corredores. Há os acompanhantes trazendo seus familiares ou amigos e há os curiosos, que estão ali olhando, somente por olhar, aquilo que não lhes interessa realmente. Olham simplesmente porque olhar é bom.

É a dinâmica humana dos hospitais, movimento de experiência coletiva, em que as histórias contadas ou caladas ao longo das salas e das esperas se misturam em acordes ora dissonantes, ora harmônicos. Parece haver um conjunto de possibilidades nos males alheios, a possibilidade de se refratar enquanto se reflete. O tornar-se imagem de um espelho quebrado, a miragem, imagem entrecortada, em que o avesso do corpo modifica a biografia da alma. Cada um de nós já pode ter passado por essa experiência, de estar no lado oposto, ou seja, chorar enquanto o outro ri, ou rir enquanto o outro chora. Assim, na estação, só o trem não estaciona. Ao contrário, movimenta-se insciente de um lado para o outro nos corredores, nas salas, nos consultórios desses lugares em que buscam a vida.

A humanização do atendimento parte em primazia do processo de educação para a saúde e para a relação de alteridade e educação. Educação hospitalar é a maneira de integrar profissionais de todas as áreas do conhecimento na busca de melhores condições de vida dos pacientes e de suas famílias. Todos, familiares e profissionais, podem contribuir na diminuição do estresse e no aumento da qualidade de vida do paciente pediátrico e adulto.

A experiência com grupos de centros de saúde em Quixadá é uma iniciativa de interação ímpar, que foi além das expectativas de nossa equipe de trabalho. As rupturas de velhas concepções sempre trazem um grande aprendizado. Todo grupo merece um tratamento específico que lhe garanta resguardar sua identidade. Pensávamos inicialmente na identidade da equipe de saúde como uma extensão do hospital, da unidade de atendimento, do posto de saúde ou de atenção psicossocial. E logo nos surgiram histórias traumáticas vindas do fundo da alma de cada um, de suas experiências de vida e de morte no trabalho.

Consideramos situações traumáticas aquelas em que o sujeito se encontra em posição de crise e que irá articular um discurso diferente do que proferiria em uma situação corriqueira ou cotidiana. Essa mudança, que se manifesta na linguagem desses sujeitos, gira, segundo Van Hooland (2000; 46) em torno da verbalização, mas também da reflexão, da escrita e da releitura. Além disso, poder dizer é uma maneira de saber, pois questões concernentes às crises só encerram, ou ganham, sentido na relação de interlocução.

Tivemos como objetivo máximo e primordial mostrar que existe vida durante a doença, durante o trabalho, durante o atendimento, enquanto houver um fio de vida que se mostre pela palavra, por mais que seja esta palavra rota e sem contorno. Em nosso grupo de trabalho, ressaltamos a importância da comunicação e de seu instrumento mais eficaz: a palavra. Barthes (2002)<sup>1</sup>, lembrando a função metafórica fundadora da palavra texto, afirma: todo texto é um tecido. Parafraseando, podemos conceber que o discurso será a trama e a urdidura que compõem o sentido desse texto materializado. A tricotagem desse tecido é a formação de significados para o sujeito em sua representação de mundo.

Ainda sobre essa dificuldade que encontramos em perceber o texto como um tecido, Barthes (1973) explica que na construção de um texto é importante perceber que o que está escrito não são apenas e simplesmente palavras e que “não se deve apenas seguir a linha cronológica dos temas, deve-se acima de tudo tentar estabelecer os estágios” (BARTHES, 1973: 27), pois devemos reconhecer cada tema, projetar os encadeamentos no fio narrativo, visto que cada palavra citada em um texto terá seu significado. Assim, para apreendermos o conteúdo significativo de uma narrativa precisamos perceber que não estamos passando apenas de uma palavra para a outra, e sim de um nível para outro.

---

1 BARTHES, Roland. **Le degré zéro de l'écriture. Œuvres Complètes**. Livres, Textes, Entretiens. Nouvelle édition revue, corrigée et présentée par éric Marty. Paris: Seuil, 2002.

Do mesmo modo que Koch defende a postura de Beaugrande e Dressler (KOCH, 2008) segundo a qual a construção do sentido pelo texto acontece no momento em que a intencionalidade do emissor encontra a aceitabilidade do receptor, marcando a interlocução. Na circunstância de contato com um interlocutor-pesquisador, a situação pede uma entidade responsiva, que não habita nem o pesquisador nem o sujeito entrevistado. Esse sujeito, diante da decisão de narrar e assim construir sua história, submete-se ao que Alain Blanchet (1997; 12) chamará de desalienação por uma reafirmação da identidade social reivindicada.

Em nossa experiência, a busca da palavra se estabelece de maneira especial, isto é, no contexto de “sala de aula” em que o grupo de saúde se inseria; o mais esperado seria que o professor, ali representado por nossa equipe, fosse o portador de todas as falas. Contudo, nossas estratégias foram diferentes. Tivemos de início uma surpresa, a de que alguns dos participantes não eram realmente profissionais de saúde, mas pessoas que estavam inseridas no contexto da saúde exercendo funções múltiplas e, igualmente importantes para o funcionamento do hospital ou do centro de assistência, como veremos a seguir. Outra surpresa, já relacionada à primeira, foi a de que alguns dos participantes estavam entrando em uma “sala de aula” pela primeira vez.

Os estudos cognitivos rezam sobre a importância de se levar em conta o saber anterior do indivíduo, a fim de confrontar esse saber anterior com aquele que se vai apresentar, as informações novas que promoverão talvez uma mudança de comportamento e de conceitos. O objetivo dessa corrente é tornar o indivíduo capaz de compreender os processos de aprendizagem pelos quais passa, ou seja, aprender a aprender. A heterogenia do público não foi uma limitação, ao contrário, foi de grande ajuda. O desafio foi maior para nós, professoras, que para eles. Os participantes não eram estranhos, vinham de uma semana de trabalho de grupo, muitos vinham da mesma unidade de saúde, já formavam a cumplicidade necessária ao bem-estar do grupo.

Os saberes realmente importantes para essas pessoas estavam no seu cotidiano, na sua prática, nas histórias cotidianas que elas conheciam e que traziam para contar. É saboroso apreender a convivência entre as concepções individuais do grupo e a relação que cada indivíduo mantém com o saber. Para Bion<sup>2</sup> (1991), o indivíduo só aprende quando é capaz de compreender seguramente que está aprendendo. Ou seja, há sempre um duplo aprendizado na relação que o sujeito mantém com seu mundo e com sua história. Seu conhecimento se forma pelo domínio do processo de sua vida em relação à vida do outro. Sabendo-se capacitado a ampliar sua aprendizagem, o indivíduo se desenvolve.

Pierre Dominicé (1994), citado por Pineau<sup>3</sup> (1998), designa as qualificações necessárias à formação profissional levando em conta a história de vida dos sujeitos: um bom conhecimento de si mesmo, uma cultura intelectual sólida, uma experiência social multiforme e uma dupla orientação para adquiri-las e conservá-las: incessante confronto para complementar certezas sempre relativas. Desse modo, o processo de formação com os sujeitos se deu a partir de suas experiências pessoais e profissionais, experiências que sempre eram ligadas por nós, professoras, à prática nas unidades de saúde. As atividades com os profissionais trabalhadores em hospital deram espaço à reflexão sobre o contato, o vínculo e o sentimento de solidariedade presente em suas palavras.

Partimos da ideia de que contar a própria história ou fazer-se contar por outrem quando se é incapaz de fazê-lo é um viés interessante, mas não suficiente, de se fazer vir ao mundo. Contar a própria história é um exercício de autoconsciência, de distanciamento que faz com que o narrador, numa sorte de fragmentação interna, seja expectador de si mesmo: um eu que cria e ao mesmo tempo observa, dialoga e intervém no

---

2 BION, W. R. **A Atenção e interpretação**: o acesso científico à intuição em psicanálise e Grupos. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

3 PINEAU, Gaston (org.). *L'accompagnement comme art de mouvements solidaires*, cap. 1. In: **Accompagnements et Histoires de Vie**. Paris: L'Harmattan, 1998.

processo de criação. O que nos ajudou bastante na realização dessa pesquisa.

Desse modo, o acompanhamento e assistência a pessoas doentes é uma atividade em constante crise para o profissional, pois promove uma constante angústia relativa aos métodos e ações executadas junto aos doentes. Ao mesmo tempo, promove uma mudança pessoal, caracterizada frequentemente como frieza ou hábito, sobretudo quando se trata de óbito de um paciente. Em contrapartida, o paciente que está em processo de melhora já dispõe de uma boa razão para se sentir melhor. Mas não é o bastante. Ele precisa de acompanhamento a fim de conhecer sua capacidade de lidar com a doença, embora consciente de que muitas vezes não poderá controlá-la.

Em uma narrativa, que se busca fazer refletir sobre si, é importante perceber o papel que desempenha o narrador. Neste estudo, estes narradores são os profissionais da saúde, que contam sua experiência por meio de sua perspectiva pessoal acrescida de outras narrativas menores que se entrelaçam no decorrer da narração. E é nesse meio de encontro e descobertas que acontece a tessitura do seu texto. Nosso papel nesse contexto de aprendizagem foi provocar nos participantes a conscientização do papel de poder que eles exercem diante dos pacientes e das famílias, ao mesmo tempo o encharcamento do sentimento de compaixão necessário à compreensão do outro. As mudanças provocadas pelo contato com a fragilidade do outro, ao contrário do que se poderia supor, faz emergir a fragilidade humana do cuidador; ele se vê diante de sua humanidade, de sua potencial possibilidade de adoecimento e morte. É nesse sentido que tomamos precaução contra o risco de transmissão interprofissional de emoções.

## Abordagem dialógico-narrativa

A temática central de Humanização do Atendimento Hospitalar foi abordada numa metodologia dialógico-narrativa (MAIA-VASCONCELOS, 2005), que considerou o discurso dos participantes

sobre o serviço em que atuam. A abordagem dialógico-narrativa é uma técnica de acompanhamento em formação grupal ou individual que põe as histórias dos sujeitos em primeiro plano. Quando os sujeitos narram suas experiências profissionais, eles têm a possibilidade de refletir sobre ações passadas e representá-las no contexto futuro. A reflexão se faz por uma análise crítica da realidade, seguida de reposicionamento pessoal e profissional. Para Maia-Vasconcelos (2005) numa pesquisa de abordagem dialógico-narrativa, haverá uma sistematização da relação como uma situação de encontro clínico, em que um precisa do saber do outro para se manter na sua integridade de pesquisador.

É uma experiência muitas vezes inovadora a de ser convidado a falar sobre si, sobre uma experiência específica ou simplesmente sobre um momento qualquer categorizado por uma temática. Mas pode ser o que Ricoeur chamou de “experiência irrecusável” (RICOEUR, 2007; 51), a experiência da descoberta da diferença entre a imaginação e a lembrança. Expor neste texto a linha de força dessas pesquisas consiste em propor um novo olhar e uma nova perspectiva em estudos linguísticos, partindo de uma escuta diferenciada, sensível, implicada e madura. Um olhar novo alimentado pela experiência humana do cotidiano, com seus enraizamentos, suas emoções, suas catástrofes pessoais e sociais, em seu grupo de classe profissional, em sua família, em seu grupo social e em si mesmo.

No quadro de engajamento dos profissionais de saúde com a população assistida, o chamado se faz no sentido de dobrar a atenção sobre o paciente, ser que caminha em círculo em sua doença, e a sua família. Essas relações se formam em geral de maneira bastante profunda quanto mais grave é a doença. Os pacientes têm confiança na capacidade das relações amistosas sem questionar seu estado físico. Entre profissionais e pacientes, entre pacientes e pacientes e entre profissionais e profissionais, vai se formar um vínculo familiar que permite ao paciente se pensar sempre entre amigos, o que torna mais fácil para os profissionais o ato de aproximação, de contato, de toque. Em contrapartida, torna mais difícil o distanciamento depois, quando o paciente recebe alta ou quando vem a falecer.



Dousset<sup>4</sup> (1999 ; 203), em seu texto sobre a vida do paciente de câncer, assegura que se distanciar de um paciente em fase terminal é um trabalho muito difícil, pois as relações duradouras e de quase amizade foram seladas ao longo do tratamento. Podemos por aproximação dizer o mesmo em relação a qualquer patologia de longo tratamento.

Essa amizade é desprendida de profissionalização formal. Isso acarreta uma grande abertura a projetos filantrópicos de ONGs diversas, pastorais, voluntariado independente entre outros. Contudo, mesmo se a caridade tem seu lado valoroso, essas pessoas envolvidas devem receber uma formação específica a fim de não cometer erros irremediáveis em nome da filantropia e do altruísmo. O que nos remete à responsabilidade do projeto de humanização, que não concebe o improviso, mas que poderíamos aproximar muito mais dos conceitos rogerianos da relação de ajuda. O papel primordial desses organismos externos ao hospital é, em concordância com a família e o hospital, levar conforto, amor, companhia. No entanto essas pessoas devem passar antes por uma formação específica e rígida.

O acompanhamento é uma prática necessária em formação profissional (PINEAU<sup>5</sup>, 1998). Devemos considerar como fazendo parte de um processo de trocas constantes na formação. Acompanhar sugere uma abertura daquele que acompanha à possibilidade de empreender trocas de maneira a tornar possível a formação de uma relação de ajuda mútua. Os acompanhadores e acompanhados fazem sua formação pelo contato e durante o tempo de permanência nas unidades de saúde. O aprendizado é rico, porém às vezes desconhecido.

---

4 DOUSSET, Marie-Paule. *Vivendo Durante um Câncer*: livro para uso dos doentes e seus familiares. Trad. Viviane Ribeiro. (Titre original: *Vivre Pendant un Cancer: livre à l'usage des proches et des malades*). Bauru, SP: EDUSC, 1999.

5 PINEAU, G. (dir.). *Accompagnements et histoires de vie*. Paris: L'Harmattan, 1998.

## Procedimentos metodológicos

Como já foi dito anteriormente, o objetivo de nosso trabalho foi de promover encontros em que os participantes seriam levados a uma reflexão sobre alguma doença que perturbasse o curso de seu serviço.

Segundo Thompson (1992) toda fonte histórica, derivada da percepção humana, é subjetiva, pois cavamos fundo nas sombras de nossas memórias, com a expectativa de atingir a verdade oculta existente em cada um de nós. Dito isso, supomos que o autor quis dizer que a história oral é que nos permite desafiar essa subjetividade, e nós, enquanto pesquisadores, “sugamos” esse relato e o transformamos em nosso objeto de estudo.

A abordagem dialógico-narrativa (MAIA-VASCONCELOS, 2005) visa à compreensão e à apreensão da linguagem e à problemática de pessoas com dificuldades a partir dos diversos aspectos – sociais, familiares, econômicos, físicos, neurológicos ou psíquicos –, levadas pelos quais os sujeitos tendem a apresentar distúrbios de comportamento, tornando-se inaptas ao convívio social ou ao desenvolvimento cognitivo normal. Daí a necessidade de formação de um profissional especializado no desenvolvimento de estratégias que venham a colaborar com o impulso de aprendizagem cobrindo as lacunas cognitivas presentes.

Dessa forma, os principais objetivos de nossa intervenção foram: 1. Saber determinar as principais dificuldades do processo de contato e de atendimento e a partir da descoberta fazer intervenções que venham a retroceder, quiçá, reverter o quadro de bloqueios em que estão mergulhados paciente e cuidador. 2. Desenvolver com os cuidadores uma técnica de mediação (OLIVEIRA, 1997)<sup>6</sup> que possibilite um comportamento diferente do paciente frente ao tratamento. 3. Desenvolver meios

---

6 OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. 4ª ed. São Paulo: Scipione, 1997. (Cap. 2. A mediação simbólica). p. 25-28.

de integrar a família do paciente no processo de humanização, a fim de fazê-la sentir a necessidade de maior participação no tratamento do indivíduo em questão. 4. Construir noções de aprendizagem e aquisição de saberes fora do contexto escolar, levando em conta a apreensão de conceitos a partir da própria experiência.

Os passos da elaboração do projeto de intervenção compreenderam as seguintes etapas:

1. Conhecimento do campo de intervenção, o que implica na junção de três dimensões:  
ESPAÇO + PESSOAS + REALIDADE
2. Autoconhecimento sobre o campo, ou conhecimento da visão dos profissionais sobre seu campo de atuação, levando em consideração os seguintes aspectos:
  - a) Posso vir a ser aquilo de que o campo necessita?
  - b) Sou suficientemente isento de preconceitos?
  - c) Como julgo o ser diante de mim: doente ou pessoa?
3. Escolha do material didático, adaptável ao público em toda sua heterogeneidade:
  - a) Atividades educativas elucidativas dos conceitos de aprendizagem;
  - b) Métodos pedagógicos de aquisição de saberes;
  - c) Técnicas de comunicação para trabalho com história de vida;
  - d) Programas de intervenção com atividades manuais.
4. Avaliação grupal:
  - a) Avaliação do grupo feita pelos participantes aos participantes;
  - b) Autoavaliação espontânea do que representou o encontro individualmente;
  - c) Discussão temática sobre atendimento humanizado.

Para a presente pesquisa, realizamos quatro encontros com quatro diferentes grupos, em quatro semanas consecutivas. Os quatro grupos constituídos de cerca de 50 pessoas, foram formados por profissionais das mais diversas atividades: motoristas de ambulância, serventes, cozinheiros, dentistas, administradores, auxiliares de enfermagem, enfermeiros, médicos, assistentes sociais, farmacêuticos, zeladores e demais trabalhadores do serviço. Alguns eram analfabetos. É o que se poderia caracterizar como um grupo heterogêneo. Em nossa concepção, todo grupo é heterogêneo, e é isso que lhe dá riqueza e identidade. Nossa intervenção foi às sextas-feiras. Esse detalhe é relevante, pois o grupo começava sempre às segundas-feiras, portanto os envolvidos já estavam juntos pelo quinto dia consecutivo. Isso nos garantia que os participantes desses encontros já se conheciam suficientemente para mostrar os resultados pertinentes ao nosso trabalho.

Acompanhamos os profissionais por um período de um dia, em seus discursos e por meio de dinâmicas de interação, chamando a atenção sempre para a prática cotidiana junto a pacientes. Os discursos dos cuidadores transitavam entre as intervenções com pacientes e a experiência pessoal de cada um, entre a enfermidade do outro e sua própria enfermidade, entre os limites humanos naturais e os limites do outro. O encontro único com cada grupo, de duração de oito horas corridas foi também uma oportunidade de aprendizagem para nosso grupo de intervenção. Esses encontros de acompanhamento enriquecidos com leituras, desenhos e jogos permitiram trabalhar noções de acessibilidade, acolhimento, solidariedade, igualdade, cordialidade, respeito interpessoal e autoestima.

Utilizamos relatos do dia a dia na construção do grupo, dando relevância ao contato com o outro, as noções de alteridade, o confronto da convivência humana e humanizada e, sobretudo, aos conceitos que esses sujeitos formaram de humanização. Foram trazidas também noções de cuidados, acolhimento e resiliência.

Em suma, o pesquisador deve fazer o possível para mostrar, ao sujeito que fala, o interesse em conhecer suas dores,

alegrias, angústias, enfim, sua vida. Mostrando esse interesse, o sujeito sentirá incitado a falar de sua vida, a fazer suas confissões de acordo com a expectativa científica. Mas mesmo com todas as informações, não teremos um discurso completo, sempre há o que Pineau e Le Grand (apud MAIA-VASCONCELOS, 2005) chamou de “resíduo biológico não dito”. O relato é simplesmente a tentativa de ver a vida traduzida em palavras.

## Análises e resultados

Nesta seção apresentaremos três dinâmicas que realizamos em nossa pesquisa e como estas foram importantes para percebermos como o modo de trabalho de abordagem pode fazer diferença na vida do paciente das unidades de saúde.

A intervenção elaborada e realizada por nós se constituiu de um trabalho com planejamento rigoroso, ação e pesquisa. Para sua execução, passamos por um momento de reflexão, a fim de organizarmos e desenvolvermos as competências necessárias à composição do que André Paré<sup>7</sup> (1977, III) chamou Pedagogia Aberta, ou seja:

- Professoras
- (v) Escutar os profissionais das unidades
  - (v) Considerá-los o centro de nosso trabalho
  - (v) Ter autenticidade e autoconfiança
  - (v) Ser flexível – o que engaja autoresiliência
  - (v) Não temer as derrotas
  - (v) Adaptar-se à realidade
  - (v) Estar aberto às mudanças de humor dos alunos
  - (v) Estar disponível, espontâneo, relaxado

Fonte: retirado da obra de Paré (1977)

Utilizamos o mesmo esquema de Paré, adaptado para o campo dos profissionais de saúde, valorizando as ações:

7 PARÉ, A. *Créativité et pédagogie ouverte: organisation de la classe et intervention pédagogique*. Vol. III. Québec : NHP, 1977(c).

- (√) Escutar o paciente e os familiares
- (√) Considerar o paciente o centro do trabalho, não a doença
- Profissionais (√) Mostrar autenticidade e promover autoconfiança do paciente
- (√) Ser flexível
- (√) Nunca temer as derrotas, mas saber enfrentá-las junto aos pacientes e familiares

Fonte: elaborado pelas autoras

Atitudes como escutar, ser flexível, estar atento, estar disponível, compreender, de forma natural e humana desperta a autoconfiança dos aprendentes. O vínculo formado torna-se essencial a que as reflexões feitas em sala de aula se tornem reflexões da prática cotidiana dos profissionais. O efeito tende a ser multiplicador, logo que as famílias dos pacientes são engajadas no processo.

Procuramos nos encontros abordar uma visão mais humanística que analítica, visto que o trabalho foi impelido num sentido mais afetivo-cognitivo. Foram levadas em conta as condições sociais, familiares, o meio em geral dos sujeitos, suas experiência profissionais e pessoais, fatores que favorecem ou entravam o interesse do trabalhador pela vida no centro de saúde em que trabalha. Segundo Paré (1987), é a experiência e o vivido do trabalho e sua discussão o verdadeiro elemento de formação pessoal. A reflexão cotidiana vai além do lembrar o que fez; o repassar de ações é a revisão, pela memória, de um processo de formação.

Realizamos várias dinâmicas no decorrer da nossa pesquisa. A construção de um grupo operativo é um processo, uma dinâmica não acontece por acaso nem para o acaso. O grupo operativo é aquele que funciona transversalmente, com objetivos definidos para o grupo, considerando as variáveis dos sujeitos em um processo educativo. O grupo não é uma junção de pessoas em um mesmo espaço, nem obrigatoriamente num mesmo objetivo se o objetivo não partiu do grupo. O grupo é o encontro de várias pessoas com objetivo comum, com ações

coordenadas, trabalhando em colaboração para o crescimento do grupo, não para o crescimento individual.

Para Vygotsky (1998, p. 102),

É fundamental para a educação a ideia de que os processos de aprendizado movimentam os processos de desenvolvimento. A educação(...) tem um papel essencial na promoção do desenvolvimento psicológico dos indivíduos<sup>8</sup>

Na visão de Piaget<sup>9</sup>(1997), um dos principais objetivos da educação é a construção da autonomia moral e intelectual do sujeito. Para o pedagogo suíço, a educação deve ser um modo de levar o sujeito à autonomia, à autoconfiança e à capacidade de decisão, evitando tornar-se submissão, passividade e dependência.

Nesse sentido, a primeira atividade que realizamos com o grupo foi a dinâmica chamada “Viagem a Jerusalém”. Trata-se da célebre dança das cadeiras, com um diferencial. Quando a música para, todos devem se sentar. A diferença em nossa atividade é que a cada parada retira-se uma cadeira, mas nenhum dos participantes é excluído. O objetivo dessa dinâmica é refletir sobre as noções de inclusão, de igualdade de direitos e deveres, de limitações de espaço e, sobretudo de quebra de hierarquia humana, visto que na atividade médicos e serventes podem vir a dividir a mesma cadeira. O espaço nas instituições é muitas vezes responsabilizado pelo mau atendimento, pelo descaso com o outro, pelo desconforto. Ressaltamos nesse momento a compreensão do que vem a ser companheirismo, trabalho em grupo e superação de dificuldades.

Uma segunda atividade foi à compreensão dos conceitos “com pressa / rapidamente”. O objetivo dessa atividade foi trabalhar as noções de “urgência-emergência” em comparação

---

8 VYGOTSKY, L.S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Martins Fontes. 1989. Apud: OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico*. 4.ª ed. São Paulo: Scipione, 1997.

9 PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. Trad. Maria Alice Magalhães d’Amorim. 22.ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.(Tit. Orig. Six études de psychologie)

a apressadamente. A dinâmica foi realizada formando-se duas filas ambas com o mesmo número de participantes. Cada fila recebia duas caixas fósforos, coladas uma à outra; uma cheia e outra vazia. As caixas das duas filas tinham o mesmo número de palitos. A primeira pessoa da fila deveria abrir a caixa cheia, retirar um palito, fechar a caixa, abrir a caixa vazia e guardar o palito, virar-se e entregar a caixa ao colega seguinte da fila. Essa operação deveria se repetir até que todos os palitos da caixa cheia fossem transferidos para a caixa vazia. A fila que terminasse primeiro seria a campeã.

Vimos com essa atividade que algumas pessoas, na ânsia de serem campeãs derrubavam todos os palitos. A regra dizia que todo palito caído no chão teria de ser apanhado e colocado na caixa. Refletimos em seguida sobre o cotidiano dos profissionais no centro de saúde. O atendimento de um paciente muitas vezes necessita ser feito rapidamente, mas nunca deve ser feito com pressa. As noções de “pressa” no atendimento contraria a humanização do atendimento. Fazer um atendimento com pressa pode ser até irresponsável, além de dar a entender ao paciente que o profissional não está interessado por sua queixa, que não se importa com o paciente ou até que não gosta do que faz. Ao contrário, podemos agir rapidamente quando se faz necessário, mas garantindo ao sujeito acolhida e respeito por seu problema.

Outra atividade trabalhada foi a da folha de papel. Cada participante recebeu uma folha de papel tipo A4 e alguns lápis de cor. Inicialmente convidamos os participantes a balançarem levemente suas folhas de papel. O ritmo deve ir-se acelerando até que as folhas sejam agitadas rapidamente, o que provoca um ruído forte. No segundo momento pedimos aos participantes que amassem suas folhas de papel até formarem uma bola bem pequena e depois desamassem-na até que ela volte ser uma folha A4 estirada. Convidamos então os participantes a repetirem a primeira atividade, ou seja, a agitem suas folhas de papel, como no início da dinâmica. Os participantes percebem surpresos que as folhas não fazem mais nenhum barulho como antes. Fazemos uma reflexão sobre o fato de que assim como o papel, os pacientes vão se tornando diferentes com a



doença, mas continuam a ser pessoas, do mesmo modo que o papel continua a ser papel, embora mais fragilizado. Ao final dessa atividade convidamos os participantes a procurar figuras nas marcas do papel amassado, contorná-las ou pintá-las com os lápis de cor. Em conclusão, fizemos uma discussão sobre a possibilidade de encontrarmos o que há de positivo nas situações difíceis, aprendendo a contorná-las e preenchê-las com outros conteúdos.

## Considerações finais

Construir conceitos e perceber-se aprendiz é o objetivo primeiro do processo de aprendizagem. A maneira como se chega a essa construção ainda encontra discordâncias. O certo é que a aprendizagem forma um *continuum* de descobertas.

A formação em ciências da saúde tem sido ao longo das tradições uma formação calcada na repetição de práticas, no interesse prioritário pelo corpo físico do paciente, no tratamento fragmentado, no curar. Essa tradição não impele muitas vezes o futuro profissional a dedicar mais tempo ao seu paciente. Os consultórios cheios, consultas em massa, intervenções, perfusões, todo o cuidado se resume à farmacologia, escondendo o que todo ser humano tem de mais precioso: sua humanidade.

Trazer um movimento novo para os grupos de profissionais em Quixadá não foi tarefa fácil, nem para eles, nem para nós. Eles vêm todos de um trabalho em que não há espaço nem tempo para falar de maneira reflexiva sobre sua práxis. Eles falavam a princípio de suas ações, como em relatos isolados. O sentimento de estranheza ressentido, sobretudo, no início pelos participantes dos grupos é frequentemente causado pela rotina dos centros de atenção e dos hospitais, em que morte e vida se enfrentam e desafiam toda a equipe. O sentimento do brincar inserido em um contexto de profissionais adultos teve, contudo, excelente aprovação e participação. A participação nas atividades era unânime, preenchidas de risos, de sinais

de alegria, de reações que em outro contexto poderiam ser consideradas infantis.

Cada dinâmica era sempre um incentivo à reflexão sobre as relações entre cuidadores e pacientes. Mesmo para os participantes que não tinham um contato ligado diretamente ao atendimento médico percebemos que a experiência havia promovido uma grande mudança em suas vidas. Embora não seja uma ação simples, incentivar é possível e vale a pena. Começávamos criando um ambiente agradável para a aprendizagem que permita avaliar os participantes desde o início. Deixávamos claros os limites de espaço e de tempo durante as atividades. Demos a eles a ocasião de escolherem, se não o que vão fazer, como vão fazer. Era importante transformar cada atividade em um desafio prazeroso. Ao final sempre comentávamos os trabalhos feitos e elogiávamos com frequência todos os resultados, mesmo quando não eram os esperados. É importante reconhecer os esforços.

Orientávamos os participantes a procurarem em sua prática criticar sem magoar. Ninguém consegue ser feliz no meio de críticas. Orientamos ainda a evitar expressar piedade diante de um fracasso. As atividades procuraram não criar situações de competitividade ou de comparação, mas sempre de colaboração entre os participantes. Em nossa intervenção, procuramos constantemente mostrar entusiasmo em ensinar, tanto os mais participativos como os mais desmotivados.

A transformação de espaço também teve grande relevância. Chamamos a atenção desses sujeitos para o fato de haverem, durante aquela semana, mudado seu lugar de trabalho. Procuramos perceber qual o papel dessa semana fora do lugar de trabalho para os participantes, longe das rotinas do hospital, conhecendo sistemas, condutas, aspectos teóricos de suas ações nos centros de saúde. Sair do ambiente hospitalar para um ambiente escolar promoveu uma reflexão sobre a capacidade de mudança de olhar e de postura diante da rotina. Os participantes confessaram sentir uma grande satisfação de estar em um novo contexto, um sentimento de aprender mais do que pensavam em sua prática. Seus discursos testemunharam o quanto é

importante valorizar a própria história de vida, a rotina de seu trabalho, como fator construidor de sua formação. Para Finger<sup>10</sup> (1988), a história de vida valoriza a compreensão do desenrolar das vivências no interior das pessoas, constituindo-se numa tomada de consciência na prática e nas representações de seu trabalho. Os participantes viram produzir em si mesmos uma autoformação, em que suas próprias histórias, na reflexão de suas escolhas, no que pode haver de diferente em seu trabalho cotidiano. Eles afirmaram ao final que não foi somente o lugar que mudou naquela semana, mas o seu próprio olhar sobre sua vida e sobre seu trabalho.

A experiência propiciou o debate sobre as diversas formas de atendimento e sobre a prática dos profissionais de saúde em seu caráter humano e ético. A discussão enfocou novas formas de comunicação nos serviços de saúde e as representações dos valores de cuidadores e pacientes. Lembrar aos profissionais que o sujeito que ali se encontra, encontra-se já em situação hierarquicamente em desvantagem na relação doença-saúde, foi uma medida tomada nos primeiros momentos. Foi-nos de grande importância lembrar a esses profissionais que a doença, a morbidade e a mortalidade não são exclusividade daquele paciente que eles atendem; mas que a “democracia” da doença é um fato irrecorrível, estamos todos os vivos em fase terminal.

Expô-los a essa crueza é uma das formas de apontar o itinerário de todos nós. Assim, cada atividade, cada palavra dita ou guardada metaforiza os fragmentos de contatos enquanto formula uma nova visão da equipe que carrega a priori a culpa de ser o senhor da cura. Essas representações do ambiente de trabalho, do público atendido e de suas experiências promovem um acúmulo de subjetividade que emerge nas relações com os pares. É a partir dessas representações sociais de trabalho que esses profissionais vão amadurecer suas autorrepresentações e reelaborar sua representação sobre o paciente. Ou retomando a música de Milton Nascimento, são as representações que vão ligando os vagões da humanidade. O encontro imperecedouro

---

10 FINGER, M. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde / Departamento de Recursos Humanos, 1988.

das humanidades presentes nas auto e hetero representações foi e será a culminância da prática da humanização no atendimento hospitalar. Melhor estar no trem que na estação.

## Referências

- BARTHES, R. **Le degré zéro de l'écriture**. Essais n° 35. Paris: Seuil, 1953.
- BARTHES, Roland. Introdução a Análise Estrutural da Narrativa. In \_\_\_\_\_ **Análise estrutural da Narrativa**. São Paulo: Vozes, 1973.
- BION, W. R. **A Atenção e interpretação: o acesso científico à intuição em psicanálise e Grupos**. Rio de Janeiro : Imago, 1991.
- DOUSSET, Marie-Paule. **Vivendo Durante um Câncer**: livro para uso dos doentes e seus familiares. Trad. Viviane Ribeiro. (Titre original: *Vivre Pendant un Cancer: livre à l'usage des proches et des malades*). Bauru, SP: EDUSC, 1999.
- FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde / Departamento de Recursos Humanos, 1988.
- KOCH, I.V.; ELIAS, V.M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. Contexto: São Paulo: 2008.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. 4ª ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- PARÉ, A. **Créativité et pédagogie ouverte: organisation de la classe et intervention pédagogique**. Vol. III. Québec : NHP, 1977(c).
- PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. Trad. Maria Alice Magalhães d'Amorim. 22ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.(Tit. Orig. Six études de psychologie)
- PINEAU, G. (dir.). **Accompagnements et histoires de vie**. Paris: L'Harmattan, 1998.
- PINEAU, G. (org.). L'accompagnement comme art de mouvements solidaires, chap. 1. In: **Accompagnements et Histoires de Vie**. Paris: L'Harmattan, 1998.
- MAIA-VASCONCELOS , S.M.F. **Clínica do discurso: a arte da escuta**. Fortaleza: Premius, 2005.
- RICOEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento**. Trad. Alain François et al. Campinas, SP: Unicamp, 2007.
- THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 2 ed.
- VYGOTSKY, L.S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Martins Fontes. 1989.
- VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. Trad. Jeferson Luiz Camargo. rev. téc. José Copola Neto. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes. 1998. (Tit. original Thought and language).



# *Experiências de professoras quilombolas*

*Herli de Sousa Carvalho – UFMA/UFRRN  
Gianine Maria de Souza Pierro – UERJ/UFRRN*

## Iniciando autobiografias de professoras...

Historicamente, narrar histórias de mulheres negras professoras é um desafio recente. Estamos nos reportando ao olhar de Oliveira (2006, p. 33) ao falar da busca do capital cultural, social e simbólico, o qual nos remete ao histórico de que:

No Brasil, na metade da década de 1970 e durante a década de 1980, o movimento de mulheres foi para as ruas, junto com outros movimentos sociais, em defesa de seus direitos e “identidade”, opondo-se às desigualdades sociais imputadas às relações de gênero, em favor da abertura política para transformar a sociedade brasileira. Os estudos sobre a mulher aumentaram a partir das comemorações públicas do Dia Internacional da Mulher e depois do lançamento da Década da Mulher, em 1975, propostos pela ONU.

Considerando esse momento histórico, de quase cinquenta anos de visibilidade nas discussões sobre as mulheres, entendemos que a figuração que traz as peculiaridades de ser mulher e negra representada na sociedade nas artimanhas dos estereótipos de inferioridade e de desqualificação da mulher rompe em ações de positividade e na literatura elaborada para contribuir na desconstrução de preconceitos raciais. Por isso, nos propomos, neste trabalho, a trazer à luz histórias singulares de mulheres negras, especificamente das mulheres quilombolas.

As Comunidades Quilombolas no município de Alcântara no estado do Maranhão, que serão nosso lugar de fala, a nosso ver, se constituem como um movimento dialético precioso de expressão do que há na África (donde viemos) perpassando,

em tempos e espaços, as culturas negras (em que vivemos) no Brasil. Portanto, apresentam-se como berço de tantas histórias carregadas de musicalidade, corporeidade, gestualidade, ritualidade e diversas outras manifestações coletivas.

A vida que jorra em nosso torrão vem fertilizando o chão quilombola de ancestralidade, onde residem as inúmeras possibilidades para que o processo identitário emergja como a causa da libertação tão sonhada. Aos poucos o aquilombamento toma conta de seres singulares nos seus jeitos de ser, estar e interagir com seus pares.

Diante do exposto, tomamos como parte desta reflexão as histórias de vida de duas mulheres quilombolas que narram lembranças de suas infâncias e de como vão tornando-se professoras a partir de vivências que as conduzem para a solidariedade com seus pares.

Averiguamos como essas mulheres se colocam nas narrativas de si através da escrita de um texto sobre suas memórias de 0 a 12 anos de idade que escrituraram com emoção e presteza solene quando solicitamos que escrevessem suas histórias de vida. Elas vivem no município de Alcântara – Maranhão, local onde realizamos o Projeto ALMA (UFMA). Uma pausa para dizer que o Projeto ALMA, AL de Alcântara e MA de Maranhão traz como subtítulo “Reescrevendo Histórias de Comunidades Quilombolas em Alcântara – Maranhão” faz parte do Grupo de Pesquisa “Memórias, Diversidade e Identidades Culturais” com a participação de acadêmicos/as de vários cursos do Campus II da UFMA (cidade de Imperatriz). Gestado em 2010, tem realizado atividades de docência, pesquisa e extensão em algumas Comunidades, e está presente no processo de formação de participantes tanto de Imperatriz quanto de Alcântara. Então, conhecemos Pérola Negra e Negra Mina nas andanças e vivências com ações educativas, extensionistas e de pesquisas empreendidas em suas Comunidades de pertença – aqui revelamos o quanto aprendemos em cada contato que tivemos.

Encontramos essas mulheres na vida simples de suas Comunidades, em que, mesmo sendo inferiorizadas em suas vidas por legarem a descendência de uma longa história de

escravidão a que foram submetidas desde a África até o Brasil de ontem, ocasionando sequelas no presente, superam as mazelas que tiram qualquer possibilidade de uma vida digna ladeada de respeito pelo ser humano que se constituem.

Por fim, conheceremos duas mulheres que se apresentam do Quilombo que elegeram como moradia para ampliarem sua profissionalidade, de modo que constroem histórias entrelaçadas com outras histórias resultantes de um contínuo histórico que se revela diariamente.

## Pérola Negra: uma primeira professora se apresenta...

Lembrar dessa parte da minha vida, é lembrar com saudades dos meus primeiros anos de existência. De 0 aos cinco anos, o que tenho na memória é aquilo que a minha mãe conta, pois como somos pequenos, pouca coisa vem à nossa mente (PÉROLA NEGRA, 2016).

Iniciamos com as palavras da nossa personalidade que vive na Comunidade Quilombola Oitiua, uma professora a quem chamaremos de Pérola Negra. Ela nasceu no ano de 1966, quando sua mãe deu “à luz a uma linda menina” na pequena Comunidade Cumã próxima à cidade de Guimarães – Maranhão, território igualmente quilombola. Em seu relato, ela traz recordações expressas por sua mãe sobre o nascer e até a idade de 5 anos, por ser o período em que começou a frequentar a escola de infância. Vejamos seu relato:

Aos 5 anos, comecei a frequentar a minha primeira escola que ficava em uma sala da Colônia de Pescadores, pois só aceitava os filhos de pescadores devidamente colonizados e o meu pai era o presidente da Colônia de Pescadores, na época e fundador da escola (PÉROLA NEGRA, 2016).

A região habitada pela professora, ainda pequena e tornando-se estudante, faz parte da orla marítima “braço do mar” que banha o imponente Continente Maranhense, a qual é habitada por pescadores e pescadoras que tiram das águas frutos para sua sobrevivência e estão articulados em associações de experiências e interesses comuns.



### Quadro 1 - Estudos de Pérola Negra

PERCURSO DE FORMAÇÃO	
ABC	Primeiro livro que estuda.
Cartilha	Brinca de ler. “Já sabia ler e escrever muito bem”.
Tabuada	Memoriza as operações fundamentais.
1ª Série	Aprende com facilidade.
2ª Série	Nível de aprendizagem era muito alto.
3ª Série	Muito dedicada aos estudos. O pai incentivava e ensinava os exercícios de matemática que trazia da escola.
4ª Série	Fazia os deveres de casa. “Reunia meus coleguinhas e ia brincar de ‘escola’ onde eu os ajudava nos seus exercícios”.
5ª Série	“Estudar era a minha meta”.

Fonte: Organizada pelas autoras a partir da História de Vida (2018)

Seu pai era um homem muito sábio, estudou muitos anos no MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) à noite depois que chegava da pesca, embora cansado da lida diária. A admiração pela figura paterna que incentivava e ensinava inunda de emoção essa jovem pérola que desabrocha como ser aprendiz em sua infância carregada da experiência de igualmente ser “ensinante” dos pares de sua convivência.

Ela ressalta que estudar era prioridade para seu pai e sua mãe, de modo que sempre teve tempo disponível, condições necessárias e material escolar completo. “Na época não tínhamos merenda gratuita e os livros eram comprados” (PÉROLA NEGRA, 2016). Aos 12 anos, já tinha uma escolinha particular em um salão de festas, fundada por seu pai, e ministrava aula para doze crianças. Essa era uma oportunidade que algumas mulheres conquistavam e, mesmo sem preparo, era uma mestra aos olhos da Comunidade em que morava. Além disso, da 5ª à 8ª série, ela fora destaque pela inteligência e desenvoltura quando ia apresentar algum trabalho, pois, por gostar de ler e escrever, ela desenvolvera facilidade de expressão.

Aqui quero pedir licença para destacar a vida de uma maranhense que escreveu o primeiro romance como autora brasileira: Maria Firmina dos Reis, autora de *Úrsula* (1859). Nascida em 1825, de família grande, estudou sozinha, mas dominava francês por suas traduções e publicações; foi professora que ensinava em casa, como era costume da época, porém ganhou destaque por ter participado da vida intelectual maranhense e colaborado na imprensa local, publicando livros e participando de antologias, bem como por ser musicista e compositora (TELLES, p. 410/2). Espaço de resistência que custava muito caro em uma sociedade patriarcal de cunho conservador, alicerçada em práticas machistas que assolavam o padrão senhorial dos antigos engenhos nordestinos. Assim, o tratamento que Maria Firmina lega às questões da escravidão nos chama atenção para a época em que os fatos se desenrolam no interior do Maranhão.

Também em território maranhense, a professora quilombola, Pérola Negra, como uma guardiã da cultura de sua Comunidade, traz em si muitas marcas do que é vivido historicamente de forma simples e profundamente envolvida com seu povo sofrido. Experiências que são ouvidas em suas palavras, exemplos e códigos pessoais alimentados pelas relações que vão se constituindo em manifestações coletivas.

Em relação aos valores, exclama Pérola Negra: “o respeito para mim era a base de uma boa convivência”. Ademais seu pai provocava situações para que demonstrasse valores de carinho e dedicação por suas mestras. Ele é admirado por ser homem forte e lutador que trabalhava arduamente de sol a sol para garantir o sustento da família através de seus afazeres como pescador.

Nesse sentido, reportamo-nos a Schaller (2008) em relação à ideia de “lugar aprendente”, porque essa Comunidade é um espaço de inúmeras possibilidades de aprender em observações individuais e coletivas. Lega uma acolhida amorosa, desde os indígenas que migraram para suas terras, bem como pela acolhida que foi dada aos açorianos que desciam pelas margens do mar e se encantavam pela geografia que a natureza desenhou de forma fantástica.

Igualmente, as manifestações culturais são fortes, sobretudo se tratando de mulheres artesãs que confeccionam redes de pesca em frente a suas casas, em uma tarefa coletiva. Essas redes são destinadas aos homens que, em sua maioria, trabalham na pesca de camarão, famoso em suas espécies, e também nas ações de seleção e secagem e de distribuição através da venda na Comunidade e sua circunvizinhança.

Quanto à saúde da população negra, essa necessita ser vista como política pública de governo para que as pessoas assegurem seus direitos de forma humana. Temos constatado nas andanças por essas Comunidades que os direitos estão resumidos a terem em seus espaços agentes de saúde, com pouco preparo e muitas vezes sem materiais simples para atendimento de primeiros socorros, a fim de atuarem em favor da vida. Nesse cenário, a implantação da Política de Saúde da População Negra precisa ser experienciada nas Comunidades Quilombolas com ações articuladas em prol da saúde coletiva tendo a equidade como um princípio imprescindível ao sistema de saúde na defesa do direito humano.

Enquanto não chegam essas ações às populações vulneráveis, seguindo as tradições africanas e afro-brasileiras, as mulheres se organizam, entre outras atividades, partilhando saberes, como agentes de saúde, na preparação de garrafadas de remédios aprontadas para curar as doenças mais comuns.

Além disso, elas organizam festas na Comunidade englobando ações em mutirão de cozinhar nos quintais, ornamentar os espaços festivos, rezar com o povo e organizar as demais atividades festeiras do período em foco. Isso significa que as mulheres diversificam as tarefas individuais e coletivas para dar conta de afazeres de cunho comunitário.

Por seu turno, a Comunidade carrega em si o desejo de ações afirmativas voltadas para a Educação (Escolar) Quilombola, pois nelas são atendidas crianças e adolescentes de inúmeras Comunidades que estão ao redor da Escola polo. Existe toda uma movimentação para que a escola seja atendida com matrículas e docentes de outros locais, de modo a organizar os espaços de aprender de maneira formal.

A Resolução nº 8 (BRASIL, 2012) assegura, para além da transversalidade, a Educação Quilombola que acontece nos Quilombos nas diversas manifestações culturais e religiosas, na produção de trabalho coletivo e nas relações que acontecem diariamente.

As ações afirmativas na esfera municipal, enquanto políticas públicas, levam em consideração a efetivação da meta e as estratégias elaboradas no Plano Municipal de Educação (PME) como planejamento para um campo fecundo de possibilidades de formação docente, elaboração de material didático e melhoria da infraestrutura física das escolas, garantindo as especificidades da Educação Escolar Quilombola a partir dos valores civilizatórios afro-brasileiros.

Nesse sentido, queremos destacar que os conteúdos explicitados na Resolução nº 8/2012, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, de acordo o Parecer nº 16/2012, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB), orientam as ações de efetivação dessa modalidade educativa.

## Negra Mina: uma segunda professora se apresenta...

Por ser conhecida no município pela luta em prol de ações afirmativas, mas sem pretender separar uma história de vida da outra, trazemos com a mesma intensidade a nossa segunda personalidade que chamaremos de Negra Mina, que nasceu em um lugarejo denominado Comunidade Boa Vista, situado próximo à cidade de Bequimão, desmembrado do município de Alcântara, um espaço onde a população negra se faz presente. Ainda quando ela era muito criança, seus pais migraram para a Comunidade Quilombola Santa Maria em busca de escola e melhoria de vida.

## Quadro 2 - Estudos de Negra Mina

PERCURSO DE FORMAÇÃO	
Carta de ABC	Uma senhora ensina em sua casa. Aprendeu as primeiras letras, sílabas e palavras. Na Matemática não tinha raciocínio lógico nem para somar ou diminuir 2 e 2.
1ª Série	Prefeitura contrata uma professora.
2ª Série	Estuda na escola da Comunidade.
3ª Série	Estuda na escola da Comunidade.
4ª Série	Estuda na escola da Comunidade.
5ª Série	Estuda na capital (São Luís).
5ª Série	Trabalha como professora “sem nenhuma formação, apenas fiz uma prova seletiva”.

Fonte: Organizada pelas autoras a partir da História de Vida (2018)

O lugar tinha poucos moradores na época. Ela foi estudar a “Carta de ABC” com senhoras em suas casas, pois, só mais tarde, uma professora assumiria a função de forma oficializada por ser contratada pela Prefeitura.

Negra Mina anuncia que as condições não eram favoráveis, por isso recorda: “a minha escarcela [pasta] era saco plástico de embalagem de produtos que reservava para colocar meu caderninho quadriculado e o lápis com a borracha”, os quais ela levava para a escola junto com a “Carta de ABC”, em que aprendeu as primeiras letras, sílabas e palavras.

Os empobrecidos do mundo têm perversidades a denunciar em nome de verdades e de causas pelas quais vale lutar; caso contrário, a vida não tem o mínimo sentido, nem valem os sacrifícios pagos para preservar a dignidade básica de comer pelo menos uma vez ao dia, de morar com os filhos um pouco melhor que os animais, de participar, pela palavra e pela prática, da sociedade da qual são marginalizados ou excluídos (BOFF, 2004, p. 17).

A citação nos remete a ideia de que as pessoas pobres participantes como filhas e filhos da Comunidade estão fortemente constituídas do desejo de lutar pelo bem-estar e dignidade de cada sujeitos que vive.

Nesse sentido, nos relata Negra Mina de quão grande foi a alegria ao descobrir que sabia ler “ao unir as palavras e decodificar um texto”; e ressalta: “fiquei tão feliz que aguardei ansiosa pela chegada do meu pai do serviço para dar-lhe a notícia, estava ansiosa para ler para ele ouvir a minha leitura e dizer se realmente estava correto”. Confessa que sua primeira leitura foi a história da enfermidade e morte de Lázaro, na Bíblia Sagrada. Convém fazermos uma ressalva de que a Comunidade carrega o nome de uma Santa da Igreja Católica, porém suas manifestações religiosas sempre foram de cunho evangélico.

Cada povo escolhe a vivência de sua espiritualidade de acordo os espaços de convivência com sua religiosidade. Assim, entendemos que a cultura quilombola traz nuances que somente no dia a dia possibilitam o entendimento e a desmistificação de quais seriam suas divindades por consciência identitária.

Portanto, em meio às histórias bíblicas conhecidas por nossa personalidade quando criança, ela tem outras lembranças pessoais como a de que dividia a “Carta de ABC” com sua irmã, pois uma estudava pela manhã e a outra, à tarde, para ficarem cuidando da casa e de irmãos menores, uma vez que sua mãe (separada do pai) trabalhava na roça e passava o dia fora, devido à distância do seu trabalho. Desse modo, as atividades infantis e adultas realizadas por sua família são as “naturais” e comumente encontradas nos rincões do estado do Maranhão.

Nosso sistema de educação ainda não nos permite aprender conteúdos, competências e habilidades nas diversas áreas do conhecimento, considerando que estamos para aprender o que não sabemos e precisamos ser provocadas para as atividades que nos permitam apreender o que nos faça melhores enquanto pessoas em construção. Exemplo vivo é o depoimento de que: “Na leitura, tirei de letra, mas a Matemática me deixou frustrada com a forma pela qual aprendi, não tinha raciocínio lógico nem para somar ou diminuir 2 e 2 e com isso fui muito criticada e discriminada por meus colegas de classe e pelos próprios professores” (NEGRA MINA, 2016). Essas atitudes de nossos pares que poderiam nos enfraquecer na luta por conhecimento, pelo contrário, fortalecem o desejo de aprender cada vez mais.

Negra Mina lembra que, mesmo com as responsabilidades de casa e o cuidado com os irmãos e irmãs, ainda sobrava tempo para as brincadeiras de casinha e esconde-esconde. Ambas retratam ações que vivia na realidade e o desejo de fugir daquelas cobranças na infância amadurecida à força para seguir com liberdade sua vida de criança.

No tempo de escola, como afirmou anteriormente, gostava muito de ler e escrever, mas confessa que “a única coisa que não gostava na escola eram aquelas cópias enormes, que deixavam-me irritada” (NEGRA MINA, 2016). Infelizmente, essas são práticas de reprodução de textos que ainda presenciamos comumente, assim como atitudes, preconceitos e discriminações direcionados às crianças em um tempo de construção de si e de conhecimento de mundo ao redor de si.

Pela força das circunstâncias, Negra Mina interrompeu os estudos, porque, na Comunidade, não tinha turma após a 4ª Série do Ensino Fundamental e sua irmã mais velha havia saído inicialmente para estudar. Quando esta voltou, foi a vez de ela ir estudar na capital (São Luís), onde ficou apenas um ano, pois sua mãe adoeceu e ela regressou imediatamente para cuidar dela.

Cabe ressaltar que sua mãe, também mulher negra, sofreu as mazelas do processo doença-saúde vivida pela maioria da população negra e isso nos faz lembrar do livro organizado por três mulheres negras (WERNECK; MENDONÇA; WHITE, 2006) que usam o tema saúde como um pretexto para falarem de si e de outrem como explicitação do que são. Esse livro traz histórias de vida com temáticas que se entrelaçam com a saúde para mostrarem o lugar de fala de mulheres negras escritoras e de como representam outras tantas mulheres que exercem seus protagonismos em várias frentes de luta. Evocam a poesia como uma aliada no retrato de si, falam de nós, de nossas dores, doenças, perdas, desafios, *stress*, gravidez, aborto, violência doméstica, abuso sexual, saúde mental, síndromes falciformes e grupos de autoajuda. Além disso, narram com simplicidade histórias, até em versos e rimas, sobre como dar a “volta por cima”, tendo beleza, amor, obesidade, menopausa, histórias

de mulheres rezadeiras, curandeiras, parteiras e de lutas em contextos para além das fronteiras geográficas entre espinhos e rosas.

Nessa conjuntura descrita, seguimos entendendo que a necessidade de trabalhar leva Negra Mina para outras paragens, porém ela não foge à luta e segue sua vida de eterna aprendiz, conforme segue o relato:

Comecei a trabalhar como professora sem nenhuma formação, apenas fiz uma prova seletiva envolvendo ditado de palavras contendo dígrafo e encontro consonantal e as quatro operações fundamentais. Essa era a única forma de ajudar a minha mãe. E mesmo não sendo a minha opção, procurei fazer o trabalho com seriedade e responsabilidade e hoje ainda continuo na mesma luta, mas com uma outra visão, pois nunca parei de estudar; sempre que tenho oportunidade estou me reciclando e tentando mudar a minha postura tanto pessoal quanto profissional (NEGRA MINA, 2016).

Mesmo tendo iniciado sua profissão sem a formação necessária e desejando fazer curso de Medicina, ficou com a oportunidade que a vida lhe favoreceu devido à necessidade de ajudar no sustento da família. Cabe ressaltar que nem por isso realiza seu trabalho de professora de qualquer jeito, mas de forma respeitosa a si e às pessoas com quem partilha seu conhecimento e práticas concretas de aprender mutuamente.

Negra Mina era citada nas conversas informais na Comunidade dada a admiração que causa nas crianças com as quais se identifica nas atividades de brincar, como: “caí no poço, rouba bandeira, pedrinha de moquém e jogo de bola”, brincadeiras concretizadas por Negra Mina após as aulas, que eram seguidas de banhos em um rio que ficava no quintal de suas casas. As brincadeiras na infância e adolescência estão mais ligadas por elementos comuns, como o pouco uso de recursos, em que a imaginação é uma grande aliada para a condução de práticas de brincar com criatividade e desenvolvimento da corporeidade em atividades grupais.

Diante do exposto, sobre o rio que banhava parte das terras da Comunidade, verificamos que temos muitas lições para aprender, porque: “Há séculos que o ser humano vive



exilado. Todos perdemos a conexão com o cosmos e com a própria Terra, nossa casa comum. Tratamo-la como algo inerte, um repositório de recursos a serem explorados até a exaustão pelos seres humanos. Negamos-lhe subjetividade e direitos” (BOFF, 2004, p. 130). Assim, o rio da Comunidade Santa Maria traz lições grandiosas para que possamos construir uma consciência de que as coisas falam, ou seja, têm sua própria linguagem, a fim de comunicar seus sentimentos e, até mesmo, de sermos partícipes nos momentos fortes de celebração.

Nesse sentido, infelizmente, esse espaço chamado rio, de tantas lembranças e vidas encharcadas de alegrias em infâncias e adolescências, se encontra sem vida e sem água, deixou de ser um veio de luminosidade e esperança regada de alimentos ao corpo e à alma de seus transeuntes, banhistas e admiradores de aventuras, ou seja, só existe o caminho como uma vereda sem existência real, apenas as memórias se encontram vivas em histórias carregadas de nostalgia.

Finalmente, tomamos de Boff (2004, p. 95) a reflexão de que:

A prática de libertação dos quilombolas, com seu exemplo de dinamismo econômico, de relações de produção comunitária, de harmonia social e de expressão religiosa sem casta sacerdotal e de comunhão coletiva com o sobrenatural, deve ser resgatada como valor de animação para as lutas dos negros hoje.

Assim, entendemos que possibilitar que essas histórias de professoras quilombolas fossem recontadas por mãos negras é um ato de libertação e compreensão da valoração de ressignificar nossa própria história de trabalho e de celebração da resistência, diante da experiência de sofrimento vivida e do desejo de liberdade aguçado em nós mulheres negras.

Além disso,

[...] o trabalhar a pesquisa nos possibilitou diferentes sínteses que permitem consolidar elementos teórico-metodológicos que fundamentam a pesquisa autobiográfica, com destaque para as dimensões que tratam da **narrativa**, da **memória** e do **tempo narrado**; da **construção identitária** e **projeto de vida**

(construção de si) processo ao qual a pesquisa autobiográfica contribui, eminentemente (ABRAHÃO, 2008, p. 97).

Isso principalmente porque as escritas de si dessas professoras trazem narrativas que expressam trajetórias de pessoalidade e profissionalidade a partir dos desafios apresentados no desenvolvimento da docência em suas representações e saberes advindos de uma aprendizagem experiencial.

## Finalizando estas reflexões autobiográficas...

Conhecemos as personalidades Pérola Negra e Negra Mina quando, em nossas andanças pelas Comunidades Quilombolas em Alcântara, fomos até suas Comunidades de pertencimento levar o Alien, ele mesmo, nosso mascote do Protocolo de pesquisa do Projeto *Narrativas: o que contam as crianças sobre as escolas* (PASSEGGI *et al*, 2011), pesquisa orientada pela Profa. Dra. Maria da Conceição Passeggi, na qual, por meio de rodas de conversa com apoio do Alien, conduzimos as crianças para que pudessem narrar e dar a conhecer a escola em que estudam. Assim também pudemos conhecer o ambiente em que essas professoras trabalham, por meio das crianças que faziam parte de suas “ensinanças” por terras de preto.

Observamos uma mulher em configuração de professora que trabalha há cerca de vinte e seis anos na Comunidade, nutrindo um grande carinho por sua prática em sala e é partícipe de ações educativas que envolvem a escola e a Comunidade, além de ser representante entusiasmada pelo povo que a acolheu em sua vida. Uma verdadeira Pérola Negra de alegria e paixão pelo seu fazer educativo diário.

Igualmente, descobrimos outra mulher, negra, alta e esguia, entusiasmada pela causa de uma Educação Escolar Quilombola digna de sua Comunidade de pertença. Enfim, ressaltamos que essa mulher, quilombola e professora, carrega consigo, de forma bastante viva, o exemplo de sua mãe como referência, pois a via como mulher forte, valente e corajosa, por conseguir manter cinco filhos e filhas sem apoio paterno,

de forma digna, preocupada com o futuro de sua prole, sendo que, no decorrer de sua vida, sempre reforçou o valor do estudo para que pudessem fazer a diferença.

Para tanto, nossa proposta se fez no sentido de visibilizarmos para outrem trajetórias que se entrecruzam em espaços distintos, mas em tempos próximos de se pensar o Quilombo como “lugar aprendente”, de ser intensamente e de estar no mundo tornando-se aprendizes singulares. A história de formação dos indivíduos – sua biografia de aprendizado – constitui um componente essencial dos processos de aprendizado. [...] Todo aprendizado, estruturado ou não, intencional ou não, é um ato socialmente situado e socialmente construído, mas só há aprendizado inserido na singularidade de uma biografia: é no complexo de relações e de representações recíprocas que ligam, de um lado, as existências, as disposições, as projeções individuais e, do outro, as instâncias, as formas e os objetos socialmente instituídos da formação que atuam os processos de aprendizado (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 35).

Essas histórias de indivíduos em narrativas ajudam na análise das realidades de sua inserção, contribuem para a organização de suas experiências e, por fim, ajudam a conferir sentido pessoal ao que se vive e ao mundo no qual se insere, e assim, na cultura, constituir aspectos identitários de sua formação em processo.

Tivemos a pretensão de que as vivências de infâncias e adolescências das professoras moradoras em Comunidades Quilombolas trouxessem à tona que a Educação Escolar Quilombola é concretizada por protagonistas de suas histórias em espaços escolares e que a Educação Quilombola acontece em todas as manifestações humanas em qualquer espaço, incluindo o não escolar, mas que seja imbuído de aprendizagens manifestas ao longo do percurso de experiências da/na Comunidade.

Por fim, auguramos que a efetivação da escrita deste texto possa trazer algumas contribuições da pesquisa (auto) biográfica em Educação para a visibilidade de histórias de vidas negras carregadas de ancestralidade. Especialmente, porque muitas outras personalidades se encontram nas passagens por essas Comunidades e ainda precisam ser conhecidas por suas autobiografias peculiares, ocupando as mais distintas

ocupações, ou seja, temos um campo de conhecimento fértil que carece de exploração de suas histórias de superação pela resistência de ser quilombola de consciência.

## Referências

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. O sujeito singular-plural – narrativas de trajetórias de vida, identidade profissional e saberes docentes. *In: SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). Pesquisa (auto)biográfica e práticas de formação*. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 81-105.
- BOFF, Leonardo. *A voz do arco-íris*. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.
- CARVALHO, Herli de Sousa. *No chão quilombola os rebentos narram suas percepções acerca da escola de infância na Comunidade Cajueiro I em Alcântara – Maranhão*. 2016. 250 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Pesquisa biográfica em Educação: orientações e territórios. *In: SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). Pesquisa (auto)biográfica e práticas de formação*. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 19-38.
- OLIVEIRA, Eliana de. *Mulher negra professora universitária: trajetória, conflitos e identidade*. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.
- PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). *Tendências da pesquisa (auto)biográfica*. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- TELLES, Norma. Escritoras, escritas, escrituras. *In: PRIORE, Mary Del (Org.). Histórias das mulheres no Brasil*. São Paulo: Editora UNESP, 2002. p. 401-442.
- WERNECK, Jurema; MENDONÇA, Maisa; WHITE, Evelyn (Orgs.). *O livro de saúde das mulheres negras: nossos passos vêm de longe*. 2 ed. Rio de Janeiro: Pallas/Criola, 2006.



# *A docência em música* experiências do desenvolvimento profissional

*Tamar Genz Gaulke - UFRN*

## Introdução

Este texto é um recorte de uma pesquisa de doutorado concluída no ano 2017, no qual discuto resultados sobre o desenvolvimento profissional do professor de música na escola de educação básica relacionados à autoformação. O processo de construção do tema desta pesquisa partiu de três ideias principais: a escola e diferentes lugares como parte da minha vida e de minha aprendizagem docente, as descobertas com a minha pesquisa de mestrado sobre aprendizagem da docência de música e a história do professor de música que saiu de uma das escolas em que atuava por se identificar mais com outra escola. Esse conjunto de ideias, e as experiências a elas vinculadas, fazem parte da minha bagagem profissional e, assim, ajudam a definir o foco desta pesquisa: o desenvolvimento profissional do professor de música da escola de educação básica.

A formação inicial também é parte da bagagem de cada professor e é um dos momentos do processo de desenvolvimento profissional. Tendo em vista a atuação na educação básica, a formação inicial em curso de licenciatura é, necessariamente, parte do processo de desenvolvimento profissional, pois a licenciatura é uma exigência legal e, como tal, propicia ao professor a licença para atuar. Essa formação, como indicam a legislação (BRASIL, 2015) e a literatura da área de educação musical (TOURINHO, 1995; BELLOCHIO, 2001; MATEIRO e TÊO, 2003; SANTOS, 2003; BEINEKE, 2004; FIGUEIREDO, 2005) não deve ser vivida sem

referência aos espaços de atuação ou, ainda, sem a vinculação a um espaço.

Este propósito, de se pensar um percurso de formação inicial que esteja vinculado aos espaços de atuação profissional, encontra ressonância nas ideias de autores da área de educação, como Nóvoa (2009) e Zeichner (2010), que propõem princípios orientadores dessa formação.

A formação do professor, entretanto, não se encerra com a formação inicial. Canário (2001) e Marcelo (2009), por exemplo, referem-se à formação do professor como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que combina a formação em nível superior prévia com a construção e reconstrução quotidiana do saber e do agir profissional no interior da escola, lugar onde se aprende a ser professor, segundo Canário (2001). Percebo o desenvolvimento profissional como forma de definir um processo a longo prazo, individual e coletivo, que ocorre no contexto de ensino, nas experiências com a escola, que contribuem para o desenvolvimento do professor. É uma construção que provoca um processo interativo e dinâmico a partir da relação do professor com a escola. São as experiências resultantes da relação do professor com a escola que entendo como parte do desenvolvimento profissional e como o foco deste estudo, mas como se dá essa relação?

Todas essas leituras me levaram a definir como objetivo geral da pesquisa compreender como ocorre o processo de desenvolvimento profissional do professor de música a partir da sua relação com a escola de educação básica. Esse objetivo se desdobra nos seguintes objetivos específicos: identificar experiências de vida e formação que foram significantes para os professores de música se tornarem professores da educação básica; reconhecer experiências construídas na relação do professor de música com a escola de educação básica; entender as experiências na e com a escola que os professores de música significam no seu processo de desenvolvimento profissional.

## Construção da base teórica

Para aprofundar o entendimento de escola não somente como um “segundo plano”, busquei entender os significados de espaço e de lugar. No âmbito da geografia esses termos recebem significados diferentes. Lévy e Lussault (2003, p. 560, tradução minha) afirmam que lugar é um “espaço em que a distância é irrelevante. A caracterização de um espaço como lugar é o resultado de uma construção”.

Para Tuan (1975, p. 152), o “lugar é um centro de significados construído pela experiência”, “é criado pelos seres humanos para os propósitos humanos” (TUAN, 1975, p. 160), ou, ainda, conforme Leite (1998, p. 10), o “*lugar* é principalmente um produto da experiência humana”. Entendo o lugar como uma construção social, imbuída de valores e significados, constituída da experiência que temos do mundo.

Considerando a escola um lugar constituído da experiência humana, apresento a seguir a construção biográfica como um caminho de entendimento da relação entre espaço e lugar e de acompanhamento do desenvolvimento profissional do professor de música que ocorre na escola.

Cada sujeito é construído por uma pluralidade de lugares que se fixam nele a partir da ancoragem em cada espaço, e isso passa a fazer parte dele a partir da sua ação individual. Como Delory-Momberger (2012, p. 74-75) afirma, “[...] no lugar onde estamos, trazemos conosco e vivemos uma pluralidade de lugares”.

O lugar/espaço é entendido por Delory-Momberger a partir de três sentidos: primeiro em um “[...] sentido mais material: edifícios, disposições e equipamentos de toda espécie, vias de comunicação, objetos”; segundo em que “[...] o espaço é formado de todas as funções, de todas as representações e de todos os valores que lhe são atribuídos pelo tecido cultural, pelo sistema de organização social no qual ele está inserido”; terceiro em que “[...] o espaço é constitutivo da nossa experiência na medida em que nos oferece recursos, em que se encontra aberto



à nossa ação e ao nosso pensamento e em que, agimos *sobre* ele e *com* ele pela ação e pelo pensamento” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p.67-68).

Posso comparar a um barco que se desloca pelo mar e, em determinados lugares, para e prende sua âncora. Nesse tempo de ancoragem, algas e conchas se grudam no casco, criando um tipo de camada. Toda vez que o barco se desloca, algumas conchas e algas caem, mas outras permanecem e, no meu entendimento, tornam-se parte do barco.

O barco se deslocou com as conchas e as algas que agora passam a fazer parte dele, mas, a cada nova ancoragem, ele constrói um perfil diferente, que também é um perfil diferente de ação, de deslocamento no mar, pois novas conchas se grudam e fazem, assim, uma diferente marca no percurso do barco.

“Temos uma prática reflexiva e afetiva do espaço que nos conduz a investi-lo biograficamente e a fazer dele um dos componentes de nossa construção pessoal” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 69). O lugar é constituído e construído a partir da nossa experiência. Dos diferentes lugares construímos o nosso lugar, a nossa morada: “*Ethos = morada. Ethos = habitat, toca, mas também o fato e a maneira de habitá-la.*” (MATOS, 2006, p. 147, grifos da autora).

Uma toca que pode ser feita somente por nós mesmos; não necessariamente sozinhos, mas como “[...] sujeito que não pode *constituir lugar* senão em si mesmo e que não pode *religar o mundo* a não ser na reflexividade e na historicização de sua experiência [...]” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 144, grifos da autora). A minha bagagem é o que forma a minha “toca”, a qual carrego para os espaços que frequento. A partir dela, e do que quero e posso colocar nela, é que tomo vestígios da minha experiência com os lugares. Assim, esse lugar passa a fazer parte da minha construção biográfica.

## Caminhos metodológicos

Utilizei a pesquisa autobiográfica como caminho metodológico para compreender os significados daquilo que o indivíduo narra de sua história. Conforme Delory-Momberger (2011, p. 524), “o objeto da pesquisa biográfica é explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência”.

Nesta pesquisa utilizei as narrativas autobiográficas com a intenção de dar visibilidade ao processo de desenvolvimento profissional de professores de música da educação básica. Como forma de narrar o vivido, os professores contaram histórias com as marcas da construção do seu (eu)sujeito professor na relação com a escola.

Por meio da entrevista narrativa, eu, como acolhedora dos relatos de experiências, procurei captar as marcas e vestígios da construção do sujeito com o lugar em que transcorrem suas vivências. No entanto, há, na performance do entrevistado, um processo de reflexão, de dar *status* de experiência às suas vivências. As experiências são construídas a partir do que o entrevistado decide e permite fazer com elas, pois, conforme Larrosa (2002, p. 21),

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça.

Para as entrevistas foram escolhidos quatro professores de Porto Alegre-RS, que estivessem atuando na educação básica há mais de 5 anos. Conforme Marcelo (2009), professores com pelo menos cinco anos de experiência e elevado nível de destreza são considerados peritos, ou seja, não são professores iniciantes, que eram o foco da pesquisa.

Ao entrevistar as professoras Martha, Clara e Clarice e o professor Jorge<sup>1</sup>, busquei conduzir e estabelecer uma espécie de diálogo, em que me mostrava interessada pelo narrar de suas experiências. Nesse processo, os entrevistados foram narrando suas vivências, dando significado a elas, constituindo-as em experiências e, por meio desse exercício de lucidez, organizavam e reorganizavam sua trajetória de desenvolvimento profissional.

Na análise, por meio das narrativas e com base nos princípios da teoria fundamentada apresentados por Strauss e Corbin (2008) e Charmaz (2009), procuro mostrar como se produzem as experiências dos professores com e na escola de educação básica e a forma como elas se complementam sem ter uma estrutura fixa, mas como uma maneira possível de ilustrar os sentidos do trabalho do professor de música na escola. Com o princípio de preservar a história dos sujeitos, pretendi compreender as experiências em busca de uma possível generalização analítica (ABRAHÃO, 2003).

A análise dos dados foi construída a partir de macrotemas que emergiram dos dados das entrevistas: do trabalho na escola de educação básica; da relação com os sujeitos escolares – o outro; da autoformação. Esses macrotemas são como marcas perceptíveis no processo de desenvolvimento profissional do professor de música. Neste recorte apresento a minha narrativa construída com as falas dos professores dentro da última categoria: da autoformação.

## Sobre as experiências narradas: da autoformação

As narrativas dos professores se desenrolaram em trajetórias de vida profissional vividas junto com a escola. Na relação com a escola de educação básica, os professores, ao conscientizarem-se da dinâmica de ensinar, evidenciaram disposição para aprender com os alunos na prática, na realidade em que se encontravam, e constituírem-se através desse lugar. Foi a escola que fez dos

---

1 Os nomes aqui utilizados são fictícios com a intenção de preservar a identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

professores ensinantes e aprendizes, e foi a prática na sala de aula que pôde mostrar caminhos para que pudessem aprender e, assim, conseguissem se vincular a esse espaço.

Ao assumirem os seus jeitos, suas crenças e acreditarem em si como professores que ensinam e aprendem, os professores conseguem deixar algumas práticas e ideias de lado e construir outras, esculpindo-se como professores conforme o lugar em que estão. A segurança que nasce do tempo de prática na escola também permite a alguns professores “desdizerem” teóricos e construir conhecimentos próprios. A partir disso, percebo uma disposição desses professores para reconhecerem-se e serem reconhecidos como profissionais.

Relembro que o próprio professor é o determinante para o seu desenvolvimento, é ele o autor de sua própria história na e com a escola. A escola e a sala de aula tornam-se um local de prática formativa. Desse modo, a escola não pode ser tratada como simples pano de fundo. A experiência adquirida na prática na escola é o próprio respaldo para o professor do seu trabalho, e, por meio disso, ele mesmo acompanha o movimento constante de configuração profissional (NÓVOA, 1995), utilizando a avaliação de sua prática para repensar-se como professor.

“Como o professor só torna-se professor quando entra na escola, um pedreiro só torna-se pedreiro quando coloca pedra sobre pedra” (GAULKE, 2013, p. 141). A professora Martha deixa claro que entende que é professor quem dá aula, aquele que aprende e ensina ao mesmo tempo:

É... tanto as dificuldades como os acertos foram o que me moldou pra poder me olhar no espelho e me chamar: eu sou professora de música, eu sou professora. Pra me assumir essa identidade. É... não dá pra dizer que foi uma coisa ou outra, é o próprio dia a dia que te molda. Você encontra muitas dificuldades e, através das dificuldades, você vai ter que buscar saídas, soluções, aperfeiçoamento, e isso te move. Tu que vai ter que te aperfeiçoar. E tu vai ter que dar conta daquilo. Eu saí muitas vezes chorando da escola... e saí muito mais vezes sorrindo da escola, feliz, *bah, hoje a aula foi muito melhor do que eu imaginava* (PROFESSORA MARTHA, 2016).

A professora Martha parece perceber esse movimento constante de configuração profissional (NÓVOA, 1995) e, consciente disso, usa a avaliação de sua prática para repensar-se como professora. Martha (2016) interage com os alunos e os teóricos que fundamentam seus princípios da aula de música na prática, e, assim, passa a pensar nos seus próprios princípios de ensino na escola. “Porque você vai amadurecendo e a experiência te comprova e você ganha coragem pra desdizer um teórico, sim. *Pode ser na tua realidade, aqui na minha isso não funciona. Percebe?*”

Por meio de sua experiência, Martha constrói conhecimento. Ao tomar coragem para repensar e “desdizer um teórico”, ela não se submete ao conhecimento proposto por outros, pois avalia sua adequação, sua validade para o contexto no qual trabalha, ela constrói novas perspectivas para a sua aula de música. Esse amadurecimento prático e teórico indica um desenvolvimento como professora e, a partir dele, Martha também alimenta sua gratificação em ser professora.

Entendo a autoformação, como uma relação formativa com a escola, como o reconhecimento, por parte da professora, de seu próprio desenvolvimento profissional, do que ela desenvolve e de como desenvolve. Esse desenvolvimento está atrelado ao desenvolver-se naquele lugar específico. Assim como o aluno não é genérico, o desenvolvimento profissional também não, e é nesta prática formativa – formação pela/a partir da atuação – vinculada ao lugar que Martha vai percebendo e reconhecendo o seu desenvolvimento profissional.

No mesmo sentido, o professor Jorge afirma que a aprendizagem da docência não ocorre a partir da leitura de um manual, ele fala do seu entendimento do desenvolvimento como professor e de uma construção do ser professor, dos seus conhecimentos, com essa nova situação real de escola. Portanto, para Jorge, os conhecimentos aprendidos no curso de licenciatura serão utilizados se a experiência os requisitar.

Todas essas experiências, Jorge afirma terem o ajudado a ser quem ele é como pessoa e como professor, e destaca: “Olha, principalmente, é... o lado humano de ver as histórias

das pessoas, tipo, de, às vezes, tu tar exigindo, tar querendo que o fulaninho pare, cale a boca, sente assim, me lembro que teve uma [...]”. E prossegue:

Daí eu vou te contar uma historinha, de um menino que quebrou um violão. O menino era tão enlouquecido que, era já o espoleta, bah! [...], 4ª série, bah!, que difícil. Não se dava aula naquela turma. E era eu e todo mundo, mas, comigo, é pior, porque professor de artes dá uma certa liberada, nem que seja pra cantar, nem que seja pra, tipo: vamos tirar as classes, fazer uma roda, que, geralmente, eu gosto de fazer isso. Daí, correndo um dia na sala de aula, meu violão tava encostado na mesa do professor, ele esbarrou, não foi de propósito, ele era bem louco, desbocado, sacana, mas ele não faria isso de propósito, ele esbarrou no violão e o violão caiu, caiu e quebrou a mão do violão. Daí, bah!, aquele velório, né? Todo mundo com o olho deste tamanho e tal. Tirei o guri da sala de aula, enfim, não sei o quê. Aí a escola começou a, já tava, já tinha tido mil processos de coisas de tentar melhorar o guri e punir na sala, fazer isso, fazer aquilo. Um dia, eu conheço a mãe do guri. Ela vem na escola pra conversar sobre o fulaninho. Aquela mãe abriu a boca com a criança do lado e começou a falar tanta coisa, tanta bobagem, que chegou a um ponto que as orientadoras se olharam e já tavam quase dizendo assim: *não, seu filho é maravilhoso*, porque a gente, às vezes, vendo a família, vendo a história, se entende na hora. Então assim, nesse caso, pensamos: *só quem pode fazer alguma coisa pra essa criança somos nós*. (PROFESSOR JORGE, 2016).

Jorge narrou suas experiências com a escola como lugar formativo que o levou a compreender um pouco das suas atitudes, suas escolhas e também a se questionar sobre algumas ideias já construídas sobre a escola e sobre ser professor. Assim, ele constrói uma relação com a escola em que aprende a se conhecer e construir o seu jeito de ser professor na e com a experiência.

E acho que isso me ajudou muito como pessoa mais que como professor. Profissionalmente, azar, que se dane, mas, como pessoa, aprender a ter um pouquinho mais de humildade, às vezes, quando eu tô muito enlouquecido, ter uns gatilhos de pensamento, que eu penso assim: não, mas pera aí, lembra lá de uma ou outra situação que os teus alunos, às vezes, passam. Tu, então, relaxa [...] (PROFESSOR JORGE, 2016).

Cada lugar tem suas especificidades relacionadas às condições de trabalho, contratação de professores e inserção e manutenção da música na educação básica. Para a professora Clara, a sua adaptação e seu ajuste com a profissão se dão de modo diferente em cada escola, por serem instituições de esferas diferentes: pública e privada. Ela disse carregar suas aprendizagens e seu desenvolvimento como professora, mas, a cada escola em que chega, vai se adaptar ao lugar e, até certo ponto, adaptar o seu jeito de lidar com as pessoas:

[...] em todos os lugares, aconteceram coisas que não deram certo, e tu foi tentando consertar, consertar ou tentar acertar em outro momento. E daí tu vai mudando, das pessoas que tão, com quem tu tá negociando, o tempo inteiro, com quem tu tá, com quem tu conversa, com quem tu... E tendo que se adaptar, porque, daí, tá. Tu pode ter, eu posso ter aprendido algumas coisas lá na minha primeira escola que serviram de lição, mas eu não necessariamente saio com esse aprendizado e aplico ele em outro lugar, porque o outro lugar são outras pessoas, é outro espaço, é outra relação. Então, serve de aprendizado, mas eu vou ter que me adaptar ao lugar, e daí, tá. Daí tu vai vindo com bagagens assim de... Mas acho que ajuda até, como tu te posiciona, como é que tu te coloca. Às vezes, eu fico pensando isso, na minha postura como professora, porque eu não gosto de ser uma professora que vai chegar, chegando assim e, sabe?, batendo na mesa. Isso, às vezes, é muito legal, porque tu constrói uma relação num diálogo tranquilo com as pessoas, tu não é uma pessoa que intimida ninguém, mas, ao mesmo tempo, tu pode se fazer se desrespeitar, ou se, que as pessoas te leiam como, ah, então, tu é uma pessoa, ahn... não é maleável a palavra, vulnerável, ou manipulável. Porque, ah, tá ali toda... então, como equilibrar essa coisa de: tá, quem é a pessoa que eu quero ser, porque eu também não quero ser a pessoa que vai sair peitando todo mundo e xingando todo mundo, mas eu não quero ser manipulada por ninguém (PROFESSORA CLARA, 2016).

A professora Clara contou que passou por um processo de amadurecimento pessoal e profissional. Ela sugere um caminho de desenvolvimento profissional em que destaca o amadurecimento e a conquista de mais segurança na sala de aula. Clara entende que a insegurança faz parte do lado profissional e que há decisões quanto à sua configuração profissional que estão conectadas com o seu lado pessoal, com sua maneira de estar

na escola e seu jeito de se vincular a esse lugar. Isso se exemplifica pelo fato de Clara acreditar nas pessoas e na bondade e, portanto, o entendimento de Clara do seu trabalho como professora e o seu objetivo são ter a escola como um lugar de afeto e de aprendizagem através dessa experiência. Por isso, questionei Clara sobre as mudanças de escola que fez e se essa vivência em vários espaços diferentes contribuiu para o seu desenvolvimento profissional. E ela respondeu: “Ah, eu acho que sim, isso contribuiu um monte. Porque, de mudar de espaços e... não só de, de serem lugares bem diferentes assim de... eu não sei, é, contribuiu porque, tu, é... No fim, a gente aprende vivendo, né? Não tem outro jeito” (PROFESSORA CLARA, 2016).

A professora Clarice percebe que as demandas de trabalho, resultantes das relações construídas na escola e das exigências que hoje são feitas ao professor, somente poderão ser vividas e compreendidas na prática. Clarice chega a falar que isso foi uma lacuna na formação, mas, ao longo de sua narrativa, ela indica que há aspectos que somente será possível aprender na e com a experiência, a partir do momento em que as situações acontecem.

Então, eu fui observando essas coisas, enfim, e, como a gente pode trabalhar literatura, enfim, guria, dá pra fazer milhões de coisas, não há rotina nunca, né? Então é... bem, e acho que esse foi o motivo que me fez continuar, quando eu entrei em crise e não sabia se eu queria [risos], eu sempre penso nisso, né? [...] E só a experiência e o tempo fazem com que a gente aprenda como mudar isso, como tu fazer do limão uma limonada. Então é... eu, assim, agradeço muito por eu ter escolhido esse caminho, por eu ter aceitado esse desafio que é, eu vou dizer que é... todo dia é um desafio de estar trabalhando. [...] Então, também é um aprendizado constante, um aprendizado, a sala de aula, um aprendizado que nenhuma formação dá pra gente, né? Então, realmente, tem que aprender a gostar. Eu acho que nem sempre a pessoa entra e... não se ama sempre, nem sempre aquilo é bom, mas tu tem que aprender a lidar com essa diversidade que acontece, tanto das coisas boas quanto as coisas ruins, as coisas que não dão certo mesmo, e a gente tem que saber avaliar e reavaliar e... entender e, se não entende, aceitar, né? As minhas dificuldades como professora, e que, muitas vezes, são pessoais, né? Dificuldades



que a gente tem que, é... não tem relação com conhecimento (PROFESSORA CLARICE, 2016).

A professora Clarice, ao longo da entrevista, foi contando sobre uma crise emocional que teve há alguns anos. Inicialmente, ela disse não saber o que queria fazer, se continuaria sendo professora em escola. No entanto, o fato de a escola manter Clarice em constante movimento de aprendizagens faz com que queira continuar:

Porque, tu quer ver? Como eu trabalhei na sinagoga, é uma igreja, né? Na escolinha de arte, e eu dei aula de piano, são coisas completamente diferentes, tu ser professor dessa maneira e tu ser professor de escola. São coisas completamente diferentes. Incomparável, incomparável o que é, o crescimento. Eu cresci quando eu fui pra escola e eu assumi dentro de mim que eu queria ser professora e que eu queria lidar com tudo isso que eu não tava gostando no meu momento de crise. E que eu precisava, dentro da minha, e que isso faz parte da minha profissão, e não saí reclamando todo dia da escola, daquele, daquela turma, aquele aluno, aquele não sei o quê. [...] Quem assume, aguenta [risos]; daí fica pensando porque é... é realmente, e pelo dinheiro não vale a pena. Nenhum professor enriquece dando aula. Nenhum. Então é... pelo dinheiro não vale a pena tudo o que a gente passa, né? Então... o que vale a pena são as outras coisas, tu tem que entender, né? (PROFESSORA CLARICE, 2016).

Com isso, Clarice conclui que somente a experiência e o tempo fazem com que aprenda a transformar em coisas boas o que não gosta na escola. A escola, no desenvolvimento profissional de Clarice, tem seu papel como lugar em que tudo acontece, onde as práticas ocorrem e onde os saberes dela são acionados para a atuação, para o ensino possibilitar a aprendizagem.

A configuração profissional do professor (NÓVOA, 1992) está relacionada à construção do professor como profissional, mas, também, diretamente ligada à dimensão pessoal do professor. A partir disso, percebi que esse lado pessoal se configura ao mesmo tempo em que o lado profissional, pois é na presença pública do professor no espaço da escola que é promovida a configuração pessoal. O professor coloca-se como pessoa ao se relacionar com o outro, tornando-se presente publicamente para exercer a profissão e, assim, vai configurando-se pessoal

e profissionalmente. O lado pessoal molda o lado profissional, enquanto o profissional reconstrói o pessoal, pois os professores partem do pessoal (suas crenças, valores, experiências) para definir o profissional quando chegam nas escolas. Posteriormente, a partir da relação com o outro, vão modificando o profissional e se transformando ou se alimentando pessoalmente.

Portanto, compreendo a atuação na escola como formação do professor, não como uma formação única nem como formação continuada, mas, sim, como aquilo que faz ele ser quem ele é na escola. A atuação constitui-se em experiência quando é avaliada, analisada, refletida. A experiência é a produção do saber da prática; assim, a experiência, como biografização, é condição para o saber-fazer. Somente na prática que se é professor, ou seja, a condição para o desenvolvimento na profissão é a atuação do professor. Assim, entendo que a própria atuação é formação, direcionando para uma autoformação.

Entender a atuação como formativa é uma tentativa de amalgamar formação e atuação, o que não significa que a formação inicial seja desnecessária, como claramente indicam alguns dos professores entrevistados, nem que a atuação, em si, seja suficiente para que o professor se desenvolva profissionalmente.

## Discussão e considerações finais

A partir da interpretação das narrativas autobiográficas dos professores de música da educação básica, identifiquei eixos que, acredito, sustentam o desenvolvimento profissional dos professores: o outro, o eu e a construção do eu com o outro – o lugar. O outro remete à alteridade presente no desenvolvimento profissional e a ele necessária. É a partir do outro que o professor constrói um sentido da profissão e se depara com as questões deontológicas, e, também, se edifica o reconhecimento do trabalho do professor. O eu está relacionado à dimensão pessoal do professor, ao reconhecimento de si como pessoa e como profissional, à satisfação com o trabalho e ao crescimento que vem com a atuação. O eu e o outro são as peças-chave que

constituem o lugar. O lugar, aqui, é a síntese da relação do eu com o outro.

Retomo a simbologia do barco no mar como uma forma de ilustrar o entendimento da autoformação. Considero a atuação entendida como autoformação parte fundamental do processo de desenvolvimento profissional do professor. É o professor que, com sua vontade e energia, atua na escola. É como o condutor do barco, que o aciona, ou levanta a vela, para fazer o barco movimentar-se no mar.

A partir da sua atuação na escola, o professor também consegue desenvolver o entendimento da sua função como professor nesse lugar, como um barco no mar que reconhece o seu caminho ao percorrê-lo. Pode haver uma ideia anterior do traçado do caminho, assim como o conhecimento de alternativas do que será encontrado nesse caminho, mas, ao percorrê-lo com o barco, o condutor reconhece o trajeto ou, antes, passa a conhecê-lo. Por meio da atuação, do entendimento da função e das experiências do professor, ocorre o reconhecer-se como professor. O reconhecer-se faz, fundamentalmente, o professor ir adiante, mover-se profissionalmente, por também conseguir se perceber como profissional.

Assim como o condutor do barco conhece e reconhece seu trajeto, ele também passa a ser reconhecido pelo mar, pelos peixes, pelas algas, por aquilo que o próprio barco encontrar no caminho. Esse reconhecimento pode se dar pela abertura da passagem para o barco, pela correnteza, ou mesmo pelo fato desses elementos aproveitarem o barco como morada ou fonte de alimento, passando a fazer parte desse ambiente. O professor também passa a ser reconhecido na escola como sujeito, parte do lugar da escola, no qual se move atuando, entendendo e reconhecendo-se como professor. E, ao se vincular ao espaço, tornando-o lugar, também consegue sentir-se parte do coletivo, da categoria profissional professor, que o ajuda a dar um possível rumo ao desenvolvimento profissional.

O professor, constituído de suas experiências, é quem conduz o seu desenvolvimento profissional na escola. Assim como o condutor do barco provoca o movimento desse barco em

um mar desconhecido, ou que está em constante modificação, por também estar em movimento, o professor conduz, provoca e realiza seu desenvolvimento profissional na produção de suas experiências: sua autoformação. Sendo assim, compreendo que esse processo, constituído de ancoragens – como momentos de lucidez constitutivos da experiência – no tempo e espaço da escola, é o que compõe o desenvolvimento profissional do professor de música da educação básica. As ancoragens fixam o barco, mas, ao mesmo tempo, o levam a se reconstruir por meio do que se prende no seu casco durante esse tempo e nesse espaço. Portanto, entendo que o professor, como pessoa, constituída de diversas experiências, é quem percorre esse processo único e pessoal. Acredito que o lado pessoal do professor – com suas bagagens experienciais – influencia e maneja o lado profissional, pois, o professor é a pessoa que conduz a si mesma para se desenvolver profissionalmente. O barco no mar ilustra o processo de desenvolvimento profissional no tempo e no espaço. Mas essa simbologia não parece dar conta desse lado pessoal e da sua relação com o lado profissional.

Entendo a dinâmica do processo de desenvolvimento profissional a partir da constituição de uma toca (*ethos*), da sua morada, em que o professor constrói lugar em si mesmo, constituindo-se biograficamente a partir da escola (lugar). A toca, sendo própria, pertencente e viva no professor, é um certo lugar interno que proporciona o desenvolvimento profissional e a sua permanência na escola.

O barco é sempre apresentado em movimento, em processo. A toca, por mais que seja algo sempre sendo construído, em construção, dá ideia de algo mais fixo, que está ancorada internamente. O barco se desloca; a toca é o porto seguro, embora não seja um porto estático ou fixo; é a segurança ou estabilidade que permite que o barco continue em movimento. A toca dá estabilidade para que o barco possa continuar saindo em viagem. Para continuar conduzindo o barco, o sujeito precisa perceber que a toca começa a se configurar (ela também estará sempre em construção, mas é preciso que tenha um começo). A toca é o porto seguro, que é tanto ponto de partida quanto

ponto de chegada, nunca está no mesmo lugar, mas, ao mesmo tempo, está num lugar seguro, que é o próprio sujeito.

Na toca o professor guarda suas bagagens, suas memórias experienciais, que passam a constituí-lo como pessoa e como professor. As experiências constituídas pelo professor na sua atuação somam-se às suas bagagens anteriores e levam o professor a organizar e reorganizar seus saberes experienciais, gerando novos saberes e consolidando outros. A toca é a amálgama do lado pessoal com o lado profissional. Constitui um lado profissional “pessoalizado”; é pessoal porque construído pelo sujeito, mas profissional na sua natureza: um conhecimento profissional da pessoa.

A toca é um “terceiro lugar”, onde se dá a vinculação entre o lado pessoal e o lado profissional; a vinculação entre o (eu)sujeito e o trabalho. Mas a vinculação, para configurar a toca, também precisa ser formativa; a vinculação precisa trazer outras ou novas formas, precisa transformar ou mudar a forma anterior de algum modo, seja a forma do pessoal, seja a forma do profissional. A toca é, assim, um lugar interno de formação, que, ao amalgamar formação pessoal e profissional, se torna lugar promotor do desenvolvimento profissional.

## Referências

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. *História da Educação*. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 7, n. 14, 2003, p. 79-95.
- BEINEKE, Viviane. Políticas públicas e formação de professores: uma reflexão sobre o papel da universidade. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, 35-41, mar. 2004.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação musical: olhando e construindo na formação e ação de professores. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 6, p. 41-48, set. 2001.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 2/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília: Seção 1, p. 8-12, 2 jul. 2015.

- CANÁRIO, Rui. O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO FORMAÇÃO DE PROFESSORES. 2001. Anais... Brasília: MEC – Secretaria de Educação Fundamental, 15/19 Outubro de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1c.pdf>> Acessado em: 14 de abril 2015.
- CHARMAZ, Kathy. *A construção da Teoria Fundamentada: guia prático para análise qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.27, n.01, abr. 2011, p.333-346.
- . *A condição biográfica – Ensaio sobre a narrativa de si na modernidade avançada*. Tradução de Carlos Galvão Braga, Maria da Conceição Passeggi, Nelson Patriota. Natal: EDUFRN, 2012.
- FIGUEIREDO, Sérgio L. F. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, p. 21-29, mar. 2005.
- GAULKE, Tamar Genz. *Aprendizagem da docência: um estudo a partir de narrativas de professores de música da educação básica*. Dissertação (Mestrado em Música) – Porto Alegre, UFRGS, 2013.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, Jan.Fev.Mar.Abr. 2002.
- LEITE, Adriana Filgueira. O Lugar: duas acepções geográficas. *Anuário do Instituto de Geociências – UFRJ*. V. 21, p. 9-20, 1998. Disponível em: <[www.anuario.igeo.ufrj.br/anuario\\_1998/vol21\\_09\\_20.pdf](http://www.anuario.igeo.ufrj.br/anuario_1998/vol21_09_20.pdf)>. Acessado em: 21 de maio 2014.
- LÉVY, Jacques; LUSSAULT, Michel. Lieu. In: LÉVY, Jacques; LUSSAULT, Michel (dir.). *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Paris: Belin, 2003.
- MARCELO, Carlos García. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, 08, p. 7-22, 2009. Consultado em <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em abril 2015.
- MATEIRO, Teresa; TÊO, Marcelo. Os relatórios de estágio dos alunos de música como instrumento de análise dos processos de planejamento. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 9, p.89-95, set. 2003.
- MATOS, Olgária. *Discretas esperanças: reflexões filosóficas sobre o mundo contemporâneo*. São Paulo: Nova Alexandria, 2006
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António, (coord). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf)>. Acessado em: 30 de janeiro 2014.

..... Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 11-30.

..... *Professores: Imagens do futuro presente*. Instituto de Educação EDUCA: Lisboa, 2009. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/patobranco/estrutura-universitaria/diretorias/dirgrad/planejamento-2017-fevereiro/ProfessoresImagensdoFuturoPresente.pdf>> Acessado em: nov. 2015.

SANTOS, Regina Márcia Simão. A universidade brasileira e o projeto curricular dos cursos de música frente ao panorama pósmoderno. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 8, 63-68, mar. 2003.

Strauss, Anselm L.; Corbin, Juliet. *Pesquisa Qualitativa: Técnicas e Procedimentos para o Desenvolvimento de Teoria Fundamentada*. Porto Alegre: ArtMed, 2008.

TOURINHO, Irene. “Atirei o pau no gato mas o gato não morreu...” Divertimento sobre estágio supervisionado. *Revista da ABEM*, v. 2, p. 35-52, jun. 1995.

TUAN, Yi-Fu. Place: an experiential perspective. *Geographical Review*, v.65 n.2, p.151-165, 1975.

ZEICHNER, Kenneth. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdade e universidades. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 3, p.479-504, set./dez. 2010.

# Experiências docentes em classe hospitalar

Roberta Ceres de Oliveira – UERN - UFRN

## Introdução

O atendimento educacional hospitalar e domiciliar no Rio Grande do Norte foi iniciado em 1998 por organizações não governamentais, as ações educativas eram realizadas por voluntários, pessoas com desejo de colaborar na assistência integral de crianças e adolescentes em tratamento de saúde (SILVA; ROCHA, 2015). Contudo, os voluntários não possuíam formação específica e especializada para atender as necessidades formativas de garantia do direito à educação. Esse serviço especializado e executado por professores só foi iniciado pela Prefeitura Municipal de Natal em 2009 e pelo Estado do Rio Grande do Norte em 2010 (OLIVEIRA, 2016).

Nesse intervalo de tempo entre 1998 e 2009, especificamente em 2002, o Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Especial elaborou o documento *Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações*, com o “[...] objetivo de estruturar ações políticas de organização do sistema de atendimento educacional em ambientes hospitalares e domiciliares” (BRASIL, 2002, p. 4). Ao regulamentar como, quando, para quem e por quem o serviço será ofertado, o MEC reconhece a relevância do profissional docente na construção do atendimento pedagógico em classe hospitalar e domiciliar e orienta/convida as secretarias estaduais e municipais de educação a assumirem a responsabilidade de consolidar o serviço, já ofertado (voluntariamente e informalmente) por organizações não governamentais.

Esses professores que adentram o universo das classes hospitalares e domiciliares apresentam duas dinâmicas nos



processos de inserção e reconhecimento profissional: a dinâmica específica da profissionalização docente (NÓVOA, 1999) e a dinâmica especializada do contexto em que está atuando, nesse caso, com crianças e adolescentes em tratamento de saúde, em hospitais e casas de apoio. A formação específica se dá por cursos de graduação em licenciaturas, pós-graduação em nível de *Stricto Sensu* e/ou *Lato Sensu*. A formação especializada acontece mediante estratégias de *escuta pedagógica* (CECCIM; CARVALHO, 1997), em que as ações pedagógicas são guiadas pela sensibilidade no que se refere ao ver-ouvir-sentir e aos processos psíquicos e cognitivos experimentados pelo educando hospitalizado (BRASIL, 2002).

Essa formação especializada acontece mediante experiências cotidianas da docência em classe hospitalar. Deter-nos-emos ao estudo de narrativas docentes acerca dessas experiências informais, as quais consideramos essenciais para a formação docente em contexto hospitalar. O objetivo do presente texto é apresentar resultados de pesquisa com professoras de classes hospitalares, tomando as experiências narradas como objeto de reflexão, depreendendo como se dá a formação docente nesses espaços. Os dados fazem parte da tese de doutorado em andamento – *Narrativas da experiência docente em classe hospitalar: capital autobiográfico, empatia pedagógica e reconhecimento profissional* (PPGED/UFRN) e integram um projeto mais amplo “Narrativas da infância: o que contam as crianças sobre a escola e os professores sobre a infância” (MICT-CNPq|EditalUniversal-14/2014, processo nº 462119/2014-9) desenvolvido pelo Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Autobiografia, Representações e Subjetividade (GRIFARS-PPGED-UFRN-CNPq).

Fundamentamos a proposta nos princípios da pesquisa (auto)biográfica em educação, apresentamos essa fundamentação teórica, articulando-a à metodologia do grupo reflexivo de mediação biográfica, inspirada em Passeggi (2011) e adotada na pesquisa-formação realizada com quatro professoras de

classes hospitalares de Natal/RN<sup>1</sup>. Em seguida, expomos os resultados alcançados e as interpretações tecidas até o momento, considerando que as professoras reconhecem, narrativamente, experiências que constituem seu capital autobiográfico e evidenciam experiências de empatia pedagógica nas relações estabelecidas com crianças e adolescentes em tratamento de saúde, em um movimento contínuo, horizontal e dialógico de formação docente com a vida e para a vida. Tais resultados nos revelam experiências significativas em processos formativos de reconhecimento profissional docente em classe hospitalar.

## Pesquisa (auto)biográfica em educação e a formação docente em contexto hospitalar

A emergência do sujeito, sua historicidade e suas aprendizagens como centro dos interesses científicos demarca o território, o qual a pesquisa (auto)biográfica pretende abarcar. Como nos explicita Passeggi (2011a), esse movimento científico e cultural que estimulou, nos anos 1980, a manifestação do sujeito como ator e autor de sua história, provoca uma ruptura de paradigma nas Ciências Humanas e Sociais, e justifica-se pelo “declínio dos grandes paradigmas – estruturalismo, marxismo, behaviorismo –, buscam-se outros laços para tecer as relações entre sujeito/objeto, indivíduo/sociedade, determinismo/emancipação, inconsciente/consciência” (PASSEGGI, 2011a, p. 13).

Essa guinada ocorre também diretamente sobre a representação do profissional docente, que passa a ser visto como um aprendente, capaz de refletir e produzir teorias sobre seus modos de ser e de fazer. Esses conhecimentos, sejam explícitos ou tácitos, lhes são úteis para reconsiderar suas aprendizagens, posicionar-se e tomar decisões para suas ações presentes e futuras.

---

1 Fazemos uso de pseudônimos para nomear as participantes da pesquisa-formação, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado por elas. As docentes serão apresentadas como Ana, Luciana, Selma e Talita.

Esse ser aprendente experiencia aprendizagens formais, não formais e informais, as quais colaboram em seu processo de formação. Faz-se relevante conhecer tais experiências formadoras. Para tanto, nosso entendimento do termo experiência converge ao conceito de Larrosa (2002, p. 21) em suas notas sobre a experiência e o saber de experiência. Para o autor, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. É nessa perspectiva, que denominamos de experiência, aquilo que tocou as professoras participantes em acontecimentos vividos, não é apenas o que aconteceu, mas aquilo que as marcou durante determinada vivência.

Passeggi (2011) contextualiza historicamente o termo experiência, chamando atenção para sua derivação do latim *experientia*, *ae*, e para os termos *Erlebnis* e *Erfahrung* equivalentes de *experiência* em alemão. A autora dialoga com os estudos de Dilthey (1833-1911) acerca da noção de vivência e sua proposta de consciência histórica. Mediante este percurso conceitual e etimológico da experiência, a autora sugere que “entre um acontecimento e sua significação, intervém o processo de dar sentido ao que aconteceu ou ao que está acontecendo. A experiência, em nosso entendimento, constitui-se nessa relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou. Isso se faz mediante o ato de dizer, de narrar, (re)interpretar” (PASSEGGI, 2011, p. 149).

A pesquisa (auto)biográfica em educação é um campo de estudos que corrobora para a formação de professoras de classes hospitalares, mediante a ação autônoma e ativa de ouvir e considerar como fonte de estudos as narrativas das experiências de formação docente com crianças e adolescentes em tratamento de saúde. Nesse cenário, “a biografia parece implicar a construção de um sistema de relações e a possibilidade de uma teoria não formal, histórica e concreta, de ação social” (FERRAROTTI, 2010, p. 35). A pesquisa (auto)biográfica se preocupa em investigar, pelas atividades de *biografização*, que relações os indivíduos estabelecem com o mundo histórico e social, por meio das experiências que vivenciam nele.

Do ponto de vista epistemológico, a abordagem que utilizamos na pesquisa se situa na corrente de *pesquisa-formação* ou da *pesquisa-ação-formação* existencial, como nos sugerem, respectivamente, Josso (2010) e Pineau (2005), dois pioneiros do movimento socioeducativo das *histórias de vida em formação*. Mediante essas correntes, o professor como ser aprendente é capaz de compreender a historicidade de suas aprendizagens, realizadas e por se realizar, ao longo da vida (*life learning*), em todos os tempos e espaços da vida (*lifewide learning*), e de produzir teorias e conhecimentos sobre seus modos de fazer, de ser e de aprender (PASSEGGI, 2016, p. 75).

É relevante conhecer os processos de aprendizagem não formal e informal, pelos quais professoras buscam a inserção docente em classe hospitalar, exercendo a profissão e construindo coletivamente uma identidade profissional específica e especializada para atuação docente em contexto hospitalar. Nesse contexto, se faz também necessidade emergente, (re) conhecermos os processos de aprendizagem informal, pelos quais essas docentes aprendem a *ser* professoras no hospital, *sendo*, exercendo a prática docente em instituições voltadas para tratamentos de saúde. Compreenderemos aqui a aprendizagem, segundo Alheit e Dausien (2006), na perspectiva da dimensão vivida, sempre ligada a uma biografia concreta, possibilitando indicar um instrumento de mediação, no qual as construções biográficas apresentam-se como formas reflexivas da experiência, podendo se desenvolver e se transformar. “Sem biografia, não há aprendizagem; sem aprendizagem, não há biografia” (*ibid*, 2006 p. 190). Tais aprendizagens são capazes de nos revelar dimensões dessa prática profissional *in loco* e instauram a busca para melhor entender os processos de formação “no chão do hospital”. Diante da pesquisa-formação desenvolvida com professoras de classes hospitalares, identificamos que tais movimentos formativos decorrem, paralelamente, dos processos de aprendizagem não formal e informal experienciados por essas professoras (OLIVEIRA, 2016).

## O grupo reflexivo de mediação biográfica e as experiências compartilhadas no acompanhamento pedagógico de crianças e adolescentes em tratamento de saúde

Propomos que as histórias de vida e o biográfico (escrita da vida) integrem o cenário da formação docente, enquanto métodos privilegiados para recolha de fontes narrativas, capazes de revelar os modos como se tecem as relações entre o sujeito e o mundo nas esferas sociais onde ele vive e interage. Compreendemos as professoras, enquanto adultos em formação, indivíduos com histórias de vida singulares e que, mediante a atuação docente em contexto hospitalar estabelecem um fio condutor de experiências e narrativas compartilhadas “no chão do hospital”. Tais experiências são colocadas em pauta como ponto de partida para o processo de *reflexividade autobiográfica* no grupo reflexivo de mediação biográfica.

Conforme Passeggi (2011, p. 150), o grupo reflexivo de mediação biográfica se distingue das noções de grupo focal e de grupo de discussão por três razões fundamentais: primeiro, por não se tratar de um método de pesquisa, mas de uma prática de formação; segundo, “o que nele se fala, ou se cala, não visa ao interesse do pesquisador, mas, primordialmente, ao da pessoa em formação e, posteriormente, do grupo que aprende com a história do outro”; terceiro, os participantes reconhecem o pertencimento a esse grupo social, e investem tempo e disposição dialógica em um projeto comum que é partilhar com o outro, experiências vividas, na busca de compreender a si mesmo e ao outro como sujeitos históricos. Geralmente, o grupo se realiza em contexto institucional, porém no caso do grupo com professoras de classes hospitalares, a pesquisa-formação contou com a participação voluntária e autônoma das integrantes, pois não se tratava de formação institucional. O grupo é acompanhado por um formador, que zela pelos princípios éticos e deontológicos das práticas de reflexão autobiográfica, como fundamento epistemopolítico, o formador, em nosso caso, a denominamo-nos de pesquisadora/professora, previamente

desenvolveu sua escrita autobiográfica, tendo atitudes (éticas) de mediar o processo de *biografização* do grupo.

A noção de mediação biográfica é essencial para o desenvolvimento formativo do grupo, e diz respeito aos “processos envolvidos no acompanhamento de um grupo de pessoas em formação que escrevem e trabalham sobre suas narrativas com a ajuda de um formador” (PASSEGGI, 2008, p. 44). Tais processos de acompanhamento orientam as etapas do trabalho biográfico, as quais tem respaldo na tríplice mimese proposta por Paul Ricoeur (1994) – *prefiguração, configuração, refiguração*. Passeggi (2011) as define como dimensões – *iniciática, maiêutica e hermenêutica*. As duas perspectivas aproximam-se e buscam chamar atenção aos aspectos referentes à memória (experiências), às trajetórias de vida (perspectivas de atuação docente) e às possíveis contribuições das experiências individuais e coletivas para essa atuação profissional. A terceira etapa corresponde à dimensão hermenêutica da mediação biográfica e fundamenta-se na condição humana de aprender com as experiências vividas, situando o saber que delas emerge numa perspectiva histórica, para melhor conhecer-se como sujeito histórico, singular e universal.

Ao investigar as potencialidades dos dispositivos utilizados para mediar a reflexão sobre saberes necessários à prática docente, mediante a própria experiência (autobiográfica) e a experiência do outro (heterobiográfica), Cunha (2014) criou e operacionalizou os quadros de escuta que potencializam a reflexão e a interpretação de si mesmo nas relações com o entorno. Na perspectiva de motivar o desenvolvimento da reflexividade e, por conseguinte, contribuir para o trabalho biográfico, utilizamos o quadro de escuta em nossos encontros e verificamos que o acesso à experiência biográfica pessoal de quem ouve inscreve o ouvinte em um quadro de referências partilhadas ao mesmo tempo em que suscita um conjunto de saberes experienciais no domínio biográfico.

Passeggi, Oliveira e Cunha (2018) fundamentam o grupo reflexivo de mediação biográfica e o quadro de escuta como métodos para a constituição de fontes na pesquisa qualitativa em

educação, chamando atenção para os princípios deontológicos explicitados na Carta da ASIHVIF<sup>2</sup>.

Alguns princípios deontológicos devem ser observados: a *liberdade* para falar e permanecer, ou não, no grupo; a *conviviabilidade*, ancorada na ajuda mútua; a *confidencialidade* e *autenticidade* como um pacto ético; a *autoria* do que foi dito, escrito; a *exigência que formador tenha feito a experiência de escrita autobiográfica*; a *neutralização* entre pares, com base nos princípios acima descritos (PASSEGGI, 2011, p. 150/151). É esse clima de confiança e conviviabilidade que cria as condições necessárias para que se elaborem e se escutem com cuidado as narrativas de si e do outro. (PASSEGGI; OLIVEIRA; CUNHA, 2018, p. 659).

Ancoramos nossa proposição metodológica nos princípios descritos na Carta da ASIHVIF e na noção de grupo reflexivo estabelecida por Passeggi (2011), pautamos nossos objetivos nessas fundamentações, acreditando que desse modo, o trabalho se desenvolve numa perspectiva dialógica, horizontal e autônoma.

Optamos por analisar o trabalho biográfico realizado através da construção dos quadros de escuta e da carta que cada professora escreveu para uma professora iniciante em classes hospitalares na culminância do trabalho com o grupo reflexivo de mediação biográfica. Compreendemos que a composição dos quadros de escuta corresponde a um ato de biografização e, dessa maneira, pode “assumir uma pluralidade de manifestações – mentais, comportamentais, gestuais” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 525), daí não se tratar de uma escuta passiva.

A confrontação da própria história com a história do outro - “O que chamou a minha atenção?” “O que lembra a minha história?” “O que me fez pensar diferente?” – em resposta à composição do quadro de escuta, resulta na operacionalização de atividades que evocam e constroem aprendizagens concomitantemente com o que se escuta no grupo.

---

2 Association Internationales des Histoires de Vie en Formation, criada em 1990 ([www.asihvif.com](http://www.asihvif.com)).

Com base no desenvolvimento do grupo reflexivo de mediação biográfica e do quadro de escuta, enquanto procedimentos de constituição de fontes na pesquisa qualitativa em educação e dispositivos pedagógicos de formação, recolhemos dados que dão conta dos sentidos que as participantes atribuem a si e a experiências constituintes de sua historicidade (pessoal e profissional), configurando-se como expressão de uma autoanálise (*como me vejo?, que profissional me tornei?, o que houve comigo?*) e de um processo (um presente ampliado e partilhado, *o que aconteceu comigo?, o que posso fazer melhor? Se vivemos experiências semelhantes, por que tomamos rumos diferentes? Agora eu entendo o que me impediu; Agora, compreendo o que tenho feito; Agora, imagino o que devo fazer*). Nesse sentido, a reflexão acompanhada tem o propósito de potencializar o coinvestimento das participantes que se acompanham mutuamente, à medida que avançam no processo de formação e de escrita de si, conduzindo à articulação constante entre o si mesmo, o outro e o grupo, na construção de conceitos (teorização da prática), na partilha de experiências e nos processos de tomada de consciência, de reinvenção de si e da prática pedagógica.

## Capital autobiográfico, empatia pedagógica e reconhecimento profissional docente em classe hospitalar

*Uma verdadeira luta foi travada entre o desejo de trabalhar com a classe e a recusa de minha diretora em me liberar.* (SELMA, 2014)

Embora a seleção interna de professores para classes hospitalares tome como critério o desejo do professor, uma dificuldade vivenciada por ele é a liberação pelo diretor de escola para que seja autorizado o seu deslocamento da escola regular para uma classe hospitalar. Trata-se como explicitado pela professora Selma, na epígrafe, de uma “luta” em busca da garantia de direitos: o direito da maioria, matriculada na escola regular, o direito de uma minoria, impossibilitada de frequentar a escola regular e o direito do professor em optar pela minoria.

Uma pergunta que surge na pesquisa é o de compreender a opção das professoras pelas classes hospitalares. Não é raro



que relatem momentos difíceis de suas vidas, seja a perda de um filho, do pai, doenças graves da mãe, de familiares, associando o seu trabalho com as crianças como uma nova oportunidade, um novo recomeço. O que temos observado então é que essa opção se faz, muitas vezes, em função de um *capital autobiográfico* relacionado a experiências traumáticas por perdas e/ou por doenças graves. Esse capital de alguma maneira impulsiona a opção e de algum modo sustenta a crença da professora de que é capaz de exercer sua função no acompanhamento escolar de crianças com doenças crônicas (OLIVEIRA, 2016).

O termo experiência, em sua etimologia, remete à ‘prova, ensaio, tentativa’<sup>3</sup>. O que exige entendimento, julgamento para avaliar o que acontece e o que nos acontece (LARROSA, 2002). Em alemão, a diferença entre *Erlebnis* e *Erfahrung*, para designar a experiência, nos permite melhor compreender esse capital autobiográfico que vamos acumulando ao longo da vida. *Erlebnis* se traduz, geralmente, por ‘experiência vivida’ ou ‘vivência’, entendida como uma experiência mais imediata, ainda inconsciente, pré-reflexiva. *Erfahrung* associa-se a impressões sensoriais e ao entendimento cognitivo, que integra a experiência num todo narrativo e num processo de aprendizagem. Nesse sentido, remetem a uma temporalidade longa, que vai amadurecendo com o tempo e sugerem a ideia mesmo de aprendizagem ao longo da vida. Com base nessas duas noções, a experiência significa ter vivido os riscos do perigo (uma perda, uma doença grave) ter sobrevivido e aprendido algo no encontro com o perigo. Assim, no processo de escolha as professoras ativam os vínculos entre memória e potencialidades de apoio e a crença de que são capazes de ajudar o outro que vive experiência semelhante. Como nos diz a professora Talita (2014) em sua narrativa: *Já me operei e minha mãe já se operou, fui eu quem ficou cuidando dela e de todos. Foram momentos que nos engrandeceram como humanos e que nos prepararam para outras experiências de vida.*

A professora Lívia caracteriza as experiências de perdas como “ruins”, pois remete a emoções dolorosas, mas ela recorre a esses saberes biográficos para transformar toda a paisagem do

---

3 Houaiss, versão eletrônica.

que vive no chão do hospital. Para ela, as experiências “ruins” dão vida ao melhor de si. Percepção semelhante expressa a professora Selma ao narrar um momento de perda significativa em sua vida. Ela recorre a essa experiência que lhe oportunizou uma aprendizagem biográfica na dimensão do “*lifewide learning*” (educação abarcando todos os aspectos da vida), transformando suas perspectivas e saberes, indicando um novo recomeço, o qual se dá com sua inserção como docente em classe hospitalar.

Pesquisas realizadas por Rocha (2014) e Oliveira (2016) e trabalhos publicados por Passeggi; Rocha (2018), Oliveira; Passeggi; Rodrigues (2018), Passeggi; Oliveira; Cunha (2018), Passeggi; Oliveira; Rocha (2016) apresentam a constituição da profissionalização docente em contexto hospitalar no Rio Grande do Norte, mediante quatro etapas processuais: formação inicial em curso de licenciatura; vínculo de funcionário público como professor efetivo em secretarias de educação estadual e/ou municipais que ofertam o serviço de classe hospitalar e domiciliar; desejo em atuar profissionalmente em contexto hospitalar e liberação oficial dos órgãos competentes pela lotação do professor em escolas, para transferência e atuação docente em classe hospitalar.

O documento que orienta o funcionamento das classes hospitalares e domiciliares (BRASIL, 2002) considera que o docente que irá atuar em classe hospitalar ou no atendimento pedagógico domiciliar deverá estar preparado para trabalhar com a diversidade humana e diferentes vivências culturais, reconhecendo as necessidades educacionais especiais dos educandos impedidos de frequentar a escola, redefinindo e implantando estratégias de flexibilização e adaptação curriculares. Espera-se ainda que esse profissional busque fazer parte da equipe de assistência ao educando, colaborando no cuidado integral da pessoa em adoecimento, exercendo ações de escuta pedagógica para melhor atender as demandas formativas que surgem nesse contexto. “O professor deverá ter a formação pedagógica preferencialmente em Educação Especial ou em cursos de Pedagogia ou licenciaturas, ter noções sobre as doenças e condições psicossociais vivenciadas pelos educandos

e as características delas decorrentes, sejam do ponto de vista clínico, sejam do ponto de vista afetivo” (BRASIL, 2002, p. 22).

Nas narrativas analisadas, é comum identificarmos como saber da experiência docente, atitudes de empatia, ao considerarem que “é preciso se colocar no lugar do outro”, esse saber é coletivo, tem origem nas experiências comumente vivenciadas pelo grupo que atua profissionalmente nesses espaços, indica que professoras, ao iniciarem a docência em hospitais e casas de apoio, tentam compreender o que vivenciam crianças e adolescentes em tratamento de saúde, tentam deslocar sua visão para ter acesso à vida de quem acompanham pedagogicamente, nesse sentido,

[...] Muitas vezes as crianças dizem um “não” para a professora (para fazerem atividades, brincar com jogos etc.) por que não podem dizer outro “não” para o tratamento doloroso como as (injeções, medicações) que tem como consequências as reações desagradáveis de enjoo, vômitos, indisposição, sono, entre outra (LUCIANA, 2017).

Essa disponibilidade ética de ser professora, mediante processos de escuta sensível nos remete a atitudes de empatia para com o outro, mas não é somente uma empatia emocional, elas refletem sobre a condição humana das crianças e adolescentes, criando estratégias para acompanhá-los pedagogicamente, buscando entender o que se passa com essas pessoas, para melhor estar com elas, convivendo e atuando com o que perpassa o mundo do adoecimento e da hospitalização.

A formação continuada dessas professoras vai acontecendo, paralelamente às experiências vivenciadas no cotidiano dos hospitais e casas de apoio, na interação com profissionais de saúde, na escuta pedagógica a crianças, adolescentes em tratamento de saúde e às suas respectivas famílias, assim como na busca pela construção de redes e relações com seus pares, sejam aqueles que atuam em classes hospitalares, sejam com os colegas de profissão que estão nas escolas regulares, fomentando parcerias, diálogos, momentos e possibilidades *hetero-formativas*.

Desafios e perspectivas surgem nessa dinâmica da atuação docente especializada em contexto hospitalar, os professores

se veem como ensinantes (FREIRE, 1997), aprendendo cotidianamente com os sujeitos aprendentes, crianças e adolescentes ensinam aos professores como trabalhar nessa conjuntura diferenciada da escola regular. Os docentes vão compreendendo que outra ótica é necessária para ver, ouvir e sentir as crianças, seus modos de experienciar a escola, a infância, o adoecimento e a vida. Professores ensinantes passam a experienciar a cultura do adoecimento e aprendem outros saberes docentes, saberes estes alicerçados no cuidado e bem-estar de quem está educando-se (pelo ensino-aprendizagem em classe hospitalar) e tratando-se (pela saúde em ambiente hospitalar), simultaneamente enquanto colabora ativamente no processo de formação docente.

Esses saberes docentes apreendidos em classe hospitalar, demonstram respeito e reconhecimento à voz e ação social de crianças no mundo e com o mundo. Ensinar e aprender se entrelaçam a um nível, que distinguir quem aprende e quem ensina se torna fator secundário, pois os atores sociais são os protagonistas desse novo mundo, em que a garantia do direito à educação e à dignidade humana são os objetivos primordiais das ações desenvolvidas e a se desenvolver.

## Considerações em aberto

*[..] Encontramos no quadro teórico, epistemológico e metodológico da pesquisa (auto)biográfica um novo horizonte de investigação que busca articular a vida (bio) e a escrita (grafia) para refletir sobre a historicidade dos processos de aprendizagem de si, do outro e do mundo (FURLANETTO, 2008, p. 10).*

É nesse quadro teórico, epistemológico e metodológico da pesquisa (auto)biográfica descrito por Furlanetto (2008) que buscamos refletir acerca da atuação e formação docente em contexto hospitalar, entendendo que essa proposição se faz em respeito e reconhecimento do direito à educação para crianças e adolescentes em tratamento de saúde, e pela valorização profissional das professoras que exercem suas atividades docentes em um contexto diferenciado da escola regular. Tal investigação partiu da vida, da reflexão, das narrativas autobiográficas e da

escrita de si para compreender a historicidade dos processos de aprendizagem de si, mediante relações construídas com o outro e com o mundo. Buscamos esmiuçar o desejo de atuar em classe hospitalar, o qual parte do capital autobiográfico das docentes que ao reconhecerem narrativamente suas experiências ao longo da vida, na dimensão do *lifewide learning*, projetam em si mesmas, expectativas de um *ser* que se faz na ação, um *ser* que nos revela aprendizagens associadas aos processos formativos de reconhecimento profissional de ser professora em classe hospitalar.

Não é somente o desejo que mobiliza a permanecer ou modificar as rotas no mundo da vida, os aspectos individuais, sociais, culturais, políticos e econômicos interferem diretamente nos movimentos de aprendizagem e formação. As compreensões aqui anunciadas apontam relações co-existentes entre o sujeito da experiência, a compreensão que tem e faz de si mesmo e sua atuação docente que resulta em desenvolvimento humano e social a outras sujeitos que experienciam aprendizagens de e para a vida, pois o mundo do adoecimento e da hospitalização tem muito a ensinar, deixa um legado para se pensar a *antropofomação*, a formação do humano (PINEAU, 2005).

O grupo reflexivo de mediação biográfica indica modos de compartilhar experiências no exercício da profissão docente em contexto hospitalar e a narrativa escrita autobiográfica, apresenta reflexões e projeções profissionais do ser docente em classe hospitalar. Os resultados indicam que o uso dessa metodologia de pesquisa-formação possibilitou o acompanhamento da formação docente em processo, evidenciando três resultados da docência em classe hospitalar: o capital autobiográfico, a empatia pedagógica e o reconhecimento profissional.

Compreendemos que as experiências que permeiam o mundo da vida dessas professoras contribuem para o processo de formação docente com as crianças, ao refletirem em grupo sobre o que acontece e o que lhes acontecem, esse processo se aproxima das proposições de Nóvoa (2002) acerca da consolidação de dimensões coletivas da profissão. Esse movimento de formação contínua *in loco*, requer uma reconfiguração da profissão docente

e de construção de uma nova identidade profissional, pois “os professores têm de abandonar uma atitude defensiva e ‘tomar a palavra’ na construção do futuro da escola e da sua profissão” (NÓVOA, 2002, p. 48). Identificamos que um dos modos que as professoras encontraram para “tomar a palavra” foi por meio da participação no grupo reflexivo, enquanto uma proposta de pesquisa-formação, por meio da qual cada participante se autoformou, e contribuiu para o desenvolvimento de um conhecimento coletivo que vem a colaborar com a manutenção da escola em contexto hospitalar, e da profissão docente nesse espaço educacional, a partir de aprendizagens informais, as quais indicam respeito, atenção e acolhimento às crianças e adolescentes, reconhecendo-as enquanto sujeitos de direitos e indivíduos ativos no processo educacional “no chão do hospital”.

As análises da investigação desenvolvida revelam que professoras aprendem e se formam com o outro, com o humano, nas inter-relações humanas, nos *entrelugares* de formação permanente, indicando que a pesquisa-formação com sujeitos de experiências possibilitam novas formas de compreensão do indivíduo em sociedade, das dinâmicas instauradas no contexto da atuação e formação docente contemporânea, das nuances do *ser* que é, quando *está sendo*, e nessa atuação permanente, projeta um devir, uma projeção que nos traz esperança, respeito e dignidade para o mundo e com o mundo.

## Referências

- ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n. 1, p. 177-197, jan./abr. 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações*. Secretaria de Educação Especial – Brasília: MEC/SEESP, 2002.
- CECCIM, Ricardo Burg & CARVALHO, Paulo R. (Orgs.) *Criança hospitalizada: atenção integral como escuta à vida*. Porto Alegre: Editora da Universidade, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1997.
- CUNHA, Luciana Medeiros da. (2014). *Mediação biográfica: propostas para a formação docente*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEd/UFRN, 133 p. 2014.

- DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. Tradução Anne-Marie Milon Oliveira. *Revista Brasileira de Educação*; v. 17, n. 51, p. 523-536. Set/dez. 2012.
- FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias (Orgs.). *O método (auto) biográfico e a formação*. São Paulo: Editora Paulus, 2010, p. 32-57.
- FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho Dágua, 1997.
- FURLANETTO, Ecleide Cunico. Prefácio. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Orgs.). *Narrativas de formação e saberes biográficos*. Natal, RN: EDUFRRN. São Paulo: Paulus, 2008.
- JOSSO, Marie-Christine; tradução de José Cláudio, Júlia Ferreira. *Experiências de vida e formação*. 2. ed. – Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, 2002.
- NÓVOA, Antônio. *Profissão Professor*. Organização de: Antônio Nóvoa. Apoio editorial: Manuel Figueiredo Ferreira. Tradutores: Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil. Porto Editora, LDA. – 1999.
- \_\_\_\_\_. *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. EDUCA. ISBN: 972-8036-48-5. Lisboa, Portugal, 2002.
- OLIVEIRA, Roberta Ceres Antunes Medeiros de. *Narrativas de aprendizagens ao longo da vida: pesquisa-ação-formação com professoras de classes hospitalares*. 2016. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.
- OLIVEIRA, Roberta. PASSEGGI, Maria da Conceição. RODRIGUES, Senadaht Experiências e aprendizagens de formação docente com crianças “no chão do hospital”. In: BITTENCOURT, Ricardo Luis (Org.). *Formação Docente*. Rio de Janeiro: Dictio Brasil. 2018, p. 214-231.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. *Revista Educação*. Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147 – 156, maio/ago. 2011.
- \_\_\_\_\_. A pesquisa (auto)biográfica em educação: princípios epistemológicos, eixos e direcionamentos da investigação científica. In: VASCONCELOS, Fátima; ATEM, Érica (Orgs.). *Alteridade: o outro como problema*. Fortaleza, CE: Expressão Editora, 2011a, p. 9-34.
- \_\_\_\_\_. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. *Revista Roteiro*. Joaçaba, v. 41, n. 1, jan./abr. 2016, p. 67-86.
- \_\_\_\_\_. Mediação biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana

- Mabel Nobre (Orgs.). *Memórias, memoriais*: pesquisa e formação docente. Natal, RN: EDUFRN. São Paulo: Paulus, 2008.
- PASSEGGI, Maria da Conceição; ROCHA, Simone. Narrativas de experiências docentes em classe hospitalar: ensinar aprendendo. *Linhas críticas* (online), v. 24, p. 167-185, 2018.
- PASSEGGI, Maria da Conceição; OLIVEIRA, Roberta; CUNHA, Luciana. Constituição de fontes para a pesquisa qualitativa em educação: grupo reflexivo de mediação biográfica e quadro de escuta. In: *7º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa*, 2018, Fortaleza/CE. Atas CIAIQ2018 - Investigação Qualitativa em Educação//Investigación Cualitativa en Educación//Volume 1, 2018. v. 1, p. 657-665.
- PASSEGGI, Maria; OLIVEIRA, Roberta; ROCHA, Simone. Classes hospitalares: à escuta de professoras sobre suas aprendizagens no chão do hospital. In: MENEZES, Antônio; PAIVA, Marlúcia; STAMATTO, Maria Inês. (Orgs.). *Práticas Educativas: Educação Escolar e Não Escolar*. 1ª ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2016, v. 1, p. 10-25.
- PINEAU, Gaston. Emergência de um Paradigma Antropoformador de Pesquisa-Ação-Formação Transdisciplinar. Tradução: Américo Sommerman. Revisão da tradução: Aparecida Magali de Souza Alvarez. *Saúde e Sociedade*; v. 14, n. 3, p. 102-110, set-dez 2005.
- RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. Tomo 1. Campinas/SP: Papirus, 1994.
- ROCHA, Simone Maria da. *Viver e sentir; refletir e narrar*: crianças e professores contam suas experiências no hospital e na classe hospitalar / Simone Maria da Rocha. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. - Natal, RN, 2014. 338f.
- SILVA, Andréia da; ROCHA, Simone. *Atendimento educacional hospitalar e domiciliar no Rio Grande do Norte*. In: XII Congresso Nacional de Educação. III Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSE. V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO). IX Encontro Nacional Sobre Atendimento Escolar, 2015, Curitiba/PR. Anais EDUCERE - XII Congresso Nacional de Educação, 2015.





# *Experiências de docentes surdos*

*Isabelle Pinheiro Fagundes - UFERSA*

*Eliel Moraes da Silva - UFERSA*

*Simone Maria da Rocha - UFERSA*

## Em guisa de introdução

A pesquisa (auto)biográfica em Educação tem como um de seus princípios basilares o uso de narrativas na primeira pessoa como elemento fundamental para investigar e entender a complexidade da maneira como os indivíduos percebem sua condição humana em diferentes momentos e contextos da vida (PASSEGGI, 2011). O presente estudo é resultado de uma pesquisa, em andamento, que tem como objetivo apresentar as narrativas autobiográficas como método de investigação. Nossas preocupações iniciais se expressam nos seguintes questionamentos: Quais experiências marcaram e/ou marcam as trajetórias de professores surdos que atuam na Licenciatura em Letras Libras de uma universidade pública no interior do Brasil? O que pode ser evidenciado nas narrativas autobiográficas como elementos relevantes para pensar o processo de ensino de Libras por professores surdos? Como suas narrativas de vida podem nos ajudar a pensar a formação docente? Desejamos contribuir com a produção de conhecimento no campo da formação docente de docentes de Libras e da pesquisa (auto)biográfica em educação.

Participaram da nossa pesquisa 05 (cinco) professores surdos do curso de Licenciatura em Letras Libras de uma universidade pública, localizada na cidade de Caraúbas, município do Rio Grande do Norte. Nosso intuito é, também, o de identificar nas narrativas dos professores sinais que nos ajudem a delinear perfis familiares, sociais e históricos dos professores surdos que atuam na Licenciatura de Letras Libras na universidade, bem como pensar estratégias de ensino para os alunos,

principalmente, os alunos surdos que estão na graduação, que também tiveram marcas significativas em seu processo de escolarização.

Buscamos aqui apresentar resultados obtidos a partir das análises iniciais dessas narrativas, que vêm nos permitindo obter entendimento de elementos importantes sobre a percepção dos professores acerca de seus percursos de escolarização, ingresso na universidade, de suas trajetórias de formação e atuações enquanto docentes.

Nosso trabalho encontra-se organizado da seguinte maneira: *Procedimentos metodológicos* que consiste em explicar como e quais processos escolhemos para coleta e análises de nossas narrativas; *A experiência de formação: relatos constitutivos de professores surdos*, nesse tópico analisamos e discutimos alguns trechos das narrativas dos professores, as análises estão separadas em dois eixos 1. *Família*: a força propulsora para realização dos sonhos; 2. *Profissão docente*: um desafio a superar, um sonho a se realizar; e por fim, *Considerações (semi) finais*, tópico reservado para reflexões acerca de nossas impressões das análises das narrativas.

## Procedimentos metodológicos

Trata-se de uma pesquisa que fundamenta-se nos princípios da investigação qualitativa em educação (LÜDKE e ANDRÉ, 2015). Realizada por mestrandos do Grupo de Estudos e Pesquisas com Narrativas (Auto)Biográficas em Educação (GEPNAE-UFERSA-CNPq), incluiu além dos pesquisadores e a orientadora, cinco professores da Licenciatura em Letras Libras de uma universidade pública do interior do Brasil. No quadro 01 apresentamos os participantes:

**Tabela 01: Perfil dos participantes**

Nome	Idade	Idade que adquiriu a surdez	Cidade/Estado
<b>Apolinário</b>	31	2 anos	Mossoró / RN
<b>Ferreira</b>	35	1 ano	Salgado de São Felix / PB
<b>Graça</b>	40	1 ano	Fortaleza/ CE
<b>Nina</b>	44	2 anos	Mossoró / RN
<b>Silva</b>	26	4 anos	Natal / RN

Fonte: Dados da pesquisa

Para a constituição do corpus desta pesquisa utilizamos como procedimento metodológico as entrevistas narrativas, que segundo Schutze (2010), é uma técnica específica de coleta de dados, uma entrevista com perguntas abertas é uma forma de encorajar os entrevistados, pois as perguntas abertas possibilitam ao entrevistado relatar seus pensamentos e opiniões. Mas, é relevante destacar ainda que a entrevista precisa ser conduzida de maneira consciente e natural, evitando excessos por parte do entrevistador desde a fala demasiada a ausência de expressão como o silêncio profundo.

As entrevistas narrativas são infinitas em sua variedade, e nós as encontramos em todo lugar. Parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar; contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independentemente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 91).

Foi realizado um encontro com cada um dos colaboradores da pesquisa, vale ressaltar que esses encontros foram feitos de maneira individual. Mas antes de marcar as entrevistas narrativas apresentamos-lhes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em duas modalidades, escrita e sinalizada, pois os sujeitos são surdos e tem como sua primeira língua a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e como segunda o Português na modalidade escrita. Dessa maneira, os sujeitos cientes dos

riscos e benefícios da pesquisa iniciamos os encontros de acordo com a disponibilidade de cada colaborador.

Então, seguindo as orientações de Jovchelovitch e Bauer (2002), que separam em cinco fases, que são: preparação, iniciação, narração central, fase de perguntas e fala conclusiva. Os autores acrescentam ainda que as entrevistas narrativas propõem-se a estimular e encorajar um entrevistado ou colaborador da pesquisa a falar sobre sua história ou sobre algum acontecimento importante de sua vida e/ou contexto social. Para seguir as orientações de Jovchelovitch e Bauer (2002), fizemos uso das “regras” apresentadas por eles. Segue abaixo uma tabela apresentando as fases principais e as “regras” das entrevistas narrativas.

### Quadro 02: fases principais da entrevista narrativa

Fases da Entrevista Narrativa	Regras para a entrevista
<b>Preparação</b>	Exploração do campo; Formulação de questões exmanentes.
<b>Iniciação</b>	Formulação do tópico inicial para narração; Emprego de auxílios visuais (opcional).
<b>Narração central</b>	Não interromper. Somente encorajamento não verbal ou paralinguístico para continuar a Narração. Esperar para sinais de finalização (“coda”).
<b>Fase de perguntas</b>	Somente “Que aconteceu então?”. Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes. Não discutir sobre contradições. Não fazer perguntas do tipo “por quê?”. Ir de perguntas exmanentes para imanentes.

---

<b>Fala conclusiva</b>	Parar de gravar. São permitidas perguntas do tipo “por quê”? Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.
------------------------	--

---

Fonte: JOVCHELOVITCH E BAUER (2002) / Grifos nossos

Sobre o processo de entrevista narrativa, ressaltamos ainda que desde o princípio os colaboradores da pesquisa são informados sobre o contexto e procedimentos da entrevista narrativa. Assim, nós, apresentamos a pergunta indutora que podemos considerá-la o princípio das narrativas. Jovchelovich e Bauer (2002), dissertam ainda sobre os critérios de elaboração dessa questão norteadora que devem seguir as seguintes orientações:

- Precisa fazer parte da experiência do informante, para garantir o seu interesse e uma narração rica em detalhes.
- Deve ser de significância pessoal e social, ou comunitária.
- O interesse e o investimento do informante no tópico não devem ser mencionados, para evitar que se tomem posições ou se assumam papéis já desde o início.
- Deve ser suficientemente amplo para permitir ao informante desenvolver uma história longa que, a partir de situações iniciais, passando por acontecimentos passados, leve à situação atual.
- Evitar formulações indexadas, ou seja, não referir datas, nomes ou lugares, os quais devem ser trazidos somente pelo informante, como parte de sua estrutura relevante.

Compreendemos a partir das orientações acima, a relevância e delicadeza na condução das entrevistas narrativas, bem como a responsabilidade e a ética na coleta e análise das narrativas, esses dois elementos são imprescindíveis para o resultado da pesquisa. Outros fatores relevantes que podemos destacar são: o bom acolhimento, prévios e devidos esclarecimentos, a escuta comprometida e a capacidade de interação com o colaborador, essas coisas somadas, possibilitarão resultados satisfatórios.

A partir das entrevistas narrativas realizadas com os professores surdos, foi sendo delineado o *corpus* para análise, no qual para esse trabalho confluíram para dois eixos 1. *Família*: a força propulsora para realização dos sonhos; 2. *Profissão docente*: um desafio a superar, um sonho a se realizar. A seguir, apresentamos os resultados das primeiras análises.

## A experiência de formação: relatos constitutivos de professores surdos

A análise dos dados é sempre uma tarefa delicada, desafiadora e que demanda tempo para ler e reler as transcrições. Destacamos a atenção com o rigor científico, cuidado pelas histórias narradas, bem como o respeito aos colaboradores da pesquisa que se dispuseram a expor suas histórias e nos permitiram conduzir e publicar o presente estudo. Para a análise dos dados, seguimos as orientações de Jovchelovitch e Bauer (2002) no que concerne à análise temática. Os autores aconselham que as narrativas devem ser distribuídas em três colunas, sendo a primeira com a narrativa na íntegra; a segunda com a primeira redução ou paráfrase; e a terceira com as palavras-chave ou palavras-temática.

As reflexões iniciais das narrativas, nos direcionaram para discussão de dois eixos temáticos de análise: 1. *Família*: a força propulsora para realização dos sonhos; 2. *Profissão docente*: um desafio a superar, um sonho a se realizar. Com relação ao primeiro eixo, observamos que nas narrativas dos professores as experiências que marcaram suas trajetórias de vida estão relacionadas às memórias familiares, adversidades de escolarização, impostas por preconceitos e falta de acessibilidade linguística e a falta de empatia por parte dos que compunham a escola; todavia, é na família que está a força para realizar o sonho de continuar a luta para estudar, passar no vestibular, entrar e concluir o Ensino Superior e hoje tornar-se um profissional qualificado. No segundo eixo, os colaboradores da pesquisa nos mostram que suas histórias podem nos ajudar a pensar o ensino de Libras, a partir de suas experiências enquanto

alunos, e hoje, no papel de professores, bem como perceber por outra perspectiva o indivíduo surdo. Reconhecer o surdo como sujeito que experiencia dores, mas também tem entusiasmos, de sonhos e de realizações, silenciado, mas não omissos de suas próprias convicções.

A discussão que faremos a seguir segue como orientação dos eixos definidos, embora nos esforcemos para não engessar as vozes dos participantes nas categorias de análise.

### *Família: a força propulsora para realização dos sonhos*

Passeggi (2010), afirma que narrar a própria vida é uma ação humana espontânea, mas para alguns pode ser uma oportunidade de falar si, de refletir sobre si, sobre a família, sobre os espaços sociais que os sujeitos ocupam. Iniciamos nossas análises percebendo a importância das famílias na vida desses surdos.

A diretora não queria aceitar minha matrícula pelo fato de eu ser surdo. Então, minha mãe, na hora perguntou exaltada: O QUÊ? VOCÊ NÃO VAI ACEITAR A MATRÍCULA DO MEU FILHO? POIS SAIBA QUE ELE VAI ESTUDAR SIM, É UM DIREITO DELE! (FERREIRA, 2018).

Quando lemos a fala acima, percebemos claramente o empoderamento e a coragem de uma mãe que não aceita uma resposta negativa sobre um direito de seu filho, o direito de estudar e frequentar um espaço formativo. Embora a surdez de Ferreira fosse um impedimento para a aceitação dele na escola, não era o motivo de sua mãe desistir de sua educação. Essa realidade de não aceitação nas escolas faz parte da história dos surdos.

Comecei atrasada, isso porque muito antes minha mãe lutou muito e foi a muitas escolas perto e longe da minha casa, mas nenhuma aceitava surdo. Então, minha mãe se sentiu cansada de tanto tentar encontrar uma escola para mim, e de fato, foi uma procura exaustiva para ouvir sempre a mesma resposta: NÃO! (APOLINÁRIO, 2018).

Tanto a fala de Ferreira quanto a de Apolinário, expõe uma resistência por parte das escolas em aceitar pessoas com



surdez, o que corrobora com o que o Woodward (2014) chama de fabricação de identidades, ele afirma que elas, as identidades, são fabricadas por meio da marcação da diferença. E, essa marcação ocorre também por meio de exclusão social. No caso abordado nesse trabalho, identificamos uma marca identitária do sujeito surdo que é a exclusão, a não permissão de um direito fundamental que é estudar. Apresenta-nos também a falta de empatia por parte dos educadores que compõem a escola, existe uma evidente exclusão devido a uma deficiência. Então, cabe a nós uma reflexão: o sujeito surdo é incapaz de aprender pelo fato de não ouvir? Ou alguns educadores são incapazes de ensinar por não quererem sair de sua zona de conforto?

Quando a surdez é uma surpresa para as famílias ouvintes há também um processo de aceitação, esclarecimentos e entedimento. Quando referimo-nos a entendimento queremos dizer que é preciso entender que o sujeito surdo é um indivíduo cultural, linguístico e identitariamente diferentes dos ouvintes, porém cognitivamente igual. Mas é preciso que as famílias lutem e apoiem junto ao surdo para que ele possa desenvolver-se academicamente.

Minha mãe ouviu falar que em Campina Grande tinha ensino de Libras, na escola ICAE, este é o sinal. Minha mãe aceitou me levar, eram todos os dias uma hora de viagem para que eu pudesse aprender Libras. Nessa escola foi meu primeiro contato com outros surdos, eu me sentia com medo e envergonhado, mas minha mãe insistiu que eu ficasse, logo percebi que ali eram todos iguais a mim, quando percebi isso, me senti tão bem que logo aprendi Libras. (FERREIRA, 2018).

Quando a família por algum motivo, muitas vezes por falta de informação, não cumpre esse papel de agente motivador, os surdos encontram na própria comunidade surda esse papel familiar.

Quando eu terminei o Ensino Médio, fiquei tentando fazer vestibular, na verdade, eu mesma, naturalmente, não queria fazer, não tinha vontade, mas uma amiga, Niáscara, este é o sinal, mandava e me influenciava a fazer todos os vestibulares que iam abrindo. Ela dizia que eu precisava fazer, eu dizia que não queria que não sentia vontade, mas ela insistia e me obrigava a fazer. Na verdade, logo quando terminei o Ensino

Médio, eu nem sabia o que significava a palavra vestibular, minha família também nunca me ensinou ou explicou nada sobre a importância de um vestibular, então eu não sabia de nada (APOLINÁRIO, 2018).

Apolinário embora não tenha tido um estímulo por parte da família de sangue, encontrou na comunidade surda, uma família cultural, uma família de língua que lhe estimulou e conduziu para continuar a estudar. De acordo com Salles (2005) é através da cultura que uma comunidade se constitui, integra e identifica as pessoas. Ou seja, a existência de uma cultura fortalece a identidade. E, é assim que a comunidade surda vem se fortalecendo e se estabelecendo nos espaços sociais.

*Profissão docente: um desafio a superar,  
um sonho a se realizar.*

Com tantos entraves na vida escolar, ter uma profissão parece ser algo improvável principalmente uma profissão que exige formação de nível superior e pós-graduação. Ao narrarem suas histórias nossos colaboradores revelam uma trajetória escolar muito dolorosa, silenciada e segregadora.

Comecei a frequentar a escola a partir dos 7 anos, eu estudava no INES, uma escola para surdos, e, embora fosse para surdos, havia professores ouvintes bem rígidos que nos ensinavam (obrigavam) a oralização e o português escrito e isso me causava bastante sofrimento. (GRAÇA, 2018).

Graça, apesar de frequentar uma escola para surdos passou por situações que causavam bastante sofrimento, pois era obrigada a aprender uma modalidade da língua a qual biologicamente estava impossibilitada, pois o português como qualquer outra língua oral é oral auditiva, enquanto a língua de sinais é espaço visual. Ressaltamos ainda que “[...] a língua portuguesa não será a língua que acionará naturalmente o dispositivo devido à falta de audição. A criança até poderá vir adquirir essa língua, mas nunca de forma natural e espontânea, como ocorre com a língua de sinais (QUADROS, 1998, p. 27).”

Quando terminei o Ensino Médio fui tentar fazer vestibular várias vezes, para ser mais precisa, eu tentei dez anos e perdi

todos eles, minha reprovação sempre esteve relacionada a redação a escrita do português, e nessa época eu não sabia que existia a Libras, então eu nem sabia Libras nem sabia português. (NINA, 2018).

Na fala de Nina percebemos as dificuldades para o ingresso no Ensino Superior, mas notamos também que apesar dos desafios, havia sonhos a serem realizados, sonhos que motivavam e alimentavam a esperança de um dia ter o direito de cursar um nível superior e ser profissional qualificada. Com a graduação em Letras Libras, muitos puderam realizar esse sonho.

No ano de 2006, abriu em fortaleza o vestibular para Letras Libras, lá era um dos pólos da UFSC, o vestibular foi em Libras, e eu passei na primeira tentativa. Quando comecei a estudar percebi que a maioria era surdo, havia no curso apenas 3 ouvintes, mas mesmo assim, esses três eram fluentes em Libras. Todos nós, surdos, demos graças a Deus a chegada desse curso, porque tudo acontecia em Libras. A partir dele, pudemos conhecer o que era língua, linguística, e acima disso conhecer de fato nossa língua. (GRAÇA, 2018)

Terminei o magistério sonhando com a faculdade, que na verdade, eu queria muito fazer fisioterapia, mas minha família não tinha dinheiro para pagar, e devido às dificuldades com a língua portuguesa, eu não conseguia passar numa universidade pública. Eu ainda estava esperando o dia que eu iria passar no vestibular, quando uma amiga me falou sobre o curso de Letras Libras, na verdade, eu nem sabia o que era o Letras Libras, ela me explicou e eu resolvi tentar. Então comecei a estudar para o vestibular, para minha surpresa, uma feliz surpresa, passei na minha primeira tentativa, fiquei muito feliz, muito satisfeito. A prova foi realizada em Libras. Em 2008, as aulas começaram, e foi um momento muito especial pra mim, porque foi onde vi mais surdos juntos e todos fluentes, havia uma troca constante entre nós de experiências. Aquilo me dava uma satisfação, um prazer visual, era uma emoção diária que eu sentia. Era uma emoção diária porque eu via o esforço dos meus colegas no aprofundamento teórico e acadêmico, e foi um desafio diário pra mim durante quatro anos. (FERREIRA, 2018)

Nas narrativas de Graça e Ferreira é notório a satisfação por poder prestar um vestibular, cuja língua utilizada é a língua natural dos surdos, a Libras. Percebemos também a relevância da Libras para o entendimento dos surdos, pois ambos foram

aprovados na primeira tentativa, devido o fato da prova ter sido aplicada em língua de sinais.

Dessa maneira, eles puderam ingressar no Ensino Superior público de qualidade, o que estava lhes faltando na verdade era acessibilidade para o ingresso. A partir do momento em que houve essa acessibilidade, nossos colaboradores começaram a dar forma aos seus sonhos.

Assim, desde o ingresso, o curso de Letras Libras é linguisticamente acessível, pois a primeira língua do curso é a Libras, o português é utilizado como segunda língua na modalidade escrita. Dessarte, o Letras Libras é um modelo de bilinguismo que existe e funciona com qualidade, entendemos isso quando Ferreira fala do seu prazer visual em ver todos se desenvolvendo academicamente por meio da Libras. Essa graduação permitiu aos nossos colaboradores a realização de seus sonhos.

Durante a faculdade de Letras Libras, eu tinha uma outra perspectiva, eu tinha vontade, na verdade um sonho o de ser professore de universidade. Na época, vários concursos foram abertos e eu estava disposto a viajar para qualquer lugar para fazer esses concursos. (FERREIRA, 2018).

Por isso, acho que tudo isso foi um desafio para mim. Hoje na universidade, me sinto muito satisfeita com a entrada significativa dos meus colegas surdos, num espaço majoritariamente de ouvintes, com o crescimento e visibilidade da Libras [...] Não foi fácil a minha chegada aqui na Universidade, eu precisei sofrer, sofrer, sofrer e sofrer para poder ultrapassar todas as barreiras e chegar aqui. Agora eu me sinto muito satisfeita, muito feliz. Hoje sou professora, como você pode ver, tenho meu espaço, a minha cadeira, o meu birô e, claro, tenho meu trabalho, e meu trabalho não é só com os alunos, trabalho com outros professores, técnicos, tenho algumas extensões, tenho diversas atribuições. Eu tenho orgulho do espaço que eu conquistei, e fico mais feliz quando sei que as pessoas se perguntam como uma pessoa surda pode ser professora universitária. Eu percebo que aqui as coisas têm melhorado com relação a isso, as pessoas já se acostumaram com a nossa presença (NINA, 2018).

Tanto Ferreira quanto Nina demonstram a satisfação de poder torna-se professor, revelam ainda que não foi fácil a caminhada, tampouco a chegada, mas se orgulham pelo espaço

que ocupam, sabem que foi fruto de esforços físico e emocional, que mesmo estando num espaço de respeito ainda precisam reafirmar isso quando falam da importância e satisfação do ingresso de mais surdos e a visibilidade da Libras.

Apolinário, Ferreira, Graça, Nina e Silva compõem um grupo que representa o povo surdo e seus enfrentamentos para estudar e tornar-se um profissional qualificado, além disso, eles compõem um grupo que devido a falta de acessibilidade linguística é muitas vezes impossibilitado de sonhar.

## Considerações (semi) finais

Acreditamos que nossas considerações são (semi) finais por entendermos que essas narrativas ainda nos farão refletir muito sobre nossa perspectiva de ensino para surdo, o nosso olhar sobre os sujeitos surdos, o quanto esses sujeitos foram silenciados e hoje, podem compartilhar conosco um pouco de suas histórias de formação.

Dessa maneira, compreendemos a partir das análises das narrativas dos professores surdos um princípio de Franco Ferrarotti (2014) quando afirma que [...] um homem nunca é um indivíduo; seria melhor chamá-lo um universal singular [...], ou seja, as narrativas não são apenas uma descrição e/ou narração de acontecimentos, mas é sobre tudo uma ação social pelo qual o indivíduo retotaliza, de maneira sintética, sua trajetória de vida e sua relação como o meio que o circunda.

As análises iniciais nos conduziram à elaboração do eixo *Família*: a força propulsora para realização dos sonhos, no qual, encontramos nas narrativas dos professores as experiências que marcaram suas trajetórias de vida, percebemos que elas estão relacionadas as memórias familiar, adversidades de escolarização, impostas por preconceitos e falta de acessibilidade linguística e a falta de empatia por parte dos que compõem a escola; todavia, é na família que está a força para realizar o sonho de continuar a luta para estudar, passar no vestibular, entrar e concluir o Ensino Superior e hoje tornar-se um profissional

qualificado. O outro eixo *Profissão docente*: um desafio a superar, um sonho a se realizar, os colaboradores da pesquisa nos mostram que suas histórias podem nos ajudar a pensar o ensino de Libras, a partir de suas experiências enquanto alunos, e hoje, no papel de professores, bem como perceber por outra perspectiva o indivíduo surdo. Perceber o surdo como sujeito de dores, mas de entusiasmo, de sonhos e de realizações, silenciado, mas não omissos de suas próprias convicções. As análises das narrativas não se esgotam com este trabalho, mas antes nos inspiram a novas reflexões.

Buscamos com esse trabalho contribuir com possíveis caminhos para trazer olhares empáticos no que diz respeito a educação de surdos, desde a Educação Básica ao Ensino Superior, percebemos baseado nas narrativas que falta acessibilidade linguística é o principal fator de segregação do surdo. Quando a família acolhe a língua e a cultura<sup>1</sup> do surdo, ele encontra em casa um espaço acolhedor e forte para sustentá-lo nos dias mais difíceis. No tocante a escola, esta deve ser um espaço de preparação não só de ensino sistematizado dos educandos, mas um espaço inclusivo, acolhedor e potencializador de sonhos, para que independente de suas limitações possam continuar suas trajetórias desejando uma sociedade mais justa e melhor.

## Referências

- APOLINÁRIO. Narrativa autoreferencial, 22 de out. 2018.  
 FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2014.  
 FERREIRA. Narrativa autoreferencial, 22 de out. 2018.  
 GRAÇA. Narrativa autoreferencial, 22 de out. 2018.  
 JOVCHELOVITCH, Sandra.; BAUER, Martin W.. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

---

1 Cultura surda é o jeito de o surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas.

- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo : EPU, 1986.
- NINA. Narrativa autoreferencial, 16 de nov. 2018.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da. (Orgs). **Intervenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. Cultura Acadêmica, São Paulo, 2010.
- Paulo: EPU, 2015.
- QUADROS, Ronice Muller de. **Aquisição de Linguagem por crianças Surdas** (Série Atualidades Pedagógicas). In: Brasil, Secretaria de Educação Especial, Brasília, 1998.
- SALLES, Heloisa Maria Moreira et al. **Ensino de língua portuguesa para surdo**: caminho para prática pedagógica. Brasília: MEC, SEESP, 2005, p.47.
- SHÜTZE, Fritz. **Pesquisa biográfica e entrevista narrativa**. In: WELLER, W. e PFAFF, N. Metodologias da pesquisa qualitativa em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- STROBEL, Karin. As imagens do outro sobre a cultura surda. 1 ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2008. v. 1, p 118.
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In.: SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença**: A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

# *Os sentidos da docência em cenários da Educação Infantil*

*Ana Glícia de Souza Medeiros - UFRN  
Maria da Conceição Passeggi – UFRN-UNICID*

## Considerações iniciais

Fundamentalmente, discutir a educação em sua amplitude de focos já se configura uma tarefa complexa, a depender do objeto e dos resultados pretendidos. No que concerne às concepções de infância, muitos elementos profícuos foram discutidos por teóricos reconhecidos nas mais diversas áreas do saber (sociologia, filosofia, psicologia, antropologia etc.), porém, a representação da infância por parte dos professores da educação infantil ainda não ocupa espaço de destaque na produção acadêmica atual.

Nessa trama complexa em que se apresenta a subjetividade dos professores da educação infantil, buscamos através de pesquisas de campo realizadas com 4 profissionais de uma unidade pública de educação infantil do município de Grossos – RN analisar a partir de suas narrativas os percursos formativos que consolidaram a identidade profissional pertencente ao universo da docência.

Nesse contexto, destacamos como objetivo deste texto analisar os fatos que foram marcantes na trajetória formativa das professoras de educação infantil, dialogando com as experiências narradas e as possíveis articulações que conferem significado à docência na educação infantil. Para tanto, adotamos como metodologia de recolha de dados o grupo reflexivo proposto por Passeggi (2011). O grupo reflexivo contou com a



participação de 8 professoras da educação infantil<sup>1</sup> que atuam com crianças de 2 a 5 anos de idade.

Os pressupostos teóricos que subsidiam este estudo, estão ancorados na pesquisa (auto)biográfica em Educação e na abordagem das histórias de vida: Delory-Momberger (2014) e Ferrarotti (2014). Sobre as especificidades das narrativas de si e do trabalho com o grupo reflexivo como prática de pesquisa-formação, nos respaldamos em Passeggi (2006; 2008; 2010; 2011; 2016).

Refletimos sobre contributos relevantes que sustentam as ideias defendidas no presente estudo. Sinalizamos uma busca minuciosa e reflexiva que possa mobilizar conhecimentos sobre os processos de formação e autoformação a partir da construção narrativa dos sentidos que envolvem a infância enquanto objeto do fazer docente.

## A infância sua imagem e natureza

[...] a infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio que abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. Pensar a infância como outro é, justamente, pensar essa inquietação, esse questionamento e esse vazio. É insistir uma vez mais: as crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não compreendem a nossa língua (LARROSA, 2016 p. 184).

Para Larrosa (2016) a infância foge de qualquer objetivação do saber. Ao focalizar a infância como objeto de estudo a partir das narrativas autobiográficas de professores da educação infantil, nos empenhamos em buscar e analisar os sentidos atribuídos por esses atores educativos a essa fase “enigmática” denominada por Larrosa.

Charlot (2013) fala em um lento sentimento de infância entre os séculos XIII e XVII, ligado a épocas da vida humana

---

1 Este grupo é composto por 8 professoras participantes da pesquisa de doutorado em andamento, e objetiva estudar os sentidos da infância narrado por profissionais da educação infantil.

com a iconografia religiosa (o menino Jesus, a virgem Maria, os anjos e demais santos). Ao refletirmos sobre a natureza infantil, não podemos negar que sua dependência do adulto, e esta, se apresenta na representação que fazemos quando comparamos o que a criança é, e o que ela deve ser. Sendo assim, os significados biológicos são sobredeterminados a partir das interações e trocas afetivas interpostas por sua condição de impotência fisiológica. Mas, cabe salientar que: “A criança não se define por suas relações com o adulto e a sociedade, mas pela inadequação entre seus poderes e suas necessidades” (CHARLOT, 2013, p. 165). Desse modo:

A representação da criança é socialmente determinada, já que exprime as aspirações e recusas da sociedade e dos adultos que nela vivem. Mas a oposição entre os ideais e os tabus sociais é metamorfoseada em contradições inerentes à natureza da criança.

A ideia de criança veicula assim todos os significados ideológicos contidos na pedagogia e acrescenta-lhes, além disso, significados próprios, ligados à intervenção da temporalidade. Precisaremos provar essas ideias a partir da análise da representação da infância nos grandes sistemas pedagógicos. (CHARLOT, 2013, p. 169)

De acordo com Charlot (2013) a criança é um ser socialmente rejeitado, sendo afastada dos circuitos de produção, desempenhando um papel marginal a depender de seus responsáveis para ser consideradas como consumidoras. A criança é afastada das decisões que a envolvem, sendo assim social e politicamente marginalizada. Contudo, a história revela que nem sempre foi assim, que em tempos remotos, elas compartilhavam de atividades com adultos. É a partir do século XV, justificada por discursos de ordem pública, morais e pedagógicos. Como remete o próprio autor, não é por acaso que o sentimento de infância é despertado a partir desse período.

Conforme Charlot (2013) a nossa imagem de infância é contraditória, representamos a criança geralmente atribuindo características que se opõem umas às outras, sem que tenhamos consciência das discordâncias que aclamamos e que a infância encerra.

## Narrativas autobiográficas de professores no contexto do grupo reflexivo

A formação docente, sua constituição, os dilemas, as perspectivas que circundam o seu trabalho, assim como o âmago de sua identidade no âmbito da educação infantil têm a infância e a criança como centro de referência para suas atividades. Nesse contexto, a pesquisa (auto)biográfica aliada à essa temática possibilita refletir sobre quem somos enquanto educadores infantis, e como nos formamos e/ou nos tornamos os professores que somos, no exercício pleno de escrever sobre nós mesmos, sendo capazes de refazer o traçado significativo da formação pessoal e profissional recorrendo às nossas experiências na infância.

O grupo reflexivo possui algumas dinâmicas para sua execução, uma delas é acontecer em contexto institucional. Portanto, os encontros foram realizados na instituição na qual as professoras trabalham. Intuitivamente, percebemos que ao trabalhar com as narrativas da infância, necessitaríamos guiar as reflexões do grupo subsidiando os encontros com temas que pudessem ir aos poucos construindo os sentidos da infância.

As elaborações teóricas em torno do Grupo Reflexivo e da Mediação Biográfica adotam uma perspectiva multireferencial. Passeggi (2010) parte da literatura sobre Histórias de Vida em Formação de adultos, com a ideia de co-construção de sentidos que se estabelece entre formador, o grupo e a pessoa em formação.

De acordo com Passeggi (2011) o conceito de Grupo Reflexivo é retomado dos estudos de Wolfgang Wagner, que no âmbito da psicologia social, possibilitou reflexões sobre a noção de pertencimento e de uma atitude reflexiva que se encontra no interior das práticas sociais. Em Vygotsky, Passeggi (idem) encontrou respaldo teórico para discutir e distinguir, os aspectos da mediação biográfica com base no que este autor desenvolveu sobre a mediação semiótica realizada por meio da

linguagem, e da mediação social com o outro e consigo mesmo, como ser social.

A noção de pertencimento ao grupo e a própria atitude reflexiva sobre as práticas de formação contemplaram as nossas ambições investigativas, no sentido de um trabalho respaldado teórico e metodologicamente e mais que isso que possibilitasse aos professores um mergulho profundo nas suas evocações.

Ao definir o Grupo Reflexivo como prática de formação, vislumbramos primordialmente os participantes como protagonistas do processo, o que eles têm a dizer sobre si, sobre o outro, assim como sobre a instituição de que faz parte.

A princípio o trabalho de produção das narrativas se deu de forma oral no momento dos encontros do grupo que foram videogravados e posteriormente ganharam corpo como narrativa escrita sobre cada eixo temático sugerido.

As primeiras narrativas escritas tiveram como objetivo delinear o perfil das professoras participantes, mediante aspectos de suas infâncias, trajetórias escolares e acadêmicas e por fim sua identificação e pertença ao universo da educação infantil. É sobre essas narrativas que nos deteremos a seguir.

## Entre a infância e a experiência: o que dizem as professoras da educação infantil?

Ao final de nossas longas andanças, chegamos finalmente ao lugar. E o vemos então pela primeira vez. Para isso caminhamos a vida inteira: para chegar ao lugar de onde partimos. E, quando chegamos, é surpresa. É como se nunca o tivéssemos visto. Agora, ao final de nossas andanças, nossos olhos são outros, olhos de velhice, de saudade. (Rubem Alves)

O ser humano é dotado de uma capacidade de buscar sentidos para sua existência. Isso se dá de forma quase instintiva, muitas vezes mobilizada por aquilo que nos toca. Como nos sugere a epígrafe que abre este tópico, estamos sempre indo ao nosso ponto de partida na tentativa de encontrar possíveis explicações sobre quem somos e o que nos tornou o que somos. Processo que se dá por meio da linguagem e das formas de

comunicação que estabelecemos, sejam elas orais e/ou escritas. Nesse sentido, para Larrosa (2002) as palavras “produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação” (p. 21).

Quanto ao método biográfico, Ferrarotti (2014) nos fornece pistas sobre sua especificidade. Inicialmente, realiza uma divisão entre os materiais utilizados. Os materiais primários são caracterizados pelas fontes autobiográficas recolhidas por um pesquisador no momento de interação primária (*face to face*); os materiais secundários, assumem a forma de documentos biográficos de toda espécie que não foram utilizados pelo pesquisador no quadro de uma interação primária, tais como: fotografias, narrativas, testemunhos, documentos escritos, documentos oficiais, processos verbais, recortes de jornal e etc (FERRAROTTI, 2014).

Optamos pelos materiais biográficos primários, no nosso caso, narrativas autobiográficas orais e escritas recolhidas no âmbito de um quadro de interação primária, face a face, com as professoras participantes da pesquisa. O que justifica o método é o fato de que a história do sistema social está contida na nossa história individual. Relação que, segundo Ferrarotti (*idem*, p. 42) não acontece por um determinante mecânico e linear, mas representado pelo homem como um polo ativo, que “impõe-se como uma práxis sintética”.

Nesse sentido, mesmo tendo revisitado inúmeras vezes o lugar de onde partimos, reelaboramos com base no nosso presente um repertório que nos surpreende pelo estranhamento daquilo que mesmo familiar é território de compreensões/interpretações singulares sobre as nossas experiências/vivências. Conforme Larrosa (2002) a experiência é tudo aquilo que nos toca, processo que requer a interrupção, gesto que nos é, nos dias que se sucedem praticamente impossível, pois demanda parar para: pensar, olhar, escutar e sentir.

Seguindo esse raciocínio, é preciso que esses gestos tenham intensidade, e que ocorram por meio de um demorar-se a apreciar os detalhes, suspendendo juízos, opiniões, vontades,

automatismo da ação, cultivando a delicadeza e a atenção de forma paciente dando tempo e espaço aos acontecimentos.

A pesquisa de doutoramento iniciada no ano de 2016, sofreu ao longo do processo modificações de ordem teórico-conceitual e prático-metodológica. Todo esse processo de amadurecimento científico mostrou-se positivo do ponto de vista da escolha da abordagem que privilegia as narrativas autobiográficas de professoras da educação infantil, e a escolha do grupo reflexivo como método de pesquisa e prática de formação.

Neste trabalho nos detemos na análise das narrativas de 4 das 8 professoras participantes da pesquisa, num dado momento dos encontros em que tratávamos de suas histórias de vida e formação. A composição dessas narrativas nos permitiu a aproximação com seus perfis profissionais desde os primeiros contatos com o universo da docência até a escolha pela profissão.

A narrativa que as participantes realizaram, deu-se num primeiro momento de forma oral, em exposição para o grande grupo e posteriormente houve a solicitação da escrita dos fatos narrados. Na análise versando sobre esses dois tipos de registro narrativo (oral e escrito), percebemos que para algumas das participantes a liberdade na verbalização oral se deu de forma fluída e em seus registros escritos se intimidaram e isso foi notado nos dois sentidos, variando entre uma e outra participante.

Para que falassem sobre a infância e as experiências formativas e o encontro com a docência no contexto da educação infantil, iniciamos o nosso diálogo com a seguinte questão: como foi minha infância? Dada a oportunidade para que todas as participantes relatassem suas histórias na infância, notamos em muitos momentos o reconhecimento de situações semelhantes vividas por elas, memórias que tinham uma pertença em comum.

Aguçando o diálogo no sentido de explorar os percursos formativos no contexto escolar, indagamos: como foi a minha passagem pela escola? Nesse momento, muitos relatos se

confundiam numa mesma trama de aprendizagens, de conflitos, de transgressões, de referências positivas e negativas.

*A Narrativa da professora Adriene:  
herdeira da profissão docente*

A história de vida da professora Adriene<sup>2</sup> nos leva até o ano de 1957 numa cidade do interior do estado que vivenciava naquele período um marco recente no processo de emancipação política. Época em que muitos professores lecionavam nas suas respectivas casas, devido a não existência de escolas. Somente no ano seguinte ao seu nascimento, era inaugurado o primeiro grupo escolar da cidade que recebeu o nome Grupo Escolar Coronel Solon, instituição na qual sua mãe foi professora (MEDEIROS, 2015). Vejamos o que ela diz:

Eu me chamo **Adriene Costa Morais**, nascida na cidade de Grossos, estado do Rio Grande do Norte, no dia primeiro de fevereiro de mil novecentos e cinquenta e sete, filha caçula de Nicácia do Vale Rodrigues e Luiz Augusto Rodrigues. Nasci de uma família humilde, sendo meu pai operário braçal e outros momentos vaqueiro, minha mãe desenvolvia (prestava) serviços à comunidade como parteira, mas, profissionalmente era professora primária na escola “Cel. Solon”, onde exercia com muita doação e profissionalismo.

A professora Adriene demonstra grande orgulho em remontar seu passado e em poucas linhas significar a condição em que vivia com os pais, um trabalhador braçal e uma professora que também fez desenvolver a cidade realizando partos de vidas que chegavam ao mundo, e de vidas que começariam a vê um mundo através das palavras. Em suas palavras, é possível identificar que a profissão de sua mãe foi constituidora da identidade profissional da própria filha, sendo a primeira figura

---

2 No processo de contratualização previsto nos princípios deontológicos dos grupos reflexivos, foi tratado e acordado com as participantes a possibilidade de autoria ou anonimato. As professoras assinaram um termo de cessão dos direitos autorais para divulgação e publicação de suas narrativas autobiográficas orais e escritas, fontes primárias da tese que se encontra em andamento.

de educadora e conseqüentemente a mais importante. Para tanto, afirma ter [...] nascido em um ambiente alfabetizador, “pois iniciei nesta profissão desde muito jovem como professora do Mobral durante toda sua existência em nossa cidade”.

Conforme os relatos da professora Adriene, o seu magistério foi realizado no município vizinho de Areia Branca na Escola Estadual Desembargador Silvério Soares. Ela nos conta como aconteceu seu ingresso na profissão de professor:

Comecei a lecionar como professora contratada do estado na escola Professor Manuel João no ano de mil novecentos e setenta e nove, onde tínhamos como gestora da escola Jurandir Brito, e a partir daí passei por todas as séries do fundamental menor e maior e até mesmo jovens e adultos durante um período de trinta e três anos e seis meses.

Aos 24 anos a professora começou seus primeiros passos na escola Professor Manoel João, que há poucos anos deixava de ser Escola Isolada. A professora Jurandir Brito que atuava como diretora na época é bastante (re)conhecida por seu trabalho na educação do município que começou quando a mesma tinha 13 anos de idade (MEDEIROS, 2015). Sem detalhar os aspectos mais importantes de sua passagem pela educação de nível fundamental maior e menor, que compreendeu o tempo de 33 anos e meio, percebemos que sua caminhada pelas séries iniciais, representa a mescla do público com o qual ela trabalhou e comportou elementos que constituem sua identidade docente.

O ingresso da professora Adriene no contexto da educação infantil somam mais do que 13 anos de experiência nessa etapa da educação básica, marcam a constituição de uma nova identidade profissional que experienciou os diversos papéis que comportam uma instituição educativa. Sua atuação como coordenadora é permeada pela intensa participação na elaboração de planos de aula, na busca por metodologias, no acompanhamento das atividades realizadas junto às crianças, da relação que estabelece com as professoras da instituição, e de sua estreita relação com as crianças que circulam nesse espaço. Fica evidente o grau de significação que a mesma atribui a sua pertença ao universo infantil: “Para mim trabalhar com educação infantil só enriqueceu meu currículo, amo o que



faço, pois, é um trabalho prazeroso, me apego com facilidade as crianças e colegas, gosto do que faço”.

A atribuição de devoção e profissionalismo que ela imprime à biografia de sua mãe, e o ‘amor’ que ela enfatiza sentir pelo trabalho que exerce, nos motiva a pensar nos ciclos de aprendizagens, de saberes e fazeres docentes que compreendeu a experiência por ela relatada. O que nos inspira pensar na amorosidade que é base da dialogicidade de Freire (2000, p. 79-80), “educação é um ato de amor”, e como ato representa-se no profundo “amor ao mundo e aos homens”, mundo constantemente criado e recriado, que necessita desse amor que o fundamenta. Freire acredita no amor como basilar do diálogo.

Nas linhas expressivas de sua biografia, a professora Adriene representa a relação pedagógica que tem na afetividade seu ponto de chegada e de partida. Sinaliza no início de sua vida a aproximação de forma amorosa através dos ensinamentos da mãe professora a amorosidade sempre presente. Tais experiências perpassam todo o desenvolvimento de sua identidade profissional, comprometida, humana e afetiva. O exercício da docência e dos diversos papéis ocupados pela mesma durante toda sua vida até os dias atuais, subsidiados pelo comprometimento com um trabalho zeloso com todos a sua volta.

## Os sentidos da docência em cenários da Educação Infantil

O recorte temporal e a totalização que se fizeram presentes na trama da vida da professora Marleide remontam à década de 1980. Em meio à Ditadura Militar que ainda persistia no cenário político e social brasileiro, nascia uma menina, numa cidade interiorana, cercada por sentimentos de prazer e dor que a vida oferece. A menina de olhos verdes e arregalados, assistiu à morte prematura de sua mãe, à ausência não justificada de seu pai, e à tutela de suas tias sob sua vida e a de sua irmã.

Meu nome é *Marleide Costa Ferreira Alves*, nasci no dia 23 de dezembro de 1980, meus pais são João Ferreira Neto e

Iracione Ferreira da Costa. Assim começa a minha história, cheias de alegria e tristezas como qualquer outra. Na minha infância fui muito feliz, apesar da morte precoce de minha mãe, adorava brincar com meus primos e amigos no quintal e na rua, principalmente de escolinha e coisinhas de casa.

A professora Marleide nos inspira pensar na esperança. Ao mesmo tempo que reconhece os golpes de ausência que constituíram sua identidade pessoal e profissional, afirmou em vários momentos dos encontros vídeo-gravados que existia “um grande respeito” pelas tias, o que afastou tanto ela quanto a irmã das mazelas sociais que acometem crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social. “Toda vez que eu me comportava mal, eu pensava nas minhas tias, no que iam dizer de mim, então eu me redimia, pedia desculpas”, compreendemos no contexto dessa narrativa oral que a professora nutriu durante toda sua infância e juventude sentimento de gratidão à família pelo acolhimento e educação que era oferecido a ela e a sua irmã. Ao mesmo tempo, em vários momentos denotou profunda saudades da mãe, apresentando certa dificuldade em falar, uma espécie de “trave” que suprimia as palavras, mas que demonstrava o quanto aquele episódio trágico as obrigou a amadurecer precocemente.

Ela demonstra que apesar das dores, a alegria prevaleceu nas brincadeiras em casa e na rua. A este fato, percebemos que as peraltices relatadas em alguns momentos dos encontros, não correspondiam a separação entre “coisas de menina e coisas de menino”. Brincava com os primos e os amigos, experimentando a aventura de ser uma menina com espírito de liberdade, que transitava nas emoções e desafios da infância que não faz distinção entre os gêneros, ela aconteceu de forma natural, prazerosa.

Sobre o seu processo de escolarização na infância a professora sinaliza que este aconteceu [...] *aos 6 anos de idade, onde a forma utilizada para alfabetizar era a autoridade máxima*”. Nesse contexto, compreendemos que essa autoridade máxima que narra a professora segue os moldes de uma educação calcada nos princípios da pedagogia tradicional que imperava no contexto educativo na década de 1980 (MEDEIROS, 2015). Essa autoridade

se manifestava sob várias formas, e a mais enfática delas e as quais percebemos no próprio discurso é da alfabetização como imposição do professor e da escola.

No auge dos seus 19 anos, a professora Marleide relata como aconteceu o ingresso na profissão professor: *“O início de minha prática docente foi no ano de 1999, mediante convite da diretora regente, para ser auxiliar de professora de educação infantil. Naquele momento não possuía a formação acadêmica”*.

Com todas as incertezas carregadas em suas palavras, sobre a atuação na educação infantil sem a formação específica, o convite serviu de mola propulsora para que buscasse a formação em Pedagogia e posteriormente uma especialização em educação infantil. Ela afirma que a formação em nível inicial foi responsável pelo processo: *“onde fui mudando o meu olhar e metodologia diante dos meus alunos”*. Essa narrativa, sintetiza a preocupação da mesma com os seus alunos e suas respectivas aprendizagens, a partir das novas formas de abordar o conhecimento, concebendo um processo que fosse facilmente assimilado por eles.

A professora Marleide narra o hiato que houve entre seu ingresso na docência e o retorno ao seu lugar de pertença:

Passei seis anos fora do campo de trabalho (sala de aula), retornei após a minha aprovação em um concurso público para ser professora de educação infantil no ano de 2010 e me especializei em educação infantil, onde atuo até hoje, sendo treze anos de magistério, profissão essa, que faço com muito amor e dedicação, pois ela me proporciona prazer e satisfação ao ver o desenvolvimento de cada aluno.

Anos se passaram entre o ingresso, a formação e o retorno da professora, mas ficou a marca inicial de sua carreira profissional: a educação infantil, como ponto de chegada, de travessia, de reviravoltas e de reencontro. Suas palavras enfatizam e compartilham de um imaginário social docente de educar por amor e dedicação, realçando onde ela de fato se realiza: no crescimento de seus alunos.

A narrativa da professora Marleide surpreende-nos pelo prazer e satisfação que se apresentam em sua fala, colocando o aluno como protagonista de sua passagem pela escola.

## A Narrativa da professora Márcia: a caminho da fantasia e da aventura

Meu nome é *Marcia Silva Costa Rodrigues*, estou atuando na educação infantil efetivamente desde de 2010, sou graduada em Pedagogia e especialista em educação infantil e educação inclusiva. Mas desde de 93, tenho atuado na educação, com programa de Educação de jovens e adultos, com crianças e adolescentes (programa da igreja católica, MEB (Movimento de Educação de Base).

Em suas narrativas orais, construídas e socializadas com o grupo reflexivo, a professora Marcia nos conta muitos fatos de sua infância. Nascida na cidade de Grossos, no dia 03 de março de 1972, filha de Maria do Socorro Costa e Jonas Ferreira da Costa, a menina franzina crescia explorando o mundo até quando era solicitada a fazer favores para os seus pais. Ela diz “eu me divertia muito quando papai me mandava comprar as coisas”, cada caminho lhe oferecia uma fantasia e uma aventura a ser vivida.

Sua vida escolar na infância foi marcada pelo autoritarismo de uma professora, e amorosidade de outra. Ambas personagens surgem nas narrativas orais da professora Márcia, quando emocionada conta as vezes em que se recolheu no canto da sala para não ser notada pela professora que a repreendia em público. “Na escola eu era uma pessoa triste quando estava com essa professora. Em casa, eu assumia minha infância”, a repressão sofrida pelo excesso de autoritarismo docente que permeava aquele período escolar não foi capaz de conter a expressão infantil representada nas brincadeiras que ela gozava junto aos seus irmãos e amigos.

Duas professoras marcaram sua minha vida escolar, uma negativa que tratava de maneira rude, “abusada”, que a conduziu a não querer ser uma profissional como ela.

E após essa professora convivi com uma metodologia diferente, amorosa, alegre, seria quando necessário, dinâmica, criativa e ao longo da minha carreira procurei sempre ser uma professora amável, carinhosa, dinâmica com minhas crianças.

As evocações da professora Márcia sinalizam uma virada num curso de sua vida, com a chegada de uma nova figura de professor que surge no seu percurso educativo e que a faz perceber novas formas de ensinar. Os adjetivos por ela destacados demonstram a representatividade positiva que essa convivência lhe proporcionou na infância e como ela foi incorporada nas suas práticas pedagógicas atuais.

A professora Márcia enfatiza a relação afetuosa que mantém com alunos e ex alunos e o quanto isso a deixa orgulhosa do trabalho que exerce. Vejamos o que ela relata sobre essa relação e sobre as finalidades da educação infantil:

Até hoje me sinto feliz ao ouvir ex-aluno já adultos me chamarem carinhosamente “tia Marcia”, sem demagogia nenhuma, e sem quere ser melhor que ninguém, eu tenho amor a educação e de modo especial educação infantil, base em que podemos plantar valores, despertar habilidades, descobrir potencialidades, semear amor, respeito e sinceridade, pois o nosso público é assim.

A narrativa da professora Márcia, parte de uma memória afetiva muito presente em todos os seus registros autobiográficos assim como está sempre envolta na trama social, e numa combinação de influências tecidas no interior de suas representações de ‘ser-professor’.

## A narrativa da professora Iraciara: nasce uma flor

“*Nascia uma flor*”, assim começa a história de vida e formação da professora Iraciara. No dia 13 de junho de 1967 na cidade de Grossos, nascia uma menina que iniciou sua vida escolar aos 7 anos de idade.

Neste momento pensando nessa fase vivida, consigo voltar ao tempo e me ver com minha mãe comprando o material só o necessário caderno e lápis... recordo que minha mãe me

levou na escola no meu primeiro dia de aula... finalmente estaria realizando o meu grande sonho de estudar, não sabia o que isto significava, mas queria muito ir para a escola, pois estava curiosa para saber o que se fazia neste ambiente tão especial que todas as crianças que eu conhecia iam para lá, lembro também, que estava ansiosa por conhecer minha professora, meus colegas.

Movida pela intensa curiosidade, a professora Iraciara nos propõe refletir sobre o desejo de pertença. Sem ter ideia do que a esperava, nada sucumbia o seu desejo de conhecer o que a esperava do lado de dentro daquele lugar. Com o material que ela afirma ser o necessário, adentra o espaço e [...] *observo algumas crianças que estavam chorando grudadas em suas mães, sentiam medo de ficarem “sozinhas” na escola, ao contrário de mim que estava achando o máximo estar ali com tantas crianças*”.

Sobre os primeiros dias na sala de aula ela revela:

[...] fizemos exercício de coordenação motora para “amolecer a mão” (onde vai, onde vem), recortamos figuras, montar quebra-cabeça, utilizava uma cartilha ABC a qual trabalhava o alfabeto usando os desenhos e as letras, uma das coisas que eu mais gostava na escola era as brincadeiras de roda e desenhos livre.

Conforme Medeiros (2015) as atividades citadas pela professora Iraciara faziam parte do ideário pedagógico da época na cidade de Grossos. Exercícios repetitivos, lições diárias, desenhos livres, memorização da tabuada e do alfabeto. Os momentos de lazer realizavam-se nos momentos de “recreio”. Como notamos no comportamento da maioria das crianças o prazer situa-se no brincar.

Lembra que atravessou as séries iniciais e finais da sua infância, tendo muita dificuldade em assimilar alguns conteúdos, mas com o passar do tempo ia se “adaptando” e gostando do ritmo que os professores impunham.

Sobre o início da carreira a professora Iraciara nos conta:

[...] minha tia que era professora no projeto casulo em Grossos, teve que ir morar na cidade vizinha Mossoró-RN, eu comecei trabalhando no seu lugar e me sentia feliz, realizando essa tarefa, depois de 06 meses minha tia avisou que teria que

voltar não gostava de Mossoró. Fiquei preocupada, mas no dia 30 de julho de 1983, o prefeito Antônio Railton, me convidou para continuar trabalhando na mesma escola, na época o mesmo assinou a minha carteira profissional, hoje sou efetiva, e logo após foi transferida para trabalho em outra escola do município, onde passei muitos anos ensinando, tanto alfabetização como sistematização.

O ingresso na profissão ocorre por meio de aproximação da tia que era professora e o fato de sua ausência lhes proporcionar nascer a mulher e professora. Na cidade de Grossos, durante muitos anos, se manteve a cultura de efetivação de funcionários sem a aprovação em concurso público e sem a exigência de formação acadêmica, bastava “saber ler e escrever” e “ter bom trato com os alunos” (MEDEIROS, 2015).

A formação acadêmica veio através do Proformação (Faculdade de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN) treze anos após o ingresso na docência. A professora revela que em meio à multidão que aguardava nas filas para se matricular *“conversava com os meus colegas sobre o futuro a ser vivido. A medida que o tempo ia passando mais eu me conscientizava que tinha feito uma ótima escolha”*. Sua identidade profissional havia sido construída nos moldes de docência leiga. Ela afirma que teve um ganho significativo do ponto de vista teórico-prático, pois, o conhecimento acadêmico a ajudou *“a buscar mais conhecimento para responder as muitas dúvidas que surgiam durante esse convívio.*

Mesmo com todos os problemas não desisti e nem desisto jamais de lutar para obter os meus ideais por que para mim, melhor é o sabor da vitória que o amargo fel da derrota. Firmo-me no versículo da bíblia sagrada, que diz *“Que a coroa da vitória, é para os vencedores”*.

Vivendo segundo ela os momentos de certezas, incertezas, satisfação, aprendizados, experiências e amizades compartilhadas, nada a faria desistir de chegar a sua formatura que ocorreu no dia 31 de agosto de 2002.

Sobre seu ingresso no Centro Educacional Semente do Amanhã, ela diz que foi convidada pela primeira vez no ano de 2015 para assumir a função de coordenadora.

Meu trabalho primeiro que tudo é tentar todos os dias, vivenciar a função do coordenador pedagógico na Educação Infantil, precisa compreender e interagir com os princípios que a instituição educacional eleger para nortear a prática educativa, ou seja, trabalhando desta forma ele estará se organizando dentro do âmbito da legislação afim de organizar e nortear sua prática pedagógica.

Assumindo a responsabilidade de seu cargo, a professora deixa claro as atribuições do coordenador pedagógico no processo de orientar o trabalho do professor que está diretamente ligado às crianças nas salas de aula. Pela narrativa, notamos que esse trabalho é “um caminhar juntos na mesma direção”, buscando atingir o máximo de satisfação da prática pedagógica no contexto dos processos de ensino e aprendizagens.

## Considerações finais

As narrativas compreendem um mundo de conhecimentos para além da simples descrição de fatos de uma vida e tem se mostrado um método com instrumentos valiosos para elucidar os enigmas da infância, nos conduzindo às análises bem mais aprofundadas e elaboradas a respeito de seus modos, comportamentos, valores, culturas, que têm um grande significado para compreensão de fenômenos sociais. As narrativas autobiográficas são não só objeto de conhecimento, constitutivas do ser, do ator social que reproduz a sua vida, individual e coletiva no campo da docência quando passa a representar suas concepções e refletir sobre elas.

Dotadas das mais diversas motivações, as professoras foram encontrando na docência a razão de suas escolhas profissionais, e no decorrer de seus trajetos na educação infantil seu lugar de plena realização profissional.

## Referências

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação**: figuras do indivíduo-projeto. Tradução: Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luiz Passeggi. 2 ed. Natal, RN: EDUFRRN, 2014.



CHARLOT, Bernard. A ideia de infância. In: **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Trad. Maria José do Amaral Ferreira – ed. revista e ampliada – São Paulo: Cortez, 2013.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Trad. Maria Nóvoa. – 2. Ed. – Natal, RN: EDUFRRN, 2014.

LARROSA, Jorge Bondía. O Enigma da Infância in: **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução: Alfredo Veiga Neto, - 5. ed.; Belo Horizonte; Autêntica Editora, 2016.

MEDEIROS, Ana Glícia de Souza. **As práticas Pedagógicas no Grupo Escolar Coronel Solon nas Narrativas de Professoras de Grossos-RN (1958 – 1971)**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) 2015.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPURS, 2006, v., p. 203-218.

\_\_\_\_\_, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: Passeggi, Maria da Conceição; Silva, Vivian Batista da (Org.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

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

# “Eu fui muito masculinizada desde criança”

## Memórias de infâncias e juventudes de professores/as de ciências em formação inicial<sup>1</sup>

Evanilson Gurgel – UFBA

Marlécio Maknamara – UFAL - UFBA

### Introdução

Povoar-se de multiplicidades rizomáticas. Rasgar linhas de fuga. Afrouxar as fronteiras que impedem professores e professoras arrastarem a vida para os interstícios dos territórios educacionais e curriculares. Tornar-se *bando*. Eis alguns dos possíveis pontos de partida (des)norteadores que tomamos com inspirações nas teorizações pós-críticas<sup>2</sup>. Apresentamos um recorte de composições de narrativas autobiográficas de docentes de Ciências em formação inicial quanto às imagens que eles/as possuem sobre corpos, gêneros e sexualidades. *Imagem* aqui é entendida como aquilo que é tornado visível, enunciável e dizível por um discurso (MAKNAMARA, 2011).

- 
- 1 Uma versão deste artigo com parte dos dados analisados foi publicada na Revista Em Aberto, sob o título de “Um bando chamado desejo: imagens de corpos, gêneros e sexualidades por professores/as de Ciências em formação”. O presente trabalho integrou o Projeto “Memórias de vivências escolares e necessidades formativas de futuros docentes de Ciências” (CHAMADA MCTI/CNPQ/MEC/CAPES Nº 22/2014 - CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E SOCIAIS APLICADAS) e resulta de pesquisa financiada com Bolsa de Demanda Social/CAPES.
  - 2 Para uma discussão mais aprofundada sobre os efeitos das teorizações pós-críticas nas pesquisas em Educação, ver Meyer e Paraíso (2014).

Tomamos por empréstimo de Gilles Deleuze a noção de *bando* para arremeter os sujeitos desta pesquisa. Deleuze já nos antecipou que os bandos “vivem os piores perigos, reformam os juizes, tribunais, escolas, famílias e conjugalidades” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 8). Entretanto, há também espaços para possibilidades e contágios que vazam e que escapam dos perigos e dos inúmeros “tampões” que podem surgir em nossos caminhos. Afinal, “o que há de bom em um bando, em princípio, é que cada um cuida de seu próprio negócio encontrando ao mesmo tempo os outros; cada um tira seu proveito, e que um devir se delinea, um bloco, já que não é de ninguém, mas está “entre” todo mundo” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 9).

E o bando que aqui apresentamos tem por nome *desejo* pois não há outro que melhor defina esse conjunto tão múltiplo e rizomático. Entendemos que o desejo está precisamente “nas linhas de fuga, na conjugação e dissociação de fluxo” (DELEUZE, 1996, p. 18) dos variados cantos dos territórios das narrativas desses docentes. Desejo é aquilo que a ele nada falta, ancorado a um agenciamento que opera; é processo, afeto, acontecimento (DELEUZE, 1996). O desejo “faz passar estranhos fluxos que não se deixam armazenar numa ordem estabelecida” (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 121); é revolução, é revolucionário! O desejo é construcionista, “constrói máquinas que, inserindo-se no campo social, são capazes de fazer saltar algo, de deslocar o tecido social” (DELEUZE, 2006, p. 296). Quando os/as docentes experimentam com a vida e, conseqüentemente, preenchem a própria potência, alegram-se, liberam alegrias. E o que seria tal desejo senão “fábrica, potência, alegria, fundamental para aprender, para pensar, criar, construir, enfrentar os poderes, as dificuldades da vida, movimentar, deixar passar algo, produzir alegrias, viver”? (PARAÍSO, 2009, p. 278).

Nosso bando é composto por três professores/as de Ciências em formação inicial, recorte do material original da pesquisa que contava com sete docentes. Os encontros foram realizados em grupo focal, no qual eles/as apresentavam suas memórias de infâncias e juventudes no tocante às questões de corpos, gêneros e sexualidades. Elegemos a pesquisa autobiográfica porque ela tem “habilitado docentes a se posicionarem

profunda e criticamente como aprendentes”, deslocando “a centralidade da formação de uma exterioridade institucional, disciplinar e instrumentalizante para o conhecimento de si”, bem como possibilitando “refletir e atribuir sentidos ao processo de conscientização de si” (MAKNAMARA, 2016a, p. 498). Destacamos a importância desse modo de operacionalizar com as vertentes de corpos, gêneros e sexualidades no intuito de “observar e descrever [...] os jogos através dos quais se instituem as referências de normalidade e de diferença, de sujeitos normais e de sujeitos “diferentes”” (LOURO, 2007, p. 216), o que pode influenciar em suas futuras práticas pedagógicas. Operamos com os ditos desses/as professores/as em formação num movimento semelhante ao jogo de baralho, na qual eles/as podem ter em mãos os *três ases*: corpos, gêneros e/ou sexualidades. O artigo está organizado em três tópicos que centralizam em cada um deles um/a professor/a em específico. Em cada tópico, analisamos as memórias de infâncias e juventudes desses/as futuros professores/as, no intuito de cavar vestígios de como os elementos dessa *trinca de ases* podem emergir a partir de suas narrativas.

## Hoje é dia de Maria

“Eu também sempre tive essa coisa de brincar mais com menino. [...] Era uma questão que meus pais tinham, uma preocupação de eu me tornar lésbica por aquilo, porque eu ia ser masculinizada ou até transgênero... Eu sempre fui muito masculinizada desde criança. Eles tinham essa ideia de que “*ai, meu deus, ela brinca com menino, vai aprender a ser menino e vai acabar no futuro se tornando um menino, vai me trazer uma namorada aqui e eu não vou aceitar isso!*”. Era mais ou menos o que eu via o que eles pensavam [...] Como criança, na situação em que eu vivi, que meus pais sempre diziam “*olhe, você não pode brincar com menino*” e as vezes algumas coisas contribuía, como por exemplo eu odiar rosa. Eu não gosto muito de rosa e... minha mãe comprava roupa rosa e eu “*eu não quero!*”. “*Mas filha...*”. “*Não, eu não quero*”. Então, [o filme “*Mulher Maravilha*”] me inspira a ter mais possibilidades, eu

não preciso ser, digamos, o estereotipozinho que todo mundo monta para que eu seja”. (Maria, DC<sup>3</sup>, jul. 2017).

Deleuze (2005) mostrou que o cinema “pode ser visto como campo de experimentação do pensar e uma forma extraordinária de pensamento”, abrindo a possibilidades de não somente pensar *com* o cinema, “mas mostrar que o cinema pensa, inequivocamente por intermédio de seus realizadores” (VASCONCELLOS, 2008, p. 156). E se é possível “fazer pensar através do cinema, pela profusão de suas imagens e de seus signos” (idem, *ibidem*), arrastar o cinema para uma pesquisa autobiográfica se configura como uma ação de disparar o pensamento dos/as professores/as. O cinema desperta esse pensador adormecido em todos nós (VASCONCELLOS, 2008) e acalenta nossos medos: “estranha máquina de produzir sonhos”! (idem, p. 156). Não se trata de evocar um “uso utilitário, propagandístico e normalizador da imagem visual” (FREITAS; COUTINHO, 2013, p. 481), mas aquilo que nos dispara a pensar, nos desloca ao pensamento, pois “tudo se passa como se o cinema nos dissesse: comigo, com a imagem-movimento, vocês não podem escapar do choque que desperta o pensador em vocês” (DELEUZE, 2005, p. 190). Que dizer de quando docentes pensam não apenas *a partir do* cinema, mas *com* ele? Quando tomam emprestado da linguagem cinematográfica seu potencial imagético para reinventar suas vidas?

Ao cavoucar uma linguagem cinematográfica para rememorar o vivido, Maria tece um registro tão sensível quanto intenso. Ela transgride a ordem dos gêneros ao não se permitir ser bombardeada pelos estereótipos que cingem a feminilidade hegemônica. Ao elencar quais de suas memórias comporiam o roteiro de um filme sobre sua vida, Maria projeta a imagem que tem de gênero: “*não tem essa coisa ou é de menino, ou é de menina; é de todo mundo!*” (DC, jul/2017), coadunando com Louro (2007, p. 207) ao “colocar-se contra a naturalização do feminino, e, obviamente, do masculino”.

---

3 Sigla que adotamos ao longo do texto para a expressão “Diário de Campo”.

Meu filme teria essa pegada de... criança, relacionado a meninos. Porque assim, toda criança tem suas paixonites. E eu lembro que uma vez, eu tinha uns seis, sete anos e tive uma paixonite. Eu fui dizer para esse menino da escola que eu gostava dele. Isso foi um trauma para mim, porque o menino disse que não queria namorar comigo porque me via como outro menino. Ele disse: “*Mas você é outro menino!*”. Então, vem toda aquela questão da masculinidade que as pessoas atribuíram a mim só porque eu gostava de coisas diferentes, por eu não gostar de rosa... por eu nem sempre gostar de usar vestidinho, como menininha arrumada... Eu acho que faz parte, né? (Maria, DC, jul./2017).

Respondendo à indagação de Maria ao final de sua fabulação, sim, “*faz parte*”. Sua experiência dolorosa “*faz parte*” da imagem de que “a natureza humana é um efeito da tecnologia social que reproduz nos corpos, nos espaços e nos discursos a equação natureza = heterossexualidade” (PRECIADO, 2014, p. 25). Quaisquer que sejam as subversões que caminhem para alterar os valores dessa matemática, acabam tornando os seus incautos alvos de constrangimentos. Maria afirmou em nossos encontros ser heterossexual, e *mesmo assim* pesou sobre seus ombros os efeitos das normas que demandam subjetividades generificadas coerentes. Ou, se pensarmos que “não somos capazes de visualizar um corpo fora de um sistema de representação sexual heterocentrado” (PRECIADO, 2014, p. 136), *justamente por isso*.

Gênero constitui “um mecanismo através do qual se produzem e se naturalizam as noções de masculino e de feminino” (BUTLER, 2006, p. 70). Tal engenhosa maquinaria utiliza a heterossexualidade compulsória como combustível para operar a garantia que determinado gênero corresponda ao sexo que lhe é atribuído ao nascer (BUTLER, 2006, 2016). Porém, “como para toda máquina, a falha é constitutiva da máquina heterossexual” (PRECIADO, 2014, p. 29), que não produz tão somente o “acidente sistemático” evocado por Preciado (2014, p. 30) quando alude às sexualidades dissidentes. Heterossexualidade pode ser ela mesma um produto dessa falha enquanto norma que a institui, produzindo seres “acidentais” como Maria que, embora sejam heterossexuais, não se sentem à vontade com estereótipos que os circundam enquanto tais. Dito isso, uma Maria que experimentou todos os dissabores da trinca

corpos-gêneros-sexualidades pode ter uma prática pedagógica para além daquelas que “regulam, hierarquizam e classificam corpos e gêneros na escola” (PARAÍSO, 2016, p. 208) desfazendo “esses raciocínios que cortam e separam, [...] e sair por aí na luta para operacionalizar outros pensamentos no currículo e traçar outros caminhos na vida” (idem, p. 227).

Ousar transpor barreiras impostas ao gênero que lhe são designadas ao nascimento é deparar-se com inquietações, pois “a nomeação do gênero não é, simplesmente, a descrição de um corpo, mas aquilo que efetivamente faz existir esse corpo” (LOURO, 2007, p. 209). Assim, as atribuições designadas aos “sexos naturais” têm profunda relação com nossos desejos, nossos apetites, nossos prazeres, nossas condutas. Maria não passou despercebida dessa fragmentação primeira de seu corpo, assim como ninguém passa incólume: “nenhum de nós escapou dessa interpelação. Antes do nascimento, graças à ecografia (...) ou no próprio momento do nascimento, nos foi atribuído um sexo feminino ou masculino” (PRECIADO, 2014, p. 130).

Possuindo uma genitália feminina e assinalada ao nascimento como uma mulher, a Maria não é permitida nenhum tipo de ambiguidade, sendo compelida a, desde o primeiro suspiro, passar por uma “primeira mesa de operações performativas” (PRECIADO, 2014, p. 130): *É uma menina! É Maria!* Terá determinados prazeres, sentirá fome de determinados apetites, será restringida a sentir um punhado de desejos, será instigada a performar uma feminilidade hegemônica! E mesmo assim... *Maria já foi confundida com menino! Maria não gosta de rosa! Maria não usa vestido, babado, saia!* Maria desordena as posições de sujeito<sup>4</sup> demandadas para o gênero feminino e torce as expectativas evocadas sobre alguém que afirma ser heterossexual.

E quanto às futuras práticas pedagógicas dessa professora em formação? Será que Maria tenderá a separar meninos e meninas em filas? Dividirá a turma em grupos generificados em suas práticas de avaliação ou de lazer? Ou ela se afinará

---

4 Numa acepção foucaultiana, *posições de sujeito* correspondem aos modos de ser que são produzidos em meio a discursos e relações de poder (FOUCAULT, 1993).

a um ideário no qual os jogos remetem “às competências a serem desenvolvidas igualmente por meninos e meninas”, as brincadeiras serão de todos/as que queiram “reinventá-las cotidianamente” e as quadras serão ocupadas “a partir de diferentes objetivos que não apenas o desenvolvimento da agilidade e da força”? (AUAD, 2005, p. 48).

E quanto aos corpos? Será possível a essa professora de Ciências opor-se à “ditadura do corpo organizado em órgãos e sistemas da Biologia”, vivenciando em sala de aula um corpo “indiferenciado, amorfo, sem organização, inconsumível”? (SILVA, 2014, p. 154), que “se liberta do organismo” e que “comporta vazios e desertos que são componentes do desejo e não fendas, falhas”? (SILVA, 2010, p. 70). Se entendermos *organismo* como “um fenômeno de acumulação, de coagulação, de sedimentação que lhe impõe formas, funções, ligações, organizações dominantes e hierarquizadas, transcendências organizadas para extrair um trabalho útil” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 24), Maria pode ensinar Ciências de modo a produzir outras imagens corpóreas. Maria bem sabe, ela própria foi sedimentada por esse organismo que tentou esmagar sua subjetividade, impondo-lhe formas e modos de ser como um *organismo-fêmea*, como um *corpo-feminino*.

Portanto, não se trataria de uma *guerra aos órgãos* declarada pela professora, caso venha a vivenciar com seus alunos e alunas um *Corpo sem Órgãos*: Afinal, “o CsO não se opõe aos órgãos, mas a essa organização dos órgãos que se chama organismo” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 24). A belicosidade de Maria advém das “dores e delícias” de saber *o que é* (ou *o que foi imbuída a ser*) ante as expectativas circunscritas ao seu aparato biológico e com as quais não se compraz. Uma saída possível para ela seria trabalhar em sala de aula a partir da potência desse CsO. Nele “tudo se passa e se registra, [...] tudo está sobre esse corpo incriado” (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 21), que é atravessado “por eixos e limiares, por latitudes, longitudes e geodésicas, [...] por gradientes que marcam os devires e as passagens, as destinações daquele que aí se desenvolve” (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 24).



Viver um corpo sem adestramentos e anestésias; um corpo para além daqueles fabricados pela escola; um corpo que não cabe nesse construto fisiológico, hormonal, endócrino e na sequenciação *células-tecido-órgãos-sistema-organismo*; um corpo que vive, sente, experimenta, deseja, produz, afeta e é afetado, é atravessado por devires, transgride essencialismos, abre-se para novas sensações... Não é um trabalho fácil para Maria. Mas talvez seja aqui que a vida possa ser encontrada nos mais recônditos dos interstícios de um ensino de Ciências que, cansado do organismo, vê-se envolto em poesia, em produção de alegrias, em afirmação de vida.

## Minha vida daria um filme?

Deleuze já havia afirmado que o território é propriedade do animal e que sair dele é aventurar-se (DELEUZE, 2001)<sup>5</sup>. A valia do território só é possível de ser mensurada quanto ao seu movimento de saída, de ruptura, de nomadismo, pois “não há território sem um vetor de saída de território; e não há saída de território, ou seja, *desterritorialização*, sem, ao mesmo tempo, um esforço para se *reterritorializar* em outra parte” (DELEUZE, 2001). Em *devir-apátrida*, José Renato e os/as demais professores/as traçam linhas de fuga, expandem seus territórios para afugentarem-se daquilo que oprime, que asfixiam suas potências e impedem-nos/as de produzir alegrias, de viver. É pelo desejo que eles/as traçam essas linhas de fuga, porque “desejar é delirar” e o “delírio é geográfico-político” (DELEUZE, 2001), o que permite “construir e expandir territórios e faz lutar para desamarar as teias que dificulta o fluxo da vida” (PARAÍSO, 2009, p. 284).

---

5 *O Abecedário de Gilles Deleuze*, uma série de entrevistas feita por Claire Parnet e filmadas entre 1988-1989. O programa foi divulgado no Brasil pela TV Escola, Ministério da Educação. Para referenciar os ditos do filósofo nessas entrevistas, utilizamos “(DELEUZE, 2001)”, sem numeração de páginas uma vez que se trata de um material audiovisual.

E quanta poesia no traçado dessas linhas de fuga... O professor em formação José Renato busca através da reinvenção de suas memórias um enredo que possibilite sentir-se plenamente confortável com a imagem que tem de si, ao mesmo tempo que nos aponta quais são as imagens que possui sobre corpos.

Eu nunca fui fã do meu corpo. Nunca. Sempre me achei gordinho, me olhava assim no espelho e ficava... “*rapaz, eu tenho que emagrecer!*”. Só que eu também nunca tive força de vontade para emagrecer. [...] Algumas pessoas tentavam, diziam, “*mas você não é gordo, você é fofinho*” Outros me chamavam de charmoso, tentavam elevar a autoestima, sabe? Só que... para mim não caía a ficha. [...] Lembro da minha época de escola, fiz natação durante seis anos, e durante os seis anos eu ainda não tinha essa mentalidade de corpo, a questão sexual... [...] fazia natação de boa. Aí chegou uma época que eu comecei a pensar... “*Não quero ficar expondo isso para o povo não*”. Aí eu saí da natação. Parei de fazer natação porque eu tinha vergonha do meu corpo. E até hoje eu não voltei. [...] eu tenho vontade sim, de voltar a nadar, um dia. (José Renato, DC, jul. 2017).

A imagem que esse professor possui quanto ao próprio corpo circunda entre o biológico e o cultural, posto que “o corpo nasce desse imbricamento entre natureza e cultura” (ROSA; LIMA, 2011, p. 4). Quanto ao biológico, sublinha-se os seus quilos a mais percebido durante a infância, sua dificuldade em emagrecer, a “questão sexual” que o toma de assalto durante a puberdade. Por outro lado, o cultural revela outros aspectos: as roupas que o ataviavam, ou, particularmente em relação à sua inibição ao vestir uma sunga, a “falta” de roupas; o emagrecimento como necessidade – “*eu tenho que emagrecer!*” – revelando o ideário e o anseio de um “corpo considerado jovem, produtivo, saudável e belo [...] perseguido por um número infinito de mulheres e homens do nosso tempo” (GOELLNER, 2007, p. 33); o olhar “pautado na aparência e rendimento” (idem, ibidem) e os significados culturais atribuídos ao excesso de peso que, “mais que rejeitado, é visto, por vezes, como resultado da displicência e da falta de cuidado” (idem, p. 38-39), constringendo-o de permanecer na natação. Dito de outro modo, para além do seu aparato morfofuncional, o corpo é a “superfície de inscrição dos acontecimentos” (FOUCAULT, 2017, p. 65).

Como ciente de que um corpo “é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas e a serem descobertas” (GOELLNER, 2007, p. 29), José Renato reinventa essa sua memória tentando chegar a um *happy ending*:

Se eu pudesse escolher alguma memória de infância para transformar em filme, seria a cena que eu estava narrando. Estou lá na piscina... Eu primeiro retrataria a parte da infância, a parte dos seis anos... [...] aquela cena introdutória de você pequenininho, sabe? Aí de repente, pula: “seis anos depois...”. Seis anos depois o cara volta lá na piscina. [...] Ele já está na puberdade, está começando a gostar de garotas, está começando a se preocupar com o seu corpo [...], está achando que a garota não vai gostar daquilo que ele está vendo no espelho [...] então eu chegaria na piscina, aí chega aquela menina que eu sempre fui apaixonado no ensino fundamental, ela também faz natação. Aí ele tenta chegar nela, jogar um papo. Ela sempre conversa, mas virando a cara, assim, fazendo cara feia... [...] Aí eu fico pensando “*deve ser alguma coisa em mim, deve ter alguma coisa errada*”. Aí o que acontece? Paro de fazer natação. Aí no filme, se eu fosse resolver, eu ia... fazer algum outro exercício que não envolvesse estar expondo o corpo muitas vezes. Tanto que eu fiz até handball depois. [...] Mas, se na história fictícia desse certo, eu ia continuar com outro esporte, iria melhorar a alimentação, ia... tentar ter o corpo que eu achasse satisfatório e aí depois eu voltaria para a natação. Porque eu teria o *corpo satisfatório* e já não teria o problema de mostrá-lo. E talvez... eu espero que não, mas isso refletiria numa garota me querer. Porque no fundo, eu não quero que ela me queira pelo meu corpo bonito, eu quero que ela me queira pelo que eu sou, entendeu? (José Renato, DC, jul. 2017)

Quando alude ao *corpo satisfatório*, o professor em formação aponta para os regimes que o constroem como tal (FOUCAULT, 2017): realizar algum exercício físico, desde que este não envolva “*estar expondo o corpo muitas vezes*”; e “*melhorar a alimentação*”, para só então voltar a nadar e, conseqüentemente, ostentar o seu novo, belo e funcional aparato, “*porque eu teria o corpo satisfatório e já não teria o problema de mostrá-lo*”. Esse *corpo satisfatório* que José Renato imagina e toma como referencial está nos termos do que Foucault havia aludido como um novo investimento de controle-estimulação do corpo: “*fique nu... mas seja magro, bonito, bronzado!*” (FOUCAULT, 2017, p. 236). Isso porque em

nossa sociedade contemporânea “nossos corpos são tornados espetáculos” (GOELLNER; GUIMARÃES; MACEDO, 2011, p. 17) e com “o capitalismo avançado, o corpo se tornou o lugar ideal para todo tipo de experimento da biotecnologia, investimento da economia de mercado e principal objeto de consumo” (COUTO, 2007, p. 49). Conseqüentemente, antes mesmo de pensar em um corpo ideal para si, esse *corpo satisfatório* já foi pensado, fabricado e, por meio de inúmeras pedagogias, veiculado e ensinado para José Renato.

Em contrapartida, o que podemos esperar que, como professor de Ciências, José Renato ensine futuramente sobre corpos, gêneros e sexualidades? O que podemos intuir de sua imagem quanto à um *corpo satisfatório* em suas aulas de Ciências, posto que tanto essa como outras disciplinas têm participado efetivamente “na produção da cultura e dos processos de subjetivação humana”? (SILVA, 2014, p. 141). Ao passo que um corpo “é único e revelador de um eu próprio”, ele também pode ser, ao mesmo tempo, um corpo compartilhado e compartilhável, pois é “semelhante e similar a uma infinidade de outros produzidos neste tempo e nesta cultura” (GOELLNER, 2007, p. 40). Portanto, ao desnudar-se através de suas memórias de infâncias e juventudes e apresentar a percepção do que é o *seu* corpo – ou *como deveria sê-lo* –, José Renato também aponta para o que, no geral, descreve como sendo *um* corpo – ou o *corpo satisfatório*. E se “os corpos na verdade carregam discursos como parte do seu próprio sangue” (BUTLER, 2002, p. 163), quais seriam as conseqüências dos discursos evocados por José Renato em suas aulas, entendendo que a escola é uma das instâncias que também produzem esses corpos? (LOURO, 2000). Ora, os corpos arrastam consigo “as marcas dos significados que lhe são dirigidos por meio de nomeações, classificações, intervenções” (MAKNAMARA, 2011, p. 46). Portanto, ao nomear e classificar um *corpo satisfatório*, o professor José Renato concorre para conferir, por meio dos seus discursos em sua prática docente, a materialidade desse corpo.

## Sê teu corpo!

Passamos a franquear a voz à Violeta. Em nossos encontros, essa professora tratou sempre de trazer à tona algum longa-metragem como referência àquilo que estava em pauta no momento. Mesmo com toda a sua afeição ao Cinema e enquanto uma ávida consumidora desse artefato, não se manteve resignada e criticou as problemáticas que encontra na linguagem cinematográfica, principalmente quanto às pobres representações de posições de sujeito demandadas pelas personagens femininas. “*Eu acho que é uma questão cultural de que nos filmes, é sempre o marido que tem que defender a mulher [...] É sempre assim, ou acham que as mulheres são desequilibradas ou acham que as mulheres são indefesas*” (Violeta, DC, julho/2017).

Violeta parece não se satisfazer com esse binarismo, passando a questionar essa “*formação do sujeito no interior das estruturas de poder sexuadas e generificadas*” (SALIH, 2015, p. 18) e desejando contemplar outras posições de sujeito que não evoquem tão somente a mulher como *indefesa* ou *desequilibrada*. Por não se sentir contemplada pelas posições de sujeito dos filmes que consome, Violeta (re)cria seu próprio roteiro cinematográfico. Utiliza como mote uma memória de infância que lhe causou tanto descontentamento quanto à imagem que possui sobre o próprio corpo. Assim como a memória de José Renato, o roteiro fabulado por Violeta é revelador quanto à imagem que essa professora possui em relação não apenas ao seu, mas aos corpos em geral.

A cena do filme seria... acho que uma cena curta. Uns 20 minutos ao longo dessas fases da minha infância, de ficar magrinha, gordinha, e das pessoas criticando... “*não, ela está muito magra*”. Eu ainda lembro da cena do meu pai indo me apresentar para os meus tios do Rio de Janeiro, quando eu era criança. Ele falou “*ela está assim magrinha, mas é porque ela ficou doente, ela não é assim não*”, como se estivesse justificando o porquê de eu estar magra. Nossa, essa cena me marcou muito. Acho que seria isso... Pensei numa atriz que poderia fazer... Não sei, mas uma atriz normal. Nem uma pessoa estupidamente bonita. Pessoa... com cara de “gente normal”, não hollywoodiana. [...] seria um filme que mostrasse isso, eu

querendo ser vista como normal, mas passando essas fases. Até hoje em dia. A música para tocar na cena? Não sei... Alguma do *Oasis?*” (Violeta, DC, jul. 2017)

A professora em formação põe seu *corpo em evidência* no intuito de afrouxar as delimitações que circunscrevem as representações de um corpo feminino. Nesse sentido, para Preciado (2014, p. 26), o corpo é “um texto socialmente construído, um arquivo orgânico da história da humanidade [...] na qual certos códigos se naturalizam, outros ficam elípticos e outros são sistematicamente eliminados ou riscados”. Logo, “longe de ser neutra, a percepção e a descrição do corpo é um enunciado interrelativo performativo, e a linguagem que parece simplesmente descrever o corpo efetivamente o constitui” (SALIH, 2015, p. 112-113). E embora esteja se referindo à constituição de um corpo sexuado, a percepção de Salih (2015) também é cabível nos termos postos por Violeta, pois tão logo teve o seu corpo descrito como “magro” pela preocupação de seus pais em justificá-lo numa apresentação em família, o corpo dessa futura professora foi constituído como tal. E assim como os efeitos da nomeação de gênero são para toda uma vida, não foram poucos os momentos em que Violeta apontou, por meio do acionamento de suas memórias, não se sentir confortável com seu aparato *morfocultural*:

Eu acho meio estranho... [...] Eu acho que peguei isso! Devo ter pegado porque todo mundo diz que eu sou bonita, mas eu não acho. Eu me acho meio estranha. [...] Aí as vezes eu não vou para a praia porque eu não quero, não gosto de usar biquíni... Não, não sei... Porque como meus pais, eles querem que eu ande coberta da cabeça aos pés. Se eu tivesse como usar uma burca, eu com certeza usaria uma burca (Violeta, D.C, julho/2017).

Não foi apenas o seio familiar que ensinou (“*eu acho que peguei isso!*”) a Violeta o que seria um corpo *sadio*, um corpo *normal*, um corpo *adequado*; um corpo *desejável*, *aceitável*; um corpo *jovem*, *esguio*, *produtivo*. E embora todos esses adjetivos sejam “referências transitórias”, é imprescindível notar que eles “não perdem seu poder de excluir, inferiorizar e ocultar determinados corpos em detrimento de outros” (GOELLNER, 2007, p. 33). Os artefatos culturais que consumiu ao longo de

toda a vida também lhe ensinaram, uma vez que eles “terminam por incorporar e produzir significados, saberes e valores que concorrem para processos de subjetivação” (MAKNAMARA, 2016b, p. 196). Os filmes que avidamente assistiu, as séries de TV que consumiu por horas a fio, os livros cujas páginas foram “devoradas”, as páginas de websites que frequentou... Todos esses e inúmeros outros e inimagináveis artefatos são verdadeiras “máquinas de ensinar” (GIROUX, 2001), lhe fazendo refletir que “*ao ponto de vista da maioria das pessoas, [...] elas querem ser saradas. Porque elas assistem, veem, leem muitas coisas que dizem que aquilo é um padrão de beleza, então as pessoas querem mostrar esse padrão*” (Violeta, D.C, julho/2017).

Violeta assume o caráter pedagógico dessa miríade de dispositivos e apreende que quando um discurso sobre o corpo é evocado num determinado aparato midiático – “*muitas coisas que dizem que aquilo é um padrão de beleza*” – seus “espectadores” passam a internalizá-lo – “*então as pessoas querem mostrar esse padrão*”. Isso porque “diferentes marcas se incorporam ao corpo a partir de distintos processos educativos” que dizem de/para/ sobre nossos corpos, “por vezes, de forma tão sutil que nem mesmo percebemos o quanto somos capturadas/os e produzidas/os pelo que lá se diz” (GOELLNER, 2007, p. 29).

Potencialidades que essa professora em formação exhibe para suas futuras práticas de ensino, ao inferir que um corpo não prescinde dos discursos, aparatos e tecnologias que o constitui como tal. E em se tratando de uma profissional cuja disciplina que lecionará tende a lidar diretamente com conteúdos que circundam os corpos, os gêneros e as sexualidades, tal compreensão se faz muito bem-vinda: afinal, “uma noção singular de gênero e sexualidade vem sustentando currículos e práticas de nossas escolas” (LOURO, 2003, p. 44). Porém, ao depreender que inúmeras outras instâncias concorrem para a produção dessa trinca, Violeta exercita a reinvenção desses currículos e dessas práticas singulares a partir do desejo que apontou desde o primeiro encontro: em arrastar a sétima arte para sala-de-aula. Em suas próprias palavras, a professora confessa: “*filmes me ensinaram muito!*” (Violeta, D.C, julho/2017), no momento em que um dos seus colegas intercedeu por algo que o

ajudasse a melhor compreender as dinâmicas dos gêneros e das sexualidades dissidentes, alegando que a formação inicial em Ciências não o ajudava nesse sentido. “Assista filmes!” (Violeta, D.C, julho/2017), prontamente indicou. Essa não-intimidação da futura professora quanto às lacunas do currículo de sua licenciatura nos faz perceber que ela não se satisfaz em ficar numa posição resignada. Logo, ao se deparar com as barreiras em sua trajetória acadêmica, acionou outros currículos que pudessem suprir suas demandas, chegando ao currículo do cinema. Viagem sem volta... Enamorada por esse artefato, agora quer compartilhar quão poderosa foi a sua experiência. No momento, pode compartilhar com seu colega, aflito pela necessidade em entender mais sobre os corpos, os gêneros, as sexualidades. Futuramente, com seus alunos e alunas, pode transpor as rígidas singularidades dos currículos formais, transgredir os ideários de masculinidades e feminilidades, abrir espaço para as diferentes formas de se vivenciar as sexualidades...

E se a nós fosse designado dirigir a cena em que Violeta reconstrói suas memórias que lhe causaram tanto constrangimento e inquietação quanto ao seu corpo, atenderíamos aos seus desejos e incorporaríamos *Oasis* na trilha sonora de seu filme. E se “*todas as estradas que levam você até lá são tortuosas*”, se “*todas as luzes que iluminam o caminho nos cegam*”, “*há muitas coisas que eu gostaria de dizer a você*”<sup>6</sup>, Violeta (e aos demais professores e professoras): “O corpo é uma razão em ponto grande, uma multiplicidade com um só sentido, uma guerra e uma paz, um rebanho e um pastor” (NIETZSCHE, 2016, p. 45). Sê o teu corpo!

## Entre insurgências e normatizações

Ao final desta incursão, nos vimos intrigados. Percebemos que há linhas de fuga irrompendo nas narrativas de docentes de Ciências em formação: “*Eu não preciso ser, digamos, o estereotipozinho que todo mundo monta para que eu seja!*”, rebelou-se Maria.

---

6 “*And all the roads that lead you there were winding/ And all the lights that light the way are blinding/ There are many things that I would like to say to you*”. Trechos de *Wonderwall*, canção da banda britânica *Oasis*.



Notamos também o afloramento de poderosas imagens a partir das linhas constitutivas nessas memórias, como a transgressão de que as coisas prescindem aos gêneros, eliminando as naturalizações das distinções subsumidas aos corpos sexuados - “*não é de menino, ou é de menina; é de todo mundo!*” (DC, julho/2017), como nos apontou Maria.

É preciso focalizar que nesse embaralhamento das cartas postas às mesas, apenas a futura professora Maria se viu diante de uma *trinca de ases*. Ela foi a única dentre os/as professores/as do grupo focal que conseguiu alçar aos corpos, gêneros e sexualidades a inteligibilidade de se tratar de elementos que, embora tenham especificidades próprias, são conectáveis. Em um de nossos encontros, ao ver uma cena de um filme em que um personagem urina, cada docente foi sugerindo quais dos elementos da trinca fazia parte daquele fragmento, quando Maria declarou: “*eu acho que as três estão entrelaçadas!*”. Indagada sobre o que a levava a pensar assim, a professora pontuou: “*Nós construímos nossos conceitos de gêneros, sexualidades, corpos, não só pela questão biológica, mas também pela questão social. [...] Mulher também é uma construção social. Tudo que a mulher usa, tudo que a mulher é, assim como o homem também, a gente construiu isso junto com a sociedade*” (Maria, DC, ago./2017).

Em se tratando de uma formação inicial que não intente as discussões possíveis quanto a essa referida *trinca de ases*, o silêncio é traduzido, futuramente, em sons caóticos de incompreensão, intolerância e opressão para aqueles e aquelas às margens das expectativas dos corpos, gêneros e sexualidades em sala de aula. E como um dos professores afirmou em um dos encontros, “*eu tenho muita dificuldade para entender esses termos, essas temáticas... eu acho complexo... porque ninguém me ensinou, se você quiser aprender, você tem que buscar, né?*” (Konrad, DC, jul./2017), o que só reforça esse silêncio na formação inicial em Ciências. Ao que nos parece, a partir das possibilidades visibilizadas pela interação entre a professora Violeta e o currículo do cinema, resta a eles/elas explorarem a trinca “*“por fora” dos currículos oficiais*” (SILVA, 2016, p. 147), pensando esse artefato por meio de outros modos, com vistas a produção de

outras imagens mais cintilantes e reluzentes de corpos, gêneros e sexualidades.

## Referências

- AUAD, Daniela. Relações de gênero nas práticas escolares: o aprendizado da separação nas “misturas” do pátio. *Revista Ártemis*, João Pessoa, UFPB, v. 2, s/n., p. 39-49, jan./jul. 2005.
- BUTLER, Judith. Como os corpos se tornam matéria. *Estudos Feministas*, Florianópolis, UFSC, v. 10, n. 1, p. 155-167, jan./jul. 2002.
- BUTLER, Judith. *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós, 2006.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- COUTO, Edvaldo Souza. Uma estética para corpos mutantes. In: COUTO, Edvaldo Souza; GOELLNER, Silvana Villodre. (Orgs.). *Corpos mutantes: ensaios sobre nova (d)eficiências corporais*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007, p. 41-54.
- DELEUZE, Gilles. Desejo e Prazer. *Cadernos de Subjetividade*, São Paulo, PUC, número especial, p. 13-25, 1996.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.
- DELEUZE, Gilles. *A imagem-tempo: cinema II*. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- DELEUZE, Gilles. *A Ilha Deserta*. São Paulo: Editora Iluminuras Ltda, 2006.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O anti-édipo: capitalismo e esquizofrenia*. Lisboa: Assírio & Alvim, 2004.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 3. São Paulo, Editora 34, 2012.
- FOUCAULT, Michel. Verdade e subjetividade. *Revista de Comunicação e Linguagens*, Lisboa, UNL, n. 19, p. 203-223, 1993.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2017.
- FREITAS, Alexander de; COUTINHO, Karyne Dias. Cinema e educação: o que pode o cinema? *Educação e Filosofia*, Uberlândia, UFU, v. 27, n. 54, p. 477-502, jul./dez. 2013.
- GIROUX, Henry. A disneyzação da cultura infantil. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. MOREIRA, Antônio. (Orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 49-81.
- GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; Felipe, Jane; GOELLNER, Silvana Villodre. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 28-40.

- GOELLNER, Silvana Vilodre; GUIMARÃES, Aline Rodrigues; MACEDO, Christiane Garcia. Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais: reflexões a partir de uma experiência em sala de aula. In: SILVA, Fabiane Ferreira; MELLO, Elena Maria Billig. (Orgs.). *Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação*, Uruguaiana: UNIPAMPA, 2011. p. 13-27.
- LOURO, Guacira Lopes. Corpo, Escola e Identidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, UFRGS, v. 25, n. 2, p. 59-75. jul./dez. 2000.
- LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: o normal, o diferente e o excêntrico. In: LOURO, Guacira Lopes., NECKEL, Jane Felipe., GOELLNER, Silvana Vilodre. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 41-52.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, UFMG, n. 46, p. 201-218, dez. 2007.
- MAKNAMARA, Marlécio. *Currículo, música e gênero: o que ensina o forró eletrônico?* 2011. 151 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.
- MAKNAMARA, Marlécio. Tornando-me um professor de biologia: memória de vivências escolares. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, UFJF, v. 21, n. 2, p. 495-522, maio/ago. 2016a.
- MAKNAMARA, Marlécio. Breve narrativa sobre a experiência de ser monstr@. In: CHAVES, Sílvia Nogueira; SILVA, Carlos Aldemir Farias da; BRITO, Maria dos Remédios de. (Org.). *Cultura e subjetividade: perspectivas em debate*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016b, p. 195-213.
- MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Orgs.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 17-24.
- NIETZSCHE, Friedrich W. *Assim falou Zaratustra*. São Paulo: Martin Claret, 2016.
- PARAÍSO, Marlucy. Currículo, desejo e experiência. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, UFRGS, v. 34, n. 2, p. 277-293, mai./ago. 2009.
- PARAÍSO, Marlucy. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. *Linhas*, Florianópolis, UDESC, v. 17, n. 33, p. 206-237. jan./abr. 2016.
- PRECIADO, Beatriz. *Manifesto contrassexual*. São Paulo: n-1 edições, 2014.
- ROSA, Rogério Machado; LIMA, Patrícia de Moraes. O delírio do corpo: derivas das masculinidades. Reunião anual da ANPED, 34ª edição, 2011, Natal. *Anais da XXXIV Reunião da ANPED*, Natal, 2011. p. 1-12.

SALIH, Sara. *Judith Butler e a Teoria Queer*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SILVA, Elenita. *A invenção do corpo e seus abalos: diálogos com o ensino de biologia*. 2010. 201f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

SILVA, Elenita. Corpo e sexualidade: experiências em salas de aula de ciências. *Periódicus*, Salvador, UFBA, v. 1, p. 138-152, nov. 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

VASCONCELLOS, J. A Pedagogia da Imagem: Deleuze, Godard – ou como produzir um pensamento do cinema. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, UFRGS, n. 33, v.1, p. 155-168, jul./ago. 2008.



# *Contribuições das narrativas de crianças para a formação de professores de educação infantil*

*Profa. Ms. Vanessa Lidiane Domiciano Bezerra - Unifesp  
Profa Dra. Marineide de Oliveira Gomes - UNISANTOS*

## Introdução

A educação infantil constitui-se como um campo de estudos em consolidação, não somente sob o viés do observador e mais recentemente, com enfoque na escuta do que dizem as crianças e os professores.

Temos observado desafios para a escola das infâncias (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental) que se apresentam, de maneira geral com foco na escolarização precoce, em que o brincar desloca-se para segundo plano. A despeito dessa condição das instituições de educação infantil, apresentamos neste capítulo um recorte de pesquisa<sup>1</sup> que objetivou trazer o protagonismo de crianças e de professoras (todas do sexo feminino) em uma proposta formativa para professores de educação infantil, a partir das narrativas de crianças, amplificando as vozes e a participação destes sujeitos.

Acreditamos na ideia do ser inacabado (FREIRE, 1996) que permeia a formação humana ao longo da vida e intencionamos assinalar nossa opção por processos formativos que relevem a construção de sentidos, de significados e a valorização e a autonomia dos sujeitos que aprendem e que ensinam e que possam fazer a crítica acerca dos processos formativos. A pesquisa centrou-se em compreender os impactos e as implicações

---

1 Pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo/Unifesp - Campus Guarulhos.

das narrativas de crianças da educação infantil sobre escola e infâncias, como contribuição para as reflexões de professores.

O trabalho reflexivo de pensar e repensar a prática, trazer estratégias para dar respostas aos desafios das escolas de educação infantil, quanto ao processo de construção do conhecimento das crianças em suas descobertas e na formulação de hipóteses sobre o mundo, são tarefas dos professores e das escolas de educação infantil. Esta postura por parte do docente conduz ao exercício da reinvenção de si - como sujeito e como profissional - que consiste na retomada dos processos que envolvem o ensinar e o apreender, de se inquietar ao que parece sedimentado, com a investigação constante sobre suas práticas.

Optamos por explorar as narrativas como abordagem aos sujeitos desta pesquisa, acreditando que na escuta e na narração, o entrevistado pode vir a compreender fatos novos sobre sua situação e o mundo ao seu redor, privilegiando o respeito ao outro, com destaque para as vozes daqueles que, em geral, permanecem silenciadas, como as crianças e os seus professores - de modo a promover a reflexividade inerente a esses processos. Vale ressaltar o compromisso da pesquisa científica para além de compreender, de obter respostas aos problemas que afligem a sociedade e nesse sentido, explorar as narrativas das crianças por meio de diferentes instrumentos: rodas de conversa, desenhos e brincadeira de faz-de-conta de “escolinha” (no caso das crianças) e o Grupo Dialogal (no caso dos professores) foi a nossa opção metodológica.

## A Infância: um enigma a ser desvendado

A Sociologia e a Antropologia da Infância como campos de estudos contribuem para a valorização da infância e do ser criança. No cenário acadêmico internacional, os estudos se iniciam a partir de 1930, com Marcel Maus e ganham força a partir do final da década de 1980, com norte-americanos e europeus, afirmando a importância social da infância como etapa de vida (MARCHI, 2010). No Brasil e nos países da América

Latina, os estudos nessa área ganham força a partir da década de 1990, embora exista, desde a década de 1930 no Brasil estudos sobre as infâncias e suas sociabilidades.

A percepção do mundo pela criança tem sido o centro de estudos em diversas áreas do conhecimento, em pesquisas que geralmente objetivam desvendar ou interpretar o olhar da criança em relação ao mundo, propondo-se a estudar a infância como objeto sociológico e como categoria social (SARMENTO, 2005; ABRAMOWICZ, 2003).

Estes estudos nos remetem à legitimação da criança como sujeito de direitos, imersa na complexidade do mundo atual, sendo que os contextos em que estão inseridas são modificados por inúmeras variações, sobretudo o fator econômico, com grande influência nas condições oferecidas para que esses sujeitos vivam suas infâncias<sup>2</sup>.

É importante que o professor de educação infantil leve em consideração que os adultos na atualidade se preocupam em manter as crianças em segurança e ocupadas, mesmo que à custa disso ocorram problemas como a obesidade infantil e a falta de interação das crianças com as pessoas de seu convívio, fator que tende a se agravar em instituições educacionais, pela pouca oferta de ambientes institucionais que têm a criança como protagonista de suas aprendizagens.

A percepção das crianças como seres humanos em construção que agem como participantes nos contextos culturais e sociais necessita figurar nas concepções do professor das escolas da infância, superando-se a ideia de invisibilidade nos contextos sociais. Muito tem se falado na presença da criança, em seu protagonismo, na apreensão de novos conhecimentos e na sua atuação em espaços educacionais, mas observamos que essa participação ainda se subordina ao adulto. A esse respeito a Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988) designa a criança como *sujeito de direitos*, remetendo à subjetivação e à

---

2 Usaremos o termo *infâncias*, no plural, considerando a importância de destacar que a infância não acontece da mesma forma para todos e o modo como as crianças vivenciam este tempo de vida será forjado a partir de condicionantes sociais, históricos e culturais.



emancipação, ao poder da criança decidir ou de pensar por si mesmo e o governo e a sociedade como responsáveis pela garantia desse direito.

O debate acerca da garantia dos direitos à infância nos leva a considerar que a sociedade avançou no que se refere a guarda e a proteção das crianças, sobretudo com a criação de leis para esta finalidade, mas há um longo caminho a ser percorrido no diálogo, na escuta das vozes das crianças, como sujeitos de direitos e na definição do lugar que esta ocupa na sociedade, consideram as Políticas Públicas Educacionais para o cuidado e a proteção das infâncias.

## A complexidade da formação de professores para as escolas da infância

Para que se alcançar a qualidade educacional em instituições públicas, cresce a preocupação acerca dos profissionais que irão desempenhar tal tarefa e por este motivo há a necessidade do debate em torno da formação em nível superior e da formação contínua dos docentes da educação básica, em especial, da educação infantil, em meio às novas demandas da sociedade e dos sujeitos, em geral, frente aos desafios da complexidade do mundo atual.

As concepções e os propósitos da educação infantil no entendimento dos docentes, gestores e famílias e suas percepções das culturas infantis necessitam de problematização. Para Barbosa (2014, p. 649) *“as culturas infantis exigem, certamente, uma perspectiva de complexidade e interdisciplinaridade para serem, efetivamente, compreendidas”*. É imprescindível para a educação infantil que se tenha o entendimento das infâncias e da importância das interações dos docentes com as culturas das crianças e entendendo tal reflexão como necessária, destaca-se a necessidade da formação do pedagogo/professor com formação científica, cultural e ético-política.

Na educação infantil há uma grande dificuldade na definição do que se espera desta fase para as crianças, uma vez que

não se evidenciam avanços com dados objetivos, especialmente sobre o entendimento do que seria a qualidade das instituições que atendem crianças de zero a cinco anos, com as especificidades da creche e da pré-escola. Na ausência dessa definição, o modelo escolar com antecipação à alfabetização por meio de treinos e repetições ainda imperam nas instituições de educação infantil, m especial, na forma de preparação cada vez mais antecipada aos testes em larga escala, em meio ao emaranhado de tensões que envolvem a complexidade do mundo atual, a tarefa de educar as novas gerações e a escola na vanguarda do debate social sobre os mais diversos temas.

Entretanto, a educação escolar está condicionada aos meios disponibilizados pelos sujeitos que pensam e fazem a escola acontecer de acordo com os planos que esta sociedade tem para ela e nem sempre a Educação ocupa papel de destaque para as autoridades que planejam as Políticas Públicas Educacionais. Um exemplo desse cenário ocorre na regulamentação dos cursos de Licenciatura que, em muitos casos, não atende aos requisitos básicos do que está definido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores.

Os profissionais que são formados nos Cursos de Pedagogia (no caso dos profissionais que vão atuar na educação infantil) no formato de polivalência, de maneira geral, entendem -principalmente pela forma de organização desses cursos (PIMENTA ET AL, 2017) - sua atuação como preparação ou treino para o acompanhamento dos primeiros passos na vida escolar das crianças. Neste contexto, cada vez mais a criança se resume ao “dever”, ficando à espera do futuro, com adultos dizendo-lhe o que é permitido ou não realizar nos ambientes educacionais.

Consideramos que os programas de formação dos professores polivalentes se omitem dessa perspectiva formativa, pelo modo aligeirado e prescritivo como as instituições de ensino superior formam professores, em sua maioria com cursos oferecidos por instituições privadas de ensino (que não atuam diretamente com as dimensões da pesquisa e da extensão universitária), sem problematizar e aprofundar temas como a valorização das infâncias e as crianças no contexto atual, tendo

como consequência a fragilidade da formação dos profissionais da educação infantil.

## As narrativas das crianças

Na construção de seus saberes, as crianças superam as condições adversas, transpõem obstáculos na formulação das culturas que envolvem as infâncias e, ao acumular experiências transformam e reconstróem suas visões de mundo.

A infância expressa a sua potencialidade no acontecimento presente, ela está sendo e acontecendo, contraindo a ideia do devir. Nesta direção, sobre as capacidades de percepção e interpretação do mundo, Bruner (1997) afirma que as crianças chegam ao mundo inicialmente equipadas com um conjunto de predisposições para interpretar o mundo social de uma forma particular e para agir sobre as diferentes interpretações que as cercam.

Passeggi et al (2014, p. 87) nos afirmam que *“é interessante interpretar com as crianças a forma como tecem suas experiências no percurso das diferentes etapas, negociando o pertencimento à escola que lhes impõe o seu tempo e rituais próprios”*. Ao professor das escolas da infância se revela o desafio de lidar com a alteridade da infância, o novo em sua concretude. A criança é a novidade que se coloca ao professor, que desafia sua capacidade de reinventar as suas práticas e capacidades de se refazer e se apresentar atual às novas gerações. Assim, o debate sobre os professores da educação infantil e seus processos formativos traz indagações acerca das relações destes professores com as crianças e a qualidade das interações nos ambientes educacionais.

Para Larrosa (2013), conceber a infância como um outro é, colocar-se diante da inquietação, do questionamento proposto por sua alteridade, que nos leva para regiões em que não há medidas de poder e saber. A alteridade da infância entre nós supõe considerar que o mundo é recriado a partir das ressignificações realizadas pelas novas gerações.

As experiências presentes nas narrativas infantis desvelam a singularidade dos sujeitos, suas memórias e as mais profundas vivências na atribuição de sentidos e significados que o ato de narrar confere. Para Benjamin (1994) se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro ao barro, em um mundo em que a narrativa encontra-se em extinção, devido a forma de organização nas sociedades modernas. Para o autor: *“o dom do narrador é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la por inteiro. O narrador é o homem que poderia deixar a luz tênue de sua narração consumir completamente a mecha de sua vida”* (BENJAMIN, 1994, p. 207).

Outro grande desafio que se apresenta às escolas da infância é a superação de práticas adultocêntricas, a forma como os professores de educação de infantil entendem as infâncias e as escolhas que fazem em suas práticas. Os adultos supõem que as crianças sejam incapazes de falar sozinhas sem a mediação de um adulto. Há ainda dificuldades nos espaços educacionais em se subverter a lógica da homogeneidade que concebe a criança sob o aspecto cronológico, como aquele que não está pronto.

## A pesquisa e seus desdobramentos

Como anunciado na Introdução deste texto, a pesquisa contou com dez crianças de pré-escola, utilizando como instrumentos rodas de conversa, desenhos e brincadeira de faz-de-conta de escolinha com crianças pequenas de pré-escola e grupo dialogal (Domingues, 2006)<sup>3</sup>, para a abordagem com as professoras (em número de seis) dessas turmas de crianças. A pesquisa obedeceu aos princípios éticos de pesquisa com seres humanos (adultos e crianças) e contou com Consentimento dos pais ou responsáveis e Assentimento das crianças e o Consentimento das professoras (todas do sexo feminino).

---

3 Domingues constrói tal metodologia para a abordagem de professores na pesquisa do horário de trabalho coletivos dos professores da Rede Municipal de São Paulo e a atuação do coordenador pedagógico neste contexto (Domingues, 2014).

A escolha da metodologia encontra respaldo na convicção de que, por meio da aproximação e da abordagem inicial do pesquisador com os sujeitos da pesquisa, são estabelecidas as condições para que os participantes desenvolvam suas narrativas com liberdade e direito à palavra.

A escuta por meio de grupos dialogais num contexto de pesquisa qualitativa visou criar um entrelaçamento entre os olhares de crianças da educação infantil e seus professores. Foram realizados dois encontros com o grupo dialogal, em um primeiro encontro, as professoras narraram sua percepção sobre sua trajetória como docente, além de nos contarem sobre como viveram suas infâncias. No segundo encontro foram apresentadas as produções das crianças durante a pesquisa: os desenhos do que gostavam e do que não gostavam na escola, o desenho da escola real e a escola ideal, além de frases ditas pelas crianças durante as rodas de conversa e na brincadeira de faz-de-conta de “escolinha” – como possibilidades para reflexão pelas professoras. Em seguida foi exibido um trecho do vídeo produzido durante a brincadeira de faz-de-conta de “escolinha”, com as crianças.

Acreditamos que o diálogo com as professoras, a partir da observação do vídeo da brincadeira de faz-de-conta de “escolinha”, trouxe à tona reações e impressões, tendo impactos e desdobramentos para a prática destas profissionais.

Durante a análise das narrativas das crianças identificamos com os grupos que marcas estariam ali impressas, assim como as peculiaridades que revelavam a alteridade e as subjetividades no modo como as crianças vivem suas infâncias, ao mesmo tempo em que identificamos, nas narrativas de professores, a materialidade das construções histórico- culturais que estão presentes em seus percursos de vida na docência. Dessa forma, os dados produzidos nos diálogos com crianças e professores foram analisados por meio da triangulação de instrumentos (rodas de conversa, desenhos, brincadeira e de escolinha e grupo dialogal) correlacionando-os, considerando os objetivos da pesquisa e a densidade dos apontamentos que evidenciam as narrativas destes sujeitos, seus olhares

e impressões sobre escola e infâncias que estão implicados na formação de professores de educação infantil.

No percurso da pesquisa, as crianças se mostraram surpresas com a possibilidade de assumir o papel de professor na brincadeira de escolinha e o encantamento com os artefatos escolares com a posse do giz e da lousa. Nos dados produzidos observamos que as crianças têm essa percepção, de como deve ser o modo de agir, tanto da criança quando vive o papel de aluno, quanto do professor.

Durante a Roda de Conversa foi questionado às crianças se haviam situações na escola de educação infantil que lhes eram agradáveis ou desagradáveis, momentos que ficavam felizes ou tristes na rotina escolar, conforme demonstra a figura 1. Nos diálogos ocorridos durante a brincadeira de faz-de-conta de escolinha foram selecionados trechos de narrativas das crianças que remetem ao modo como percebiam as manifestações da cultura escolar.

Intencionamos com esse procedimento investigativo amplificar as vozes das crianças como sujeitos, construtores de conhecimentos e produtores de cultura, capazes de, por meio de suas narrativas, ressignificar as experiências vivenciadas. Nos desenhos a seguir, fica evidenciada a visão que as crianças têm sobre a escola que frequentam. Solicitadas a desenhar sobre o que gostam e não gostam na escola, observamos nas figuras desenhadas e também nas narrativas que se seguiram aos desenhos, os ambientes fechados e engessados das salas de aula (a primeira parte da folha sobre o que não gostam) em contraposição (sobre o que mais gostam na escola - desenhado na segunda parte da folha) aos ambientes abertos e com dimensões de ludicidade, que abrem possibilidades de construção e de imaginação das crianças - que ao se expressarem dessa forma - nos fazem ver que é a criança e não o aluno que demanda ser vista como de fato é: como criança no presente, com desejos e necessidades de criança que precisam ser atendidas. O fato de ser aluno – nas instituições educacionais – não deveria desconsiderar a atenção ao ser criança, em primeiro lugar.

**Figura 1: O que não gosto e o que mais gosto na escola**



Fonte: Produção das crianças durante a pesquisa

**Figura 2 : A escola real e a escola dos sonhos (com piscina)**



Fonte: Produção das crianças durante a pesquisa

Considerar o professor ouvinte das crianças é, sobretudo, assinalar que a autonomia é condição para o profissional docente exercer suas práticas, abrindo espaço para o protagonismo das crianças, com propostas formativas que privilegiem a crítica e a emancipação intelectual, em um percurso de possibilidades de ações visando o interesse e necessidades das crianças. Apresentamos às professoras frases disparadoras das narrativas das crianças (a seguir) que foram selecionadas do contato com as crianças nas rodas de conversa, nos desenhos e na brincadeira de faz-de-conta, objetivando verificar as reações e os impactos nas reflexões sobre suas práticas docentes.

### As frases disparadoras

“Quando se aposenta vai pra praia, vai pro shopping...”	“Você é aluno, vai sentar!”	
“Eu gosto de ler história, eu gosto de ir no parquinho, de pular corda, pode desenhar... pode fazer quase tudo.”		
“- A comida.”	“- Sentar.”	“- O parque.”
“[...] A nossa Professora não deixa fazer muitas coisas.”	“Quando fica de castigo, sentado [...]” “[...] quando fica machucando os outros.”	
“Quando não pode brincar com nada... nem escrever, nem desenhar [...] [...] fica de cabeça abaixada.”		

Fonte: Produção da pesquisadora com base nas narrativas das crianças.

Neste dia a participação ocorreu de maneira diferente do primeiro encontro. As professoras que estiveram mais ativas na primeira ocasião, falaram menos e as professoras que participaram menos no primeiro encontro, neste segundo estiveram ativas no debate. A condução do trabalho levou a que as professoras explicitassem suas impressões sobre o que foi apresentado, identificando em que as narrativas (orais e visuais) das crianças poderiam colaborar com a melhoria da qualidade



do trabalho que realizam com esses grupos. Destacamos o deslocamento das professoras durante a atividade de grupo dialógico neste segundo encontro.

No caso da expressão “*quando se aposenta vai pra praia, vai pro shopping*” foi utilizada pelas crianças ao se referirem ao caso de uma professora que se aposentou, mas que não foi informado a elas o que seria a aposentadoria como direito do trabalho docente e que viria outra professora substituí-la, levando-os a reduzir a compreensão da situação ao que a professora faria, se não estivesse trabalhando como docente. Observamos nesse caso que a capacidade reflexiva do sujeito criança - que está percebendo o que acontece à sua volta - mereceria ser considerada pela escola, sobretudo pelo aspecto da continuidade do trabalho da nova professora com o grupo, da relação adulto-criança, dos vínculos afetivos ali construídos e da profissão docente como um trabalho social importante.

A palavra “aluno” trouxe uma grande inquietação para o grupo de professoras, sendo que para elas não era possível que uma criança da educação infantil se sentisse um aluno, um anônimo na escola. Acompanhemos o diálogo ocorrido entre as professoras:

**Renata**- “É, ele se chamou de aluno. Estranho né?”

**Laura**- “Por um lado é bom que eles tenham noção que eles são alunos.”

**Renata**- “É, mas assim, a gente não fala isso né... chamar eles de aluno.”

**Laura**- “Não, porque a gente se refere a eles pelo nome, né.”

O diálogo citado revela que as professoras não imaginavam que as crianças tivessem percepções próprias da cultura escolar e da condição de cada um nesse lugar. Para as professoras, as crianças estavam narrando hábitos e costumes próprios dessa cultura, mas não a realidade específica que viviam na escola. Para as professoras, as crianças por não serem chamadas de “alunos” por elas, não deveriam se identificar como tal, manifestando um olhar estranhado ao que as crianças apontaram.

Durante o grupo dialogal as professoras foram percebendo que as crianças realizavam apontamentos, a partir de suas percepções e visões de mundo, de modo que foram citados exemplos dessas percepções, como quando uma criança imita a professora. E o fato das crianças optarem por participar de um segundo encontro com a pesquisadora (não programado inicialmente) foi decisivo para que percebessem que as crianças escolheram pela participação, e não o contrário, conforme relatam as professoras:

**Raquel**- “A Mariana - ela disse que gostou bastante. Elas estavam conversando, ela chegou contando pros amiguinhos. Agora a Angelina ficou e voltou.”

**Laura**- “O Rafael, eu achei que ele não ia querer ficar desde o primeiro dia. Porque o Rafael é totalmente disperso. Ele é exatamente o que mostra no vídeo.”

**Vera**- “Sabendo da sua metodologia, a maneira com você inferiu nisso tudo, percebe-se realmente que eles ficaram bem a vontade pra...”

**Laura**- “Tiveram liberdade.”

**Vera**- Tiveram liberdade para serem espontâneas mesmos, né.

Ao final do grupo dialogal as professoras perceberam que as narrativas foram produzidas pelas crianças respeitando a espontaneidade própria do grupo, do mesmo modo que as professoras também tiveram liberdade para narrar suas concepções e percepções, legitimando a confiabilidade dos dados produzidos neste estudo, ficando explicitada a concepção de criança do grupo, um sujeito com pouca condição de refletir e perceber o que se passa a sua volta.

## Algumas contribuições para análise

Consideramos a fragilidade da formação dos professores de educação infantil - tanto a formação em curso superior, como a formação contínua - entre outros aspectos, pela insuficiência de problematização sobre as práticas desses profissionais. A perversa consequência deste cenário da formação de professores tem sido não somente a ausência de sentido para a educação

como ato político, como também a falta de sentido e dissociação do que os professores propõem às crianças nas vivências educacionais. Ainda impera a visão de criança e escola abstratas.

Além da reflexão, consideramos que se faz necessário provocar novas perspectivas, atribuir significados, abrir-se às vozes das crianças e não somente ouvi-las, mas conduzir as práticas sob os ecos dessas vozes com cada turma, com cada criança e sua família, a cada novo ano.

O saber docente se relaciona também com as constituições dos sujeitos, a partir de experiências, vivências, percursos de histórias profissionais e de relações estabelecidas com os educandos e com os outros atores. Para Gomes (2013) o tema das identidades profissionais está atrelado ao significado social da profissão e a formação docente está implicada com a formação na e pela vida, ao longo da trajetória desse profissional.

Consideramos importante entender a docência como prática reflexiva, sobretudo em processos formativos que deem conta de provocar ações articuladas ao que acontece na realidade das instituições educacionais, intercambiando teoria e prática.

Assumimos a importância de explorar as peculiaridades e as identidades da formação deste profissional, considerando quem é o sujeito, onde e como se forma e repensar processos formativos que privilegiem diferentes olhares sobre a importância e a abrangência de suas ações na educação de crianças pequenas. Perceber as consequências de seu trabalho na vida das crianças é um primeiro passo para a reflexão acerca da formação contínua de professores.

Gomes (2013) ao se referir ao processo autoformativo afirma que o educador se difere dos estudantes e, ao mesmo tempo, assemelha-se de maneira subjetiva e objetiva nos aspectos individual e coletivo. Para a autora, o sujeito é único, singular e só existe quando partilha de uma coletividade, constrói visões de mundo em meio às interações e na busca de transformar a si e ao mundo.

Vale ressaltar que alguns aspectos têm especial importância em propostas formativas sob o viés do desenvolvimento

profissional docente. Consideramos importante que o professor tenha consciência de que o seu saber se constrói de forma dinâmica, com base em sua constituição sócio-histórica, desde a escolha profissional até a forma como percebe seus educandos na totalidade, na alteridade presente nas relações com seus pares e nas suas implicações e responsabilidades com a tarefa docente.

A mudança de práticas pelos professores não é tão simples de ser realizada, de modo que deixar velhos hábitos e pensar a partir de novos horizontes é, na maior parte das vezes, uma necessidade secundária ao professor, que normalmente está preocupado com situações emergenciais ou burocráticas da sua função, seja para dar conta dos conteúdos de ensino ou no cumprimento de ações mecanizadas, por exigência de níveis hierárquicos superiores. Superar este aspecto em nome de práticas que tragam significado ao trabalho docente e contribuições ao desenvolvimento profissional do professor é um dos desafios colocados no campo da formação de professores, nos dias atuais.

## E para não concluir - para refletir...

A intenção da pesquisa foi a de promover processos reflexivos nos professores a partir das vozes das crianças, buscando nas percepções destas, contribuições para aproximar a formação de professores da realidade que circunda as infâncias e o cotidiano das instituições de educação infantil. Assim, o instrumento metodológico empregado foi formulado a partir do alcance das narrativas de crianças em roda de conversa, de desenhos e de brincadeira de faz-de-conta de “escolinha” das crianças e da apresentação dessa produção às professoras desses grupos de crianças, de modo que os dados produzidos nos indicaram potencialidades para que as instituições possam reorganizar ambientes infantis, uma vez que as crianças evidenciaram suas preferências pelos espaços externos e a importância da dimensão lúdica. Isso nos traz informações valiosas sobre crianças e suas necessidades, sobre as infâncias e as formas como os adultos concebem os espaços

e os ambientes para as crianças pequenas, à semelhança dos espaços e ambientes escolares, o que nos responsabiliza pela criação de “um outro modo” de conceber a escola de educação infantil no que se refere às especificidades desse campo e as necessidades do grupo etário.

A escolha do uso das narrativas no percurso desta pesquisa foi uma escolha que evidenciou o protagonismo de crianças e de suas professoras, como sujeitos de direitos que participam, sofrem influências e influenciam-se reciprocamente, podendo contribuir com a quebra de paradigmas sobre as clássicas formas de organização de cursos de formação de professores de educação infantil, que, de maneira geral, dissociam teoria e prática e que procuram imitar o modelo escolar, tornando invisíveis crianças reais. Sobretudo, neste tempo, em que se travam grandes debates em torno dos novos rumos da educação nacional, com a crescente precarização da função docente.

Os resultados da pesquisa apontam que há um caminho a ser feito na formação de professores (no ensino superior e na formação contínua) para que o enigma da infância possa ser desvelado no que se refere às alterações das concepções dos professores sobre criança infâncias (em geral como negação, como um ser que ainda não é) e da escola de educação infantil - como concepções que estão interligadas - admitindo que crianças pequenas são diferentes de alunos, com características distintas, que se expressam por múltiplas linguagens, sujeitos que agem e interpretam o mundo e as peculiaridades das escolas de educação infantil e de ensino fundamental, com as transições que se fazem necessárias em que as dimensões da educação, dos cuidados, do lúdico, em especial, da escuta sensível e da visibilidade das crianças necessita ter lugar privilegiado nas práticas dos professores e das escolas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008).

Ao término da pesquisa, podemos afirmar que as narrativas das crianças contribuem para a formação dos professores, se considerarmos as suas especificidades, suas vozes ampliadas e as possibilidades de participação, em diálogo com as subjetividades presentes nas concepções e nas relações que se estabelecem nos ambientes das instituições de educação infantil e que tais

contribuições possam sobrepor o caráter biológico que muitas vezes se aplica às crianças pequenas, como se houvesse uma mesma infância a ser vivida por todas as crianças.

Destacamos um momento precioso neste estudo, que foi o de proporcionar que as professoras pudessem reconhecer e tomar consciência de certa fragilidade de suas práticas, não por meio dos estudos acadêmicos, mas sim pelas vozes das crianças, invertendo assim lógicas adultocêntricas. Tomar consciência da necessidade de mudança não é um desafio impossível neste tipo de atividade formativa (FURLANETTO; GOMES; PASSEGGI, 2014).

As narrativas ainda que curtas, por vezes em uma palavra - “aluno”; “castigo”; “senta!” - provocaram inquietações até então inexistentes nas professoras, na forma de ações e atitudes ocorridas dentro das instituições que não eram percebidas anteriormente por elas e reconhecemos aqui o esforço do grupo de professoras em proporcionar vivências lúdicas e a aprendizagem de saberes considerados importantes por elas, como por exemplo, a socialização, habilidades ligadas à motricidade e ao desenvolvimento cognitivo das crianças como todo.

Não podemos afirmar que a partir desta abordagem de pesquisa as professoras mudaram suas concepções e saberes construídos até então, mas vale ressaltar que os processos formativos são dinâmicos e requerem contínua tomada de decisões e, neste particular a consciência que considere a necessidade de mudança, sobretudo, a escolha de pensar e repensar a própria prática é uma decisão pessoal do profissional docente. O procedimento da escuta sensível de crianças na pesquisa provocou reflexões e favoreceu que os sujeitos participantes da pesquisa (crianças e professoras) pudessem ver além da institucionalização e da invisibilidade das infâncias.

A pesquisa, que privilegiou as vozes das crianças e das professoras, como instrumento metodológico, evidenciou que temos ainda longo caminho a percorrer para uma formação de professores que privilegie a reflexividade e a perspectiva crítico-emancipatória.

## Referências

- ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-Posições**. Campinas, v. 14, n. 3 (42) set./dez. 2003. Disponível em <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br>>. Acesso 20/01/2016.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-243.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm); Acesso em 10/10/2018.
- BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- DOMINGUES, Isaneide. Grupos dialógicos: compreendendo os limites entre pesquisa e formação. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Orgs). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Loyola, 2006, p. 165-182.
- FURLANETTO, Ecleide C.; GOMES, Marineide de O.; PASSEGGI, Maria Conceição. Pour être à l'école, il faut se couper les ailes: les enfants racontent la place du corps à l'école. In LANI-BAYLE, Martine et PASSEGGI, Maria Conceição (dir.). **Raconter l'école: à l'écoute de vécus scolaires en Europe et au Brésil**. Paris: L'Harmattan, 2014, p. 59-67.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil**. 2ªed. São Paulo: Cortez, 2013.
- LARROSA, Jorge B. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- MARCHI, Rita de Cássia. A teoria social contemporânea e a emergência da "sociologia da infância" na segunda modernidade: aspectos teóricos e políticos. In MÜLLER, Fernanda (Org.). **Infância em perspectiva: Políticas, Pesquisa e Instituições**, São Paulo: Cortez, 2010, p. 85-109.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). **A escola vista pelas crianças**. Coleção Infância v. 12. Porto: Porto Editora, 2008.
- PASSEGGI, Maria da Conceição (et al). Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto) biográfica. **Revista Educação**. Santa Maria v. 39, n. 1. p. 85-104 jan./abr. 2014.
- PIMENTA, Selma Garrido et al. Os cursos de Licenciatura em Pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. In SILVESTRE, Magali Aparecida; PINTO, Umberto Silva (orgs.). **Curso de Pedagogia:**

avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais. São Paulo: Cortez, 2017, p. 23-48.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 05/01/16.





# *Narrativas de crianças sobre suas experiências na escola*

*Luciane de Conti - UFRGS*

Para situar o contexto de nossa pesquisa...

Em 2011, convidadas por Maria da Conceição Passeggi e Martine Lani-Bayle, iniciamos coletivamente nossa imersão nas narrativas das crianças sobre suas experiências/vivências na escola. Essa proposta de pesquisa se mostrou, e ainda se mostra, desafiadora para nós, exigindo rupturas em nossas formas de pensar, de organizar nossos percursos investigativos, de analisar nossos 'dados', de ser e estar como pesquisadores/pesquisadoras... Ou seja, foi preciso que operasse uma passagem/transformação de pesquisar sobre a criança - e tudo que decorre dessa postura como: interpretar por ela, falar por ela, refletir por ela - para pesquisar com a criança.

Essa posição nos trouxe novas posturas metodológicas e analíticas, muitas delas compartilhadas em textos já publicados pelo grupo nos quais, por exemplo, debatemos a ética na pesquisa com crianças (PASSEGGI et alli, 2014), a importância do lúdico como dispositivo metodológico para convidar a criança a narrar sobre sua vida (DE CONTI, 2012; DE CONTI; PASSEGGI, 2014a; 2014b), e as especificidades da narrativa da criança (PASSEGGI, 2014).

De minha parte, comecei a travessia dessa pesquisa junto às crianças em duas escolas de Pernambuco, quando era docente da Universidade Federal de Pernambuco. Uma delas era uma escola pública na cidade do Recife e a outra, uma escola particular em Paulista, cidade próxima do Recife, as quais agradeço novamente pela parceria e pelas aprendizagens oportunizadas. Nosso interesse era investigar as significações

construídas narrativamente pelas crianças entre quatro e dez anos de idade acerca das escolas da infância (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental). Para isso, utilizamos o dispositivo Rodas de Conversa, já amplamente detalhado em publicações anteriores entre elas destacamos o livro organizado por Martine Lani-Bayle e Maria da Conceição Passeggi (2014). Nossas Rodas de Conversa em Pernambuco se realizaram com grupos de três a quatro crianças, agrupadas em torno da mesma faixa etária: de 04 a 06 anos, de 06 a 08 anos e de 08 a 10 anos.

Uma boa parte do que foi possível aprender com essas crianças foi publicizado em textos anteriores (DE CONTI, 2018; DE CONTI, 2016a; 2016b; DE CONTI; PASSEGGI, 2014a; 2014b), muitos dos quais serão retomados aqui. Nesse capítulo, em especial, a proposta é compor uma tessitura narrativa<sup>1</sup> que enlace as conclusões engendradas nesses contextos transversalizadas pela noção de experiência, já que essa se mostrou potente para nossas reflexões acerca do que essas crianças nos narraram sobre suas vivências/experiências na escola. Pois, como nos ensinam Josso (2004, 2006), Dominicé (2006) e Pineau (2006), é o sujeito que se forma e ele se forma a partir das experiências que viveu e das aprendizagens que construiu ao longo da vida.

## A noção de experiência da qual partimos...

Ter o que contar: esta é a primeira e mais importante condição do contador. E para ter o que contar, precisamos nos lançar ao inesperado, nos abrir para o inusitado, nos deixar surpreender! É exatamente aí que a noção de experiência se faz tão essencial para nós, pois como afirma Benjamin (1987), a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores. Mas, o que podemos entender por experiência? Larrosa (2011) nos diz que:

---

1 Essa composição narrativa será configurada a partir de textos sobre a pesquisa já publicados pela autora e que serão devidamente identificados ao longo do escrito.

A experiência é “isso que me passa”. Vamos primeiro com esse isso. A experiência supõe, em primeiro lugar, um acontecimento ou, dito de outro modo, o passar de algo que não sou eu. E “algo que não sou eu” significa também algo que não depende de mim, que não é uma projeção de mim mesmo, que não é resultado de minhas palavras, nem de minhas ideias, nem de minhas representações, nem de meus sentimentos, nem de meus projetos, nem de minhas intenções, que não depende nem do meu saber, nem de meu poder, nem de minha vontade. “Que não sou eu” significa que é “outra coisa que eu”, outra coisa do que aquilo que eu digo, do que aquilo que eu sei, do que aquilo que eu sinto, do que aquilo que eu penso, do que eu antecipo, do que eu posso, do que eu quero. (p. 5)

...A experiência é “isso que me passa”. Vamos agora com esse passar. A experiência, em primeiro lugar, é um passo, uma passagem, um percurso. Se a palavra experiência tem o ex de exterior, tem também esse per que é um radical indo-europeu para palavras que tem que ver com travessia, com passagem, com caminho, com viagem. A experiência supõe, portanto, uma saída de si para outra coisa, um passo para outra coisa, para esse ex de que falamos antes, para esse isso de “isso que me passa”... Se a experiência é “isso que me passa”, o sujeito da experiência é como um território de passagem, como uma superfície de sensibilidade em que algo passa e que “isso que me passa”, ao passar por mim ou em mim, deixa uma vestígio, uma marca, um rastro, uma ferida. (p. 8)

Como podemos ver a experiência “passa” pelo corpo, pelos sentidos e deixa suas marcas, cuja passagem se traduz nas significações que construímos sobre/com isso que nos mobiliza. Então, a partir do que nos ensina Larrosa, cabe retomar brevemente a diferença entre vivência e experiência. Seguindo as pistas dadas por Passeggi (2011), como já esboçamos em outro texto (DE CONTI, 2018), no que tange aos termos em alemão, Walter Benjamin (1987) trabalha a nuance entre vivência (Erlebnis) e experiência (Erfahrung) em várias passagens de sua obra. Como esclarece Meinerz (2008, p. 17-18):

Analisar o conceito benjaminiano de experiência (erfahrung) pressupõe fazê-lo em oposição ao conceito de vivência (erlebnis). O termo vivência (erlebnis), na acepção benjaminiana, origina-se do verbo alemão erleben que significa estar ainda em vida quando um fato acontece. Pressupõe a presença viva e o testemunho ocular a um evento. A erlebnis contém, por um lado, a provisoriedade do erleben, do viver, do estar presente

e, por outro, o devir que se produz. Conjuga a fugacidade do evento e a duração do testemunho, a singularidade do ato de vida e a memória que o conserva e transmite.... Já a *erfahrung* é o conhecimento obtido através de uma experiência que se acumula, que se prolonga, que se desdobra, como numa viagem (e viajar em alemão significa *fahren*)... Significa o modo de vida que pressupõe o mesmo universo de linguagem e de práticas, associando a vida particular à vida coletiva e estabelecendo um fluxo de correspondências alimentado pela memória.

Portanto, a vivência tem a marca do tempo do instante, do sentir, do se deixar tocar. Já a experiência se configura a partir dos enlaces que produzimos entre o que já se passou e por isso já nomeado por nós e/ou pelos outros, e o que se passa... Por isso, a experiência se articula narrativamente e é pela narrativa que pode ser transmitida.

O interessante é pensarmos como isso se configura na criança cujo tempo do viver (instante de ver) é tão intenso - tendo em vista que tudo é “novo” para ela -, que a articulação entre este tempo e o tempo da experiência (tempo de elaborar e de compreender) pode ser “curto”. Mas, como já refletimos em outro trabalho (PASSEGGI, 2014b), embora “curtas”, as narrativas infantis trazem extensões máximas de vida!!!

Nesse sentido, conforme Lima e Baptista (2013), é em *Sobre alguns temas em Baudelaire* que Benjamin (1989) demonstra acima de tudo a profunda transformação do caráter da experiência. Como já destacamos em artigo anterior (DE CONTI, 2018), no texto referido Benjamin define a experiência (*Erfahrung*) como sendo “matéria da tradição, tanto na vida privada quanto na coletiva. Forma-se menos com dados isolados e rigorosamente fixados na memória, do que com dados acumulados, e com frequência inconscientes, que afluem à memória” (p. 103). E, na sequência, coloca que a vivência (*Erlebnis*) se forma com “dados isolados” que são “rigorosamente fixados na memória” (p. 105).

Ou seja, como nos diz Benjamin, o termo “experiência” (*Erfahrung*) é o representante do conhecimento transmitido entre gerações. Dito de outro modo, “experiência” denota o conhecimento acumulado por gerações que é transmitido em

geral por meios das fábulas, histórias, parábolas ou provérbios. Benjamin constata: se o saber da experiência era, aos homens do passado, um conhecimento que os constituía plenamente, que fazia parte de sua história, os homens modernos sofrem para reconhecer esse saber antes tão naturalmente transmitido entre as gerações (Benjamin, 1987).

Em *O Narrador*, Benjamin (1983) trabalha essa questão em detalhes. Nesse texto, o autor diz que a experiência se inscreve numa temporalidade comum a várias gerações. Ela supõe, portanto, uma tradição compartilhada e retomada na continuidade de uma palavra transmitida de pai para filho, ou seja, continuidade e temporalidade das sociedades artesanais em oposição ao tempo deslocado e entrecortado do trabalho no capitalismo moderno. Essa tradição não configura somente uma ordem religiosa ou poética, mas desemboca também, necessariamente, numa prática comum. As histórias do narrador tradicional não são simplesmente ouvidas ou lidas, porém escutadas e seguidas e acarretam uma verdadeira formação, válida para todos os indivíduos de uma mesma coletividade. Essa orientação prática se perdeu e explica nossa habitual desorientação, isto é, nossa incapacidade em dar ou receber um verdadeiro conselho.

Benjamin nos explica ainda em *O Narrador* que a Primeira Guerra consagrou esta “queda” da experiência e da narração, pois aqueles que escaparam das trincheiras voltaram mudos e “sem experiências” a compartilhar, nem histórias a contar. Esta guerra manifestou, com efeito, a sujeição do indivíduo às forças impessoais e todo-poderosas da técnica, que só cresceu e transformou cada vez mais a vida do indivíduo contemporâneo de maneira tão total e tão rápida que este não conseguiu assimilar essas mudanças pela palavra. A Primeira Guerra revelou um sofrimento que não podia ser simplesmente contado, mas deveria ser transmitido, deveria poder ser dito, narrado, mas num sentido certamente diferente do que se tinha até aquele momento. Benjamin aborda, então, o fim da experiência e das narrativas tradicionais e a possibilidade de uma forma narrativa diferente, como o romance clássico que consagra a solidão do autor, do herói e do leitor. Assim, surge o domínio psíquico,

pois os valores individuais e privados substituem cada vez mais a crença em certezas coletivas, mesmo se estas não são nem fundamentalmente criticadas nem rejeitadas. A história do si vai, pouco a pouco, preencher o papel deixado vago pela história comum. Surge, então, uma narrativa subjetiva cuja expressão máxima na literatura é o romance.

É muito importante dizer, conforme nos alertam Lima e Baptista, que para Benjamin esse ato de transmissão da experiência quase que se opõe ao de ‘ter consciência’ da experiência. Os efeitos da transmissão da experiência não se reportam apenas à repetição da história, mas, igualmente, ao estado de ‘distensão do espírito’ proporcionado pelo trabalho artesanal. Quando a atenção se volta a uma outra atividade e o ouvinte “esquece de si mesmo”, há a possibilidade de se transmitir uma experiência e mais, transmite-se a própria capacidade de transmitir. Essa transmissão através da história nada tem de “consciente”; ao contrário, a transmissão estará assegurada quanto menos atento à história está o ouvinte.

Ou seja, como nos apontou Larrosa, é preciso se deixar “tocar” pela vivência, elaborar algo sobre isso que se passa, um isso que é diferente do eu, para que algo da experiência possa se compor e se transmitir. Isto porque, como nos revela Benjamin, um narrador, um contador de histórias, frequentemente insere em seus contos – sem consciência de que o faz – um conhecimento que pode ser útil ao ouvinte no futuro. Às vezes sob a forma de um ensinamento moral, às vezes como uma sugestão prática ou um conselho, a narração não se furta a transmitir algo ao leitor, a transmitir a experiência. O campo de ação do narrador está muito mais localizado na performance, no gesto, na interação com pessoas, do que propriamente na escritura.

A narrativa é, portanto, como já apontamos em outros trabalhos (DE CONTI, 2018; 2016a; 2016b; 2014a; 2014b; 2012), uma ferramenta fundamental para a organização da experiência e na busca de sentido acerca do que se vive cotidianamente. Nesse sentido, é importante entender, conforme nos diz Cunha (1997) e que foi amplamente demarcado por Benjamin, a relação

dialética que se estabelece entre narrativa e experiência. Há um processo dialético nesta relação que provoca mútuas influências.

A noção de narrativa com que dialogamos...

Sobre a narrativa, Benjamin (1983) e Ricoeur (1994; 1995) afirmam que a forma narrativa contemporânea não se caracteriza por uma sequência cronológica linear, mas sim pela sucessão entre os elementos constituintes da narrativa, que somente adquirem significação a partir do lugar que ocupam no enredo narrativo. É a ordenação que permite a construção de sentidos acerca do evento narrado, dando coerência, embora provisória, à experiência colocada em cena pela narração. Essa coerência, como nos diz Ricoeur, é construída através do enredamento narrativo, que transforma a discordância em concordância e, assim, define uma ação como una e completa. De acordo com Bruner (1997a; 1997b), a narrativa envolve personagens com suas intenções e ações, circunstâncias e consequências num deslocamento no tempo, criando um enredo.

A temporalidade, portanto, funda a narrativa que se organiza entre uma situação inicial e outra final que podem ser apresentadas por somente duas proposições. Este encaideamento cronológico dos fatos introduz uma causalidade semântica em uma relação de coerência entre o início e o fim da narração. Ou seja, como nos alertam Bertaux (2010), Bruner (1997a) e Ricoeur (1995), para ser uma narrativa é preciso que os elementos ordenados temporalmente tenham entre si uma relação de sentido e não uma “mera” relação de cronologia.

Esse movimento lógico que visa dar sentido ao inusitado é representado por Ricoeur através da tríplice mimesis, a qual é composta pelos tempos prefigurado, configurado e refigurado. Ou seja, há um contexto que configura ou enquadra o texto enunciado, o texto em si e o efeito deste sobre o receptor da mensagem, o que permite uma refiguração da narrativa.

Podemos dizer, então, que há sempre a possibilidade de uma nova composição narrativa a fim de construir outro sentido



ao que já estava constituído. Assim, uma narrativa não é só enunciado, mas também enunciação, portanto uma modalidade de discurso tendo em vista que o que é narrado é sempre a vida e esta, como tal, não forma por si mesma uma totalidade de sentido, mas totaliza-se pela narração. Porém, o sentido do tempo vivido é sempre resultado de uma interpretação, nunca um dado imediato.

A narrativa é, portanto, um princípio organizador de que os seres humanos se valem para dar coerência às suas experiências e vivências, estruturar fatos e objetos desconexos. Segundo Sarbin (1986), a narrativa permite pensar, perceber, imaginar e se posicionar moralmente no mundo e na vida. Ou seja, narramos porque essa é a forma básica de significação da experiência (POLKINGHORNE, 1988).

É nesse espaço de busca de significados que se insere a interpretação. De acordo com François (2009, p. 36) “o que narramos são acontecimentos” e estes “são construídos a partir do ponto de vista daquele que vai relatá-los, sua reação com relação a eles, o que os impressionou ou não”. Um mesmo acontecimento pode ser visto de maneiras distintas – para uma pessoa pode ser comum e para outra surpreendente, então não será narrado da mesma forma. Ou seja, para o autor o que garante um significado narrativo é a forma de considerar e narrar o que se vivencia.

Esse trabalho de narração permite evidenciar que há muitas significações possíveis para uma mesma história ou evento. Esse movimento de abertura de sentidos pode possibilitar uma reinterpretação dos eventos relatados, abrindo o campo para vários mundos possíveis, para a montagem de diferentes cenários e, assim, para a perspectiva de novas possibilidades, delineando ações futuras (Orofiamma, 2002).

Em outras palavras, podemos dizer que a composição de uma narrativa de vida se constitui, como nos indica Delory-Momberger (2013), em uma atividade de biografização. Esta, segundo a autora, aparece como uma prática hermenêutica segundo a qual o indivíduo constrói as formas e o sentido de suas experiências dentro de um mundo histórico social. A atividade

biográfica pode ser entendida como “o conjunto das operações segundo as quais os indivíduos inscrevem suas experiências nos esquemas temporais orientados que organizam mentalmente seus gestos, seus comportamentos, suas ações de acordo com uma lógica de configuração narrativa”. (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 369)

É exatamente aí quando se busca um estudo sistemático da experiência pessoal e seu significado, ou seja, quando se pretende entender como os eventos têm sido construídos pelos sujeitos ativos, é que a análise narrativa é apropriada (DE CONTI, 2011; MOUTINHO; DE CONTI, 2016). A modalidade da narrativa mantém os valores e percepções presentes na experiência narrada, contidos na história do sujeito e transmitida naquele momento para o pesquisador. Nesse contexto de pesquisa, o narrador não “informa” sobre a sua experiência, mas conta sobre ela, dando oportunidade para que o outro a escute e a transforme de acordo com sua interpretação. Adotar essa postura investigativa significa reconhecer que a relação pesquisador-pesquisado acontece na dimensão da experiência de ambos.

Isso implica dizer, também, que através da narrativa podemos nos aproximar da experiência tal como ela é vivida pelo narrador. Narrativa é o relato dos planos, dos projetos humanos, das expectativas que não deram certo. Ela é, enfim, uma dialética entre o que é esperado e o que acontece.

## Os cenários de pesquisa que construímos...

Como afirmamos em outros trabalhos (DE CONTI; PASSEGGI, 2014a; 2014b; DE CONTI, 2012), para possibilitarmos em uma pesquisa que os sujeitos (res)signifiquem suas experiências, precisamos delinear uma metodologia que propicie a construção das narrativas de si. Em especial, quando nossos interlocutores de pesquisa são crianças, devemos dispor de ferramentas metodológicas que deem voz a elas em sua singularidade, as reconheçam e as respeitem como sujeito de direitos. A reflexividade

imamente da narrativa oportuniza aos participantes da pesquisa que construam uma nova representação da experiência de si e do mundo, mediante uma nova versão simbólica da existência. De modo que, ao se abrir um espaço para que a criança fale de sua experiência, multiplicam-se espaços de produção de conhecimento e de formação humana.

Assim, como também já desenvolvemos em outros textos (DE CONTI; PASSEGGI, 2014a, 2014b; DE CONTI; MELO, 2013), defendemos que nas pesquisas que têm como foco de produção e de análise dos dados as narrativas com crianças, é necessário propiciar a elas um espaço lúdico em que sejam oferecidas ferramentas semióticas (por exemplo, contos, desenhos, brinquedos) através das quais elas possam se expressar, pensar sobre si mesma e/ou sobre o mundo, enfim narrar.

Nessa direção, podemos pensar que o dispositivo Rodas de Conversa proposto por nós em nossas pesquisas favoreceu a construção de um espaço em que a palavra pudesse circular e ser formulada. Isto porque nestas rodas, o mundo lúdico do faz de conta se configurou através da introdução de um extra-terrestre na cena da roda para quem essas crianças puderam relatar o que é uma escola, para que serve, o que se faz nela, o que pensam ou sentem nas atividades escolares cotidianas. E, assim, com essa proposta de pesquisa, algo da transformação da vivência em experiência pode se produzir.

Foi a partir dessa compreensão que realizamos nossos estudos em Pernambuco. As análises das narrativas construídas por elas no espaço das Rodas sobre suas experiências na escola nos permite dizer que elas reconhecem com muita clareza que a escola serve para aprender, para ser alguém na vida. De forma instigante, essas crianças falaram de uma escola onde se aprende muito ano após ano e com isso se deixa de *estar burros*, destacando aqui com sabedoria que essa é uma contingência do ser e não uma condição do ser. Elas nos apontaram em suas narrativas a escola como um local destinado a estudar, a aprender sobre algumas coisas como letras, números, desenhar e pintar. A escola é vista por muitas delas como um local onde se *ensina, aprende, brinca e faz experiências*.

Nesse sentido, era comum encontrar nas narrativas das crianças palavras como *legal* representando algo prazeroso e a palavra *chato* representando algo negativo. Entre as principais atividades consideradas como legais e prazerosas estão estudar e brincar. Ou seja, o ambiente escolar é visto por elas como um local onde aprendem e ainda assim se divertem demonstrando a nítida valorização do brincar como uma das principais atividades prazerosas desse ambiente. Nesse sentido, o recreio surge para elas como local não só destinado a brincar, mas ainda um ambiente de interação entre os pares, onde ensaiam danças e falam livremente sobre suas atividades preferidas realizadas fora do ambiente escolar.

Por outro lado, embora gostem de fazer as tarefas escolares, as crianças também nos dizem que uma das táticas utilizadas pelos professores para que elas se comportem e parem de conversar é *passar no quadro* muitas tarefas. Assim, elas vivenciam com muita sensibilidade uma escola que oferece tarefas exaustivas e difíceis, cujos professores se exaltam diante delas, experiência marcada pelo grito do professor para com elas, e que muitas vezes não permite brincar no recreio. E assim, elas nos apontam uma importante reflexão sobre o tema “fazer tarefas”, pois a mesma é vista por elas como uma atividade que valorizam, porém também como uma atividade a qual atribuem um sentido negativo, ou seja, *chata*. E de forma enfática nos descrevem, com o verbo no infinitivo, nos indicando com isso algo que é da ordem do vir a ser, algo de um tempo futuro, que um professor legal deveria *Não gritar com a gente, passar pouca tarefa. Deixar a gente falar, deixar a gente rir*.

Em outras palavras, podemos dizer que essas crianças nos sinalizaram que a mesma escola que as possibilita “aprender e ser alguém na vida” as impede de realizar o que gostam e que exige delas uma certa imobilidade em termos de afetos e comportamentos. Elas percebem que a sua necessidade de movimento incomoda os educadores, que na busca dessa ‘imobilidade’ e disciplina dos corpos as extenuam com tarefas excessivas e repetitivas. Diante dessa percepção, elas nos propõem que uma das coisas que mudariam na escola seria determinar um certo número de atividades *de até dois quesitos por tarefas*.

Elas almejam ainda mudanças estruturais no ambiente escolar como uma escola só com meninos ou só com meninas como solução para seus conflitos de gênero, o lanche com mais variedades de comidas, uma escola com água gelada para beber, uma sala de jogos eletrônicos, uma sala de estudos com computadores e tabletes além de um laboratório de ciências voltado à realização de experiências científicas.

## As conclusões que esboçamos até então...

A análise das narrativas construídas pelas crianças em sua interação conosco nos permite em linhas gerais dizer que ao propormos a elas que contassem a um extraterrestre sobre as suas experiências e vivências na escola, as lançamos no mundo mágico “do como se”. A partir dele, elas puderam remodelar a escola, construir novos espaços físicos e de convivência, imaginar novas formas de organização do universo escolar, falar do que agradava e desagradava no que elas vivenciavam no cotidiano desse contexto. Nas Rodas, elas normalmente falaram sobre suas vivências e sobre aquilo que estavam acostumadas a fazer nesse ambiente. Isso denota que, para essas crianças, a construção da concepção de escola é inseparável do que elas vivem nela, experiências essas marcadas por sensações, emoções, movimento, reflexões e elaborações de si.

Suas narrativas nos mostraram que a apropriação do espaço escolar vai se modificando na medida em que elas avançam de um ano para outro. Com o passar do tempo, as narrativas trazidas pelas crianças mantêm a escola como espaço de brincadeiras, de aprendizagens e de interação social, mas o que vai cada vez mais sendo demarcado é a separação entre ludicidade e aprendizagem bem como a necessidade de ampliar o conhecimento articulando o que se vive “fora” da escola com o que se experiencia e aprende ‘dentro’ dela.

Suas narrativas nos transmitiram vivacidade e prazer na aquisição de novas habilidades, de novas formas de ver e pensar o mundo. Porém, elas de certa forma nos transmitiram

também, com muita clareza, que essas crianças conseguem fazer a leitura de um dos ideais escolar: controlar seus movimentos, se comportar! E nos ensinam que a construção do conhecimento pode ser “mais leve”, menos “chata”, com menos tarefas e com mais ludicidade.

Movidas pelas potencialidades que esse espaço lúdico do “como se” abriu para elas, as crianças dividiram conosco suas percepções, sensações, sentimentos e reflexões acerca de suas vivências no cotidiano da escola. E, com isso, elaboraram um saber sobre suas experiências. Esse saber construído por elas a partir de suas experiências e transmitido a nós por suas elaborações narrativas compartilhadas nas Rodas de Conversa nos ensina que ao nos narrarem suas experiências é que suas questões sobre a vida, sobre as relações, sobre o certo e errado se apresentaram, nomeando inclusive vivências que lhes causavam sofrimento.

Em síntese, podemos dizer que essas crianças, com muita delicadeza, percebem, sentem e refletem sobre as contradições presentes no contexto escolar que frequentam: por um lado, um ambiente agradável e com possibilidades de aprendizagens e de estabelecer relações de amizade; por outro, um ambiente que limita seus corpos e que lhes submete a uma hierarquia autoritária muitas vezes imposta por “coerção” na forma alterada da voz e/ou na prática de passar tarefas incessantemente. Na conversação entre elas, se apresentaram várias indagações acerca das diferentes concepções de mundo e, nessa perspectiva, podemos dizer que elas buscaram, ao seu modo, elaborar essas vivências pela narração.

E, através dessa elaboração, um movimento de transformação da vivência em experiência rumo à construção de um saber sobre si se constituiu. De uma forma simples, mas extremamente rica elas produziram significações acerca de suas vivências as transformando em experiências com marcas singulares compartilhadas. (DE CONTI, 2018).

## Referências bibliográficas

- BENJAMIN, Walter. Le narrateur. Réflexions sur l'oeuvre de Nicolas Leskov. In: DE GANLILLAC, Maurice (Org.). **Essais 2**. Paris, 1983.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política** (Obras Escolhidas v. I). São Paulo: Brasiliense, 1987, 3ª edição.
- BENJAMIN, Walter. Sobre alguns temas em Baudelaire. Em W. Benjamin, **Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo** (Obras Escolhidas; v. III). São Paulo: Brasiliense, 1989, p. 103-149.
- BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal: EDUFRN, 2010.
- BRUNER, Jerome. **Atos de Significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997a.
- BRUNER, Jerome. **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997b.
- CUNHA, Maria Isabel. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista Fac. Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan./dez., 1997.
- DE CONTI, Luciane. A construção de espaços lúdicos e a composição narrativa na infância In: EGGERT, Edla; FISCHER, Beatriz Daudt. **Gênero, geração, infância, juventude e família**. Natal: EDUFRN, 2012.
- DE CONTI, Luciane; MELO, Adriana. A construção de espaços de narrativização em contextos de acolhimento institucional. In: CRUZ, Lilian Rodrigues da; RODRIGUES, Luciana; GUARESCHI, Neuza (Orgs.), **Interlocuções entre a Psicologia e a Política Nacional de Assistência Social** (pp. 210-220). Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2013.
- DE CONTI, Luciane; PASSEGGI, Maria da Conceição. L'activité ludique dans la construction des récits de vie chez les enfants. In: LANI-BAYLE, Martine; PASSEGGI, Maria da Conceição (Orgs.). **Raconter l'école: à l'écoute de vécus scolaires en Europe et au Brésil**. Paris: L'Harmattan, 2014a.
- DE CONTI, Luciane; PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexões metodológicas sobre a pesquisa com narrativas de crianças. In: MIGNOT, Ana Chrystina; SAMPAIO, Carmen Sanches; PASSEGGI, Maria da Conceição (Orgs.). **Infância, Aprendizagem e Exercício Profissional**. Curitiba: Editora CRV, 2014b, p. 149-159.
- DE CONTI, Luciane. Narrativas com crianças: significações acerca de suas vivências e experiências na escola. Em Maria da Conceição Passeggi; Ecleide Cunico Furlanetto; Rute Cristina Domingos da Palma. (Orgs.), **Pesquisa (auto)biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais** (v. 4). Curitiba: Ed. CRV, 2016a, p. 177-185.
- DE CONTI, Luciane. Narrativas infantis e a transmissão da experiência. Em Gilvete de Lima Gabriel (Org.), **Formação de Professores**

- frente à política global.** Pesquisas (Auto)biográficas com crianças: O reconhecimento de sua palavra. Boa Vista: Editora da UFRR, 2016b, p. 203-216.
- DE CONTI, Luciane. Narrativas infantis sobre seus (des)encontros com o outro no cotidiano escolar. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; DEMARTINNI, Zeila Adelina Novaes (Orgs.), **Infâncias, juventudes, universos (auto)biográficos e narrativas**. Curitiba: Ed. CRV, 2018, p. 139-150.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago., 2006.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Expérience de la maladie et reconfigurations biographiques. **Education Permanente: Dossier Apprendre du maladie**, n. 195, p. 121-131, jun., 2013.
- DOMINICÉ, Pierre. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. **Educação e Pesquisa**, 32(2), 345-357, 2006.
- FRANÇOIS, Frédéric. **Crianças e narrativas: Maneiras de sentir, maneiras de dizer...** São Paulo: Humanitas, 2009.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo, SP: Cortez, 2004.
- JOSSO, Marie-Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras, transformadoras. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n.2, 373-383, 2006.
- LANI-BAYLE, Martine; PASSEGGI, Maria da Conceição (Orgs). **Raconter l'école: à l'écoute de vécus scolaires en Europe et au Brésil**. Paris: L'Harmattan, 2014.
- LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, jul./dez., 2011.
- LIMA, João Gabriel; BAPTISTA, Luis Antonio. Itinerário do conceito de experiência na obra de Walter Benjamin. **Princípios, Revista de Filosofia**. Natal (RN), v. 20, n. 33 Janeiro/Junho 2013, 449-484.
- MEINERZ, Andréia. **Concepção de experiência em Walter Benjamin**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.
- MOUTINHO, Karina; DE CONTI, Luciane. Análise narrativa, construção de sentidos e identidade. **Psicologia, Teoria e Pesquisa**, v. 32, 2016, 1-8.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, maio/ago. 2011, 147-156.
- PASSEGGI, Maria da Conceição; FURLANETTO, Ecleide; DE CONTI, Luciane; GOMES, Marineide; CHAVES, Iduína. Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto) biográfica. **Educação**, Santa Maria, v.39, n.1, 2014, 85-104.



- PASSEGGI, M. C.. Nada para a criança, sem a criança: o reconhecimento de sua palavra para a pesquisa (auto) biográfica. Em Ana Chrystina Mignot, Carmem S. Sampaio e Maria da Conceição Passeggi, *Infância, aprendizagem e exercício da escrita* (pp. 133-148). Curitiba: CRV, 2014.
- PINEAU, Gaston. A histórias de vida como arte formadora da existência, In SOUZA, Elizeu Clementino.; ABRAHÃO, Maria Helena (Orgs.), **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador:EDUNEB, 2006, p.41-59.
- POLKINGHORNE, Donald. **Narrative knowing and the human sciences**. Albany, NY: State University of New York Press, 1988.
- RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. Tomo I. Campinas: Papirus, 1994.
- RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. Tomo II. Campinas: Papirus, 1995.
- SARBIN, Theodore. The narrative as a root metaphor for psychology. In T. Sarbin (Ed.), *Narrative Psychology: the storied nature of human conduct*. New York: Praeger, 1986.

## *Sobre as organizadoras*

### Maria da Conceição Passeggi

Pesquisadora Pq2-CNPq. Professora da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPDED-UFRN). Doutora em Linguística e Mestre em Letras Modernas pela Université Paul Valéry (Montpellier-França). Estágio de pós-doutorado em Educação (BEX-Capes) na Université de Nantes e François Rabelais (França- 2004-2005). Pós-doutorado em Educação pela PUCRS e Université de Paris 13 (Capes- 2011-2012). Líder do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Autobiografia, Representações e Subjetividades (GRIFARS-UFRN-CNPq). E-mail: mariapasseggi@gmail.com

### Martine Lani-Bayle

Professora emérita em Ciências da Educação da Universidade de Nantes. Doutora em Educação pela Université de François Rabelais, Tours. Criou o Diploma Universitário em Histoire de Vie et Formation (DUHIVIF) no Departamento de Educação Permanente da Universidade de Nantes. Criou e dirigiu a Revista Chemins de Formation voltada as pesquisas realizadas na área das histórias de vida. Líder do Grupo de Pesquisa “Euclidia”. Suas publicações, bastante diversificadas, focalizam a criança na perspectiva da clínica dialógica, e se situam no âmbito das histórias de vida em formação. E-mail: martine.lani-bayle@dartybox.com

### Ecleide Cunico Furlanetto

Possui Graduação em Pedagogia, pela PUC-SP, Mestrado em Psicologia da Educação, pela PUC-SP Doutorado em Educação e Currículo, pela PUC-SP e Pós- Doutorado na Universidade de Barcelona. Atualmente é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Cidade de São Paulo

- UNICID. Líder do Grupo de Pesquisa NARRAR: Narrativas, aprendizagem e formação (UNICID, CNPq). E-mail: ecleide@terra.com.br

## Simone Maria da Rocha

Graduada em Pedagogia (2007) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), onde cursou Mestrado (2012) e Doutorado (2014) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED). Professora do Curso de Licenciatura em Letras Inglês e Letras Libras da Universidade Federal Rural do Semi-Árido e do Programa de Pós-graduação em Ensino - POSENSINO - UERN/ UFERSA/ IFRN. Atua nas áreas de Educação e Ensino. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas com Narrativas (Auto)biográficas em Educação (GPENAE/UFERSA/CNPq). Pesquisadora e Colaboradora do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, (Auto)Biografia e Representações (GRIFAR-UFRN-CNPq). Presidente da Associação Norte-Nordeste de História de Vida e Formação (ANNHIVIF - 2016-2018). Áreas de Interesse: Formação Docente; Ensino em Espaços Escolares e Não Escolares de Educação; Pesquisa (auto)biográfica; Educação e Saúde. E-mail: simone.rocha@ufersa.edu.br

## *Sobre os autores*

### Alexsandro dos Santos Machado

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Luterana do Brasil (2003), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2005), doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2012) e pós-doutorado em Saúde Pública pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) - Pernambuco (2016). Atualmente é Professor Adjunto do Curso de Bacharelado em Saúde Coletiva da Universidade Federal de Pernambuco. Tem experiência na área de Educação e Saúde, atuando principalmente nos seguintes temas: Tecnologias Educacionais, Informática Aplicada à Saúde, Educação Popular em Saúde, Narrativas (Auto) Biográficas e Pedagogia da Intuição. E-mail: alexdesapucaia@gmail.com

### Aline de Souza Medeiros

Licenciada em Pedagogia pela UFRN/Unicastelo e Artes pela Faculdade Paulista de Artes. Mestre em Educação pela UNICID. Experiência docente com Educação Básica nas redes pública e particular de ensino. Experiência como tutora presencial em cursos de pós-graduação na UAB e na UNICID, Atua como Supervisora Educacional nos cursos do Pronatec - Cidade Tiradentes - São Paulo. Participa do Grupo de Pesquisa Narrar: Narrativas, aprendizagem e formação (UNICID, CNPq). E-mail: alkins-msn@hotmail.com

### Ana Glícia de Souza Medeiros

Pedagoga e Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (CAPES) e pesquisadora do Grupo

Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Autobiografia, Representações e Subjetividades (GRIFARS – UFRN – CNPq).  
Email: anaglicia-@hotmail.com

### Ana Maura Tavares dos Anjos

Professora de Educação Básica no município de Itapiúna – CE, Psicóloga, Pedagoga e Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pesquisadora do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Autobiografia, Representações e Subjetividades (GRIFARS – UFRN – CNPq).  
Email: maurinhaanjos@hotmail.com

### Andrés Klaus Runge Peña

Professor Titular do Mestrado e Doutorado en educación da Universidad de Antioquia. Professor convidado do Doutorado en Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud da universidad de Manizales. Doutor em Ciência da Educação pela Universidade Livre de Berlin. Pós-doutorado no Programa de Investigación en Ciencias sociales, Niñez y Juventud (CLACSO). Coordenador do Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica. Pesquisador do GRIFARS-UFRN-CNPq. E-mail: andres.runge@udea.edu.co

### André Augusto Diniz Lira

Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da UFCG. Doutor em Educação pela UFRN. Pós-doutorando em Linguística Aplicada no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da UFRN. Pós-doutorando em Educação no Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade - Educação (CIERS-ed) da Fundação Carlos Chagas. E-mail: andreaugustoufcg@gmail.com

## Andrea Abreu Astigarraga

Professora Adjunta da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC, Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Autobiográficas (GEPAS-CNPq). Email: astigarragaandrea@yahoo.com

## Andréia Gomes da Silva

Professora responsável pelo Núcleo de Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar do RN (NAEHD – SEEC/RN). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Pesquisadora do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, (Auto)Biografia, Representações e Subjetividades (GRIFARS-PPGED-UFRN-CNPq). E-mail: andreia-lagoa@hotmail.com

## Anne Dizerbo

Professora colaboradora de ensino e de pesquisa da Universidade de Rouen. Pesquisadora associada dos Laboratórios de pesquisa (CIRNEF (Centre Interdisciplinaire de Recherche Normand en education et formation) e EXPERICE (Centre de Recherche Interuniversitaire Expérience Ressources Culturelles Éducation) da Universidade de Paris 13 Sorbonne Paris Cité. Seus estudos interrogam a experiência subjetiva de alunos apoiando-se sobre sua capacidade de reflexão. Pesquisadora associada do GRIFARS-UFRN-CNPq. E-mail: dizerbo@gmail.com

## Camila Aloisio Alves

Professora adjunta em saúde pública na Faculdade de Medicina de Petrópolis (FMP). Pós doutoranda na Université Paris 13 Sorbonne Paris Cité, Laboratoire Experice (axe A) e Attaché Temporaire d’Enseignement et Recherche à l’Université Paris-Est Créteil (UPEC). Membro do Collège International de Recherche Biographique en Éducation, onde co-coordena o eixo 3 « Le malade dans la cité: biographisation, entourage et normes de

vie ». Suas pesquisas voltam-se para as práticas do cuidado no contexto das doenças crônicas, formação, aprendizagem e desenvolvimento de profissionais de saúde. E-mail: camila.aloisioalves@gmail.com

### Conceição Leal da Costa

Professora do Departamento de Pedagogia e Educação, Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora (Portugal). É membro da Comissão Executiva e de Acompanhamento do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico; Doutora em Ciências da Educação e Mestre em Administração Educacional. É Investigadora do Centro de Investigação em Educação e Psicologia (CIEP|UE), colaboradora no CIRBE (Collège International de Recherche Biographique en Éducation, França) e colaboradora estrangeira no GRIFARS (UFRN, Brasil). É membro da BIOGraph, privilegiando linhas de pesquisa biográfica com histórias de vida e narrativas em Educação, com enfoque na Formação, Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional. E-mail: mclc@uevora.pt

### Carlos Ospina Cruz

Doctor en Educación, Rector de la Institución Educativa Rodrigo Arenas Betancur del municipio de Medellín y profesor de la Maestría en educación y del Departamento de Pedagogia de la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia). Miembro del Grupo sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica (FORMAPH). E-mail: carlosospinacruz@gmail.co

### Cristóvão Pereira Souza

Doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Integrante do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Autobiografia, Representações e Subjetividades. Educador Social em contextos de privação de liberdade. E-mail: cristovao pereirasouza@gmail.com

## Ellen Cristina Maia Nobre

Possui Licenciatura plena em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Mestranda no Programa de Pós-graduação em Ensino (POSENSINO), da associação ampla entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, a Universidade Rural do Semiárido e o Instituto Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: ellenobre@outlook.com

## Eliel Moraes da Silva

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), associação ampla UERN, IFRN, UFERSA. Graduado em Matemática pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN (2007). Especialista em Metodologia do Ensino da Matemática pelo Instituto Superior de Teologia Aplicada (2010) e Ensino de Matemática no Ensino Médio pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2016). Atua como docente na Escola Estadual Gov. Manoel de Castro Filho. No campo da pesquisa, tem desenvolvido estudos com foco no ensino da matemática. E-mail: elielmoraes25@hotmail.com

## Elizeu Clementino de Souza

Pesquisador 1C CNPq. Bolsista CAPES Estágio Sênior. Doutor em Educação pela UFBA. Pós-doutor em Educação pela Universidade de Paris 13-França e pela Universidade de São Paulo. Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia (PPGeduc-UNEB). Coordenador do GRAFHO (Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral). Pesquisador associado do Laboratoire EXPERICE (Université de Paris 13-Paris 8). Tesoureiro da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (BIOgraph). Membro do Conselho de Administração da Association Internationale des Histories de Vie en Formation et de La Recherche Biographique em Education (ASIHIVIF-RBE). Coordenador do Projeto: “Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem” (CNPq e FAPESB). E-mail: escllementino@uol.com.br



## Emmanuel Dário Gurgel da Cruz

Pedagogo e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Email: emmanuel\_gurgel@yahoo.com.br

## Evanilson Gurgel

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UFBA na linha de pesquisa Currículo e (In)formação. Mestre em Educação (2018) pela UFRN (PPGED). Licenciado em Ciências Biológicas (2014) pela UFRN. Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Sócio da BioGraph. Foi bolsista FAPERN durante parte da graduação e bolsista CAPES desde a graduação até o presente momento. Realiza pesquisas nas temáticas de Corpos, Gêneros e Sexualidades e Currículo a partir de referenciais pós-críticos. Integrante do ESCRE(VIVER): Grupo de Estudos e Pesquisas com Narrativas em Educação/CNPq. E-mail: evan.gurgel@hotmail.com

## Gianine Maria de Souza Pierro

Professora graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1980), Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2005) e Doutora em Ciências pela Fundação Oswaldo Cruz (2009). É Professora Adjunta na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Bolsista do Programa Prociência da UERJ a partir de 2014, desenvolvendo atividades docentes na Faculdade de Formação de Professores, da UERJ, na cidade de São Gonçalo. Realizou o Projeto de Pós doutorado: Era uma vez um lugar de aprender: olhares, experiências e imaginário de crianças lançados para a escola?, integrando o grupo de pesquisa GRIFARS, coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria da Conceição Passeggi, na UFRN. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores, protagonismo infantil, estágio supervisionado, ciência e arte e educação formal e não formal. E-mail: gianinemp@gmail.com

## Gilcilene Lélia Souza do Nascimento

Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Pesquisadora do GRIFARS – UFRN. Pesquisadora do GEPNAE-UFERSA. E-mail: [lelianascimento@ufersa.edu.br](mailto:lelianascimento@ufersa.edu.br)

## Gilvete de Lima Gabriel

Pós-Doutoranda em Educação na Universidade Federal da Paraíba. Meu livro *Autobiographie narrative et construction d'identité enseignante en Amazonie brésilienne* integra a parte teórica da coleção *Histoire de vie et formação* dirigida por Gaston Pineau (2016). Realizei em 2014 curso de curta duração na Université Paris 13 Sorbonne Paris Cité. Centre de recherche interuniversitaire EXPERICE. Exerço a docência na Universidade Federal de Roraima. Tenho experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: narrativa autobiográfica, formação de professor, autobiografia, educação infantil e educação. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Autobiográficas, Interdisciplinares e Interculturais de Roraima. Membro fundador da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica e da Associação Norte-Nordeste das Histórias de Vida e Formação (ANNHIVIF). Possuo doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2008). mestrado em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (2001), especialização em Metodologia de Pesquisa e graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (1992). E-mail: [gilvetelima@yahoo.com.br](mailto:gilvetelima@yahoo.com.br)

## Herli de Souza Carvalho

Professora Adjunta e Coordenadora do Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) na cidade de Imperatriz. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Mestra em História Social pela Universidade Severino Sombra (USS) em Vassouras (RJ). Pedagoga pela Universidade Federal do Maranhão. Membro do GRIFARS/UFRN/CNPq. E-mail: [herlli@hotmail.com](mailto:herlli@hotmail.com)

## Iduina Mont'Alverne Braun Chaves

Professora e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Diretora Geral do Colégio Universitário Geraldo Reis (UFF). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Doutorado Sanduíche na Universidade de Illinois, USA. Líder do Grupo de Pesquisa Cultura, Imaginário, Memória, Narrativa e Educação (CIMNE/UFF/CNPq). Pesquisadora Colaboradora do Centre de Recherche en Education de Nantes (CREN), França. Pesquisadora do GRIFARS-UFRN-CNPq. E-Mail: iduina@globo.com

## Iêda Licurgo Gurgel Fernandes

Professora da Escola Estadual Hegésippo Reis pela Secretaria Estadual da Educação e da Cultura – SEEC-RN. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Participante do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Autobiografia, Representações e Subjetividades – GRIFARS. E-mail: iedalicurgo@gmail.com

## Ingrid Letícia Borges Carvalho

Graduanda em Letras pela Universidade Federal do Ceará (término em 2018.2) Membro e bolsista dos grupos de pesquisa Argumentação e Discurso e Relatos e escrita de si, e do GELDA – Grupo de Estudos Linguísticos em Discurso Autobiográfico, ambos certificados e registrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPQ. E-mail:

## Isabelle Pinheiro Fagundes

Graduada em Letras Português e suas respectivas Literaturas (2013) pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Especialista em Libras (2014) pelo Instituto de Ensino Superior Potiguar (IESP), Mestranda em do Program de pós Graduação em Ensino (POSENSINO), parceria entre UERN, UFRSA e o IFRN. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas como Narrativas (Auto)biográficas em Educação (GEPENAE/UFRSA/CNPq). Atua com o ensino de Libras – Língua Brasileira

de Sinais e Literatura Surda. Tem experiência na área de LIBRAS. Atuou como Intérprete do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Rio Grande do Norte - IFRN - Campus Ead. Atualmente professora da Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFRSA. E-mail: isabelle.fagundes@ufersa.edu.br

### Irene Reis dos Santos

Bacharel e Licenciada em Letras - Português e Espanhol - pela Universidade de São Paulo - USP (2003). Especialista em tradução. Mestranda em Ciências da Educação pesquisando a respeito do Sentido que a criança e a juventude atribuem à sua Participação em Comunidade. Yogaterapeuta. Autora de material didático, tradutora, leitora crítica, revisora, editora pedagógica. Professora de espanhol, aulas particulares e, examinadora do DELE no Instituto Cervantes. Professora de português e espanhol, tutora para alunos com dificuldades de aprendizagem de EFI, EFII e EM. Colaboradora em editoras para a publicação de material didático de ensino de espanhol para brasileiros. Professora de produção de texto para fins específicos: concursos públicos; negócios; ENEM; vestibular; DELE etc. Tradutora e revisora de texto. Colunista no Observatório do Terceiro Setor. Fundadora e presidente da OSC CORE - Comunidade Reinventando a Educação.

### Luciana Medeiros da Cunha

Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFRN/Campus Ipanguaçu. Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Pesquisadora do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, (Auto)Biografia, Representações e Subatividades (GRIFARS-PPGED-UFRN-CNPq) E-mail: luciana.medeiros@ifrn.edu.br

### Luciane de Conti

Possui Bacharelado e Licenciatura em Psicologia (1992), Mestrado (1996) e Doutorado (2004) em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com doutorado sanduíche na Université de Nantes, França. Atualmente

é professora e pesquisadora do Departamento de Psicanálise e Psicopatologia e da Pós-Graduação em Psicanálise, Clínica e Cultura, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tem experiência na área de Psicologia e Psicanálise com ênfase em narratividade, processos de subjetivação, sofrimento psíquico e dispositivos clínicos em situações de vulnerabilidade social. As pesquisas realizadas apresentam interface com as áreas de Assistência Social, Saúde Mental e Educação. E-mail: ludeconti@gmail.com

### Luciane Germano Goldberg

Professora Adjunta da Universidade Federal do Ceará – UFC. Doutora em Educação Brasileira (UFC) pela Universidade Federal do Ceará, Mestre em Educação Ambiental e Licenciada em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Líder e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Dialogicidade, Formação Humana e Narrativas (DIAFHNA). E-mail: lugoldberg@hotmail.com

### Luis Passeggi

Professor do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da UFRN. Doutor em Linguística pela Université Paul Valéry - Montpellier III - França. Estágios pós-doutorais: Psicologia Cognitiva (UFPE); Linguística do Texto (PUC); Semântica Cognitiva (UNISINOS). E-mail: luispasseggi.ufrn@gmail.com

### Marcio Mori

Professor de Comunicação e Expressão; Oficina de Leitura, Interpretação e Redação na UNICARIOCA. Professor-Tutor de Português Instrumental à Distância do CEDERJ-UNIRIO. Doutorando em Educação na Universidade Federal Fluminense (UFF). Pesquisador Colaborador do Grupo de Pesquisa Cultura, Imaginário, Memória, Narrativa e Educação (CIMNE/UFF/CNPq). E-mail: portuguesinstrumental@gmail.com

## Maria de Belém Brandão Andrade Ferreira

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Amapá (2007). Atualmente é professora do GOVERNO DO EX-TERRITÓRIO DO AMAPÁ, professor do GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ, gestora - ESC.EST.GENERAL EMILIO GARRASTAZU MÉDICI, gestora da ESCOLA ESTADUAL PROF<sup>a</sup> VANDA M<sup>a</sup> DE S. CABÊTE e gestora da ESCOLA ESTADUAL BOM AMIGO DO JARI. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Pedagogia. Em 2016 concluiu o Mestrado em Educação. E-mail: mdbandrade.ap@gmail.com

## Maria Neurielli Figueiredo Cardoso

Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2015). Graduada em Letras com Habilitação em Língua Espanhola também pela Universidade Federal do Ceará (2012). Enquadra atualmente a equipe de Professores Formadores da Rede PNAIC/MAISPAIC do Governo do Estado do Ceará. Foi Bolsista de IC do CNPQ orientada pela Professora Doutora Sandra Maia Farias Vasconcelos, atuando na área de Análise do Discurso Autobiográfico. É Membro do Grupo de Estudo em Linguística e Discuro Autobiográfico - GELDA. Professora-tutora a distância dos Cursos Semi-presenciais de Letras Espanhol da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em convênio com a Universidade Federal do Ceará, via Instituto UFC Virtual. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: autobiografia, narrativa, autoria.

## Marlécio Maknamara

Docente do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. Sócio da ABRAPEC, da BioGraph e da SBEnBio. Professor dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (desde ago/2013) e da Universidade Federal da Bahia (desde fev/2017), onde respectivamente foi Vice-coordenador da Linha de Pesquisa “Educação, Construção das Ciências e Práticas Educativas”/PPGED/UFRN (2016-2017) e Coordenador da Linha de Pesquisa

“Currículo e (In)Formação”/PPGE/UFBA (2017-2018). Doutor em Educação pela UFMG (2011), Mestre em Educação pela UFPB (2005) e Licenciado em Ciências Biológicas pela UFC (2002). E-mail: maknamaravilhas@gmail.com

### Marli Aparecida Herrera

Possui graduação em Ciências Contábeis pela Universidade São Judas Tadeu (1985) e em Pedagogia pela UNICID (2013). Mestre em Educação UNICID (2016). Atua como professora de Inglês. Participa do Grupo de Pesquisa Narrar: Narrativas, aprendizagem e formação (UNICID, CNPq). E-mail: mali\_herrera@hotmail.com

### Marineide de Oliveira Gomes

Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação (FE-USP), com Pós-Doutoramento pela Universidade Católica Portuguesa (Lisboa); professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos; líder do Observatório de Profissionais da Educação: Pesquisa-Formação (Universidade Católica de Santos/CNPq) e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores/ Gepefe - (FE-USP/CNPq). E-mail: marineide.gomes@unisantos.br

### Patrícia Júlia Souza Coêlho

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC-UNEB). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB). Membro do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO/UNEB) Professora Assistente da UNEB (Universidade do Estado da Bahia). Integrante do projeto “Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem” (UNEB) e “As políticas de educação e a reestruturação da profissão docente confrontadas aos desafios da globalização”(FAPESB). E-mail: pjs.coelho@hotmail.com

## Roberta Ceres Antunes de Oliveira

Professora Assistente da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Departamento de Educação, Campus Avançado de Assú. Doutoranda e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED/UFRN). Pesquisadora do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Autobiografia, Representações e Subjetividades (GRIFARS-UFRN-CNPq). E-mail: roberta\_ceres18@hotmail.com

## Sandra Maia Farias Vasconcelos

Graduada em Letras pela Universidade Federal do Ceará (1996), com Especialização em Psicopedagogia e Doutorado em Sciences de L'Education pela Universidade de Nantes (2003) e Pós-Doutora pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2015). Atualmente é professora associada do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal do Ceará, é também, professora colaboradora da Universidade Estadual do Ceará e membro do Conselho de avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). É professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC, orientadora de mestrado e doutorado. Líder dos grupos de pesquisa Argumentação e Discurso e Relatos e escrita de si, e do GELDA - Grupo de Estudos Linguísticos em Discurso Autobiográfico, ambos certificados e registrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPQ. Membro dos grupos Grupo de Pesquisa Interdisciplinar: Formação, Autobiografia, Representações Sociais- GRIFARS, da UFRN. E-mail: sandramaiafv@gmail.com

## Senadaht Barbosa Baracho Rodrigues

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED/UFRN). Mestre em Educação por esse mesmo Programa e Instituição de Ensino. Especialista em Educação de Jovens e Adultos com Ênfase no Sistema Prisional pelo Instituto de Ensino Superior Presidente Kennedy. Pedagoga pela Universidade



Federal do Rio Grande do Norte. Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, vinculada ao Núcleo de Atendimento Educacional Hospitalar e Domociliae (NAEHD/SEEC/RN). Suas pesquisas trazem como temas - Pesquisa (auto)biográfica, Narrativas autobiográficas, Classe Hospitalar e Crianças em tratamento de doenças crônicas. E-mail: senadaht@yahoo.com.br

### Tamar Genz Gaulke

Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN vinculada ao Curso de Licenciatura em Música. Doutora e Mestre em Música – Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Música da UFRN (GRUMUS-UFRN-CNPq). Pesquisadora do GRIFARS-UFRN-CNPq. E-mail: tamargenzgaulke@gmail.com

### Teresa Sarmento

Iniciou a sua atividade profissional como Educadora de Infância (1978), tendo prosseguido estudos na Universidade do Minho com a realização da Licenciatura em Ensino de História e Ciências Sociais (1987) e, posteriormente a realização do Doutorado em Estudos da Criança (2000), com uma investigação qualitativa em identidades profissionais. Atualmente é Professora Auxiliar no Instituto de Educação da Universidade do Minho, pertencente ao Departamento de Ciências Sociais da Educação e ao Centro de Investigação em Estudos da Criança, onde se tem dedicado à docência na graduação e pós-graduação de professores, bem como à investigação sobre as problemáticas da formação de professores, histórias de vida de profissionais da educação, da organização escolar e da relação escola-famílias-comunidades. Os seus estudos estão publicados em múltiplas revistas científicas e livros, a nível nacional e estrangeiro (Brasil, Letónia, Inglaterra, Espanha, Hong Kong). E-mail: tsarmento@ie.uminho.pt

## Vanessa Cristina Oliveira da Silva

Professora da Educação Básica regular vinculada a Secretaria da Educação e da Cultura (SEEC/RN); Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN/RN. Email: [vanvan\\_cristina@yahoo.com.br](mailto:vanvan_cristina@yahoo.com.br)

## Vanessa Lidiane Domiciano Bezerra

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo - Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH- Campus Guarulhos) na linha de pesquisa: Políticas Educacionais e Formação de Educadores; professora de educação básica na Prefeitura Municipal de Guarulhos; pesquisadora do GEODIP- UNIFESP- campus Guarulhos. E-mail: [vanessa\\_lidiane@yahoo.com.br](mailto:vanessa_lidiane@yahoo.com.br)



O livro põe em debate resultados de pesquisas realizadas com narrativas de crianças, jovens e adultos sobre as infâncias, quer se trate do momento presente, quer seja sob a forma de longínquas reminiscências do vivido. A riqueza das fontes, orais e literárias, permite dar visibilidade aos sentidos que são atribuídos às relações com a escola e com o outro numa ampla diversidade de cenários: escolas em zonas urbanas e rurais, assentamentos, hospitais, comunidades remanescentes quilombola, contexto familiar, abrigos, situações de privação de liberdade. O livro reúne pesquisadores do Brasil, França, Colômbia e Portugal, vinculados ao Projeto financiado pelo CNPq (N. 462119/2014- 9), “Narrativas da Infância: o que contam as crianças sobre a escola e os professores sobre a infância? ”, cujos resultados, sob diferentes enfoques, trazem importantes contribuições para eventuais redimensionamentos de instituições educativas, de políticas públicas, da formação docente e da *práxis* educacional, destinadas a crianças e jovens.



  
Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias

  
Conselho Nacional de Desenvolvimento  
Científico e Tecnológico

  
AnnHivif  
Associação Interdisciplinar de  
História da Vida em Formação