

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO NORTE

ELLEN CRISTINA MAIA NOBRE

**NARRATIVAS DA INFÂNCIA: PRÁTICAS DE ENSINO SOB O OLHAR DA
CRIANÇA**

MOSSORÓ-RN

2020

ELLEN CRISTINA MAIA NOBRE

**NARRATIVAS DA INFÂNCIA: PRÁTICAS DE ENSINO SOB O OLHAR DA
CRIANÇA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino parceria entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, a Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFRSA e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN – IFRN, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Ensino.

Orientadora: Dra. Simone Maria da Rocha.

MOSSORÓ-RN

2020

FICHA CATALOGRÁFICA
Biblioteca IFRN – Campus Mossoró

N754 Nobre, Ellen Cristina Maia.
Narrativas da infância: práticas de ensino sob o olhar da criança
/ Ellen Cristina Maia Nobre. – Mossoró, RN, 2020.
130 f.

Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte,
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Universidade
Federal Rural do Semi-Árido, 2020.

Orientadora: Dra. Simone Maria da Rocha.

1. Narrativas autobiográficas - Criança. 2. Pesquisa
autobiográfica - Criança. 3. Práticas de ensino. I. Título.

CDU: 37.012

ELLEN CRISTINA MAIA NOBRE

NARRATIVAS DA INFÂNCIA: PRÁTICAS DE ENSINO SOB O OLHAR DA CRIANÇA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino parceria entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, a Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN – IFRN, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Ensino.

Dissertação apresentada e aprovada em 29 de julho de 2020 pela seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA



Simone Maria da Rocha, Dra. – Presidente
Universidade Federal Rural do Semi-Árido



Maria da Conceição Passeggi, Dra. – Examinadora Externa
Universidade Federal do Rio Grande do Norte



Elaine Cristina Forte Ferreira, Dra. – Examinadora Interna
Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Dedico à todas as crianças que possuem asas e são impedidas de voar!

AGRADECIMENTOS

A Deus pelas bênçãos recebidas durante todo o processo deste trabalho.

À minha orientadora **Simone Maria da Rocha**, por ter acreditado em mim em todos os momentos e permitido que esse trabalho fosse executado de uma maneira afetuosa e respeitosa no chão da escola, dando visibilidade as vozes das crianças, realizando um grande sonho meu. Pelas orientações que acalmavam a minha alma, me deixando mais forte para enfrentar os conflitos dentro e fora do mundo acadêmico.

À escola por ter aberto as portas e permitido a execução da pesquisa.

Aos pais que confiaram no nosso trabalho.

Às crianças pela confiança de falar aquilo que o coração transbordou.

Aos meus alunos que alimentam a minha condição humana.

À minha filha Joanna, por me impulsionar para frente a todo instante. Por me ensinar que toda criança tem a necessidade de falar e de ser ouvida.

Aos meus pais pelo colo, pelo carinho, e por todas as vezes que disseram “Acredite, minha filha, acredite...!! Você vai conseguir”.

Aos meus irmãos Vitória, Eveline e Júnior por serem minhas inspirações diárias.

Ao meu sobrinho Antônio, por me fazer voltar a ser criança sempre que estou ao seu lado, me fazendo transbordar alegria.

À minha sobrinha Marina, que ainda nem chegou, mas que já tem todo o meu amor.

À vovó Pretinha por plantar em mim a semente do amor à docência.

À Luzia Maia pelas palavras amigas nos momentos de quedas e tropeços.

Ao meu companheiro Ítalo pela compreensão diária.

Aos meus colegas do Grupo de Estudo e Pesquisa com Narrativas (Auto)biográficas Eliel, Isabelle, Aparecida e Genildo pelo ombro amigo e pelas partilhas de angústias e superações.

A banca examinadora, professora Maria da Conceição Passeggi, professor Francisco Vieira da Silva e a professora Elaine Cristina Forte Ferreira, pela generosidade da leitura e contribuições para o aperfeiçoamento desta dissertação.

A todas as pessoas que me fizeram florir durante esse caminhar.

A vocês, minha eterna gratidão!

RESUMO

Esta pesquisa visa identificar posicionamentos de estudantes do Ensino Fundamental acerca das práticas pedagógicas em salas de aula regular. Nos debruçamos sobre os seguintes questionamentos: que valores são atribuídos pelas crianças às ações de ensino? O que as inquietam durante o processo de ensino e aprendizagem? Suas vozes são escutadas e levadas em consideração no ambiente escolar? O objetivo situa-se em torno de compreender, nas narrativas de crianças do Ensino Fundamental, quais os sentidos atribuídos às práticas de ensino em salas de aulas regulares. A abordagem da pesquisa é de cunho qualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 1994), na qual ancora-se a pesquisa com narrativas autobiográficas que nortearam a construção desta dissertação. Colaboraram oito crianças entre 8 e 12 anos de idade, alunos do 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, localizada na cidade de Apodi, estado do Rio Grande do Norte. Os procedimentos metodológicos foram desenvolvidos em quatro momentos que se interrelacionaram. Para a coleta de dados, realizamos as atividades em formato de cirandas, em três encontros com duração de tempo previsto entre quarenta minutos até uma hora. As cirandas foram criadas no intuito de atender cada objetivo traçado, as temáticas e práticas executadas nas mesmas foram pautadas da ludicidade a fim de adentrar no mundo real e imaginário das crianças. Com base nos referenciais estudados antes e no decurso da pesquisa, bem como nos elementos teórico-metodológicos elencados, a análise dos dados centraram-se nas contribuições teóricas de Passeggi (2016), Rocha (2014), Alves (2012), Freire (2013), Josso (2010), Morin (2010), Jovchelovitch; Bauer (2002), dentre outros. Como achados, destacamos a possibilidade e necessidade, cada vez mais emergente, de olhares sensíveis para as falas das crianças. Afinal é, no mínimo, contraditório pensar numa escola para crianças onde nela suas vozes não tenham visibilidade, onde muitos têm dificuldades de percebê-las como sujeitos ativos e protagonistas do seu processo de ensino. As vozes das crianças nos levaram, ainda, a problematizar o silenciamento das crianças ao longo de sua vida escolar, bem como, intentar compreender o modo como elas percebem as práticas de ensino, a partir de suas próprias vivências e de suas narrativas. As crianças elencaram alguns valores essenciais as práticas de ensino como: O afeto, a paciência, a compreensão, usar o

lúdico, saber interagir com o aluno e ter o domínio do conteúdo. Conforme os participantes esses elementos são de grande importância para que possa aprender de uma maneira significativa. Para elas, as inquietam tudo que a impede de *ser*, tudo que rompe voos, o que aprisiona. A falta de empatia, de olhar sensível. De planejamento. Tudo que ofusca o arco-íris, que para as crianças são elementos essenciais ao professor: “paciência, compreensão, amor, alegria e diversão”.

Palavras-chaves: Narrativas com crianças. Pesquisa autobiográfica com crianças. Práticas de ensino.

ABSTRACT

This research aims to identify the positions of elementary school students about pedagogical practices in regular classrooms. We address the following questions: what values are children assigned to teaching actions? What worries them during the teaching and learning process? Are their voices heard and taken into account in the school environment? The objective is based on understanding, in the narratives of elementary school children, which meanings are attributed to teaching practices in regular classrooms. The research approach is of a qualitative nature (BOGDAN; BIKLEN, 1994), on which research with autobiographical narratives is anchored that guided the construction of this dissertation. Children eith between 8 and 12 years old, students from the 3rd, 4th and 5th year of elementary school collaborated in a public school, located in the city of Apodi, state of Rio Grande do Norte. The methodological procedures were developed in four moments that were interrelated. For data collection, we performed the activities in the form of cirandas, in three meetings lasting between forty minutes to one hour. The cirandas were created in order to meet each objective set, the themes and practices performed in them were guided by playfulness in order to enter the real and imaginary world of children. Based on the references studied before and during the research, as well as the theoretical and methodological elements listed, the data analysis focused on the theoretical contributions of Passeggi (2016), Rocha (2014), Alves (2012), Freire (2013), Josso (2010), Morin (2010), Jovchelovitch; Bauer (2002), among others. As findings, we highlight the possibility and need, which is increasingly emerging, of sensitive looks at the children's speeches. After all, it is at least contradictory to think of a school for children where their voices are not visible in it, where many have difficulties to perceive them as active subjects and protagonists of their teaching process. The children's voices also led us to question the silencing of children throughout their school life, as well as trying to understand how they perceive teaching practices, from their own experiences and narratives. The children listed some essential values of teaching practices such as: Affection, patience, understanding, using playfulness, knowing how to interact with the student and mastering the content. Depending on the participants, these elements are of great importance so that you can learn in a meaningful way. For them, everything that prevents it from being, everything that

breaks flights, what imprisons disturb them. The lack of empathy, of looking sensitive. Of planning. Everything that overshadows the rainbow, which for children are essential elements for the teacher: "patience, understanding, love, joy and fun".

Keywords: Narratives with children. Autobiographical research with children. Teaching practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Trabalhos encontrados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	46
Gráfico 2 - Trabalhos encontrados nos anais do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA).....	50
Quadro 1 - Expressividade dos participantes nas cirandas	71
Quadro 2 - Modelo de quadro utilizado para fazer as transcrições graduais das narrativas	73

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Trabalhos encontrados na biblioteca digital brasileira de teses e dissertações, 2019.....	46
Tabela 2 - Dados retirados dos anais do CIPA 2018.....	48
Tabela 3 - Modelo de tabela utilizada durante a coleta de dados.....	49
Tabela 4 - Dados gerais encontrados nas fontes de pesquisa, 2019.	51

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Foto da pesquisadora e irmã.....	22
Figura 2 - Organograma de atividades realizada durante a pesquisa, 2019.....	62
Figura 3 - Estela sobrevoando o pátio da escola.....	65
Figura 4 - Pintura da participante Andorinha	80
Figura 5 – Pintura da participante Bromélia	80
Figura 6 - Pintura da participante Rosa.....	81
Figura 7 - Pintura da participante Sabiá	81
Figura 8 - Pintura da participante Margarida	83
Figura 9 - Pintura da participante Asa Branca	84
Figura 10 - Narrativa autobiográfica da participante Asa Branca.....	87
Figura 11 - Narrativa autobiográfica da participante Bromélia	87
Figura 12 - Narrativa autobiográfica da participante Beija-Flor.....	87
Figura 13 - Pintura da participante Girassol	88
Figura 14 - Segunda pintura da participante Girassol.....	88
Figura 15 - Narrativa autobiográfica da participante Beija-flor	90
Figura 16 - Narrativa autobiográfica da participante Bromélia	90
Figura 17 - Narrativa autobiográfica da participante Girassol	91
Figura 18 - Narrativa autobiográfica da participante Andorinha.....	92
Figura 19 - Pintura da participante Beija-flor	93
Figura 20 - Pintura da participante Rosa.....	93
Figura 21 - Narrativa autobiográfica da participante Beija-flor	95
Figura 22 - Narrativa autobiográfica da participante Beija-flor	96
Figura 23 - Narrativa autobiográfica da participante Bromélia	97
Figura 24 - Narrativa autobiográfica da participante Rosa.....	97
Figura 25 - Narrativa autobiográfica da participante Margarida	97
Figura 26 - Desenho da participante Asa Branca	99
Figura 27 - Desenho da participante Bromélia	100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ECA	Estatuto da criança e do adolescente
GRIFARS	Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Autobiografia, Representações e Subjetividades
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
PIBIC	Programa Institucional de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Iniciação à docência
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CIPA	Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica
CEP	Comitê de Ética em pesquisa – CEP
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TALE	Termo Assentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 DA SEMENTE AO FLORESCER... COMO ME TORNEI PROFESSORA!	18
3 A INFÂNCIA EM DIFERENTES TONS	28
3.1 A INFÂNCIA COMO UMA INVENÇÃO HISTÓRICA-CULTURAL.....	28
3.2 ATENÇÃO, ESCOLA! A CRIANÇA QUER FALAR.....	38
3.3 ESTADO DO CONHECIMENTO: LEVANTAMENTO DOS TRABALHOS COM NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE CRIANÇAS	43
4 ENTRE OS GIROS DAS CIRANDAS: O PROCESSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.	53
4.1 A ÉTICA NA PESQUISA COM CRIANÇA	54
4.1.1 o <i>lócus</i> da pesquisa	58
4.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA E OS DESEJOS DE FALAREM E SEREM OUVIDAS.....	59
4.3 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA: AS CIRANDAS NARRATIVAS	60
4.3.1 Primeira Ciranda: Entre um conto que se (re)conta e as histórias que se vive	63
4.3.2 Segunda ciranda: Entrando no giro, Estela chegou!	64
4.3.3 Cartas para amigos de outro planeta	66
4.3.4 Terceira ciranda: Colorindo e narrando, uma ciranda com pincel	67
4.3.5 Análise dos dados	70
5 DO SENTIR AO NARRAR: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE AS PRÁTICAS DE ENSINO?	75
5.1 A IMPORTÂNCIA DO DEIXAR VOAR	76
5.2 É PRECISO PLANEJAMENTO PARA SE DESAFIAR!	85
5.3. ARCO-ÍRIS DO ENSINO: “PACIÊNCIA, COMPREENSÃO, AMOR, ALEGRIA E DIVERSÃO”	95
6 GIRA, GIRA CIRANDA... PARA NÃO CONCLUIR	101
REFERÊNCIAS	104
APÊNDICE A - TERMO ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ASSINATURA DO ALUNO	109

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- ASSINATURA DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS	112
APÊNDICE C – CARTA DE ANUÊNCIA	115
APÊNDICE D - ROTEIRO PARA ENTREVISTA	117
APÊNDICE E - QUADROS NARRATIVAS DAS CRIANÇAS.....	119
ANEXO A – PINTURAS NARRATIVAS DAS CRIANÇAS	121
ANEXO B - O MENINO E A ROSA – HELEN BUCKLEY.....	127
ANEXO C – CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	130

1 INTRODUÇÃO

A educação básica precisamente os anos iniciais, é uma etapa muito importante para o desenvolvimento psicossocial dos sujeitos. A criança em meio as suas subjetividades pode desenvolver um processo (auto)formativo, bem como uma visão crítica sobre os fatos e o mundo que a circunda. Nas conversas informais e reflexivas sobre a educação básica pouco vemos os sentidos atribuídos pelas crianças sobre as práticas de ensino sendo debatidas, levadas em consideração, sejam em reuniões pedagógicas, reuniões de conselho escolar ou mesmo dentro da sala de aula. Sobre isso, há uma lacuna, um silêncio, no máximo sussurros que nem sempre são ouvidos e compreendidos nas entrelinhas do chão da escola.

Diante disso, a presente pesquisa busca problematizar as inquietações pertinentes aos alunos na infância. A fim de nortear as inquietações que surgiram durante a pesquisa elencamos alguns questionamentos, tais como: Quais são os valores atribuídos pelas crianças às ações de ensino? O que as inquietam durante o processo de ensino e aprendizagem?

São muitos questionamentos que podem nortear as práticas de ensino e, por vezes, só as crianças possuem as repostas, ou mesmo novas indagações. É contraditório pensar em uma escola para crianças onde nela suas vozes não tenham visibilidade, onde muitos têm dificuldades de percebê-las como sujeitos ativos no seu processo de ensino. Portanto, problematizamos o silenciamento das crianças na sua vida escolar e intentamos compreender o modo como elas percebem as práticas de ensino, a partir de suas próprias vivências e de suas narrativas.

O objetivo geral é compreender, nas narrativas de crianças do Ensino Fundamental, quais os sentidos atribuídos às práticas de ensino em salas de aulas regulares. Como objetivos específicos, destacamos: a) Identificar os valores atribuídos pelas crianças às ações de ensino e, b) refletir sobre o que as inquietam durante seu processo de ensino.

Os colaboradores da pesquisa são 8 crianças entre 8 e 12 anos de idade, alunos dos 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, estudantes de uma escola pública localizada na cidade de Apodi, estado do Rio Grande do Norte. A abordagem da pesquisa é de cunho qualitativo, segundo as premissas de Bogdan e Biklen

(1994), na qual ancora-se a pesquisa com narrativas autobiográficas que foram fundantes na construção desta dissertação

Os procedimentos metodológicos da pesquisa estruturaram-se em quatro momentos, que não foram entendidos de modo estanques, mas interrelacionados. Para a coleta de dados, realizamos atividades em formato de cirandas, em três encontros com duração de tempo entre quarenta minutos e uma hora. As cirandas foram criadas a fim de atender cada objetivo traçado, as temáticas e às práticas executadas nas mesmas são lúdicas tanto para respeitar a criança quanto para se aproximar do mundo real e imaginário delas.

Com base nos referenciais estudados antes, no decurso da pesquisa e nos elementos teórico-metodológicos elencados, a análise dos dados centra-se nas abordagens de autores que discutem a temática, buscando com isso estabelecer uma contribuição científica no campo educacional acerca do fenômeno investigado. Dentre tantos, citamos Passeggi (2016), Rocha (2014), Alves (2012), Freire (2013), Josso (2010), Jovchelovitch e Bauer (2002), dentre outros.

Este trabalho se apresenta do seguinte modo: a primeira parte, esta *Introdução*. A segunda, *Da semente ao florescer... como me tornei professora*, no qual esboçamos a trajetória da pesquisadora, o seu caminhar em sua vida pessoal e profissional. A terceira, *A infância em diferentes tons*, apresentamos discussões sobre os princípios históricos e sociológicos da criança, bem como, a importância da participação destas no espaço escolar. Na quarta parte, *Entre os giros das cirandas: o processo metodológico da pesquisa*, relatamos passo a passo os procedimentos adotados durante a pesquisa. Na quinta, *Do sentir ao narrar: o que dizem as crianças sobre as práticas de ensino dos seus professores*, apresentamos os resultados encontrados a partir das narrativas das crianças. Finalizamos com as *Considerações finais*, sintetizando os resultados e aprendizados adquiridos ao longo da pesquisa.

2 DA SEMENTE AO FLORESCER... COMO ME TORNEI PROFESSORA!

*A mim [a criança] ensinou-me tudo.
Ensinou-me a olhar para as coisas.
Aponta-me todas as coisas que há
nas flores.
Mostra-me como as pedras são
engraçadas
quando a gente as tem na mão
e olha devagar para elas. [...]
A criança Eterna acompanha-me
sempre.
A direção do meu olhar é o seu dedo
apontando.
O meu ouvido atento alegremente a
todos os sons
são as cócegas que ela me faz,
brincando, nas orelhas. [...]
Ela dorme dentro da minha alma
E às vezes acorda de noite*

*e brinca com os meus sonhos.
Vira uns de perna para o ar,
Põe uns em cima dos outros
e bate as palmas sozinha
sorrindo para o meu sono. [...]
A criança nova que habita onde vivo
Dá-me uma mão a mim
e a outra a tudo que existe
e assim vamos os três pelo caminho
que houver,
saltando e cantando e rindo
e gozando o nosso segredo comum
que é o de saber por toda a parte
que não há mistérios no mundo
e que tudo vale a pena.
(CAEIRO, [19--] apud ALVES, 2012, p.
63).*

Início esta parte com o poema de Alberto Caeiro que esboça a união e a relação dialética existente dentro de mim¹. Refiro-me a Ellen que um dia foi criança, que é adulta, mas que ainda assim, há uma criança que dentro dela jamais irá deixar de viver.

E é no tecer dos retalhos vividos que me fez e que me faz, que convido você leitor a voar por uma história narrativa que pode não ser a mais bela, a mais emocionante, mas que é a minha, e é por meio dela que me (re)construo a cada orvalho. Pois de tudo que aconteceu, nada ficou para trás, tudo está em mim...

Antes de falar da minha trajetória acadêmica, dos encontros e desencontros nesse caminhar que me fez (des)construir-me enquanto professora, quero pedir

¹ Nesta parte utilizarei a primeira pessoa do singular, pois se trata de uma narrativa pessoal.

licença para juntar os retalhos vividos e sentidos na minha vida, que me fez ser e sentir-me gente, pois antes de qualquer coisa, é o que sou.

Como um emaranhado de teias sem início e fim, no viver me perco e me encontro a todo instante como uma gota no oceano, com infinitudes de perguntas que, por vezes, possui respostas, as vezes não. Em outros momentos, a busca dessas respostas se encontra dentro de outros questionamentos... E, é nesse vai e vem do viver e do sentir que me debruço nesse instante para resgatar dentro de mim o que vivi, o que fui e o que sou, resgatando um tempo bom, o tempo em que eu era criança.

Esforço-me para lembrar da minha infância, do que marcou e que de algum modo fez redirecionar o meu olhar para a profissão docente. Falar sobre essa fase da minha vida também é um momento de reflexão e empoderamento, já que ao longo desta pesquisa os sujeitos participantes são crianças que narram e revelam o que sentem e o que pensam sobre as práticas de seus professores.

Sendo assim, será um (des)encontro de forma “não intencional” com a Ellen que um dia foi criança, como dito anteriormente, que ainda vive. Sendo assim, se faz necessário rememorar a minha infância, entendendo que quanto mais sentimos as experiências, mais compreendemos as inquietações e diminuimos a distância entre o Eu e o Outro. Ainda que as experiências sejam vividas/sentidas de formas, em lugares e tempos diferentes.

Sinto que, para florir enquanto adulta, preciso voltar aos anos que fui criança. A minha mente me trai, confesso, parece ser frágil e ao mesmo tempo forte, presenteando-me com as lembranças que me tornam doce e sensível, em meio as loucuras do mundo dos que dizem ser “amadurecidos”.

Fui uma criança alegre, brincalhona, amorosa. A segunda na ordem de quatro filhos, nasci e cresci cercada de amor e princípios de respeito e honestidade. Conhecida por ser uma criança que falava o que a incomodava, associando muitas vezes às atitudes de rebeldias. Na escola, em casa, na rua, sempre estava expondo minhas inquietudes, que, por vezes, não eram vistas com bons olhos. Trago, desde então, a sensibilidade de ouvir os meus alunos, com o respeito que sempre desejei ter dos meus professores e este é um exercício em minha prática como docente.

Lembro-me das minhas dificuldades enquanto aluna na Educação Básica, sofria muito por “não conseguir” compreender os conteúdos. Era sempre a mais

“atrasada” da turma. Nessa fase, próxima à adolescência, foram aparecendo alguns conflitos com a magreza, por exemplo, com os padrões de beleza que eu queria seguir, o sofrimento com o *bullying*, que na época não se falava nisso.

No 5º ano do Ensino Fundamental, fui reprovada, parecia que o mundo tinha desabado, lembro que não quis voltar para minha casa, com medo da reação dos meus pais. Fiquei horas chorando em uma casa na mesma rua, minha mãe chegou, deu um grande abraço apertado e falou “não fique assim, vai ficar tudo bem. É normal acontecer isso...”. Ainda que Mamãe não estivesse feliz, estava comigo, com poderes de super-heroína, pois era a única capaz de curar a dor que parecia ser eterna, naquele momento.

Não devemos e nem podemos ser bons e fortes a todo instante, e ainda que tudo que não desejássemos viesse acontecer, ainda que falhássemos, as mãos entrelaçadas nunca pensaram em se distanciar, falo das mãos dadas com meus pais e irmãos, que sempre foram referências para mim. Com meu irmão mais velho, aprendi a delicadeza do amor ao próximo, o cuidar, o proteger, o ser amigo. Minha irmã Eveline sempre em meio a sua imaturidade me fez querer ser grande para protegê-la, fez-me entender a delícia que é ter gosto e sabores próprios, pois quando criança só queria brincar de futebol, nunca amarrava os cabelos, e odiava batom. Contrariando os padrões e sofrendo em resistir aos que diziam como tinha que ser.

Desde que nasci meu pai já era diretor de uma escola filantrópica localizada na cidade de Apodi/RN, mantida com recursos provenientes de doações de pessoas solidárias de outro país, Alemanha.

A escola tinha também uma casa que abrigava as crianças abandonadas daquela época, meu pai e minha mãe passavam o dia e, muitas vezes, à noite lá, eu e meus irmãos também. Ah! Como sofremos e aprendemos sendo criados juntamente com as crianças que não tinham seus lares e amores dos seus familiares. Olhávamos para eles e víamos como se fossem nossos familiares, e ali juntos, brincávamos, ríamos, tomávamos banhos, comíamos, sem nos dar conta da crueldade do mundo, da segregação da sociedade.

Desde então, a escola para mim, já não era um lugar apenas de aprender a ler, mas sinalizava no meu inconsciente, uma luta contra a desigualdade e o abandono social.

Quando tinha seis anos de idade, estava em casa repousando, quando o conselho tutelar juntamente com o juiz da comarca de Apodi foram deixar mais uma criança na casa do Lar. Essa criança tinha três meses, mas parecia que tinha acabado de nascer, pequena, desnutrida, lembro que uma das pessoas disse: “o nome dela é Vitória, os médicos quem deram esse nome, pois ela foi vitoriosa em conseguir sobreviver”. A mãe de Vitória era moradora de rua e alcoólatra, estava colocando-a dentro de um saco plástico enquanto andava nas ruas e derramando cachaça para banhá-la. Os responsáveis do conselho tutelar da época atenderam as denúncias e levaram a criança para nossa casa.

Parecia tudo estar em câmeras lentas, fui me aproximando dessa criança, senti o cheiro, toquei suas mãozinhas, olhei para meu pai e minha mãe e disse: quero que ela fique na nossa casa! Meu pai resistiu de imediato, minha mãe conversou comigo, explicou que não podíamos, mas eu não aceitava, peguei todas coisas da criança coloquei dentro da minha rede, agarrei, chorei, tive febre emocional. Sentia dentro de mim que aquela criança, mais do que todas as outras, precisava muito da minha família.

No outro dia, meu pai falou que iríamos ficar com ela, meu coração acelerou, agarrei e chorei muito de felicidade, inclusive, escrevo essa história sempre emocionada, pois é uma das cenas que mais marcou a minha infância.

Lembro que papai falou que precisávamos conversar com o pai biológico, para termos a certeza de que poderíamos ficar com a criança. Chegamos em um lugar abandonado, vi um senhor sentado no chão ao lado de um fogo a lenha improvisado, nos apresentamos, e falei: quero saber se o senhor dá a menina Vitória para mim? Ele olhou em meus olhos, e disse: sim, das minhas mãos para a suas.

Era uma criança suplicando por uma outra criança, daquele dia em diante nunca pensei minha vida sem ela. Sempre confundindo meu papel de mãe e irmã. Vitória é a quarta filha dos meus pais.

Figura 1 - Foto da pesquisadora e irmã



Fonte: arquivo pessoal

A força da superação nos mostrava a cada dia o que seria ser vitoriosa na simplicidade da vida. Suas limitações, consequentes do uso do álcool durante a gestação, foram várias. Andou com quase oito anos, alguns nervos atrofiados e retardo mental severo. Costumo dizer que ela é minha primeira filha e a irmã mais nova.

Foi a partir da vivência com Vitória que comecei a conhecer os princípios da inclusão, quando sendo criança ou mesmo quando eu era adolescente, a levava para o parque de diversão e entrava em todos os brinquedos juntamente com ela, brigava com quem não permitisse, queria que tivesse o direito de pular, com minha ajuda, mas que vivesse aquele momento só dela. Escorregávamos, rodávamos nos carrocéis, eu sempre ficava tonta, cansada, mas ela estava sorrindo, estava feliz, e melhor, sendo criança como todas as outras. Hoje, com 23 anos, as necessidades e as dificuldades são outras, crescemos, e ainda assim, continuo sendo dela e ela de mim.

Quem dera que Vitória fosse a única a chegar nessas condições no abrigo. Lembro-me que outro dia estávamos almoçando quando o conselho tutelar chegou com duas irmãs entre 4 e 6 anos. Chamávamos-as de Fafá e Dani. Nunca saiu da minha mente como elas chegaram, desnutridas e com a barriga muito grande, descalças, olhos assustados, de calcinha e como se tivesse a tempos sem trocá-las, sem tomar banho. As pessoas que as levaram disseram que há dias elas se

alimentavam de restos de cigarros que ficaram no quintal e na casa onde moravam. Os pais tinham abandonado-as. As meninas foram adotadas por famílias.

A minha infância foi marcada por conviver e ver, diariamente, a violação dos direitos da criança. Apesar das evoluções nas leis que visam proteger a integridade física e mental da criança, no início da década de 1990, a fome, o abandono e os problemas de saúde causados pela desnutrição e a falta de higiene eram constantes. A luta pelo direito à vida e contra a desigualdade social despertou em mim um jeito de crescer sempre pensando e imaginando tamanhas dores no outro.

Aproveito até para justificar o interesse pela temática desta pesquisa, que veio comigo desde esse tempo. O ouvir a criança, suas inquietudes, seus medos, seus sonhos de mudanças. Por compreendê-las como pessoas que continuam silenciadas e com espaço tímido em sua própria formação. O desejo de ouvi-las vem comigo desde o tempo de criança que sentia sede de gritar diante tantas injustiças.

Do tempo de criança, sinto saudades de tudo, dos perfumes, dos sabores, dos sorrisos frouxos, da sujeira da lama no inverno, das canções de ninar, da minha facilidade de criar histórias, de falar sozinha com a intensidade de tocar meu íntimo, das gargalhadas por nada e por tudo.

Essa simplicidade fez-me perceber a vida de um jeito especial, lembro a minha mãe cantando as canções, o balanço suave da rede, tudo em sincronia, fechava os olhos e vivia/sentia a paz. O beijo que sempre curou as dores causadas pelas quedas, a intensidade daquelas palavras que faziam todo sentido quando dizia: “vai ficar tudo bem”. Sempre foi a mulher que mais admirei na vida, quando estava arrumando-se ficava olhando, admirando-a desde o passar batom ao perfumar-se. A maestria de cuidar de tudo e de todos é algo que admiro todos os dias e em todas as estações. Meu pai sempre foi protetor, valente. Sempre lutou para que todos nós ficássemos bem, estudássemos, sempre mantendo o respeito e seguindo o caminho de um cidadão de bem, na essência do que há de bom.

Na escola onde trabalhavam eram sempre exemplos, lembro que meu pai, enquanto diretor, conseguia manter a ordem com facilidade e a harmonia com toda equipe escolar e os alunos.

Minha avó lecionava na mesma escola e em outra, da rede Estadual de Ensino, sempre que podia eu ia com ela, as aulas eram embaixo de uma árvore, funcionava como reforço escolar para aquelas crianças que tinham maiores

dificuldades na leitura e na escrita. Não compreendia bem, mas admirava a alegria que ela sentia em cada avanço, em cada conquista dos seus alunos. As histórias de superação que ela sempre nos contou em ser mãe de sete filhos, dona de casa e professora, me fazia viajar em um tempo e espaço imaginário e real.

Ouvir histórias reais sempre foi minha maior paixão, amava os contos de fadas, faziam-me viajar, mas ouvir as histórias de gente de verdade, me encantava.

Um das dessas histórias eram as contadas e vividas por vovô Boré, nos falando a primeira vez que passou um avião sobrevoando Apodi, que todos pensavam que era o fim do mundo, pois viam nele o formato de uma cruz e um barulho imenso. Também nos contava como se produziam para ir ouvir os jogos narrados na rádio, todos com as melhores roupas que tinham. E quando nos contava sobre o tempo dos famosos bolinhos de Boré? Sempre falando do carinho que fazia os bolinhos para vender na porta do mercado público da cidade, para ajudar a sua esposa a sustentar seus filhos.

Lembro ficar olhando admirada para ele e seu irmão Zé conversando, sentados na varanda da casa feita de taipa que tinham na zona rural, enquanto esperavam o café que estava sendo feito no fogão a lenha eles esboçavam a alegria de perceber os primeiros sinais do inverno. Referiam-se às aroeiras florindo e às migrações dos pássaros. Até hoje lembro o sabor daquela conversa e o aroma do café espalhando-se por toda a casa.

Meu avô não sabia ler nem escrever, mas nos deu ensinamentos capazes de tocar a alma.

Assim fui crescendo, as diferenças eram sinônimas de luta pela inclusão, a escola era a minha casa, o sítio de vovô Boré, um quintal encantado, as crianças da casa do Lar, nossas companhias. Quando cometia alguma indisciplina e era levada para a direção, a conversa era com o diretor, meu pai. Minha mãe estava em todos os lugares da escola. O lazer era sempre ir com vovó dar aula embaixo da árvore na “outra escola”.

Assim, as brincadeiras foram revelando o que eu vivia e o que mais estava me tocando: a prática docente.

Aos sete anos de idade, já ensaiando ser professora, fingia ter uma turma com oito crianças e, de modo especial, “ensinava” as minhas vontades sem perceber que contribuía para a construção de minhas identidades diversas. As crianças a quem me refiro eram as outras

Ellens que existiam dentro de mim. Uma que estudava para ser atriz, se tornar bancária ou professora, dançarina e outra que estava prestes a ser a princesa (im)perfeita dos contos de fadas. Conversava com elas, aconselhava-as para não desistir do mundo encantado, temia que acordassem e escolhessem viver somente do mundo real. Quando os adultos chegavam e viam minha atitude, ficavam sem entender a disposição para falar com cadeiras vazias. Mal sabiam eles que eu estava fortalecendo minha condição humana e amadurecendo, por meio da capacidade de imaginar para viver as surpresas do mundo real (NOBRE, 2016, p.14).

A luta em buscar a doçura do mundo imaginário entrelaçando com o mundo real era constante enquanto criança. Recordo-me da vontade de crescer ao mesmo instante do medo que sentia de ser um adulto sem “cores”. Por isso, sempre buscava a sintonia desses dois universos que continuo percebendo as semelhanças entre eles, bem como, a importância de um para o outro.

O mundo real sem cores, sem sonhos, sem infância, é o mesmo que retirar algo das suas entranhas, o mundo da fantasia sem o mundo real é o mesmo que olhar para o espelho e ver apenas corpo. Eu vejo e sinto alma!

Vivendo nesses universos no caminho da docência a semente foi plantada em minha mente. Certa do que queria, comecei a trabalhar na mesma escola onde meus pais trabalhavam. Prestei vestibular para o curso de pedagogia na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN. O maior mergulho, e o melhor de mim foi depositado durante o curso. A sede de aprender e de querer fazer valer cada esforço era notório.

Todos os dias viajava de Apodi para Mossoró, o percurso funcionava como impulso para querer ir mais longe, o pôr do sol ou o seu nascer eram sempre meus companheiros de conversas, falava aos céus minhas dificuldades, minhas vontades de aprender, as dores de deixar uma bebê em casa e, por diversas vezes, as dores nas mamas cheias de leite para amamentá-la.

As discussões durante as disciplinas estavam sempre entrelaçadas com minhas experiências, sendo-as indissociáveis. Aquelas sobre práticas docentes, leitura, didática e currículo eram sempre as minhas preferidas. Abracei o curso como se fosse a única oportunidade, fui voluntária no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica-PIBIC e bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID.

Sempre pensava em fazer minha monografia voltada para ouvir vozes que costumam não serem ouvidas. Pensei, ouvir crianças! Direcionei meu trabalho de

conclusão de curso para ouvir alunos do Ensino Fundamental, sobre como eles percebiam as práticas de ensino direcionadas ao mundo da leitura, intitulada: “*O menino e a rosa*”: *sabedorias tecidas entre as flores e espinhos da leitura*. Orientada pela professora Míria Helen Ferreira de Souza, na qual sou grata por aguçar em mim um jeito poético de ser, ver e escrever.

Recordo-me que uma das críticas que recebia por alguns professores durante o curso de pedagogia era justamente essa, “escrever doce demais”, parecia que escrever cientificamente seria deixar de lado os sentidos e os sabores que vivemos e que nos tornam mais humanos. Para mim, seria um jeito amargo de escrever. Lembrava de quando era criança que os adultos criticavam o meu mundo da fantasia, parecia termos que escolher entre uma cor ou outra, “ou preto ou branco”, como se fossem mundos dicotômicos. Que sorte a minha ter sentido as maravilhas de um festival de cores entrelaçados entre esses mundos.

Na escrita científica não caberia doçuras? Ou doce ou amargo? Sofri e resisti com ajuda de alguns professores durante esse processo, vejo hoje como um fortalecimento para minha identidade. Apesar de sentir-me insegura, por diversas vezes, na medida em que penso para digitar as letras deste texto, me distancio da máquina que funciona para executá-lo e salvá-lo em seu *Hard Disk* (HD), e quero que esse processo de ensinar/aprender cada dia mais possa me transformar em uma pessoa mais humana e menos máquina. Ao ponto de estar sempre me questionando, se estou no mundo científico sentindo os perfumes e sabores da essência humana.

No sexto período de Pedagogia passei no concurso para professora da rede Estadual de Ensino do estado do Rio Grande do Norte, com a felicidade e zelo pela prática docente. Hoje sou professora na mesma escola que vovó Pretinha lecionou durante toda sua trajetória docente. Que alegria e orgulho para nós duas!

No jardim que floresci e floresço sempre estive ao lado de incontáveis girassóis. Florescer sem alguém seria eu sem história, sem afago, sem rumo... Seria como não ter a quem cativar sorrisos, conhecimentos, seria passar pelas tempestades sem o abrigo ou a certeza dos ensinamentos da ação da natureza. De um jeito próprio, mas não sozinha hoje sou professora.

Assim, finalizo este capítulo com as palavras de Rubens Alves, pelas quais sinto-me representada, pois cada dia estou mais certa de que,

Eu não sou eu: eu sou as palavras que os outros plantaram em mim. Como o disse Fernando Pessoa: “Sou o intervalo entre o meu desejo e aquilo que os desejos dos outros fizeram de mim”. Meu corpo é resultado de um enorme feitiço. E os feiticeiros foram muitos: pais, mães, professores, padres, pastores, gurus, líderes políticos, livros, TV. Meu corpo é um corpo enfeitado: porque o meu corpo aprendeu as palavras que lhe foram ditas, ele se esqueceu de outras que, agora, permanecem mal...ditas... (ALVES, 2012, p. 35).

Aproveito os dizeres do autor para afirmar que carrego comigo todos aqueles com quem vivi: na infância, na adolescência, durante minha formação acadêmica, que de um jeito especial me fizeram florir.

Retifico o que foi dito no início desse texto, nada passou, ninguém se foi, tudo e todos estão em mim.

Diante das minhas lembranças do tempo de criança, ressalto a importância de compreendermos as diferentes concepções de infância, na qual foi sendo percebida de modos diferentes ao longo dos tempos. Partindo disso, a parte seguinte desta dissertação busca desvelar algumas discussões históricas e sociológicas sobre a infância.

3 A INFÂNCIA EM DIFERENTES TONS

Entre acontecimentos, tempos e histórias nos (re)construímos. Sujeitos mergulhados em experiências e vivências que nos despedaçam e em instantes erguem-nos, tornando-nos inteiros diante da nossa incompletude.

A concepção de infância não diferente daquilo que nos torna gente, foi sendo (des)construída, vista de variados modos ao longo dos tempos, fazendo com que os sujeitos pudessem, em diversos momentos, viver esses períodos com funções e percepções contraditórias em seu meio social.

Nesta parte, objetivamos refletir um pouco da trajetória da criança em seu meio social, percebendo as contribuições e interferências desse meio para seu desenvolvimento psicológico e educacional. Partindo dos seguintes questionamentos: quais as trajetórias históricas e culturais da infância? De que modo os acontecimentos sociais interferem (interferiram) no desenvolvimento da infância? Qual a importância da sensibilidade pedagógica às vivências sociais e etnográficas da criança?

Organizamos em três tópicos, o primeiro, “*A infância como uma invenção histórica-cultural*” apresentamos algumas discussões históricas e culturais da infância, o segundo intitulado “*Atenção escola! A criança quer falar*”, trazemos a importância da sensibilidade pedagógica às vivências sociais e etnográficas dos sujeitos, e o terceiro, “*O estado do conhecimento: levantamento dos trabalhos com narrativas autobiográficas de crianças do ano de 2010 a 2018*” levantamos alguns dados de pesquisas de narrativas autobiográficas com crianças.

3.1 A INFÂNCIA COMO UMA INVENÇÃO HISTÓRICA-CULTURAL

Ao longo dos tempos, a criança foi jogada a própria sorte, sendo percebida como sujeito incapaz de pensar e de refletir sobre os acontecimentos num dado momento. A maneira que é, e que eram vistas interferia desde os cuidados básicos (no banho, na alimentação...), nas atividades que realizavam em seu cotidiano, bem como, no sistema de ensino.

Sendo assim, a criança vem desempenhar papéis distintos no meio social em que vive, de acordo com o tempo e espaço histórico vivido. Ariès (1981) foi um dos

pioneiros a discutir sobre a infância, conforme o autor, a criança era vista e pensada como uma miniatura do adulto. O modo como as crianças eram vestidas e cuidadas estavam expressas na arte medieval.

Uma miniatura otoniana do século XI nos dá uma ideia impressionante da deformação que o artista impunha então aos corpos das crianças, num sentido que nos parece muito distante de nosso sentimento e de nossa visão. O tema é a cena do Evangelho em que Jesus pede que se deixe vir a ele as criancinhas, sendo o texto latino claro: *parvuti*. Ora, o miniaturista agrupou em torno de Jesus oito verdadeiros homens, sem nenhuma das características da infância: eles foram simplesmente reproduzidos numa escala menor (ARIÈS, 1981, p. 39).

Ariès (1981) assevera que o modo como o artista pintava as crianças em seus quadros, revelava sobre como elas eram percebidas, as crianças eram apenas reduzidas e mantidas as características do adulto. Para o autor, esse feito se estendia ao vestir, ao cuidar e ao viver a infância, pois não existia naquele período o lugar para a infância. Em consequência, “elas morriam em grande número” (ARIÈS, 1981, p. 44). No mesmo sentido, Sarmiento (2008, p. 19), diz que as

[...] razões sociais residem na subalternidade da infância relativamente ao mundo dos adultos; com efeito, as crianças, durante séculos, foram representadas prioritariamente como “homúnculos”, seres humanos miniaturizados que só valiam a pena estudar e cuidar pela sua incompletude e imperfeição.

Durante séculos, as crianças despertavam a curiosidade pelas competências que lhes “faltavam”, vistas como impensantes e passivas de ações e atitudes, incapazes de contribuir e modificar o ambiente social em que conviviam.

Não diferente dos outros países, as percepções sociais e culturais no Brasil sobre a infância trouxeram danos e prejuízos irreversíveis. Por volta dos séculos XIX e XX, as crianças começaram a ser vistas como um “investimento” econômico para o país. Neste período, “[...] a criança deixa de ser objeto de interesse, preocupação da família e da igreja para tornar-se uma questão de cunho social, de competência administrativa do Estado” (RIZZINI, 2011, p. 23).

Percebemos que neste período a criança simbolizava o “tesouro” da nação, onde o Estado poderia investir em moldá-las para que elas pudessem tornar-se homens e mulheres capazes de atender às necessidades econômicas e morais de seu país. A partir desta percepção, “[...] o abandono e a falta de cuidados por parte da

família passam a ser vista como altamente condenável e não mais tolerada” (RIZZINI, 2011, p. 24).

Apesar das tímidas evoluções, compreendemos que a preocupação dos governantes da época não era apenas com o bem estar daquelas crianças, mas visavam um esteriótipo de homem e mulher, que precisava ter um comportamento moral exemplar e comum a serviço do regime econômico que se estabelecia: o capitalismo.

Os maus cuidados, a pobreza e o abandono simbolizavam o fracasso, um problema social. Conforme Rizzini (2011), a criança precisava ser vigiada, protegida, mas também, contida e submissa para que pudesse ser moldada na esperança de alcançar o tão esperado adulto. Assim, era comum a violação dos direitos da criança, o desrespeito as suas necessidades e ao universo infantil.

Partindo disto, a percepção do ser criança vem sendo vistas de diferentes modos, com sensibilidade percebemos a herança histórica e social no nosso modo de vê-las nos dias de hoje. Por mais que estejamos em constante evolução no modo de ver as crianças, ainda existe um certo distanciamento por parte dos sujeitos adultos. Pois, como vimos, não é apenas a compreensão da cultura da infância que é construída, mas também a relação entre criança/adulto que é estabelecida socialmente.

Nos fatos históricos narrados até aqui, são poucas as preocupações com o bem estar, com a formação humana, percebe-se um distamento ao longo dos tempos entre o adulto. Conforme Wallon (2007), a dificuldade de o adulto perceber e aceitar as crianças em sua essência, bem como, suas potencialidades, seus posicionamentos, está relacionado ao “egocentrismo” vivido por ele. Assim, qualquer postura e posicionamento que seja contrário ao que foi vivido por sua época, é sinal de uma “aberração”.

Será verdade que a mentalidade da criança e a do adulto são heterenômas? Que a passagem de uma para a outra supõe uma conversão total? Que os princípios aos quais o adulto crê que seu próprio pensamento está ligado são uma norma imutável e inflexível que permite rejeitar o da criança como destituído de razão? Que as conclusões intelectuais da criança não têm nenhuma relação com as do adulto? E teria a inteligência do adulto permanecido fecundada se tivesse realmente tido de se desviar das fontes de onde brota a das crianças? (WALLON, 2007, p. 11).

Os questionamentos do autor fazem-nos pensar a crueldade que é enxergar a criança como ser incapaz, que pensa errado sobre tudo, até mesmo de ver o mundo com suas próprias lentes ou que sempre pensa moldado pelo outro numa relação de heteronomia constante. Sendo assim, percebemos que as linhas estereotipadas do ser criança, surge a partir da miopia do próprio ser adulto.

Conforme Wallon (2007, p. 9), “[...] para a criança, só é possível viver sua infância. Conhecê-la compete ao adulto [...]”, conhecer a criança também significa desconstruir um conceito estabelecido erroneamente ao longo dos séculos sobre a cultura da infância. Vale salientar que o adulto não tem o “[...] direito de só conhecer a criança o que põe nela. E, em primeiro lugar, a maneira como a criança assimila o que é posto nela pode não ter nenhuma semelhança com a maneira como o próprio adulto o utiliza [...]” (WALLON, 2007, p. 13), a criança possui capacidade psíquica para obter sua própria visão de mundo.

Certamente, por ser médico, Wallon (1941), defende que o organismo é a primeira condição de pensamento. Afinal, toda função psíquica supõe um equipamento orgânico. No entanto, admite que o fator orgânico por si só não é suficiente, visto que o objeto do pensamento emerge do meio no qual a pessoa está inserida. Nesse sentido, não é possível dissociar o biológico do social, não que sejam irreduzíveis entre si, mas sim porque no ser humano esses fatores são estreitamente complementares, assim a vida psíquica só pode ser entendida a partir de relações recíprocas (ROCHA, 2014, p. 72).

É notória a importância de perceber e respeitar a criança em suas condições biológica e social, pois ambos interferem diretamente em sua formação humana. Assim, conforme os autores, a criança é um ser em sua totalidade. Não é fragmentado, ou um ser biológico ou social, é um todo. Podemos perceber esta relação, diretamente, nos conflitos e soluções que emergem no espaço escolar, onde muitas crianças têm os processos de ensino e aprendizagem afetados por diferentes experiências vividas em seu meio social.

A concepção da criança como ser passivo e “miniaturizado” aos estereótipos do homem adulto exige dela competências e habilidades inexistentes aos seus mundos infantis, que podem gerar, conseqüentemente, danos a sua saúde psíquica e física. O trabalho braçal, a falta de cuidados básicos, o abandono, seria um problema social enraizado por décadas, que geraram altos índices de mortalidade infantil no Brasil.

Inicia em meados dos anos de 1930 uma busca de possíveis soluções para políticas públicas sociais com intuito de apaziguar um problema gritante da sociedade: o abandono e a mortalidade infantil.

Após 1940, várias das instituições e serviços, propostos pelo Estado brasileiro para o atendimento das mães e crianças necessitadas, foram inspirados, tanto do ponto de vista de sua organização, conteúdo e concepção, nas experiências de países capitalistas europeus (FREITAS, 2016, p. 173).

O Brasil busca inspirações nos países mais desenvolvidos, surge nesse período a “[...] concepção sobre a creche como um ‘mal necessário [...]’ (FREITAS, 2016, p. 173). A visão de um espaço assistencialista, que por décadas continuou sem efeitos. Pois o problema estava além do que o poder governamental compreendia. Trinta anos depois das primeiras discussões, “[...] na década de 70 estimou-se que 53,4% das crianças brasileiras com até 5 anos apresentavam algum nível de desnutrição” (BRASIL, 1990, p. 5). Ou seja, mais da metade das crianças do país. E várias delas tinham seus problemas agravados em meio as desigualdades sociais.

No Brasil como um todo, as principais causas de morte infantil são as infecções intestinais (16,6%) e as infecções respiratórias agudas – IRA (15,3%), destacando em segundo plano a septicemia, as causas congênitas e a prematuridade. A desnutrição responde por 5,5% da mortalidade infantil. A AIDS começa a representar um risco à sobrevivência de crianças e adolescentes (BRASIL, 1990, p. 3).

Os dados apresentados, nos documentos, revelam que muitas causas das mortes de crianças eram pela infecção intestinal; a falta de conhecimento e de condições enraizava o problema, especialmente, nas famílias mais carentes. Vale salientar, que muitas crianças da época já nasciam desnutridas e agravavam seus quadros de saúde.

Em 1986, “[...] pesquisas realizadas no Nordeste sugeriu uma queda nos níveis de desnutrição. Nesse ano, 42,5% apresentavam algum tipo de desnutrição” (BRASIL, 1990, p. 5). A região nordeste ainda apresentava, absurdamente, quase a metade de suas crianças com desnutrição. Sendo uma das regiões mais pobres do país, o que fortalecia ainda mais os índices alarmantes. As famílias carentes, em geral, eram sempre as mais afetadas, privadas de seus direitos básicos. Ainda na

década de 1970 “[...] o acesso da criança pobre à creche ou à pré-escola ainda permanece insatisfatório” (BRASIL, 1990, p. 8).

A luta de classes contra a desvalorização humana começa a se fortalecer, e muitas instituições filantrópicas surgem nesse período. Também, procurava-se difundir, por todos os meios, os conhecimentos científicos de higiene infantil, com os preceitos médicos em expansão de puericultura (FREITAS, 2016). Além de estudos científicos surgem departamentos responsáveis exclusivamente a favor do bem estar infantil, como “[...] o Departamento Nacional da Criança criado em 1940, no âmbito do Ministério da Educação e Saúde Pública-MESP” (FREITAS, 2016, p. 165).

Os anos foram se passando e com eles, lentamente, os avanços. No âmbito do mercado de trabalho surgiram as primeiras leis que vislumbraram proteger a criança. Não é objeto deste trabalho esmiuçar os avanços das leis que asseguram os direitos e deveres das crianças, mas é válido acentuar a importância destas para o avanço do bem-estar e da qualidade de vida destes sujeitos.

A ideia de infância surgiu no contexto histórico e social da modernidade, com a redução dos índices de mortalidade infantil, graças ao avanço da ciência e a mudanças econômicas e sociais. Essa concepção, para Ariès, nasceu nas classes médias e foi marcada por um duplo modo de ver as crianças, pela contradição entre moralizar (treinar, conduzir, controlar a criança) e paparicar (achá-la engraçadinha, ingênua, pura, querer mantê-la como criança) (BRASIL, 2007, p. 15).

Assim, a infância passa no contexto histórico da modernidade a ser vista como uma fase que necessita de cuidados básicos essenciais para sua existência, referindo-se a saúde física e mental, ao mesmo tempo percebida como uma fase de “domesticar”, inserir nas formas e padrões comportamentais exigidos pelas sociedades. Bem como, a fase da criança.

“No caso das experiências das crianças nas sociedades contemporâneas são inegáveis as radicais transformações nas suas formas de inserção, revelando como a categoria infância vem sendo ressignificada” (SARMENTO, 2008, p. 11). Por meio de estudos, investimentos em políticas públicas e reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos, levou a avanços e conquistas, no modo de perceber a infância.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por exemplo, Lei nº 8.069/1990, atualizada em 23 de julho de 2014, objetiva protegê-las de toda e

qualquer violência social, que possa aferir sua integridade física ou mental, dispondo em seu Art. 4º que,

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 2014, p. 11).

A lei visa resguardar a criança diante de quem ela é no momento de sua infância, em todas dimensões que as tornam ser humano, com o intuito, sobretudo, de designar que os cuidados com a integridade física e mental da criança é uma responsabilidade de todo o meio social, e não somente do seio familiar ou governamental.

A Lei busca assegurar a criança de toda forma de violação que impede seu desenvolvimento. Sabe-se que a resistência pela concretização ainda é notória, vemos isso nos próprios bancos da escola. Ainda existe a fome e o medo nos olhos de algumas crianças brasileiras.

Diante desta lei, queremos acentuar também, embora não minimizando os demais, dois destes direitos: A criança ter direito ao respeito e à liberdade, conforme exposto no Art. 4º. O respeito em suas condições de aprendiz, de não as constranger demonstrando o adulto como um ser superior. Respeito em sua vontade de *ser* sujeito autêntico e único. Com muito a ensinar, a explicar, e tornar os saberes enriquecidos diante da sua simplicidade de ver e viver.

O respeito que não necessariamente, precisa sempre calar para ouvir, mas que também precisa ser ouvida e precisa do mesmo silêncio no momento de falar. O respeito ao direito de interrogar, de questionar, de não concordar.

A liberdade na qual falamos é aquela liberdade de ser, de não ser tolhida diante do que gosta, a liberdade de colorir com os pincéis e as cores com as vibrações próprias do seu mundo imaginário, pertencentes à cultura da infância. Uma liberdade que parece ser difícil, mas é na simplicidade que habita.

Como nenhum ser humano é homogêneo, conseqüentemente, a sociedade, que os faz, também não. As diferenças de culturas, de raças, de religião, e os modos de perceber o mundo vão (des)construindo o sujeito. Fazendo-os enxergar com suas “próprias lentes”. Logo, o modo de a criança “[...] estar na sociedade vem

depende de inúmeros fatores que a rodeia, que vivenciam, e sem dúvidas, ela se constrói em meio a suas infinitas experiências” (SARMENTO, 2008, p. 11). Como uma colcha de retalhos a criança vai tecendo saberes e vivências.

Vale considerar ainda que as relações de poder incidem na forma como olhamos a infância o que, por vezes, limitam as possibilidades de compreensão, visto que, quase sempre definimos os projetos de alcance e de ampliação da infância a partir das nossas práticas e instituições socialmente definidas (ROCHA, 2014, p. 83).

Conforme a autora, as relações de poder dificultam e limitam a concepção que temos sobre a infância, gerando no adulto uma falsa superioridade sobre a criança de acordo com o papel que desempenhamos. Esta relação de poder, “[...] define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina [...]” (FOUCAULT, 2013, p. 133). Um de tantos problemas relacionados a essa relação de poder é que muitas vezes há um abuso aos elementos psíquicos da cultura da infância, sabe-se da necessidade e da importância relevante do tempo, do espaço e das relações para a integridade emocional da criança, que muitas vezes não está preparada para lidar com tamanhos enfrentamentos. Esta relação conflituosa vivenciada no meio social gera turbulências emocionais, que, em muitos momentos, emergem no espaço escolar, o que comprova que existem estratégias de controle dos corpos infantis e da vida cotidiana das crianças (SILVA, 2018).

“As crianças não são sujeitos passivos de estruturas e processos sociais [...]” (SARMENTO, 2008, p. 24), elas são capazes de pensar, problematizar e agir de modo ativo, em diferentes ambientes nos quais estão inseridas. Do mesmo modo que este ambiente interfere no seu desenvolvimento psicossocial, seja de modo positivo ou negativo.

É em meio a suas vivências que se constitui o processo (auto)formativo e o identitário,

A identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, "sutura") o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis” (HALL, 2006, p. 2-3).

O processo de construção dos sujeitos é dialético, plural e ao mesmo tempo singular. Todos que estão em seu meio fazem parte, ao mesmo tempo em que cada um possui um mundo dentro de si, que só pertence aquele que o vive, de modo único. Somos iguais enquanto espécie humana, no mesmo instante em que somos completamente distintos no modo de perceber, sentir e viver os acontecimentos. “Acreditamos, de acordo com Vygotsky (2007), que é pela interação que o ser humano se constrói, transforma-se, cria e recria a si mesmo, dialogando e criando significados para os seus atos e falas” (TOCANTINS; FERREIRA; PINHO, 2015, p. 74).

As experiências vivenciadas são sentidas e ressignificadas de modo plural por cada sujeito. Deste modo, podemos viver o mesmo acontecimento e sentir de modo completamente diferente, ou seja, cada pessoa vive a sua própria experiência. Somos tocados de modo único dentro do nosso mundo, o mundo íntimo, pelo mesmo acontecido ao mundo externo, conforme Bondía (2002, p. 21) nos lembra: “[...] a experiência é o que nos toca. Não o que se passa, o que acontece, ou o que toca”.

Sendo assim, em consonância com os autores Ariés (1981), Sarmiento (2008) e Rocha (2014), podemos perceber que a percepção da infância vem sendo contruída e desempenhando papéis sociais de diferentes maneiras ao longo dos anos.

Entendemos que a infância possui diferentes tons, e é preciso sentir a melodia que ecoa dentro de cada sujeito que vive, ou que um dia a viveu, pois ela deixa marcas que podem ser eternizadas. Ser criança é produzir e partilhar saberes. É sentir cheiros e sabores, embora nem todos possuam a sensibilidade para perceber. É na infância que possuímos uma sensibilidade no ser e viver o mundo de um modo mágico e real, com capacidade epistemológica para participar ativamente desse processo que nos constitui humanos. O problema, muitas vezes, é no modo de perceber o olhar da criança, ou na falta de interpretação que nós adultos temos, enquanto limitação.

Os termos infância e criança têm sentidos diferentes, no entanto, algo está errado quando uma está distante da outra. “[...] a infância é uma experiência importante como o amor, o sonho ou a arte, pois é da dada ao homem a chance de experimentar a linguagem na sua essência [...]” (PASSEGGI; FURLANETTO;

PALMA, 2016, p. 39). É uma fase com características próprias e singulares a crianças de 0 a 12 anos. A infância vai além do que podemos ver. É ter riso frouxo, é saber com maestria a malemolência do viver, a importância do ser, do brincar, sendo detentoras de uma sensibilidade que fazem nós adultos lembrarmos que precisamos pausar, parar e respirar. Muitas vezes, as crianças nos ensinam que estamos nos tornando seres robóticos na medida em que vamos crescendo, pois perdemos a sensibilidade do sentir, do ouvir, do tocar e do ser. Ser gente!

As crianças são aquelas que como um maestro ritimiza a alegria de viver a infância. Por direito e atendendo as características físicas e psicossociais, precisam vivenciar a infância para que, ao longo do seu crescimento, venham desenvolver suas competências e habilidades humanas de maneira exitosa. É ter conhecimento, é produzi-lo. É ter história, e o direito a construí-la ao seu modo, ao seu tempo. É perceber o mundo com lentes próprias, com potenciais, pois enxergam por diversas vezes, a “miopia” do mundo adulto.

Sabe-se que nem todas as crianças têm a oportunidade de viver essa fase como merecem, como as leis exigem e protegem, e por infinidades de motivos têm seus direitos rompidos, são inúmeras as sequelas que podem vir a se desenvolver na sua formação humana. Quem nos dera que toda tempestade vivenciada por nossas crianças pudesse ser como a leveza que naturalmente transborda dentro delas.

Com todos os fatores históricos e sociais discutidos ao longo deste trabalho, percebemos que a infância roubada é o mesmo que alguém amputado da sua própria história, ou de construí-la com as próprias mãos. E a dor gerada pela retirada de algo pertencente as suas entranhas se eterniza de modo amargo em todas as estações da vida. É impossível viver a essencialidade dessa fase se não for nela mesmo, em seu tempo, nos seus espaços.

Diante deste oceano de diversidades e acontecimentos históricos e sociais que envolvem a cultura da infância, é necessário (re)pensar os saberes e as relações que envolvem as práticas pedagógicas em sala de aula. Compreendendo que a criança tem o direito de se expressar, de viver e de ser plenamente, a partir de uma relação de respeito, liberdade e que tenha sensibilidade às suas vivências sociais e etnográficas, onde possa falar em silêncios, com gestos, com olhares, com

o corpo, e por que não, com a alma! E em todas as suas dimensões ser compreendida.

3.2 ATENÇÃO, ESCOLA! A CRIANÇA QUER FALAR

Com a evolução dos estudos referentes à psicologia social, educacional e a sociologia da infância, a escola vem buscando em seu cotidiano perceber a criança como ser pensante e ativo em seu processo de ensino e aprendizagem. Ainda assim, as realidades vivenciadas enquanto professoras da educação básica, nos mostram silenciamentos e, um certo distanciamento entre o fazer pedagógico e o aluno. Diante disso, questionamos: a escola tem ouvido as inquietações dos seus alunos no que diz respeito ao ensinar e aprender? De que maneira estamos estimulando esses alunos a serem atuantes em seus processos de ensino?

Pensar o fazer pedagógico como uma práxis sensível as vivências sociais e etnográficas dos sujeitos que vivem a cultura da infância é, antes de tudo, despir-se de preconceitos e estereótipos que reduzem as crianças a seres passivos.

É de grande valia que se tenha uma prática pedagógica que respeite as experiências de mundo e de vida, que vai muito além dos muros que limitam o espaço escolar. São quebras e montagens. É perceber a criança como sujeito que pensa e que reflete sobre o que vive, e essas vivências interferem no seu processo de aprendizagem, sendo seu comportamento e modo de viver, por diversas vezes, reflexo do contexto social em que está inserido.

Partindo do princípio de que a práxis é o lócus da pedagogia, concluímos que, por isso, é mais complexa do que as crenças, as teorias e as práticas consideradas isoladamente. Uma pedagogia centrada na práxis de participação procura responder à complexidade da sociedade e das comunidades, do conhecimento, das crianças e de suas famílias, como um processo interativo de diálogo e confronto entre crenças e saberes, entre saberes e práticas, entre práticas e crenças, entre esses pólos em interação e os contextos envolventes. Por essa razão, é um modo de fazer pedagogia mais complexo do que o modo transmissivo (FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p. 15).

É inquestionável a complexidade da práxis que valoriza a participação dos sujeitos, a ação e reflexão que visa mergulhar nas subjetividades sociais e etnográficas em que o sujeito está inserido. Percebendo-o em sua totalidade, em

todas as suas dimensões, sendo contrária a prática fragmentada. Construindo o conhecimento de maneira dialógica, dispindo-se de uma hierarquização de saberes ou de poderes, para isso esta prática exige do professor uma “[...] necessidade de aproximar a teoria e o bom senso” (FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p. 21).

Até chegar às salas de aulas, as crianças passam por uma diversidade de experiências vivenciadas em seu contexto, com saberes do senso comum, repassados por meio das relações do seio familiar, por pessoas do seu contexto social, da sua comunidade, religião, com total relação aos saberes escolares. Sendo assim, acreditamos que,

Não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica "desculturizada", isto é, desvinculada totalmente, das questões culturais da sociedade. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura(s). Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 13).

A partir dessa citação podemos inferir que a prática educativa é indissociável dos processos culturais dos sujeitos. Ora, se somos criados e construídos socialmente, imersos em culturas, se somos a própria cultura, como “apartar” algo que está em nós? Se é o que somos?

Sendo assim, levando em consideração que o espaço escolar é um dos lugares que podemos perceber o reflexo da diversidade cultural e social, toda práxis deve tecer esses saberes essenciais para a aprendizagem socioeducacional. Ainda que, percebamos as “[...] dificuldades da escola em lidar com a pluralidade e a diferença” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 16).

O modo da escola perceber os saberes e os posicionamentos da criança no seu dia-a-dia tem total relação com as correntes filosóficas e sociológicas adotadas por todos que a compõem, para o professor, sobremaneira, é primordial o modo de perceber a criança.

Na questão do ensinar-aprender, as posições teóricas diferenciam-se sobretudo em torno de um núcleo central de imagens: a de criança e a de professor, a de processo de ensino-aprendizagem e respectiva avaliação, essas diferenças têm consequências nos níveis de definição dos modos de fazer pedagogia (FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p. 21).

As correntes teóricas seguidas e adotadas pelo professor são intrinsecamente ligadas à sua ação no fazer pedagógico, sendo a ação a ponte que possibilita o desenvolvimento das potencialidades ou a miopia frente a prática que amordaça. São também estas correntes que norteiam o professor no seu modo de perceber as diferentes formas da criança estar em sala de aula, dos seus direitos, da sua participação (ou não). Em várias situações,

Fica claro que a criança é sujeito da educação pelas suas fraquezas. A todo momento é apresentada por expressões como: instabilidade, irregularidade, incapacidade de se dominar, tendência a todos os excessos. Daí é natural que o professor intervenha, já que ele, por estar mais próximo dos modelos a serem inculcados, poderá ser capaz de conduzi-las até eles. O professor desempenha um papel que permanece a uma certa distância de seus alunos. Ele é de certo modo, o representante dos “homens superiores” aos quais serve de apresentador (CASTRO; CARVALHO, 2002, p. 81).

“Quando a criança é considerada uma “tábua rasa”, uma “folha em branco” na qual o ensino vem inscrever os conhecimentos essa inscrição passa a ser a tarefa central do professor e o pólo de gravitação da definição de objetivos educacionais” (FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p. 21). Se o professor objetiva em sua prática “depositar” o conhecimento no seu aluno, bem como, encaixotar seu modo de ser e de aprender, tende a afetar de modo negativo esses sujeitos, limitando-os em seus processos de aprendizagens.

Partindo disto, é imprescindível ao professor “[...] pensar a infância a partir do que ela tem e não do que lhe falta” (SARMENTO, 2008, p. 4), enxergar na criança as potencialidades de construir culturas e conhecimentos de modo ativo, em seus processos autoformativos. Reconhecendo-as não somente como sujeitos de direitos, mas capazes de refletir e atuar, de ser protagonistas nos processos de ensino e aprendizagem.

O protagonismo a qual nos referimos não é com sonoridade de “estrelismo”, mas, sim, deixar a criança ter o seu espaço na sala de aula, nas reuniões pedagógicas, nas discussões sobre o fazer docente. Sendo que, na maioria das vezes, as práticas são pensadas e executadas sem ouvir as inquietações daqueles que são os principais interessados.

Entendendo que, o sujeito moderno é um sujeito informado, que além disso, opina. É alguém que tem uma opinião supostamente pessoal e supostamente própria, e às vezes, supostamente crítica sobre tudo

aquilo que se passa, sobre tudo aquilo de que tem informação (BONDÍA, 2002, p. 22).

Conforme Bondía (2002), os sujeitos dos tempos atuais estão sempre opinando e fazendo parte ativamente das decisões que as envolvem. Acreditamos que o ser humano já nasce com a semente do narrar, do falar, tendo toda capacidade para expressar, ao seu modo, aquilo que vive e que os inquieta.

“Ao contar o que lhes acontece, elas dão sentido às experiências em curso e vão se reconstruindo como pessoa em suas histórias” (PASSEGGI; ROCHA; CONTI, 2016, p. 49). Deste modo, quando a criança fala, posiciona-se em seu espaço escolar, ela vai percebendo que é a protagonista em seu processo autoformativo, percebendo suas potencialidades e responsabilidades política, social e cultural.

Por qual motivo ainda existe tamanho distanciamento entre as crianças e as decisões sobre o ensino na escola? Acreditamos que a questão não é do não saber falar, pois “[...] somente as crianças sabem o essencial, sem necessidade de palavras para dizê-las” (ALVES, 2012, p. 62). Mas percebemos a dificuldade de dar visibilidade a essas vozes, de parar para perceber as inquietações reveladas pelas crianças que possuem saberes de mundo, de livros, e porque não dizer que são sujeitos experientes, já que vivem todos os dias na sala de aula, sendo estas capazes de opinar e crescer na prática docente.

Para Morin (2002, p. 55), “todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana”. Nessa linha de pensamento, o sujeito, na condição de eterno aprendiz necessita compreender o papel social que assume na esfera terrena, a fim de que possa melhorar as relações com o outro e consigo, tornando-se cada vez mais um ser pensante e atuante.

Para o autor, na busca da autonomia individual dos sujeitos faz-se necessário que a escola oriente os educandos para pensar e refletir sobre os acontecimentos, bem como, o modo como percebemo-os, para Morin (2002) é necessário a escuta sensível, que é essa relação dialética sobre pensar o que pensamos.

O caminho que percorremos para (re)pensar e narrar os fatos é autoformativo. Possibilita aguçar o ser político e social que há dentro de cada sujeito. “O processo de reflexão caracteriza-se pela mobilização da memória, pelo

jogo discriminativo do pensamento e pela ordenação por meio da linguagem, da atividade interior do sujeito” (JOSSO, 2010, p. 65).

A ação de recordar e refletir o que pensamos é um exercício que inicia dentro de nós, e que direciona ou não nossas ações. Como um elemento autoformativo necessita ser estimulado e respeitado nos espaços escolares. Podendo emergir a partir da prática da autorreflexão com questões que buscam por respostas de dentro para fora. Daí indagarmos às crianças: O que te inquieta? O que está te tocando? Será que as crianças estão tendo esse espaço na escola para falar o que as inquietam? Do que gostam? Como estão percebendo o ensino?

São indagações importantes para refletirmos sobre como a criança está no espaço escolar, como ela está percebendo esse processo de ensino/aprendizagem. Partindo da sensibilidade e da reflexão sobre o que é a infância, (re)pensando seus processos e singularidades.

A infância é algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram: algo que podemos explicar e nomear, algo sobre o qual podemos intervir, algo que podemos acolher. A infância, desse ponto de vista, não é outra coisa senão o objeto de estudo de um conjunto de ações mais ou menos tecnicamente controladas e eficaz, ou a usuária de um conjunto de instituições mais ou menos adaptadas às suas características ou às suas demandas (LARROSA, 2010, p. 184)

Somos conscientes da necessidade de buscar práticas que sejam adaptadas para o desenvolvimento de todos que vivenciam essa fase, podemos perceber quando precisamos explicar algo complexo a criança, o agachar para falar olho no olho, os exemplos práticos, dentre outros. Mas, deixamos passar despercebidos como está o olhar desses sujeitos perante os acontecimentos e suas experiências, e isso só é possível no ouvi-las.

Concordamos com Sarmiento (2008) e Larrosa (2010), quando discutem a construção do sujeito a suas infinitas “experiências”, sendo que, na medida em que estas não estão associadas as relações imparciais vivida pelos sujeitos, mas sim, por todas que efervescem e dialogam entre si. Com o mundo íntimo. Com o que “toca o sujeito” ao ponto de (re)pensar, (re)significar seus comportamentos e suas infinitas identidades.

Sendo os sujeitos múltiplos e singulares ao mesmo instante em que estão mergulhados na pluralidade do mundo externo/intímo, é essencial que a práxis

esteja empiricamente atrelada as vivências sociais e etnográficas de nossas crianças, respeitando em suas inúmeras dimensões, tendo em vista que toda ação educativa tem o propósito de tornar os sujeitos mais aptos para ser e conviver em seu ambiente. E por meio das relações com o outro dá sentido as suas vivências.

[...] O normal é ver as crianças como aquelas que precisam ser ensinadas, seres inacabados que, à semelhança do Pinóquio, só se tornam pessoas de carne e osso depois de serem submetidos às nossas artimanhas pedagógicas. Como tolo, estou sugerindo caminhar na direção contrária: que os mestres se transformem em aprendizes, que os adultos se disponham a aprender das crianças (ALVES, 2012, p. 62).

Uma proposta que professores e todo o corpo escolar possam enxergá-las pelo “avesso”, lugar este que é cheio de saberes e vontade de falar aquilo que os tocam e que efervescem...É simples, grandioso e transformador. Atenção, escola, a criança tem muito o que falar...!

3.3 ESTADO DO CONHECIMENTO: LEVANTAMENTO DOS TRABALHOS COM NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE CRIANÇAS

As pesquisas sobre o modo que as crianças ressignificam suas vivências, especificamente, o modo delas estarem e se desenvolverem no espaço escolar vêm ganhando autonomia e consolidando seu espaço nas investigações educacionais. O objetivo deste tópico é apresentar discussões relativas à produção de trabalhos, realizados entre os anos de 2010 e 2018, sobre o espaço escolar, dando ênfase aos estudos referentes ao olhar das crianças sobre os diferentes segmentos que as envolvem.

Faz-se necessário esclarecer que nosso esforço reflete no balanço preliminar e parcial, visto que não traz um levantamento completo de todas as produções escritas ao longo desses anos enunciados. Por isso, foi imprescindível fazer recortes e delimitações. Este balanço configura uma das etapas do percurso metodológico adotado ao longo da pesquisa, que possui sua base no estado do conhecimento, buscando a

[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses,

dissertações e livros sobre uma temática específica (MOROSINIA, FERNANDES, 2014, p. 155).

Sendo assim, o levantamento dos trabalhos publicados é de grande relevância, pois possibilita que o pesquisador perceba as produções e caminhos metodológicos já existentes na temática abordada, permitindo reflexões sobre seu objeto de estudo.

A abordagem utilizada para a coleta e análise dos dados foi a qualitativa e quantitativa, ambas essenciais para os resultados obtidos.

Como afirmam Strauss e Corbin (2008, p. 39-40), aludindo a outros autores, no processo de teorização, qualquer técnica, seja quantitativa ou qualitativa, representa apenas um meio para atingir o objetivo. Para os autores, não há primazia de um modo sobre o outro, já que um instrumento é um instrumento, não um fim em si mesmo, sendo importante saber quando e como cada modo pode ser útil para a teorização. Prosseguem os autores afirmando que, tanto a coleta quanto a análise e a interpretação de dados estão relacionadas a escolhas e decisões a respeito da utilidade dos procedimentos, sejam eles qualitativos ou quantitativos (DAL-FARRA; LOPES, 2013, p. 71).

Conforme os autores, “[...] ao utilizar de forma conjunta tais abordagens, precisamos levar em conta determinadas particularidades inerentes aos princípios subjacentes a cada uma delas [...]” (DAL-FARRA, LOPES, 2013, p. 72). Buscamos assim identificar as temáticas abordadas nos trabalhos encontrados. Foi necessário fazer um levantamento com dados mensuráveis, com quantidades de trabalhos por áreas de conhecimento e pelo tema.

Traçamos os seguintes critérios e percursos para a investigação:

- a) A escolha pelos descritores: pesquisa autobiográfica; criança;
- b) O local para a busca dos dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e nos Anais dos V, VI, VII e VIII Congressos Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA);
- c) O recorte temporal: 2010-2018;
- d) Os tipos de trabalhos: teses e dissertações (da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) e os trabalhos publicados nas sessões de conversas e de comunicação oral nos anais do CIPA;

- e) Construção da planilha no programa Word com os dados de coleta dos trabalhos: nome da instituição, data de defesa, autor, orientador, tipo de documento, tema e resumo;
- f) Leitura e seleção dos textos: a partir dos títulos e palavras-chave;
- g) Leitura dos resumos;
- h) Análise dos dados.

Discorrendo sobre os dados e resultados, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, iniciamos nossa pesquisa com os seguintes descritores: pesquisa autobiográfica e crianças. Sem nenhum recorte temporal, obtivemos o resultado de 39 dissertações e 29 teses. Colocamos o recorte temporal do ano de 2010 a 2018, o resultado foram 31 dissertações e 16 teses.

Buscamos, de forma minuciosa, perceber nestes trabalhos aqueles que esboçavam o olhar das crianças frente aos contextos pertinentes a educação escolar, fosse o modo dela perceber esse espaço, as práticas dos professores, ou qualquer outra temática, desde que fosse voltada a esse contexto.

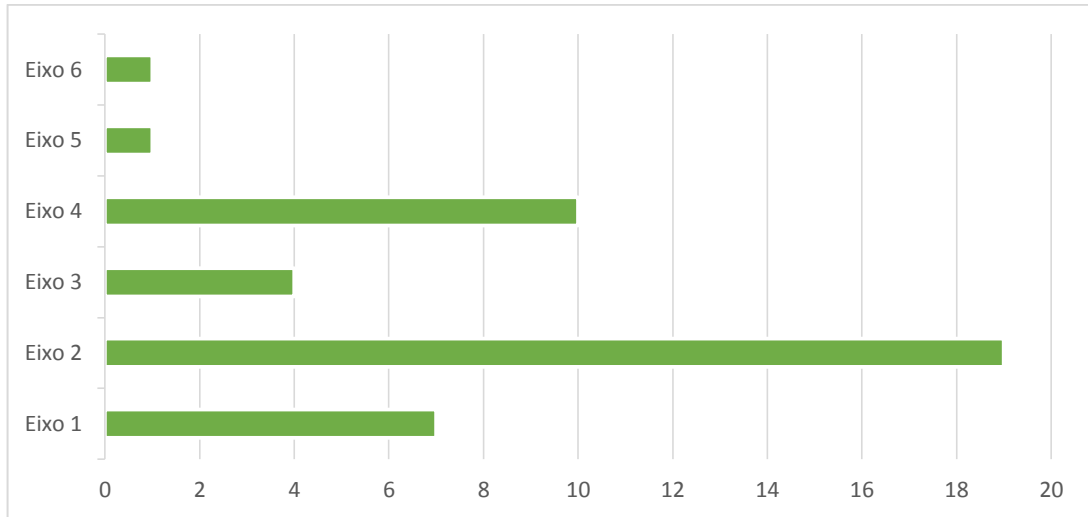
Iniciamos a seleção com a leitura dos 47 trabalhos, primeiramente pelos títulos, palavras-chave e, por fim, os resumos. Para facilitar a numeração e as características de cada um construímos uma tabela com seis eixos.

No eixo 1, separamos todos os trabalhos que tinham a criança como parte integradora da pesquisa. O eixo 2, todos os trabalhos que tinham o olhar do professor sobre as diferentes temáticas envolvendo o olhar da criança, ou seja, o olhar docente ou do próprio pesquisador sobre a infância, ou mesmo sobre diferentes contextos que as envolvem. O eixo 3, pesquisas direcionadas na área da psicologia da infância, mas que não possuem a participação da criança. No eixo 5, os trabalhos encontrados sobre a metodologia com narrativas autobiográficas, e por fim, o eixo 6 com aqueles que fugiam da temática da investigação.

Vale salientar que não pretendemos esmiuçar todos os trabalhos dos eixos temáticos elencados, mas buscaremos no eixo 1 refletir acerca das temáticas e da metodologia adotada pelos autores, visto que esse eixo é o que mais se aproxima dos objetivos traçados no percurso deste trabalho, que é compreender o modo como os alunos do ensino fundamental percebem as práticas de ensino dos seus professores.

Após as análises obtivemos os seguintes resultados: Eixo 1: 7, Eixo 2: 19, Eixo 3: 4, Eixo 4: 10, Eixo 5: 1, Eixo 6: 6. Para melhor percepção colocamos os dados no gráfico abaixo:

Gráfico 1 - Trabalhos encontrados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

É notório que o eixo com mais trabalhos encontrados foi o 2, com 19 trabalhos, o que podemos perceber que são voltados para como o pesquisador ou mesmo o professor percebe a criança, ainda, é bem maior do que o olhar da criança sobre si, ou seu olhar sobre os acontecimentos a sua volta.

Conforme dito anteriormente, buscaremos examinar de modo mais detalhado o eixo temático 1, a fim de percebermos quais e quantos trabalhos têm em seus objetivos perceber o olhar da criança sobre os contextos que envolvem o espaço escolar. Os trabalhos encontrados nesse eixo foram:

Tabela 1 - Trabalhos encontrados na biblioteca digital brasileira de teses e dissertações, 2019

(Continua)

Autor	Orientador	Tema	Tipo	Ano
Luciane Germano Goldberg	Ercília Maria Braga de Olinda	Autobiografismo: desenho infantil e biografização com crianças em situação de acolhimento institucional	Tese	2016
Carolina de Aragão Soares Griz	Alexsandro Medeiros do Nascimento	Bullying escolar: experiência interna e memória autobiográfica em crianças e adolescentes	Dissertação	2014

Tabela 2 - Trabalhos encontrados na biblioteca digital brasileira de teses e dissertações, 2019

(Conclusão)				
Autor	Orientador	Tema	Tipo	Ano
Fernanda Anders	Leda de Albuquerque Maffioletti	Dançar na aula de música: “dá gosto de vir para o colégio”	Dissertação	2014
Aline da Silva Sousa	Ercília Maria Braga de Olinda	Aprender como é o mundo: histórias de vida de jovens egressas do acolhimento institucional	Tese	2016
Elismária Catarina Barros Pinto	Ercília Maria Braga de Olinda	A escola na vida de adolescentes em situação de acolhimento institucional: narrativas e percepções	Dissertação	2014
Senadaht Barbosa Baracho Rodrigues de Oliveira	Passeggi, Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari	Entre a classe hospitalar e a escola regular: o que nos contam crianças com doenças crônicas	Dissertação	2018
Lídia Suzana Rocha e Macedo	Tania Mara Sperb	Conversações sobre experiências envolvendo emoções no contexto familiar e o desenvolvimento de pré-adolescentes	Tese	2012

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Esses trabalhos foram os que mais se aproximaram do objetivo desta investigação, no entanto, elencamos alguns critérios, espécie de filtro, para conhecer ainda mais tais pesquisas. Agora refinamos, continuando com o foco nos trabalhos com pesquisa autobiográfica com crianças, só que, dessa vez, buscando os trabalhos que tivessem sua pesquisa voltada para questões escolares/educacionais com crianças do ensino fundamental menor.

Sendo assim, com esse novo filtro, obtivemos o resultado de dois trabalhos de tipo dissertativo, sendo eles: Dançar na aula de música: “dá gosto de vir para o colégio” de Fernanda Anders, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e “Entre a classe hospitalar e a escola regular: o que nos contam crianças com doenças crônicas” de Senadaht Barbosa Baracho Rodrigues de Oliveira, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Após os resultados obtidos na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações, antes de fazermos discussões sobre eles, agora passamos para a investigação dos

artigos publicados nos Anais do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA).

A decisão em pesquisar nos anais do CIPA surgiu pelo mesmo ser referência, sendo o maior fórum de pesquisa autobiográfica com sede no Brasil, um dos eventos científicos que demonstra os estudos mais atuais e consolidados nesta área.

O congresso é realizado a cada dois anos desde o ano de 2004. Dados divulgados, durante o evento de 2018, mostram que a cada ano mais trabalhos importantes são publicados em diferentes temáticas.

Tabela 3 - Dados retirados dos anais do CIPA 2018

Datas	Eventos	Temáticas	Trabalhos aceitos
2004	I CIPA	A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria	76
2006	II CIPA	Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si	411
2008	III CIPA	Pesquisa (auto) biográfica: formação, territórios e saberes	741
2010	IV CIPA	Espaço (auto)biográfico: artes de viver, conhecer e formar	917
2012	V CIPA	Pesquisa (auto)biográfica: lugares trajetos e desafios	293
2014	VI CIPA	Entre o público e o privado: modos de viver, narrar e guardar	743
2016	VII CIPA	Narrativas (auto)biográficas: conhecimentos, experiências e sentidos	545
2018	VIII CIPA	Pesquisa (auto)biográfica, mobilidades e incertezas: novos arranjos sociais e refigurações identitárias	587
Total			4.313

Analisando a tabela com os anos e os números de trabalhos publicados, percebemos o grande percentual de trabalhos na área da pesquisa (auto)biográfica sendo de grande relevância para todo pesquisador que busca enveredar pelo caminho da pesquisa com esse cunho metodológico.

Do mesmo modo da pesquisa na biblioteca de teses e dissertações, foi necessário traçar alguns critérios e percursos para a investigação. Sendo assim, após análise da tabela acima, decidimos fazer a investigação com o recorte temporal

do ano de 2010 (ano com o maior número de trabalhos publicados) ao ano de 2018 o evento mais recente realizado.

Após decidirmos o recorte temporal, fomos pelas escolhas de qual modalidade iríamos investigar, visto que, o mesmo possui quatro: Simpósio, comunicações, sessões de conversas e pôsteres. Optamos por analisar os trabalhos publicados nas sessões de conversas e nas comunicações, pois são os que recebem maiores números de artigos e são originários de pesquisas em nível de mestrado e doutorado.

Em seguida, buscamos encontrar os artigos seguindo a escolha pelos descritores: pesquisa (auto)biográfica; criança; escola. Nosso objetivo central foi encontrar aqueles que discutissem o olhar da criança sobre os diferentes contextos que envolvem o espaço escolar. Para organizar os dados, foi necessária a construção da planilha no programa Word com os dados de coleta dos trabalhos: Título, Autores e a instituição.

Tabela 4 - Modelo de tabela utilizada durante a coleta de dados

Título	Autores	Instituição
---------------	----------------	--------------------

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Reconhecemos as possíveis falhas que pode haver durante a coleta e análise dos dados obtidos, tendo em vista que alguns trabalhos foram analisados apenas pela sua temática, por não conseguirmos encontrar e ter acesso aos resumos ou mesmo trabalho completo. Sendo estes, analisados pelas temáticas encontradas na programação oficial do evento. Além disso, foram percebidos, durante a coleta dos dados, nestas planilhas publicadas pelo evento, alguns equívocos, por exemplo, no lugar do nome do título do artigo estava o nome do autor. Foi percebido isso de duas a três vezes.

Seguindo os critérios adotados, iniciamos a pesquisa.

Vale salientar que, durante a investigação, foram encontrados trabalhos com narrativas (auto)biográficas de crianças em diferentes segmentos, desde o olhar da criança sobre o espaço onde vive a algumas que revelam a importância de se ter a

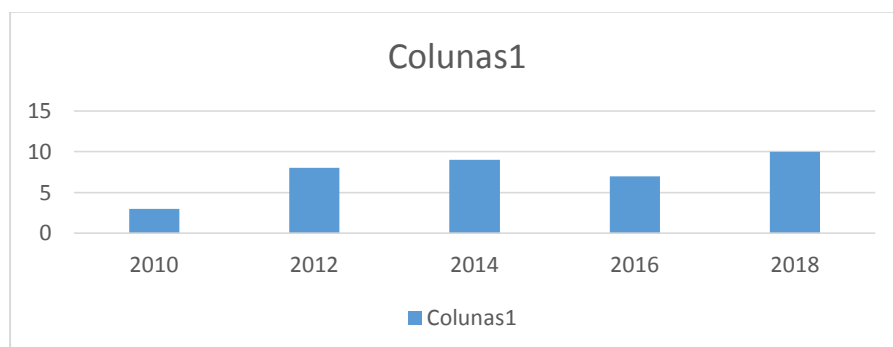
voz da criança tanto na pesquisa científica como na vida cotidiana. O ouvir mais! No entanto, esses trabalhos não foram contabilizados, tendo em vista que o interesse desta pesquisa é perceber somente aqueles que (1) buscam ouvir os relatos das crianças, ou seja, evidencie suas narrativas, (2) que sejam sobre contextos que envolvam o espaço escolar, seja ele sobre violência no espaço escolar, práticas docentes, ou mesmo sobre o próprio espaço escolar.

Após a leitura pelos títulos dos artigos, selecionamos 60, após leitura dos resumos e as palavras-chave dos mesmos, reduzimos para 37 (listagem com o título e autores dos trabalhos em anexo), sendo este o valor final encontrado de artigos publicados que (1) possuem sua base metodológica a pesquisa (auto) biográfica, (2) com crianças, como foco (3) temáticos em diferentes contextos escolares.

Nos anais do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA), foram encontrados 37 trabalhos em diferentes eixos temáticos, sendo a maioria no eixo “Infâncias narrativas e diálogos intergeracionais”, vale ressaltar, que também encontramos alguns desses trabalhos no eixo que discute a (auto)formação desses sujeitos.

Durante as edições do evento, houve um avanço significativo na escrita e na publicação dos artigos com narrativas (auto)biográficas de crianças, sobre diferentes contextos que envolvem a educação escolar. No ano de 2010, foram encontrados 03 trabalhos, no ano de 2012 foram encontrados 08 trabalhos, em 2014 foram encontrados 09 trabalhos, em 2016 foram encontrados 07 trabalhos e em 2018 o ano com maior número 10. Conforme gráfico abaixo.

Gráfico 2 - Trabalhos encontrados nos anais do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA)



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

O ano de 2018 destaca-se com o maior número, no entanto, foi nos trabalhos publicados, no ano de 2012, que encontramos maiores números de temáticas semelhantes ao que pretendemos desenvolver: as práticas docentes sob o olhar da criança. Finalizamos a coleta e análise dos dados com os seguintes números:

Tabela 5 - Dados gerais encontrados nas fontes de pesquisa, 2019.

Ano	Local	Tipo	Quant.
2010 a 2018	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Dissertações	02
2010 a 2018	Anais do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica- CIPA.	Artigos da categoria comunicação e sessões de conversas – CIPA	37
Total			39

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Durantes nossas investigações, foi possível perceber os avanços e a quantidade de trabalhos científicos com a pesquisa (auto)biográfica *com* crianças, trazendo grandes contribuições e possibilitando reflexões para que tenhamos a sensibilidade no ouvir as vozes silenciadas dessas crianças.

Alguns dos trabalhos encontrados têm um traçado semelhante ao que pretendemos desenvolver em nossa pesquisa. Inclusive, das autoras que serão base ao nosso referencial teórico e epistemológico com a pesquisa narrativa com crianças, como a autora Maria da Conceição Passeggi.

Analisamos o percurso metodológico e as temáticas abordadas nos artigos e dissertações encontradas. Um dos métodos que algumas autoras utilizaram foram os registros no diário de campo, além deste, em alguns fizeram o uso do celular para os registros fotográficos durante a observação.

A utilização das fotografias foi interessante, pois possibilitou que as autoras fizessem as leituras dessas imagens, conscientes da pluralidade que a criança possui de narrar, seja com seu corpo ou com a fala. Na maioria deles, a metodologia foi a etnográfica.

Essa metodologia de pesquisa permitiu a aproximação com os sujeitos, apesar de alguns relatos de dificuldades iniciais, aos poucos as pesquisadoras foram ganhando a confiança das crianças. Sabe-se que essa relação entre pesquisador-pesquisado é de essencial importância para a coleta de dados. Se tratando de criança, ela torna-se ainda mais delicada. Tendo em vista que, as autoras também adotaram em sua metodologia as narrativas, permitindo a discussão a partir das vozes dos sujeitos.

Percebemos que, em alguns destes trabalhos, durante o percurso metodológico adotado, houve a ausência de atrativo para os sujeitos da pesquisa, considerando sua idade, e a ludicidade que faz total sentido nesta fase, sendo até parte indissociável da infância.

Conforme Bondía (2002, p. 21) “A experiência é o que nos toca. Não o que se passa, o que acontece, ou o que toca”, não é o tempo que os sujeitos tem de vida que fazem ter o que narrar, mas sim, o modo que suas experiências os tocam, e muitas das experiências da criança estão ligada as suas a brincadeiras vividas, ao lúdico no seu dia-a-dia.

Consciente de que quando a pesquisa é direcionada para com as crianças, envolve uma ética e delicadeza mais aguçada. Bem como, “procedimentos utilizados de modo que possam garantir a sua participação como sujeito social, sem ferir sua integridade, nem a constranger” (PASSEGGI, 2010, p. 115). É importante levar em consideração o mundo imaginário e subjetivo das crianças, respeitando todas as singularidades da infância. Para que a criança se sinta no “seu espaço”, ambientada e acolhida.

A autora de uma das dissertações encontrada, Senadaht Barbosa Baracho Rodrigues, que também foi encontrado artigos no CIPA possui essa percepção. Grande parte dos trabalhos encontrados fazem parte do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Autobiografia, Representações e Subjetividades (GRIFARS-UFRN-CNPq), as autoras utilizam durante a coleta de dados um “*Alien*”, um boneco que interage e possibilita a interação das crianças com as pesquisadoras durante a *coleta*. Esse meio de interação foi inspiração para a pesquisa desenvolvida durante este trabalho. Adaptamos o personagem objetivando alcançar as respostas para os questionamentos norteadores da nossa investigação.

Os textos encontrados revelaram um diálogo com as crianças, esse

Diálogo pode caminhar para reconhecer que a infância, seu conhecimento e seu acompanhamento é tarefa comum, porém os pontos de partidas, os pressupostos e a sensibilidade são diferentes por ofício. Ter como ofício olhar para a construção de concepções e de categorias sociais é bastante diferente do olhar de quem por ofício acompanha as experiências de construção de sujeitos concretos presentes (SARMENTO, 2008, p. 128).

Este diálogo permite reflexões ao olhar sensível das pesquisadoras frente ao exercício de valorização e da capacidade crítico-reflexiva das crianças, haja vista que as falas dessas crianças precisam ser entendidas como parte do processo formativo onde interagem os sujeitos, o conhecimento e o autoconhecimento. De modo geral, os trabalhos investigados colaboraram de forma significativa para o percurso inicial da nossa pesquisa.

Pensar e executar pesquisas que possuam o olhar das crianças como fonte da pesquisa não é simples, mergulhar na subjetividade das crianças exige uma sensibilidade do autor, para que possa interpretar não só sua fala, mas todas as expressões que possibilitam narrar aquilo que vive e sente.

Essa investigação foi importante para que pudéssemos perceber a quantidade significativa de trabalhos que dão visibilidade as vozes dos alunos na educação básica. Percebemos isso em vários trabalhos na área da linguagem, da educação física, da matemática, entre outras. No entanto, percebemos que, ainda, poucos trabalhos discutem o modo que as crianças percebem as práticas docentes de seus professores. Isto nos leva a entender que essa temática ainda é nova nos trabalhos de pesquisas de dissertações e teses de todo o Brasil.

Trazer discussões sobre o modo que as crianças interpretam esse espaço é relevante para que possamos perceber os significados atribuídos por elas, bem como, os anseios, desejos e frustrações que carregam consigo a partir das suas experiências vividas nesse espaço, de modo que venham contribuir no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando que essas vozes possam ser atuantes e construtivas no processo de se (re)fazer professores.

4 ENTRE OS GIROS DAS CIRANDAS: O PROCESSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.

O pensar cada detalhe, as estratégias, o trilhar caminho com cores, ludicidade, empatia e amor docente. Pois não conseguimos costurar, no mesmo instante que esfarelamos os retalhos. Somos pesquisadoras/professoras que buscamos juntamente com as crianças, desvendar e debater o dia-a-dia na sala de aula.

Nessa parte, esmiuçamos o processo metodológico executado para alcançar os objetivos propostos. Dividimos-o em três tópicos: o primeiro, “A ética na pesquisa com criança” com os cuidados e delicadezas adotados para se chegar até as crianças participantes da pesquisa. O segundo, “Os sujeitos da pesquisa e os desejos de falarem e serem ouvidas”, apresentando e compartilhando os desejos das crianças para participarem. E o terceiro, “Procedimentos da pesquisa: as cirandas narrativas” mostrando passo a passo do que foi planejado e executado.

Antes de tudo, falaremos a seguir sobre a ética na pesquisa com crianças que foi a primeira preocupação que tivemos e nos propomos a realizar.

4.1 A ÉTICA NA PESQUISA COM CRIANÇA

Falar da ética na pesquisa com crianças é como refletir na relação do poeta e o ser criança.

O poeta se aproxima da criança,
Que vê o mundo com olhos virgens e que,
Por quase nada saber, está aberta ao mistério das coisas.
Para a criança – como para o poeta – viver é uma incessante
descoberta da vida. (GULLAR, 2001 *apud* ALTENFELDER;
GRANDO; FORNARI; ARMELIN, 2016, p. 2).

Este verso revela a doçura entre a relação do poeta e a criança. Ambos possuem a maestria de tecer o que vive e o que sente, transformando em versos vividos todos os sentimentos experienciados, sendo gratos e respeitando fielmente, aqueles que os conduzem a serem eternos aprendizes.

O poeta é fiel a tudo que o instiga e o inspira. Nesta pesquisa, assumimos atitudes poéticas e de poetas, uma relação dialética e ética com as crianças participantes, tendo estas como representantes de todas as outras.

A poesia está no modo de ser e viver das crianças, para decifrá-las é necessário sensibilidade aos seus modos de revelar-se. Sendo assim, como

pesquisadoras/professoras amantes da poesia, buscamos nos versos narrados discutir sobre as problemáticas que assolam o “chão” da sala de aula.

Neste tópico, iremos tratar de alguns princípios éticos na pesquisa com criança, e o modo como a concretizamos em nossa pesquisa.

A ética na pesquisa com criança, é antes de tudo respeito a condição humana dos sujeitos. É pensá-los além do que se vê, respeitando sua existência, sua trajetória, seus sentimentos, sua (auto)construção.

A realização de uma pesquisa *com* as crianças nos levou a considerar com cuidado os aspectos éticos, sob a orientação das regras que regulamentam as pesquisas com seres humanos, presentes na Resolução 196/96 (BRASIL, 1996), elaborada pelo Conselho Nacional de Saúde. A referida resolução preconiza a prioridade absoluta, para os homens e mulheres da ciência, da preocupação constante em assegurar que o desenvolvimento científico e tecnológico aconteça em benefício do ser humano, e que a forma de obtenção dos conhecimentos não se transforme em constrangimentos, sequelas ou abusos de poder sobre os participantes da pesquisa, qualquer que seja a justificativa ou argumentação utilizada (ROCHA, 2014, p. 53).

Sendo assim, nossos objetivos foram além do que almejavamos alcançar no final da pesquisa, pois o processo percorrido foi tão cuidadoso quanto os resultados alcançados. Nossa prioridade, essencialmente, foi o bem-estar dos sujeitos que se fizeram presentes durante toda a pesquisa.

Desde os primeiros rabiscoos até o planejamento final do projeto, sabíamos da delicadeza de se chegar nas crianças participantes, bem como, o modo como iríamos captar suas vozes. A partir disto, imediatamente, nos veio o cuidado para que pudéssemos cumprir fielmente com a ética estabelecida pelo Comitê de Ética em Pesquisa - CEP, sendo nosso projeto submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisa da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN (Anexo-E), CAAE: 06210818.3.0000.5294.

Ressaltamos que, com seriedade e em respeito aos participantes, só prosseguimos a pesquisa após esta aprovação. Tendo em vista que o percurso desta investigação se desenvolve junto *com* as crianças, a abordagem não é sobre elas, distanciada delas, e sim, lado a lado, o que permite percebê-las como sujeitos que pensam, agem e sentem.

A sensibilidade durante a coleta de dados se deu com atenção consciente dos momentos de parar para não invadir ou constrangê-las, daí uma escuta e olhar afetuosos aos movimentos provocados pelas atividades propostas.

Deste modo, com o intuito de consolidar a ética estabelecida, seguimos as recomendações de Cruz (2008, p. 39) na qual propõe orientações para a efetivação da pesquisa com criança.

1. Antes de iniciar a pesquisa é preciso deixar muito claro seu objetivo e o papel dos pesquisadores, obtendo o consentimento dos demais adultos e instituições envolvidas sobre o tema da pesquisa para permitir que as possíveis dificuldades sejam identificadas e superadas antes da realização da investigação;
2. É preciso cuidado com as informações recolhidas para não expor as crianças e torná-las vulneráveis após ouvi-las;
3. Os pesquisadores devem evitar colocação de questões que podem provocar reações de estresse e sofrimento nas crianças com as quais eles não se sentem preparados para lidar;
4. Os pesquisadores devem ter conhecimento da cultura local para evitar provocar inadvertidamente constrangimentos adicionais sobre as crianças (CRUZ, 2008, p. 39).

Conforme a autora, estes elementos são bases para se obter uma pesquisa exitosa, evitando constrangimentos no momento da coleta dos dados. Os pontos elencados pela autora foram discutidos por nós, inúmeras vezes, ao longo da pesquisa, para que assim pudéssemos fortalecer os procedimentos adotados durante o processo de investigação. Conscientes de que toda pesquisa com seres humanos precisa envolver uma ética e atenção aguçada, especialmente, com crianças.

Em nenhum momento, as crianças foram forçadas a falar ou expressar o que pensavam e o que sentiam, assumimos como prioridade garantir a integridade física e moral desses sujeitos, respeitando suas falas, ações e silêncios.

Os possíveis riscos que poderia haver durante a execução das cirandas seriam que, ao narrar as crianças pudessem sentir algum desconforto, reviver lembranças de eventos na escola, se expor ao julgamento de outras crianças. Se isto ocorresse, poderíamos interromper as atividades e fazer uma mediação cuidadosa que garantisse a integridade e o bem-estar de todos.

Pensando em minimizar ao máximo os riscos, assim como, nas diferentes possibilidades que o sujeito possui de narrar o que sente e o que vive, utilizamos

cirandas lúdicas com pinturas, cartas, músicas e conversas (visto que o lúdico é fundamental para a criança).

Acreditamos que um dos benefícios para os participantes foi vivenciar situações de protagonismo, como sujeitos ativos nos seus processos de ensino e aprendizagem, que refletem sobre o que pensam e modificam suas ações/decisões com segurança. Esse aspecto deve ser percebido como estímulo ao ato de olhar para dentro de si que, por vezes, é desconsiderado nos espaços escolares.

“A necessidade de captar a visão das crianças é urgente, pois é a partir de suas vozes que medidas de proteção e de atendimento mais prementes serão tomadas pelas equipes de intervenção externas” (CRUZ, 2008, p. 37). O ouvir, e por que não, o sentir para compreender envereda as práticas de ensino para o caminho que enxerga no outro a possibilidade de uma construção de saberes com sentidos cada vez mais humanos, para o SER humano.

O local da pesquisa, que será destacado no tópico seguinte, foi pensado de modo cuidadoso, para que em nenhum momento as narrativas pudessem ser subjugadas por terceiros, ou expostas a qualquer tipo de julgamentos. Para isto, no momento da pesquisa estiveram na sala somente as crianças e a pesquisadora. Com aviso de utilização do espaço na porta da sala de vídeo, evitando interrupções. O espaço foi reservado com antecedência para que não tivesse nenhuma atividade no local nos dias da coleta de dados, de modo que não houvesse uma conturbação em virtude do tempo cronológico também. Os encontros foram agendados no contraturno para não impactar nas atividades em sala de aula das crianças.

A pesquisa se desenvolveu com total zelo ao mundo imaginário e subjetivo das crianças. Para a seleção dos participantes da pesquisa, elencamos alguns critérios: a) querer participar da pesquisa; b) estudar no 3º, 4º e 5º ano; c) ter a autorização para participar da pesquisa dos pais ou responsáveis.

Considerando todas as singularidades do mundo da infância, cientes das possibilidades de haver um número maior de alunos com interesse em participar da pesquisa, optamos pela possibilidade de fazermos as atividades da pesquisa com todos os estudantes que demonstrassem interesse em participar, e que não possuíssem os critérios elencados pela pesquisa, no entanto, para análise faríamos a escolha consciente do *corpus*. Sendo assim, foram garantidas as análises dos dados dos participantes que estão dentro dos critérios adotados.

Diante disso, podemos afirmar que utilizamos como critérios de seleção para as análises do material desenvolvido na pesquisa: a) o(a) aluno(a) que participou de todas as cirandas; b) alunos(as) entre 8 e 12 anos completo; c) materiais (narrativas e desenhos) que fujam do objeto de estudo em análise, para isso nos orientamos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), seguindo as orientações para as ações de ensino visando o desenvolvimento das competências gerais na educação básica, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental.

Para saber quais crianças desejavam participar da pesquisa, marcamos um encontro com elas e a professora da turma para apresentar o projeto da pesquisa, esse encontro se deu no próprio horário de aula, na sala de vídeo, pois é o local mais cômodo para utilizar o projetor na escola.

Após as manifestações das crianças, enviamos um comunicado aos pais ou responsáveis que demonstraram interesse em participar da pesquisa. Neste comunicado, convidamos para se fazer presente em uma reunião na escola, onde apresentamos o projeto e o interesse das crianças em participar. Apresentamos o TCLE e o TALE (anexos), salientando que somente após a assinatura do mesmo é que a pesquisa seria iniciada. O TCLE foi assinado pelos responsáveis legais das crianças e o TALE pelas crianças que desejavam participar da pesquisa.

4.1.1 o *lócus* da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola estadual localizada na cidade de Apodi-RN. A escolha se deu devido a mesma ser a primeira escola da cidade, e por possuir uma relação etnográfica com a pesquisadora.

A relação entre a pesquisadora e a escola *lócus* da pesquisa se deu há muitos anos. Quando frequentava diariamente com sua avó, que era professora na época. As relações com os alunos, a imagem da estrutura física, não muito diferente de hoje, sempre esteve em sua memória. Esta mesma escola que frequentava quando criança, é hoje a mesma em que leciona. Diante dessa experiência e da grande importância histórica para a educação da cidade de Apodi, decidimos escolhê-la para a realização da pesquisa.

Com relação ao espaço físico no qual foi realizada a coleta de dados, adotamos a sala de vídeo da escola, pois é um lugar adaptado com mesas, central

de ar, aparelho de som, com pouco barulho externo, um espaço favorável para que as crianças se sentissem seguras para narrar.

4.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA E OS DESEJOS DE FALAREM E SEREM OUVIDAS

Os sujeitos da pesquisa foram 8 alunos dos 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental de uma Escola Estadual na cidade de Apodi-RN.

Conforme exposto anteriormente, após as manifestações das crianças do desejo em participar da pesquisa, fizemos uma reunião com as pessoas responsáveis, nesse dia compareceram 25 pessoas entre pais e mães. Todos se mostraram interessados com a pesquisa, assinando os termos e ansiosos, pedindo para que no final da pesquisa pudessem ver os resultados. Na semana seguinte, após a reunião muitas crianças e pais de outras turmas procuraram a pesquisadora pedindo para fazer parte da pesquisa.

Em conversas (orientadora/pesquisadora) pensando exclusivamente no bem-estar e no desejo de cada criança de falar e ser ouvida, resolvemos fazer a pesquisa com todas que desejavam participar, no total 58 crianças.

Salientamos que não foram analisados todos os dados coletados, devido ao tempo, à quantidade de dados e da minuciosidade que é exigida pela pesquisa autobiográfica com crianças. Dividimos as crianças em 4 grupos entre 13/15 alunos. E com cada grupo realizamos 3 encontros.

Loucura? Seria não as ouvir diante de tanta sede de narrar. Aquelas olhinhos saltavam como se estivessem dizendo: “Quero muito participar, eu sei falar sobre as aulas, sobre a escola, você vai ver...!”. Abraçamos cuidadosamente cada uma e ouvimo-las atentamente.

Aos poucos fomos direcionando quais iriam ter os dados analisados. Depois de muita reflexão, percebendo a imensidão de dados, fizemos a opção de trabalharmos com oito estudantes. Isso se deu por considerarmos um número adequado e suficiente para dar conta da metodologia adotada. Trata-se mesmo de uma opção de pesquisa. A abordagem autobiográfica, amparada em Ferrarotti (2014), explica que, em se tratando de narrativas, podemos utilizar apenas uma se quisermos, na medida em que cada indivíduo é a síntese do social. Portanto, um

participante seria suficiente para dar conta do objeto estudado, dentro desta perspectiva teórico-metodológica.

Como se trata de narrativas de crianças e tais narrativas têm por características serem curtas, conforme apresentam estudos de Passeggi, Rocha e de Conti (2014), defendemos a relevância de ampliar a participação e chegamos ao número de 8 estudantes, por termos, por um lado, uma boa margem de *corpus* para uma análise mais aprofundada, e, por outro, pela hipótese que levantamos de que com um número maior de participantes correríamos o risco de não conseguir tratar os dados com atenção, zelo, aprofundamento hermenêutico que, de fato, evidenciem as falas das crianças.

4.3 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA: AS CIRANDAS NARRATIVAS

Optamos por investigar as práticas de ensino sob o olhar das crianças do ensino fundamental I.

Cientes de que,

Uma pesquisa que se propõe a incluir a participação das crianças supõe “um processo pelo qual as crianças são ‘empoderadas’ (*empowered*) para construir uma representação de seu mundo social”. Para isso, o pesquisador deve usar recursos para a expressão das crianças que sejam adequados à sua faixa etária e sensíveis a seu ambiente cultural, levando em o que chamam de “moeda local de comunicação” (CRUZ, 2008, p. 38).

Para que a criança se sinta livre para narrar ela precisa sentir-se segura, o pesquisador deve utilizar estratégias que as possibilitem revelar-se sobre o que vivem e o que sentem. Cientes de tais aspectos, consideramos ser a abordagem qualitativa de pesquisa adequada ao objeto científico em questão, além de que,

[...] a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

Acreditamos que essa perspectiva se apresenta mais adequada à investigação devido ao fato de que propicia o desenvolvimento do pensamento crítico tão necessário frente ao panorama da educação brasileira.

Quanto aos meios, propomos a utilização da pesquisa com narrativas autobiográficas com a observação participante e a entrevista narrativa. Lembrando o que afirmam Passeggi, Furlanetto e Palma (2016, p. 52), que “considera-se como narrativa autobiográfica, de si ou autorreferencial, toda narrativa em que o eu (auto) se coloco ao mesmo tempo como objeto de reflexão, autonarrador-personagem dessas narrativas”.

A pesquisa com narrativas autobiográficas coloca o participante no centro da investigação, valorizando e respeitando a alteridade de suas palavras e de cada ação vivida e narrada. A mesma,

É guiada pelo desejo de considerar o que a pessoa pensa sobre ela e sobre o mundo, como ela dá sentido às suas ações e toma consciência de sua historicidade. O respeito ao sujeito como agente e paciente das interações sociais permite afirmar que essa postura em pesquisa se alinha a uma mirada biopolítica do humano e exige, do pesquisador e do formador, a mesma postura (PASSEGGI, 2010, p. 113).

Quanto à observação participante, ponderamos sua pertinência no decorrer da pesquisa, devido ao fato de que a pesquisadora poderá vivenciar as situações referentes ao objeto da pesquisa.

As ações da pesquisa aconteceram em três encontros e as observações consideradas relevantes, a partir das narrativas das crianças, foram registradas em um diário de campo. Além do diário, foi utilizado também gravações de vídeos e áudios, sempre com o consentimento dos participantes.

Com base nos referenciais estudados antes e no decurso da pesquisa e nos elementos teórico-metodológicos elencados, a análise dos dados centrar-se-á nas contribuições teóricas de autores que discutem a temática, buscando com isso estabelecer uma contribuição científica no campo educacional acerca do fenômeno investigado. Dentre tantos, citamos: Passeggi (2010), Alves (2012), Freire (2013), Josso (2010). O conto “O menino e a rosa” foi pesquisado em site da internet.

Pensando nos desafios para coleta de dados com a pesquisa qualitativa, consciente de que quando ela é direcionada para com as crianças, envolve uma ética e delicadeza mais aguçada. Bem como, “procedimentos utilizados de modo que possam garantir a sua participação como sujeito social, sem ferir sua integridade, nem a constranger” (PASSEGGI; ROCHA; CONTI, 2016, p. 50). A

pesquisa se desenvolveu em rodas de conversas, levando em consideração o mundo imaginário e subjetivo das crianças, bem como,

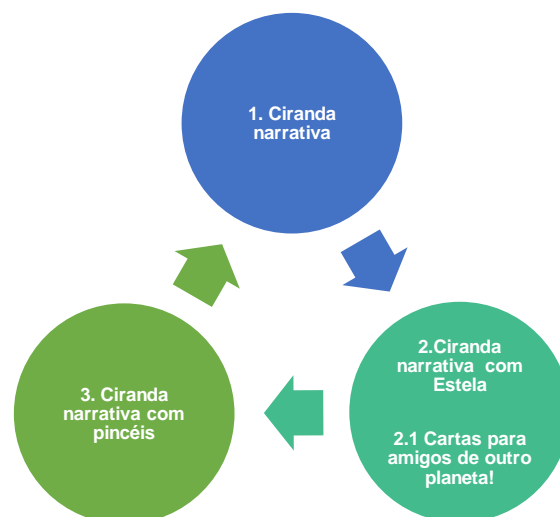
As quatro características universais da cultura da infância, como propõe Sarmento (2015), quais sejam: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração. Afim de buscar um meio que possa envolver as crianças numa situação em que elas se reconheçam como criança, explorando essas quatro características de seu universo cultural, suscetível de ajudá-las a elaborar mais espontaneamente suas interpretações sobre os espaços, sobre as coisas, sobre as ações com o outro e sobre elas mesmas (PASSEGGI; ROCHA; CONTI, 2016, p. 50).

Com base na citação da autora, pautada na consciência de que a narrativa é um instante significativo que transfere o sujeito para dentro de si, ela deve buscar na sua base científica, cenários e condições para que a criança partindo do seu mundo infante possa desvelar o que as inquietam, o que vive no mundo dito “real”.

As cirandas possibilitaram um despertar nas crianças que fizeram parte dessa pesquisa, bem como, em nós. Esperamos que possamos compreender os sentimentos de angústia, alegria, prazeres e desprazeres que efervescem quando encontramos (ou não) conosco dentro dos muros da escola, especificamente, nas práticas de ensino.

Os procedimentos da pesquisa foram organizados em três encontros, no qual realizamos atividades orientadas. Vale salientar que, esses encontros-etapas não foram entendidos de modo estanques, mas inter-relacionados.

Figura 2 - Organograma de atividades realizada durante a pesquisa, 2019.



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Inspiramo-nos nas brincadeiras de rodas, no olhar e sorrir para todos, e optamos por desenvolver os encontros da pesquisa em formato de rodas-cirandas. Acreditando que as cirandas eram um jeito mais lúdico, proporcionando aos participantes uma visão de igualdade, onde todos os sujeitos estão na mesma condição de aprendizes.

Os encontros no qual nomeamos de cirandas foram pensados cuidadosamente, para que fossem cativantes e lúdicos, onde pudéssemos nos olhar sem precisar de esforços. O lado a lado, ao ponto de pegar na mão como uma corrente, transmitindo força e energia nos permitiu o caminhar juntos, a partilha...

As cirandas foram pensadas, tão pensadas... Com o desejo de que todos que ali estivessem, sentissem a vontade de permanecer, de falar, e de voltar outras vezes para narrar sobre si a si mesmo e ao mundo circundante, com direitos, respeitos e liberdades.

Por isso, caro leitor, desejamos que, a partir de agora, você possa se despir dos padrões de rigidez do mundo “adulto” e possa viajar e imaginar conosco, ao ponto de se encontrar com personagem de um conto literário, de dar vida a uma boneca, e escrever cartas para pessoas de outro planeta...

Já pensou nisso?! Vamos lá...

4.3.1 Primeira Ciranda: Entre um conto que se (re)conta e as histórias que se vive

Antes de falarmos sobre as atividades desenvolvidas durante as cirandas, salientamos que todas as cirandas foram desenvolvidas visando atender aos objetivos traçados durante a pesquisa, o Objetivo geral é analisar nas narrativas de crianças do Ensino Fundamental os sentidos atribuídos às práticas de ensino em salas de aulas regulares. Apresentando como Objetivos específicos: a) Identificar os valores atribuídos pelas crianças às ações de ensino. b) refletir sobre o que as inquietam durante seu processo de ensino.

Uma das estratégias adotadas para possibilitar o “empoderamento” das crianças às discussões decorrentes da pesquisa foi um conto literário chamado “O menino e a rosa”, (Em anexo) de Helen Buckley.

A escolha pelo referido conto se deu pelas posturas extremas e diferentes de professoras frente à “criança”, personagem do enredo que, se sentia como uma árvore querendo desabrochar seus galhos, sua criatividade e colorir seu mundo com tons e vibrações próprias. Um sujeito que desejava mostrar através dos desenhos a arte e sonhar criar livremente. Porém, seus sonhos foram podados pela professora que não conseguia/sabia enxergar como as suas lentes e, portanto, preferiu moldá-lo.

Em sua condição de criança, o personagem não soube posicionar-se para defender seus voos e acabou construindo uma identidade que não lhe era própria e repousando em um lugar que não era seu.

Sendo assim, objetivamos com a leitura do conto estimular as crianças a falarem sobre as diferentes posturas dos professores, e como ela se percebe neste meio. Ao ponto que a cada (re)leitura do conto outras histórias pudessem surgir, as histórias que EU vivo.

4.3.2 Segunda ciranda: Entrando no giro, Estela chegou!

Estela é uma boneca que nasceu juntamente com esta pesquisa. Fomos idealizando cada detalhe, para que as crianças pudessem ver e comparar sua realidade com essa personagem.

Por que não ser um personagem do sexo masculino? Por sabermos que na escola locus da pesquisa, não tinha nenhum professor, todas são mulheres. Sendo assim, primeiramente, pensamos no gênero do personagem, seria uma mulher.

Em seguida, a profissão. Seria uma professora pedagoga, que leciona a criança entre 9 e 12 anos (idade das crianças participantes). Decidimos essa profissão já que o objetivo da pesquisa era estimular as crianças a falarem como elas percebiam as práticas de ensino.

Decidimos que a personagem iria vir de um lugar distante, de outro planeta. Já que ela teria que vir de longe, pensamos que as crianças iriam questionar como ela veio. Sendo assim, decidimos que ela teria asas, para “vir voando”. As asas de imediato vieram com a intensão da necessidade de “locomoção”. Depois refletimos que elas teriam outra função, elas representam a liberdade de poder voar.

Construímos as asas da boneca e refizemo-las por três vezes, não queríamos que ficasse algo grosseiro ou pesado para as crianças, e muito menos com aparência angelical, pois a personagem não poderia ser confundida, poderíamos correr o risco de desviar o foco da pesquisa. Enfim conseguimos o material ideal.

As antenas douradas foram pensadas para que as crianças tivessem a ideia de que ela poderia se comunicar com a boneca mesmo estando distante. Afinal, essa personagem “sempre está disposta a ouvir as crianças”. As miçangas utilizadas nas antenas foram inspirações de outras bonecas, a cor foi escolhida “por representar os raios do sol”.

Queríamos que a personagem tivesse os cabelos avermelhados, eles foram pensados visando que a cor vermelha é intensa, que traz força, coragem, amor e energia.

O corpo é inspirado nos dos humanos, as roupas também. Pensadas cuidadosamente com as que as professoras usam no seu dia-a-dia, inclusive o jaleco com letras do alfabeto. Para isso pesquisamos na internet algumas bonecas² que representavam professoras, no qual inspirou as confecções das vestes.

Por fim, escolhemos o nome da personagem. Na nossa cabeça vinha Estrela, pois sabíamos que essa personagem vinha trazer brilho e alegria as cirandas. Com pouco tempo, mudamos o nome, mas não o significado.

E lá vem ela voando para o lugar que ela ama, o chão da escola... Estela Chegou!

Figura 3 - Estela sobrevoando o pátio da escola

² Site onde encontramos a inspiração para fazermos a roupa da boneca, <https://www.verefazer.org/2017/09/boneca-em-feltro-professora.html>.



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Vale salientar que a criação para as atividades desta fase da pesquisa, originou-se a partir da proposta de um projeto internacional ao qual as pesquisas do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Autobiografia, Representações e Subjetividades (GRIFARS-UFRN-CNPq) estão vinculadas e o qual o Grupo de Estudos e Pesquisas com Narrativas (Auto)biográficas – GEPNAE – agrega-se.

Um protocolo de pesquisa apoiado na ludicidade, e no imaginário infantil para facilitar a interação da criança com os pares e o pesquisador. Propõe-se uma roda de conversa com as crianças e um pequeno alienígena curioso para conhecer o que é a escola (o hospital) e o que aí se faz, uma vez que no seu planeta não tinha escolas (PASSEGGI, 2014, *apud* PASSEGGI; FURLANNETTO; PALMA, 2016, p. 53).

Partindo desta ideia, adaptamos o personagem objetivando alcançar as respostas para os questionamentos norteadores da nossa investigação, sendo assim, neste encontro, apresentamos aos alunos o Alien escolhido para esta pesquisa. Para iniciar a ciranda narrativa pedimos as crianças que contassem a personagem Estela o que lembravam do conto narrado no encontro anterior. Posterior a análise dos sentimentos e sensações narradas. Iniciamos alguns questionamentos como: Vocês acham que Estela conseguiria um emprego nesta escola? O que ela precisa fazer pra ser uma professora? O que não é legal nesta escola que ela não pode fazer? E as aulas como são, vamos contar para ela?

4.3.3 Cartas para amigos de outro planeta

Cartas de amor, de despedida, de esperança; tantos desejos e realidades podemos escrever em uma carta. Quantos sentidos têm estas. Elas levam e trazem um pouco de nós; nossas histórias, nossas identidades, nossos anseios, nossos medos, alegrias...

Hoje em dia mal sentimos as emoções de receber e enviar uma carta. A tecnologia faz com que possamos nos comunicar em uma velocidade que nem o piscar de olhos alcança. Deixando muitas vezes, que passem despercebido o percurso, o sentimento ao escrever, o carinho ao contornar cada letra, cada palavra...

Poderíamos ter substituído as cartas escritas a mão por cartas digitadas, mas não teriam o sentimento e a alegria de ver cada criança expressar aquilo que desejava com identidades distintas, como sua própria caligrafia, cada uma com traçados próprios e distintos. Representando que cada um sente e vive suas emoções de modo diferente.

Idealizamos esta ciranda a partir das nossas experiências enquanto professoras, na qual nos revela que é por meio das “cartinhas” que as crianças expõem seus sentimentos, aquilo que muitas vezes não conseguem dizer em palavras.

As cartas, neste encontro, tiveram o objetivo de proporcionar as crianças uma alternativa de conseguir expressar o que queria sobre suas aulas. Esta atividade foi realizada e orientada para que as crianças fizessem uma carta para os alunos de outro planeta. Estela (a personagem) teria que ir uma viagem pegar alguns documentos no outro planeta e levaria as cartas para que as crianças conhecessem a realidade dos seus novos amigos.

As orientações dadas aos alunos foram que eles descrevessem o máximo de informações de suas professoras, da sala de aula, do ensino, dos colegas e da escola.

4.3.4 Terceira ciranda: Colorindo e narrando, uma ciranda com pincel

Colorir, imaginar, refletir e narrar juntamente com as crianças participantes da pesquisa nos fez reviver e sentir o sentimento e a esperança que brota nos corações silenciados.

Numa folha qualquer
 Eu desenho um sol amarelo
 E com cinco ou seis retas
 É fácil fazer um castelo
 Corro o lápis em torno da mão
 E me dou uma luva
 E se faço chover, com dois riscos
 Tenho um guarda-chuva
 Se um pinguinho de tinta
 Cai num pedacinho azul do papel
 Num instante imagino
 Uma linda gaivota a voar no céu
 Vai voando, contornando
 A imensa curva norte-sul
 Vou com ela viajando
 Havaí, Pequim ou Istambul
 (...) E ali logo em frente a esperar
 Pela gente o futuro está...
 (TOQUINHO, c2003-2020).

Os versos do compositor, na música Aquarela, revelam a maestria da criança colorir sua realidade atrelada com seu poder imaginativo. Além disso, nos faz lembrar sobre “o futuro que está a nos esperar”, pensamos juntos com o autor que antes de qualquer coisa, precisamos viver e escrever, ou melhor, desenhar nosso presente no qual resultará a tela exuberante final, que é nosso futuro.

O “desenho é forma e comunicação, portanto também designa apropriação, conhecimento do mundo” (GOLDBERG, 2019, p. 144). Por meio dele a criança consegue expressar livremente aquilo que está tocando-as no ambiente que vivem.

Ele vem revelando ao longo da história do homem uma grandeza de detalhes que muitas vezes nos oportunizam conhecer modos de viver de um determinado tempo.

Na história da humanidade, a relação do desenho com a palavra, na elaboração de narrativas, existe desde a era da pré-história. O desenho precede a palavra, na história e no desenvolvimento humano e ele diz, ele conta, ele informa, ele aponta, ele sugere (GOLDBERG, 2019, p. 144).

Conforme a autora, o desenho vem antes mesmo das palavras e frases da escrita convencional. Antes da apropriação da escrita a criança já desenha bola, nuvens, pirulitos, sol, estrelas, arvores... Na medida em que ela expressa seus desenhos expõem também como percebem aquilo que ela desenhou, ou seja, um posicionamento sobre ele. O desenho não é “somente” um desenho, um fim, mas ele expressa um contexto, um tempo, uma ideia, uma identidade, de algum modo, ele é a alma expressa de quem o desenhou.

Ainda conforme a autora Goldberg (2019), o desenho permite a criança ter “uma intimidade” tendo em vista que ela se apropria da sua narrativa, se aproximando naturalmente com o mundo que a circunda, com a realidade que vive. Esta intimidade une o mundo externo e aquele que tem dentro de si, sendo uma ponte entre ambos.

Assim, o desenhar funciona como um processo de (auto)libertação. A criança pode imaginar um mundo real/imaginário e esmiuçá-los dando vida na folha de papel em branco.

Percebemos que as crianças se sentem mais seguras no ato de desenhar, além de envolver a ludicidade inerente à condição da cultura da infância, percebe-se que os desenhos não são tão questionados quanto a sua voz. Por diversas vezes, aquela folha cheia de sentidos, é jogada fora como algo vazio. Em outros momentos, ao mostrar o desenho a um adulto, ela recebe vários elogios, mas não é pedido explicações ou esboçado curiosidades sobre ele.

No entanto, precisamos entender que,

[...] Antes de a criança desenhar, ela vivencia e experimenta uma série de situações em seu cotidiano: interage, dialoga, troca, sente, realiza atos e manifesta aprendizagens latentes que, no ato de desenhar, ela elabora em uma narrativa gráfica, ou seja, ela configura esse vivido, organiza a experiência numa figura que representa e interage num determinado contexto, por meio de símbolos singulares. Na última instância desse ciclo narrativo, ela apresenta sua narrativa gráfica aos pares e aos adultos, momento em que, dependendo do interesse, da interação e do diálogo instaurado esse desenho será “lido”, ou seja, interpretado. Todo desenho guarda uma história a ser contada, que pode estar visível em signos, ou não, o que vai depender do nível gráfico em que a criança se encontra (GOLDBERG, 2019, p. 149).

A criança, antes de desenhar planeja, cria uma estratégia, o que quer desenhar, o que esse desenho vai expressar e para quem. Pode ser até para ela

mesmo, ou para qualquer outra pessoa, o que importa é saber que todos estes desenhos estão impregnados de viveres, saberes e experiências narradas.

Partindo da riqueza (auto)narrativa dos desenhos, buscamos desenvolver uma ciranda com cores, pinceis, imaginação, realidades e risadas, ou seja, com a magia da infância. Conforme dito anteriormente, os encontros foram pensados com intuito de desenvolver atividades que as crianças pudessem utilizar as diferentes possibilidades de narrar. A contação de história, o brincar com personagem, escrever cartas e agora o desenho com pinceis e tintas.

Todas as cirandas foram inter-relacionadas, nenhuma tinha uma finalidade de sobrepor a outra. Na ciranda com pinceis as crianças foram orientadas a desenhar tudo que vivenciava na escola, em especial, o que gostavam mais e o que não achavam legal.

E assim as crianças foram desenhando, colorindo e pintando aquilo que transbordava dentro de si. Cada desenho foi acolhido de forma cuidadosa, perguntado individualmente a cada criança e escrito nos versos os significados de cada desenho. Afinal de contas, por mais que tenhamos doçura no olhar, ninguém é capaz de ver a obra como as lentes do próprio artista, aquele artista que é de si.

4.3.5 Análise dos dados

Neste tópico iremos discutir o modo que os dados foram analisados. As análises dos dados iniciaram desde o momento da coleta, registramos no diário de campo as reações e ações dos participantes, para que assim não passasse despercebido nenhum registro importante, na busca da preservação das narrativas. As cirandas foram gravadas, e mesmo com a autorização para fazermos o uso das imagens, ainda assim, preservamos as imagens de todos os participantes da pesquisa.

O processo para as análises das narrativas foi cuidadoso, árduo. Buscamos triangular os dados de maneira fiel e respeitosa. Para isso, analisamos as cartas, os desenhos e as narrativas orais, mas essas análises não foram vistas longe uma da outra, muito menos das outras, dos outros participantes. Cada passo dado, narrado e expressado foram vistos como o todo ao mesmo instante que singular. O ritmo foi compassado e costurado cientificamente. Pois a pesquisa com criança exige do

pesquisador equilíbrio para aguçar os sentidos existentes dentro do nosso mundo e do outro, fora de nós.

As narrativas das crianças, diferente das narrativas do adulto, são curtas, são micronarrativas, o que acaba dificultando as análises. No entanto salientamos que foi essencial para as crianças e para o êxito de suas narrativas as possibilidades que lhes foram dadas, o caminho traçado para chegar até os questionamentos. Teríamos falhados se não tivéssemos pensado, inúmeras vezes, os caminhos de se chegar, e de conquistar a confiança dos participantes, além de compreender as necessidades elementares da cultura da infância.

Após análises dos dados, humildemente, nos alegamos enquanto pesquisadoras com o êxito dessas possibilidades dadas a todas as crianças de narrar o que ecoavam dentro si. O Quadro a seguir permite-nos perceber que as crianças se sentiram à vontade ou não para falar nas diferentes cirandas. As vozes e os silêncios foram ouvidos, respeitados e compreendidos em todos os momentos.

Quadro 1 - Expressividade dos participantes nas cirandas

EXPRESSIVIDADE DOS PARTICIPANTES NAS CIRANDAS			
Participantes	Ciranda/ pinturas	Ciranda/cartas	Ciranda/ conversar
1. Beija-flor			
2. Girassol			
3. Margarida			
4. Rosa			
5. Asa Branca			
6. Bromélia			
7. Andorinha			
8. Sabiá			

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

As crianças responderam aos questionamentos, em algumas atividades proposta não era aquela que ela se sentia à vontade para responder. Podemos perceber que a única ciranda que algumas crianças hesitaram em falar foi na ciranda das narrativas orais, onde contávamos histórias e o nosso ponto de vista para o outro, ou seja, o falar para o outro, para todos, algumas ficaram tímidas e preferiram não se posicionar. Pensando nos detalhes que poderiam ou não acontecer, sempre dávamos um jeito, com conversas e brincadeiras para que todas as crianças mesmo que em silêncio, sentissem bem em estar ali.

Já havíamos pensado nessas possibilidades, da criança não senti-se a vontade em algumas das cirandas, por isso buscamos estrategicamente as cirandas

de cartas e de pinturas. Onde todas se sentiram livres para narrar. E assim, todas transbordaram.

Além de terem sido possibilidades, as cirandas foram vistas como o todo, de tal maneira que elas foram se completando. Algo que deixava de ser dita em uma, na outra era uma nova oportunidade. Uma alternativa diferente de falar o que tanto desejava. Sendo assim, frisamos que as narrativas autobiográficas com crianças, possui a riqueza nos detalhes, no percurso, no trilhar para chegar, o chegar mesmo acaba sendo um detalhe importante.

Durante as análises, nos debruçamos, usamos uma estratégia de colocarmos as narrativas na parede agrupando as pinturas e as cartas dos respectivos participantes, aos poucos fomos construindo um mapa conceitual. Buscávamos perceber o contexto das narrativas de maneira coletiva e individual. Onde podíamos encontrar as individualidades e os pontos comuns entre os participantes. Nessa busca, tentamos ser mais sícenas possíveis com os participantes, mas sabemos, que existem verdades, e que cada sujeito é essencial para falar sobre a sua própria visão. Aqui buscamos uma interpretação mais próxima possível. Mas a verdade absoluta está dentro de cada um.

Com relação aos dados da ciranda com pinturas, precisamos enfatizar, a importância de após a conclusão da ciranda, buscamos conversar com as crianças a fim de compreender os desenhos e as narrativas das pinturas, tudo que elas diziam colocávamos no verso do desenho. Essa estratégia nos ajudou muito no momento de interpretar as narrativas desenhadas.

As pinturas e as cartas das crianças foram individuais, cada uma procurou um lugar ideal e confortável para fazê-las. As crianças que não dominavam a escrita pediram ajuda as pesquisadoras para transcrevê-las durante a ciranda. Essa atitude tornou essa pesquisa ainda mais emocionante e especial.

Para as análises, utilizamos as técnicas adotadas por Jovchelovitch, Bauer (2002) e Shütze (2010), conforme dito anteriormente, as cirandas foram gravadas e as transcrições foram feitas fielmente, respeitando as pausas, respiração e todas as emoções dos sujeitos. Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 106) dizem que: “[...] a transcrição, por mais cansativa que seja, é útil para se ter uma boa apreensão do material, e por mais monótono que o processo de transcrição possa ser, ele propicia um fluxo de ideias para interpretar o texto”. As emoções reveladas em meio a

infinidade de possibilidades de narrar, devem ser vistas e analisadas. Tendo em vista, que as palavras não estão vazias elas estão impregnadas de sentidos e expressões.

Ainda seguindo as técnicas de Shütze (2010) após “transcrição detalhada de alta qualidade do material verbal”, seguimos para a divisão dos textos, para compreensão hermenêutica das narrativas:

Quadro 2 - Modelo de quadro utilizado para fazer as transcrições graduais das narrativas

Transcrição	Paráfrase	Palavras-chave
Texto na íntegra	Primeira redução	Segunda redução
	A redução	E a palavra chave

Fonte: Rocha (2014).

Trata-se de um procedimento gradual, no qual na primeira coluna apresentamos “passagens inteiras, ou paráfrases, são parafraseadas em sentenças sintéticas das narrativas. Estas sentenças são posteriormente parafraseadas em algumas palavras-chave. Ambas as reduções operam com generalização e condensação de sentido” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 107). Na medida em que vamos transcrevendo e fazendo a redução dos textos, iremos construindo, por meio dessas análises, os eixos e as categorias, seguindo a mesma lógica da tabela acima.

Através das técnicas adotadas pelos autores, podemos perceber as relações ou não entre as narrativas, permitindo analisar de modo minucioso cada eixo e temática. “Uma vez o texto codificado, os dados podem também ser estruturados em termos de frequências que mostram quem disse o que, quem disse coisas diferentes e quantas vezes foram ditas” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 107).

Nos esforçando para analisar estabelecendo um diálogo com teóricos e tentando depreender as narrativas. As narrativas, os desenhos, as cartas e os registros em diário de campo foram triangulados, a fim de criarmos eixos analíticos que favorecessem um aprofundamento e entendimento do objeto estudado. Acreditamos que as orientações de Jovchelovitch e Bauer (2002) sobre a análise

temática nos ajudaram a analisar, mas também ficamos atentas para a construção de uma análise conduzida pelo que nos diziam as crianças.

5 DO SENTIR AO NARRAR: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE AS PRÁTICAS DE ENSINO?

“Estela representa a professora que deixa todas as pessoas fazer seu próprio desenho. Ela vem de um planeta chamado espaço planetário da costura. Porque ela nasceu em uma máquina de costura. O coração dela é macio, feito de algodão” (ASA BRANCA, 2019).

Essa narrativa é um verso sem rima, mas que, ainda assim, não deixa de rimar. Pois falar de práticas de ensino é buscar nas entrelinhas das narrativas a liberdade e a imaginação, com um coração macio, capaz de acolher todas singularidades, desafios e potencialidades de nossas crianças, tudo isso com as melhores intencões. Asa Branca narra com o ritmo e o sabor de um poema, entre os compassos sobre o que é ser criança, amor e esperança.

Nesta parte, iremos esmiunçar cada detalhe das narrativas das crianças. É neste que as vozes silenciadas irão ter visibilidades, e com muita atenção serão ouvidas de modo cuidadoso e afetuoso. Lembrando que os silêncios, os sussurros, os desenhos, as escritas dentre outras manifestações e modo de “falar” irão ser analisados.

Aqui iremos discutir sobre a prática docente de outro ângulo, não de baixo para cima, mas lado a lado. Pois as crianças têm muito o que falar sobre o ensino/aprendizagem. Não temos a pretensão de julgar as práticas citadas pelas crianças, iremos problematizá-las e discutir a partir de suas narrativas, com intuito de perceber a importância do diálogo, sendo este uma possibilidade de potencializar o ensino. Além disto, salientamos que os temas aqui discutidos serão orientados pelas próprias narrativas.

Para proteger a identidade das crianças colocamos nomes fictícios. A elas demos nomes de flores e pássaros. Pois acreditamos que o perfume exalado, a leveza das palavras e a potência de suas asas foram tão encantadoras quanto os próprios elementos da natureza, que embelezam e encantam a todos sem esforços, sem nenhuma intencionalidade, mas que deixam marcas nas pessoas que sentem-as e enxergam-as, de tal modo, que nunca mais conseguem ter a mesma visão de antes. Assim, foi o que aconteceu, enquanto pesquisadoras nos tornamos leves, acreditando que uma das maiores riquezas da vida é o contemplar e aprender sobre os voos e os perfumes exalados pelas crianças.

Durante as cirandas as crianças foram narrando sobre os elementos do ensino que na visão delas são essenciais. Como elas percebem o ensino? O que é importante para elas durante este processo? São os questionamentos que nortearam essa pesquisa e que buscaremos desvelar aqui neste capítulo. O mesmo está dividido em três partes: Primeiro, “A importância do deixar voar”, trazendo algumas reflexões importantes para a prática de ensino. O segundo, “É preciso planejamento para se desafiar!” mostrando a importância do planejamento para a eficácia da aprendizagem. O terceiro, arco-íris do ensino: “paciência, compreensão, amor, alegria e diversão” apresentando alguns elementos essenciais a docência.

5.1 A IMPORTÂNCIA DO DEIXAR VOAR

Tudo organizado, entramos na sala de aula ansiosos para conversarmos sobre o que havíamos combinado. Sentamo-nos e explicamos para as crianças novamente sobre a pesquisa e os critérios adotados na ética. Fomos explicando de maneira suave a fim de tranquilizá-las, fomos pedindo para que imaginassem que aquela porta que eles tinham acabado de entrar seria um portal mágico. E tudo que conversávamos ali, ficaria entre nós, que não seriam julgados pelo o que iriam dizer. Estávamos para conversar sobre um assunto que eles tinham muita experiência, sobre a vivência na sala de aula, no ensino e com os professores.

Falamos sobre a câmera que iria ficar gravando, para que eles não ficassem inibidos com ela, sugerimos que imaginassem que ela pudesse fazer parte de algum elemento na nossa sala mágica. Rapidamente, Girassol (2019) respondeu, “*não se preocupe, nós iremos fingir que ela é uma árvore encantada, cheia de frutos deliciosos*”. Como a flor que busca a todo instante a luz, iluminando e acalmando a alma, Girassol nos deixou tranquilas para darmos continuidade, pois percebemos que o cenário pensado para as cirandas estava fluindo como planejado. E assim, com calma no coração, com muita imaginação e os pés firmes nos objetivos traçados demos continuidade.

Como dito anteriormente, iniciamos nossas cirandas com a leitura de um conto que mostra posturas diferentes de duas professoras. A primeira sempre dizendo como quer receber a atividade, ao ponto de limitar e podar a imaginação, uma flor vermelha de caule verde. Mas a criança sempre desejando fazer conforme seus

desejos. Depois o aluno vai para outra escola e é recebido por uma professora que deseja que ele faça como quiser. E o aluno confuso fica aguardando as orientações, pois já não faz as atividades do seu próprio jeito.

Após a leitura do conto as crianças imediatamente já foram se posicionando. Indagamos se elas achavam que existiam professoras das duas maneiras. E todos disseram que sim, na medida que narravam suas experiências.

“Já aconteceu comigo, já fiz atividade com pinturas achando linda, e minha tia me deu outra, pra fazer do jeito que ela queria” (GIRASSOL, 2019).

“Lembrei agora dos desenhos que a professora mim dava outras vezes para pintar, tudo novamente. Acho que era porque eu era pequena demais e não sabia pintar” (ASA BRANCA, 2019).

“Ano passado a minha professora rasgou a minha atividade e mandou fazer novamente. Fiquei muito chateado porque me deu um trabalhão” (ANDORINHA, 2019).

Os depoimentos das crianças revelam como as práticas docentes ficam marcadas não somente durante a sua trajetória escolar, mas em sua vida. Percebemos que elas buscaram justificativa para os fatos e não para julgar seus professores. Nestas falas podemos ver a pureza de quem fala e sente o que vive. As crianças não demonstram raiva no seu modo de falar, podemos perceber tristeza e decepção “nelas” mesmos por não terem conseguido fazer como as professoras esperavam.

Nesse sentido, lembramos-nos da importância e a necessidade da reflexão diária sobre nossas práticas docentes, pois as atitudes que muitas vezes nós professores temos diante dos nossos alunos são impensadas, como se estivéssemos fazendo-as mecanicamente, como descartando peças que estão desgastadas e não servirá mais. Mas, não se trata disso, e sim, de um processo, de construção, de seres que estão aprendendo, inclusive com posturas que machucam, fere e interfere neste processo.

A reflexão necessária na qual falamos é a que se dá desde aos elementos básicos e essenciais à docência; O que estou ensinando? A quem? Como? Qual o meu objetivo com a estratégia adotada para com aquele aluno? “O ideal de toda didática sempre foi que o ensino produzisse uma transformação no aprendiz, que este, graças ao aprendizado, se tornasse diferente, melhor, mais capaz, mais sábio” (CASTRO; CARVALHO, 2002, p. 16). E partindo de suas superações novos desafios

possam ser lançados, e novas práticas sejam (re)pensadas juntamente com o educando, fortalecendo a construção do conhecimento.

É na reflexão que buscamos encontrar os verdadeiros sentidos do ensino, suas intencionalidades e finalidades. Que dentre tantas, objetiva a formação do educando como sujeito integral, capaz de desenvolver suas atividades com autonomia.

No decorrer da conversa logo as crianças nomearam a primeira professora do conto como a “ruim” e a outra a professora “boa”. Perguntamos a elas o porquê de nomeá-las daquele jeito. E elas falaram que era porque uma “dava liberdade ao aluno, deixando ele fazer como quiser e a outra não”. Então, indagamos, e vocês têm liberdade na sala de aula?

“Não temos liberdade para brincar na sala. Até porque na sala não é lugar pra isso. A gente já é muito grandinho” (ASA BRANCA, 2019).

“As vezes a gente fica melhor na quadra quando tem a aula de educação física” (GIRASSOL, 2019).

“A liberdade para brincar só fora da sala. No recreio” (ROSA, 2019).

As crianças associaram a liberdade não apenas para fazer as atividades livremente, mas ao brincar também. Este elemento que é essencial e faz parte da cultura da infância. Impossível não pensar na criança e não lembrar a maestria do brincar. É no brincar que elas se constroem, se formam e alimentam sua condição humana. “Brincando, elas aprendem com seus pares e com os adultos a tomar decisões, partilhar, a distinguir realidade a imaginação, estabelecer regras, sentir emoções, aceitar limites, surpreender-se e construir hábitos” (OLIVEIRA, 2011, p. 179).

As brincadeiras estimulam a imaginação da criança, ao mesmo instante que ensaiam situações que vivenciam diariamente em seu meio social. Sendo indispensável em seu processo autoformativo.

Durante a euforia das crianças pegamos uma flor com intuito de colocar em uma cadeira vazia para elas imaginarem que eram as professoras do conto e aconselhassem-as. No entanto, as crianças sugeriram que dividíssemos a flor e colocássemos em duas cadeiras vazias, *“a flor mesmo você coloca na cadeira*

representando a da liberdade e o caule sozinho na outra, que pra mim não é importante” (Andorinha, 2019). E assim, fizemos...

“Dê liberdade para se expressar. Mas não é a liberdade de bater no outro, é para pintar e fazer as tarefas mesmo. Entende?!” (Pausa e olhar fixo para as cadeiras) (ASA BRANCA, 2019).

“Olhe, desse jeito quando a gente crescer, não vamos fazer as coisas sem o adulto mandar. Do mesmo jeito que aconteceu com o menino do conto” (GIRASSOL, 2019).

Asa Branca em sua primeira fala aconselha as professoras deixarem o aluno se expressar. A liberdade do falar, do ser ouvido. E além do falar, que seja acolhida em suas diferentes maneiras de “dizer” em suas atividades pedagógicas. Além disso, a criança ressalta que sabe muito bem da importância dos limites, quando fala “não é a liberdade de bater no outro”. “Ter o sentido de liberdade e reconhecer os limites dessa mesma liberdade evidencia um espírito crítico e uma responsabilidade social”. (ALARCÃO, 2011, p. 34). O ser criança não a impede de saber sobre essa responsabilidade, quando ressalta que a liberdade não é a falta de respeito, mas a de poder voar entre as folhas, livros, e ir além deles, voar para dentro e fora de si.

Girassol fala da importância do trilhar o caminho com autonomia, do aprender a fazer. A necessidade de uma relação de segurança e confiança. “Creio que uma das qualidades essenciais que a autoridade docente democrática deve revelar em suas relações com as liberdades dos alunos é a segurança em si mesma” (FREIRE, 2013, p. 89). Além de ser uma postura benéfica ao estímulo da autonomia, essa postura instiga a confiança *no outro*, ao mesmo instante que permite ao professor refletir seus posicionamentos diante o educando. Ao ponto de perceber que o papel docente é, além de tudo, permitir que o aluno se prepare para a vida. Onde ele possa saber agir e enfrentar os problemas em seu meio social, para isso, “é preciso que a criança conheça o poder que tem de se governar” (CASTRO; CARVALHO, 2002, p. 78).

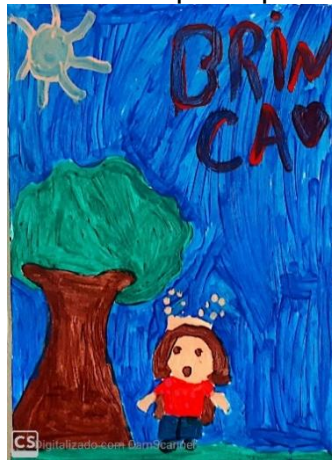
Durante a ciranda, com a boneca Estela representando uma professora de outro planeta, as crianças imaginaram que a boneca era uma ótima professora. Sem que disséssemos nada sobre suas práticas em sala de aula. E quando elas conversaram com Estela sobre o que eles achavam mais legal na sala de aula, a liberdade também apareceu:

Figura 4 - Pintura da participante Andorinha



Fonte: Participante Andorinha (2019)

Figura 5 – Pintura da participante Bromélia



Fonte: Participante Bromélia (2019)

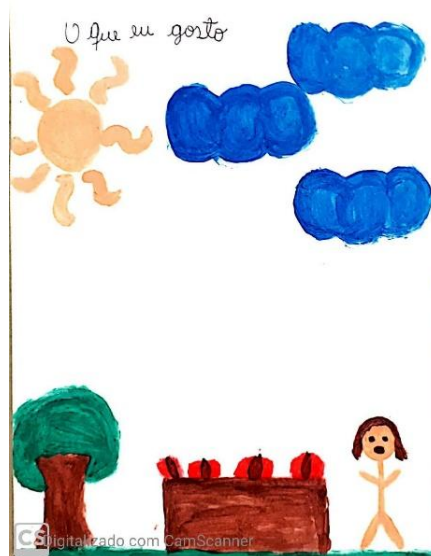
Andorinha mostra como ele se sente quando tem a liberdade em sala. “*Esse desenho representa Estela deixando a gente brincar sem fazer bagunça*”. O de Bromélia, “*gosto das atividades no pátio*”. Um fato que nos chamou a atenção foi que as crianças fizeram o desenho delas com asas e antenas, como se fosse a própria boneca. Quando pedíamos para que eles explicassem o desenho eles não falavam que era Estela, mas, eles mesmos quando felizes por sentir o prazer de ser e viver. Isso nos faz lembrar o que dizem Passeggi, Rocha e Conti (2016, p. 49):

Não é pois sem razão que tomamos em nossos estudos as narrativas de crianças como uma forma característica do seu modo de pensar, uma vez que ela tende a se colocar sempre no centro da história para entender o que acontece ao seu redor e o que lhe acontece.

Para situar-se em seu espaço e tempo vivido a criança se coloca no centro para buscar compreender e dá sentido aos fatos. Podemos perceber quando nos desenhos e nas narrativas a criança sempre inicia com sua própria imagem e em seguida os acontecimentos a sua volta.

Sobre a liberdade, a sensação prazerosa dos elementos da natureza também apareceu, representando para as crianças o sabor do ser livre. E, muitas vezes, até acalmando-as em meio a tantos desejos e curiosidades. O céu, as árvores, o sol, as nuvens, foram expressos em muitas pinturas das crianças quando falaram o que mais gostavam nas aulas.

Figura 6 - Pintura da participante Rosa



Fonte: Participante Rosa (2019)

Figura 7 - Pintura da participante Sabiá



Fonte: Participante Sabiá (2019)

Rosa narra as aulas mais prazerosas para ela, “[...] *quando os livros são colocados no pátio, a gente ler ao ar livre, a gente conversa e ler*”. No desenho de Sabiá podemos ver duas coisas que ele mais gosta, as aulas de matemática e a árvore que fica ao lado da janela da sala de aula. No desenho, ele representa o quadro com algumas operações e a árvore.

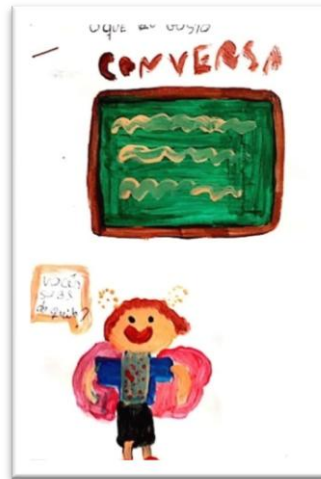
A leitura ao ar livre tem o sabor do se permitir, da sensação que vai além das paredes que limitam as salas. Sabores que por mais que possamos imaginar pedagogicamente, só podemos sentir ao ouvir essas narrativas. Como pecamos em não ler o que está nas entrelinhas!

A leitura nos faz voar. E tem voo melhor do que aquele que vai além dos limites vistos? Que não têm barreiras, somente o céu, o sol, árvores e o ar? Na medida que revivemos essa narrativa, fechamos os olhos, e sentimos a razão de cada cor e palavra sensata.

Será que eu, enquanto professora, converso com meu aluno a ponto de saber que entre uma atividade e outra aquela árvore o estimula a transbordar? Que ela alivia as tempestades, que acalma, que leva ele para lugares sem sair do lugar? E o que tem essa árvore de tão especial que o adulto não tem a sensibilidade de enxergar? A questão é que nós precisamos voltar o olhar para aqueles com quem estamos lidando. “Significa que eu preciso conhecer um pouco mais sobre o que ele, aluno, gosta e por que gosta. Não é para saber o que ele gosta para ficar ali mesmo; é para partir do que gosta para chegarmos ao que é preciso chegar e foi planejado” (CORTELLA, 2014, p. 67).

O “*querer saber, o se importar*” é o que Margarida (2019) mais ama, quando sua professora demonstra curiosidade sobre seu posicionamento “[...] *eu amo quando a professora quer saber algo, quando pergunta se eu sei, quando ela se importa*”. Narrativa expressa no desenho abaixo.

Figura 8 - Pintura da participante Margarida



Fonte: Participante Margarida (2019)

“Essa é minha professora, querendo conversar, perguntado se eu sei, e as bolinhas no corpo é amor” (MARGARIDA, 2019). Como não se emocionar com essa pequena e grande narrativa? E como imaginar a docência sem amor? Para mover-se e superar tantas incertezas que ecoam dentro de nossas crianças é necessário esse sentimento. Margarida enxerga o que é invisível para muitos, o amor que corre pelo corpo daqueles que se debruçam diariamente para atender os anseios dos alunos. E é somente com esse sentimento que conseguimos ir além do que somos e do que vemos...

Em uma das narrativas surgiu um tema muito debatido nas escolas, mas, que ainda sim, persiste dentro de seus muros, pergutamos as crianças se elas achavam que Estela seria bem aceita naquela escola. Todos disseram que sim. Mas, alguns segundos depois...

“Sim. Quer dizer, ela não iria ser aceita, porque o cabelo é vermelho, curto, tem asas e antenas. Então ela teria que mudar e arrancar. (Pausa e suspiro). Mas só se ela guardar e usar quando for escrever no quadro. Não sei!” (Pesantiva) (ASA BRANCA, 2019).

“E como seria o cabelo ideal para ser bem aceita?” (PESQUISADORA).
 “Liso e loiro” (ASA BRANCA, 2019).

Na conversa com Asa Branca podemos perceber que o preconceito assola o chão de nossas escolas e são perceptíveis para as crianças. Que os “padrões” de beleza ainda enrigessem o olhar ao outro. “O entrar nas normas” também incluiria as

características físicas. Sabemos que esse é um problema que vai além desse espaço, é um problema em toda a sociedade.

E o que falar sobre “mudar e o arrancar”? Mudar é necessário e faz parte de toda evolução humana. Mas não o mudar para agradar o outro, na tentativa de ser bem aceito. Mas mudar para si, conseqüentemente, sua relação com os outros. Arrancar as asas é sentir uma dor que vai além de tudo isso, é uma dor mental por saber que não pode voar como sua alma deseja.

Na pintura de Asa Branca ela busca proteger a professora Estela, para que ela não sofra com tudo isso:

Figura 9 - Pintura da participante Asa Branca



Fonte: Participante Asa Branca (2019)

No desenho ela representou Estela na sala de aula sem antenas, sem asas e de vestido. Ao mesmo instante de ser uma atitude protetora, ela demonstra como os padrões de beleza ainda são estigmatizados no espaço escolar. Onde muitas crianças e profissionais sofrem quando fogem do que dizem “ser o normal”.

A narrativa também nos faz lembrar sobre muitos professores que se sentem pressionados a seguir “padrões” que muitas vezes desacreditam. Um exemplo é quando alguns profissionais chegam à escola cheios de ideias, de vontade e garra para realizar e são criticados por outros; “É só o começo. Daqui a pouco você cai na real...”. Dentre tantas outras frases que revelam a necessidade de uma luta diária para se manter firme e resistir constantemente em seus propósitos.

Nos dias de hoje a palavra e os atos de resistência são necessários, para que possamos perceber a todo instante a força do ensino e das práticas docentes. Com tamanho preconceito na sociedade, e muitas vezes, recebendo estímulos de

governantes, só fazem com que esse reflexo chegue mais forte em nossas escolas. Nos afetando em todas as dimensões que nos constituem seres humanos, e exigindo uma postura ainda mais problematizadora do professor. Sendo assim, lutamos para que a resistência, a liberdade e nossas esperanças, nos tornem mais doces e fortes em favor do outro. E as ações docentes é uma possibilidade para se manter firme nas lutas diárias, valorizando a liberdade de ser.

A liberdade a qual falamos é aquela que a todo instante impulsiona o sujeito a frente. E muitas vezes, o único lugar que alguns educandos recebem esse impulso, é na escola, é na sala de aula. Apesar de ser complexa,

Uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (FREIRE, 2013, p. 42).

Nossas experiências são de vidas, de momentos, de sonhos, de medos, frustrações. Somos seres pensantes, e as emoções ecoam dentro de nós. Vamos tecendo e costurando cada momento, ao mesmo instante nos (des)construindo e há uma necessidade de nos assumirmos como sujeitos únicos, que necessita da liberdade e da autonomia para agir na sociedade. Caso contrário, torna-se um sujeito social frágil em suas ideias, posicionamentos e atitudes, fragilizando as lutas e mudanças nas classes sociais menos favorecidas. Por isso a necessidade do ensino que liberta e emancipa.

As crianças trouxeram em suas narrativas que a importância do deixar voar, como pesquisadoras, nos deixamos ser guiadas pelos voos dessa liberdade trazida por elas. Percebemos que a prática docente vai além do alçar voos, sendo capaz de elevar todos os sujeitos a um lugar único, com imagens, aromas e sabores próprios, tornando-os fortes, capazes de colorir o mundo, buscando libertá-lo do que aprisiona. Do que nos aprisiona!

5.2 É PRECISO PLANEJAMENTO PARA SE DESAFIAR!

A alegria em abrir o coração para o ouvir nos fez viajar, nos desafiar e até reviver momentos. Alegramos-nos e ecoamos esse sentimento de poder estarmos juntos nesta pesquisa.

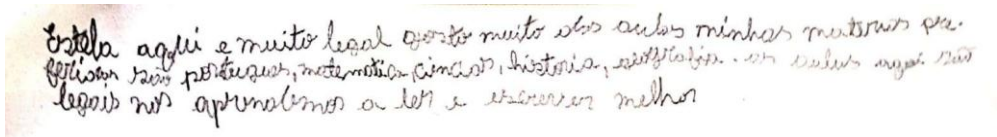
Super fantástico amigo
 Que bom está contigo no nosso balão
 Vamos voar novamente
 Cantar alegremente mais uma canção
 Tantas crianças já sabem que todas elas cabem no nosso balão
 Até quem tem mais idade
 Mas tem felicidade no seu coração
 Sou feliz, por isso estou aqui
 Também quero viajar nesse balão [...]
 (A TURMA DO BALÃO MÁGICO, c2003-2020)

É fantástico ter a possibilidade de trabalhar com as crianças e ter suas vozes ecoando nesse balão científico. Todas que participaram desta pesquisa sabem, claramente, que aqui têm lugar para elas. E como tem! Juntos iremos dar continuidade, alegremente, as discussões sobre o ensino, por sermos felizes na sala de aula, ainda que com os deslizes, mas é com amor e a alegria que voaremos.

Trabalhar com narrativas autobiográficas exige de nós uma postura e um exercício de se colocar no lugar do outro. Por diversas vezes tivemos que voltar ao tempo de criança para tentar sentir as emoções e ter a sensibilidade que somente a infância tem, a música do nosso tempo de criança nos ajudou a lembrar. Em vários momentos, ligávamos o som e ficávamos interpretando as narrativas. Foi uma tentativa de se purificar de certos “modelos” impostos pelo homem adulto. De repente, escrever esse texto nem pesava, a escrita foi fluindo de maneira suave, é realmente mágico!

As disciplinas curriculares, o aprender, o planejamento e as dificuldades na aprendizagem foram alguns pontos narrados pelas crianças que buscaremos discutir nesse tópico. Ao narrarem sobre a escola e seus professores as crianças demonstram conhecimento sobre o papel nesse espaço e como são felizes nele.

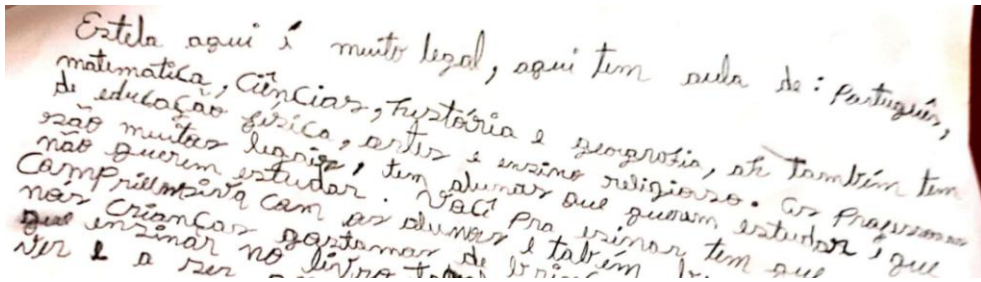
Figura 10 - Narrativa autobiográfica da participante Asa Branca



Estela aqui é muito legal gosto muito dos aulas minhas matérias pra. fizem pra português, matemática, ciências, história, geografia. os aulas aqui são legais no aprendizado e de aprender melhor

Fonte: Participante Asa Branca (2019)

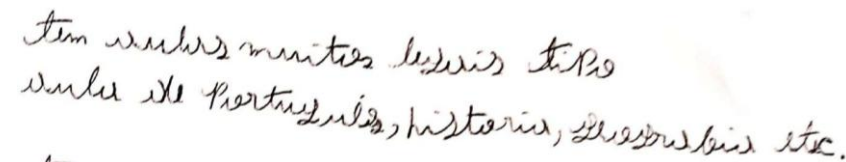
Figura 11 - Narrativa autobiográfica da participante Bromélia



Estela aqui é muito legal, aqui tem aula de: português, matemática, Ciências, história e geografia, até também tem de educação física, artes e ensino religioso. Os professores são muito legais, tem alunos que querem estudar, que não querem estudar. Não pra ensinar tem que cumprir com os alunos e também tem que ensinar no livro tem que ler e a ler

Fonte: Participante Bromélia (2019)

Figura 12 - Narrativa autobiográfica da participante Beija-Flor



tem aulas muitas vezes tipo aulas de português, história, geografia etc.

Fonte: Participante Beija-Flor (2019)

As crianças narram que a escola é um lugar de aprender mais. Um lugar de aprender conhecimentos que estão agregados a disciplinas curriculares. “Essa é a definição social e culturalmente construída e disseminada pela própria organização dos sistemas escolares” (PASSEGGI; DEMARTINI; NOVAES, 2018, p. 176).

A correria do dia-a-dia deixa passar muitas simplicidades que modificam nossos dias. Nas cirandas conversávamos sobre os momentos mais legais, que marcam nossas experiências em sala de aula. As orientações foram para falarmos sobre esse espaço. Girassol pediu para fazer sua pintura “mais geral” e a outro na sala de aula. E assim fez. Perguntamos o significado do seu desenho, “*Eu amo vim para a escola, antes de tocar para entrar a gente fica lá fora conversando sobre tudo, brincando e esperando*”.

Figura 13 - Pintura da participante Girassol



Fonte: Participante Girassol (2019)

Na segunda, pintura Girassol desenhou a sala de aula:

Figura 14 - Segunda pintura da participante Girassol



Fonte: Participante Girassol (2019)

“Essa imagem representa eu na sala de aula. A primeira cadeira sou eu todo sem nada na cabeça. (Pausa). Nas outras cadeiras são meus amigos, todos conseguem fazer atividade, eu não. Não gosto de fazer atividade individual, não sei nem como consegui fazer essa” (DIÁRIO DE CAMPO, 06 de setembro de 2019).

Na primeira imagem Girassol representa a entrada da sua escola, a alegria de ir e chegar até ela. Também, de alguma maneira a criança já vai justificando que o seu desenvolvimento nesse espaço não tem na haver com o “não querer”, “pois ele

gosta desse lugar”. O não querer é aquele discurso que muitos de nós professores falamos, sem realmente buscar entender as situações que envolvem nossos alunos.

Analisando as pinturas da criança percebemos que o portão significa também uma travessia de uma realidade “cômoda” para ir lutar diariamente contra as dificuldades na aprendizagem.

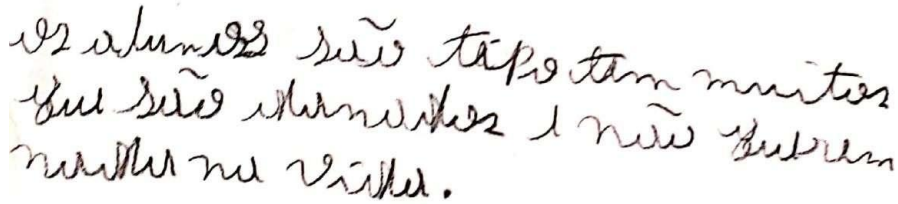
Na segunda imagem, percebemos na narrativa forte de Girassol, que após a travessia apetitosa vem a frustração por suas dificuldades na aprendizagem. A primeira cadeira, que é a representação da criança, está completamente diferente das demais, dando até uma sensação de estar de cabeça para baixo. Notório que ele se sente inferior aos demais.

A luta pela busca de estratégias pedagógica para que o aluno aprenda é diária pelos professores. A inquietação por tentar compreender os motivos das barreiras e evoluções. No entanto, pouco vemos nas escolas as vozes dessas crianças, como a de Girassol que relata sua preocupação em sentir-se preso dentro de si ao perceber todos aprendendo a sua volta “e ele não”.

Buscando superar estes desafios “os sistemas e as redes de ensino e as instituições escolares devem planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes” (BRASIL, 2018, p. 15). Partindo da percepção que cada criança tem seu tempo e jeitos diferentes de assimilar e aprender, faz-se necessário a sensibilidade da intervenção pedagógica para também motivar o aluno a sentir-se capaz. “Criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e estimular a aprendizagem e a autoconfiança nas capacidades individuais para aprender são competência que o professor de hoje tem de desenvolver” (ALARCÃO, 2011, p. 32). Ainda, conforme Alarcão (2011, p. 16) “[...] para intervir, é preciso compreender [...]”, a ação necessita antes de tudo a compreensão da realidade, para que assim possa buscar estratégias eficaz.

No chão que assolam a escola é comum ouvir a frase “ele não quer nada” com os alunos que demonstram comportamentos indisciplinados, ou que demonstram resistência em fazer algumas atividades. Girassol se posiciona mostrando uma versão diferente dita por muito de nós professores, no entanto, outras crianças relataram em suas narrativas discursos semelhantes aos que ouvem dos adultos, com relação “aos alunos que não querem”.

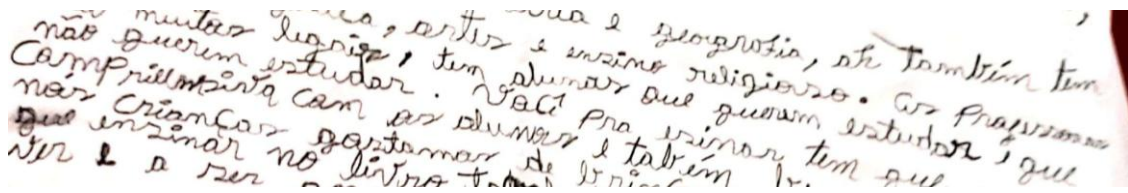
Figura 15 - Narrativa autobiográfica da participante Beija-flor



Os alunos são tipo tem muitos
que são alunos e não querem
nada na vida.

Fonte: Participante Beija-flor (2019)

Figura 16 - Narrativa autobiográfica da participante Bromélia



muitas vezes, até a geografia, até também tem
nas querem estudar, tem alunos que querem estudar, que
comprometida com as crianças e também tem que
nas crianças gostam de estudar e também tem que
que ensinar no livro também.

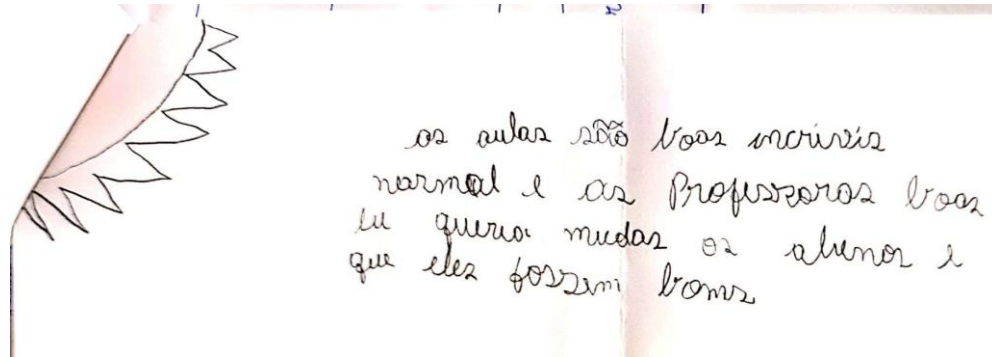
Fonte: Participante Bromélia (2019)

Na primeira carta, Beija-flor fala que “tem muitos alunos danados e que não querem nada na vida” na carta seguinte Bromélia diz sobre os “alunos que querem estudar e que tem outros que não querem”. Nota-se uma repetição e propagação dos discursos, como se o querer ser alguém na vida se resumisse, exclusivamente, ao seu desempenho escolar. “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 atende anular o presente” (PASSEGGI; DERMARTINI, NOVAES, 2018, p. 173). Como se as crianças tivessem ali, apenas para atender uma perspectiva futura, o que acaba anulando o que vive no presente, a infância. O ser, e não, o vir a ser. Um exemplo que enfatiza isso, é que sempre interrogamos a criança sobre o que ela quer ser quando crescer, mas raramente, perguntamos sobre ela no presente (PASSEGGI; DERMARTINI, NOVAES, 2018, p. 173).

Os discursos do estudar para atender uma visão futura, acaba colocando as crianças que vivem na situação de Girassol, em uma completa frustração. E esses discursos, que muitas vezes achamos que ficam apenas nas conversas das reuniões pedagógicas, tornam-se um problema maior quando impregnados em nossas ações.

Girassol percebe os olhares e os preconceitos. Em sua carta ele diz que as aulas são boas, incríveis, mas queria mudar os alunos. No canto da folha ele desenha o sol.

Figura 17 - Narrativa autobiográfica da participante Girassol



Fonte: Participante Girassol (2019)

A mudança narrada nada mais é do que o anseio para que seja respeitado em seu processo de aprendizagem. Que uma dificuldade não se transforme em algo mais difícil de ser superado em sua mente. Um desejo que a luz da empatia venha como o raio de sol e se volte a todos.

A tendência de todo ser humano é refletir sobre sua própria situacionalidade, na medida em que desafiados por ela, agem sobre ela” (FREIRE, 2013, p. 141). É o que vemos quando a criança tenta situar-se em sua condição de aprendiz e percebe as situações conflituosa em sua volta. A reflexão se faz demonstrando uma angústia e anseio pela mudança, o aprender mais.

“Uma das questões mais centrais da teoria histórico-cultural é saber de que forma os indivíduos aprendem a fazer abstrações e generalizações, de modo a ultrapassar os limites da experiência sensorial imediata” (LIBÂNEO, 2012. p. 46). O tecer saberes e singularidade de cada indivíduo é desafiador para o professor, uma tarefa muito complexa, mas, sobretudo relevante, pois almeja uma aprendizagem significativa, onde o aluno seja capaz de atribuir sentido ao que está aprendendo, buscando estratégias respeitando seu tempo, seu desenvolvimento e sua vida psicossocial.

“O saber, em geral e escolar em particular, tem sua origem no que já aconteceu em algum lugar, antes, com e pelos outros. A tábua não é rasa, mas bem abarrotada e pré-estragada” (LANI-BAYLE, 2018, p. 116). Por isso, volta-se ao

situar-se para agir. Conhecer para buscar, para possibilitar a formação, envolvendo as diferentes experiências do aluno buscando agregar saberes de mundos. E o planejamento pedagógico eficaz envolvem todos esses elementos.

Nas narrativas das crianças, vemos que a falta de planejamento das atividades traz inquietudes, e barreiras no processo de ensino e aprendizagem.

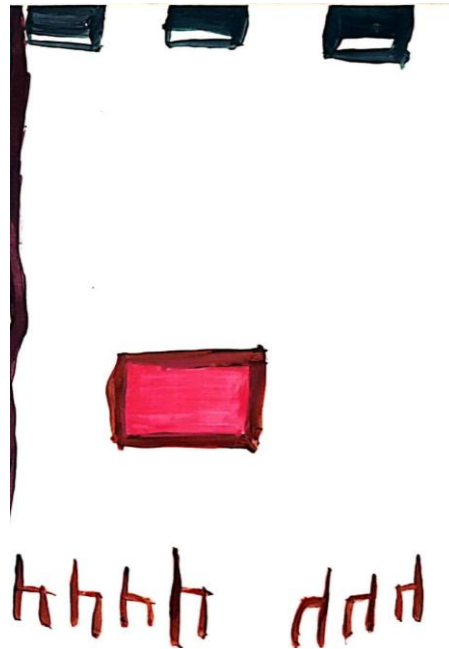
Figura 18 - Narrativa autobiográfica da participante Andorinha

Professor, ele só escreve, escreve é escrever
teve um dia que nós passamos um
semana fazendo um dever o escola
é legal

Fonte: Participante Andorinha (2019)

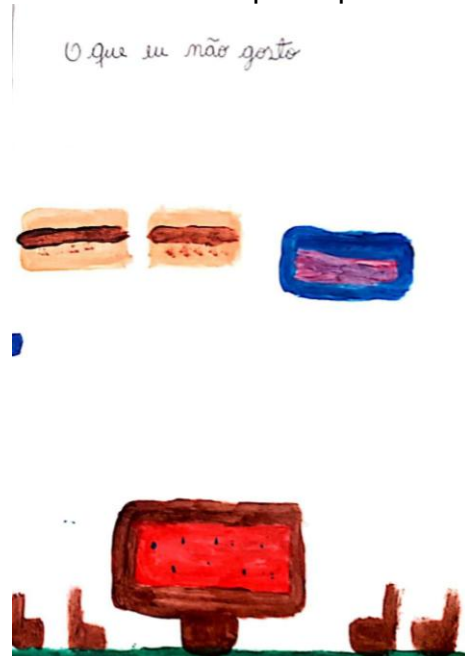
Andorinha demonstra em sua narrativa ser cansativo passar uma semana fazendo a mesma atividade, além da necessidade de receber estímulos para que a aprendizagem seja de maneira prazerosa. “Toda evolução mental da criança será comandada pelas sucessivas fixações da libido sobre os objetos ao seu alcance. (WALLON, 2007, p. 12-13). O desejo, trazido por Wallon (2007), é, portanto, um elemento essencial da infância. Além disso, as crianças apresentam também a falta de planejamento nas aulas da sala de vídeo.

Figura 19 - Pintura da participante Beija-flor



Fonte: Participante Beija-flor (2019)

Figura 20 - Pintura da participante Rosa



Fonte: Participante Rosa(2019)

“Não gosto de vim para sala de vídeo ficar só de bobeira. Prefiro vim assistir algo relacionado ao que estou estudando” (BEIJA-FLOR, 2019). *“Tem vídeos que a professora passa muito pesado, violento, não gosto. Fico assustada”* (ROSA, 2019). Nas pinturas, elas narram uma sala equipada, mas com cadeiras vazias, demonstrando que por mais atrativa que seja a sala de vídeo, quando o assunto

trabalhado não está contextualizado com o conteúdo, passa a ser desmotivante. Além disso, Rosa demonstra que precisa ter o cuidado na escolha dos filmes, respeitando a idade de cada telespectador. Assim, “[...] escutar as crianças, seus desejos, anseios e possibilidades, permite uma prática significativa, colaborativa e reflexiva, na qual todos podem se expressar e agir como protagonistas da prática educativa” (ROCHA, 2014, p. 147). As crianças expõem posicionamentos construtivos às ações de ensino. Trazendo discussões que, muitas vezes, não estão sendo debatidas durante os planejamentos pedagógicos. No entanto,

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 (PASSEGGI *et al.*, 2018, p. 114).

A criança constrói e desenvolve suas narrativas autobiográfica com facilidade, pois é algo que está com ela. Todo sujeito é capaz de falar sobre o que vive. O problema está nos movimentos de chegar até elas, no ouvi-las e no rompimento idealístico construído ao longo dos tempos, que o ensino para a criança se faz apenas com adultos.

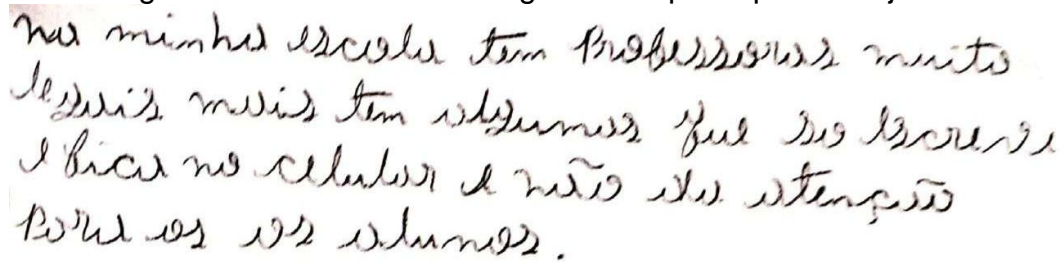
Outro fator importante nas práticas de ensino que as crianças narraram, foi sobre o uso do celular pelo professor em sala de aula. Nas escolas vemos muitas reclamações de professores com os alunos, principalmente nos anos finais do ensino fundamental. No entanto, as narrativas demonstram que o uso do celular tem gerado alguns conflitos com o professor nos anos iniciais do ensino fundamental. Andorinha e Girassol relatam um desses momentos vividos.

“Um dia todos nós terminamos a atividade e avisamos a professora. Tia terminamos, tia, tia, tia terminamos. E ela nada. Demorou, demorou. Aí ela disse que tava resolvendo um problema. Depois de um tempão, fizemos um plano, fingimos ir jogar um lixo na lixeira que ficava por trás dela, para poder descobrir se era isso mesmo. (Risos). Quando fomos olhar, adivinhe? Ela só curtindo o instagran. E nem aí pra nós. A gente aqui sem fazer nada.” (Demonstrando insatisfação no olhar e nos gestos) (DIÁRIO DE CAMPO, 06 de agosto de 2019).

“Acho que Estela não deve usar celular na sala. Tem professor que deixa de ensinar a gente para mecher no celular. Uma vez tia passou um texto no quadro e ficou até terminar a aula no celular” (GIRASSOL, 2019).

Beija flor, em sua carta, também diz sobre o uso do celular.

Figura 21 - Narrativa autobiográfica da participante Beija-flor



na minha escola tem professoras muito legais mas tem algumas que só ficam no celular e não dá atenção para os alunos.

Fonte: Participante Beija-flor (2019)

A tecnologia é fundamental e quando conduzida a favor do conhecimento demonstra eficácia, pois o aluno está imerso nesse meio e demonstra interesse e facilidade em aprender com elas. No entanto, podemos perceber que o uso do celular, nessas situações narradas, dispersa atenção do próprio professor, deixando os alunos sem nenhuma orientação e vulneráveis.

Percebemos que a relação de falsa superioridade nos faz cobrar que as regras sejam cumpridas ao mesmo instante que nos cega, fazendo com que em nossos exemplos práticos isso seja visível a todas as crianças.

As crianças aqui narram sobre a importância do planejamento e a sua relação com o aprender. Mais adiante elas trazem outros elementos importantes para a prática de ensino. São palavras que tem efeitos de cores, capazes de colorir e tornar as aulas mais instigantes, como o arco-iris no céu que nos deixam encantados ao nos mostrar tantas belezas.

5.3. ARCO-ÍRIS DO ENSINO: “PACIÊNCIA, COMPREENSÃO, AMOR, ALEGRIA E DIVERSÃO”

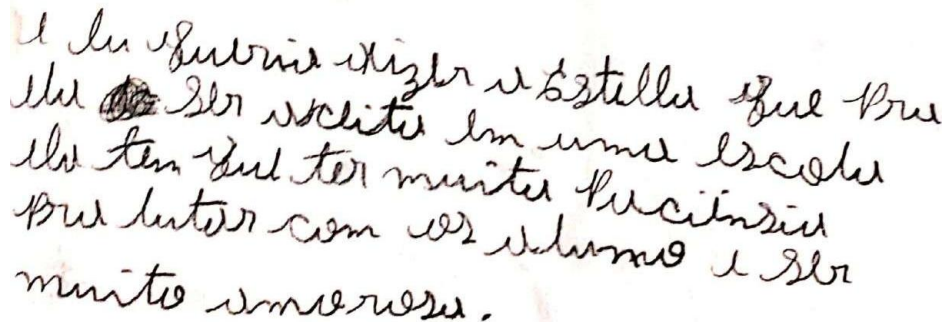
Assim como as cores que se juntam formando o arco-iris no céu, as palavras que brotam dos sentimentos devem unir-se para abrilhantar as aulas. Este arco-iris do ensino, segundo as crianças, se constrói a partir: da paciência, da compreensão, do amor, da alegria e da diversão. São palavras e ações essenciais, que todo professor precisa fazer o exercício para tê-las em seu coração.

Muitas pessoas não se preocupam com o essencial, mas apenas com o fundamental. [...] O essencial é aquilo que não pode deixar de

haver: a amorosidade, a convivência, a felicidade. Fundamental é aquilo que cria condições para que isso exista. Dinheiro é fundamental, não é essencial. A escola é fundamental, não é essencial. O essencial é aquilo que faria falta em parte da existência (CORTELLA, 2014, p. 124).

Para perceber o que realmente é essencial ao ensino, teria que vir de quem sente falta quando não acontece. Ou de quem transborda com esse feito. São seres sensíveis e com condições humanas aguçadas. As crianças, trazem esses elementos de uma maneira fantástica.

Figura 22 - Narrativa autobiográfica da participante Beija-flor



A la que me hizo sentir que fue
 un ser escrito en una escuela
 que ten que tener muchas paciencia
 por estar con los alumnos y ser
 muy amorosa.

Fonte: Participante Beija-flor (2019)

A paciência para respirar ao ver as inquietudes, refere-se também ao autocontrole, ao saber agir com calma diante das agitações, diante das indisciplinas, dos conflitos, dos choros. Bem como, saber aquecer os calafrios pela falta de amor, pela solidão, pela carência. Ao ponto de esquecer de si por alguns instantes, para viver a dor e alegria do outro.

Ser amorosa é ter amor. O amor necessário trazido por Beija-flor não é aquele que nos faz fazer tudo e a qualquer modo, ou aceitar qualquer condição/situação de maneira irresponsável. Mas colocar amor em cada detalhe, em cada conquista. Em cada palavra. É o que nos torna diferente. O amor consciente a profissão e a cada indivíduo que nos faz ser professor, é o amor que alimenta, que instiga, que inquieta, que nos faz tentar ser melhor não para nós, mas, para potencializar as conquistas de nossas crianças. É o amor que adoça e acolhe cada aluno em um simples olhar.

As soluções dos problemas da educação não se limitam apenas nas técnicas pedagógicas ou nos equipamentos envolvidos. “O nascimento do pensamento é

igual ao nascimento de uma criança: tudo começa com um ato de amor. Uma semente há de ser depositada no ventre vazio” (ALVES, 2012, p. 93). E não há como ajudar ao aluno a pensar de maneira diferente, até tem, mas não é um ato humano, e sim (des)humano.

Figura 23 - Narrativa autobiográfica da participante Bromélia

... não querem estudar. ... e ensinar religião. ... também tem
 Compreensão com os alunos que querem estudar, e que
 nas crianças gostam de brincar. ... ensinar a ler, a escre-
 ver e a ser responsáveis.

Fonte: Participante Bromélia (2019)

Figura 24 - Narrativa autobiográfica da participante Rosa

Ser compreensiva com os alunos.

Fonte: Participante Rosa (2019)

Bromélia e Rosa narram que também é essencial as ações de ensino a compreensão. Para compreender é necessário conhecer as características da infância. O desconhecer implica ações pedagógicas que bloqueiam, rompem e desviam o conhecimento para um lugar confuso. Compreender a importância do tempo, da pausa, do cansaço, da falta de entusiasmo. Compreender o que não é dito, mas que é compartilhado em gestos e sussurros encontrados nas entrelinhas. Compreender é também ser ânimo!

São tantas as coisas essenciais a uma prática de ensino exitosa, que Margarida resolveu até fazer uma lista.

Figura 25 - Narrativa autobiográfica da participante Margarida

legal
divertido
alegria nos alunos
benicabona
la buen dia

Fonte: Participante Margarida (2019)

Ao falar que o professor precisa ser “legal”. Essa expressão narrada refere-se a posturas que permite o aluno chegar até ele. É ser amigo também e que o aluno possa encontrar nessa relação, confiança e segurança.

As ações de ensino precisam ter diversão, podemos associar a diversão trazida por algumas crianças á alegria.

Mas não confunda a alegria com descompromisso. Uma aula para ser alegre não pode ser descompromissa, porque seria um sinal de perda de contato com propósito de atividade. Mas jamais se pode supor uma sala de aula em que não haja graça (CORTELLA, 2014, p. 124).

A alegria se configura a figura lúdica do ser criança. E não tem como imaginar uma aula alegre sem a graça que fazemos a todo instante atrelando ao ato de brincar, do ser engraçado para atrair a atenção do aluno. A “convivência engraçada faz bem, engraçado não é ridículo, engraçado é cheio de graça” (CORTELLA, 2014, p. 124). A alegria vem do lúdico, do agir cheio de graça e afeto, da brincadeira natural que brota da simplicidade, da espontaneidade que nos faz flutuar nos palcos da sala de aula.

O que nos chamou a atenção foi o último item da lista de ações essenciais a prática docente de Margarida; ela colocou que é essencial o professor dá “*Bom dia aos alunos*”. “*Tem professor que chega com a cara ruim, não olha nem pra gente, coloca os materiais na mesa (bate na mesa com o caderno), já manda a gente abrir o livro, e pronto*” (MARGARIDA, 2019). A narrativa de Margarida, mostra a importância de gestos simples que transforma o dia dos alunos. São gestos atrelado

ao próprio ato de educar, o desejar bom dia ao outro, é mostrar que temos algo bom a oferecer, é torcer pelo o outro. É mostrar algo bom de dentro de nós. É mostrar de forma prática o arco-iris do ensino, paciência, compreensão, amor, alegria e diversão.

A forma como a profissão docente é vista pela sociedade, a desvalorização financeira, social, bem como, a falta de estrutura para o ensino, não pode me tornar um professor revoltado com os alunos. A luta deve ser justamente contrária!

Lembra de Asa Branca que falou sobre Estela ter que “arrancar” as asas para ser aceita na escola? No final de sua carta ela desenha...

Figura 26 - Desenho da participante Asa Branca



Fonte: Participante Asa Branca (2019)

A criança diz ser Estela, mas desenha ela sem asas e sem antenas. O que nos faz questionar: Tem crianças deixando de voar na escola? Cadê suas asas? Adormecidas ou arrancadas? Ser professor, é buscar estimular nossas crianças a motivação que está dentro delas, é despertar voos. É buscar junto a elas, alguma coisa que insiste em se perder em meio ao ser criança, alicerçando essa fase vivida. Buscando junto a elas para que nunca percam o que é essencial e que brota de dentro. Pois nós adultos perdemos muita coisa ao deixarmos de ser (ALVES, 2012).

Aqui as crianças trouxeram que os elementos essenciais a docência é aquilo que está nas entrelinhas, é o que fortificam a condição do ser criança, que é naturalmente ser humana. É a simplicidade que alimenta nossas esperanças, nossos sonhos, que aliás, “somos sonhos cobertos de carne” (ALVES, 2012, p. 67).

O arco-iris do ensino, a paciência, a compreensão, o amor, a alegria e a diversão, são elementos que tornam o ser cada dia mais sensíveis, mais gente, mais

criança. Esse é o “objetivo da vida, ser criança” (ALVES, 2012, p. 62). É exatamente, pessoas assim que o mundo está precisando.

Finalizamos com uma imagem representando a esperança, Bromélia (2019) voando no pátio da escola com a professora e seus amigos, todos felizes com asas e antenas potencializadas!

Figura 27 - Desenho da participante Bromélia



Fonte: Participante Bromélia (2019)

6 GIRA, GIRA CIRANDA... PARA NÃO CONCLUIR

Somente uma pausa entre uma ciranda e outra, pois os giros de saberes jamais podem ter fim. A escuta sensível deve continuar no chão da escola, para que todos possam falar e ser ouvidos na simplicidade e maestria que é a partilha de conhecimentos.

A narrativa autobiográfica foi um meio eficaz para que as crianças pudessem refletir sobre si, sobre o outro e o meio que está inserida. Possibilitou a reflexão sobre as práticas de ensino de uma maneira leve, séria e eficaz. Demonstrando a imensidão de contribuição que a criança tem a oferecer às ações de ensino. A narrativa autobiográfica também foi essencial para que pudéssemos encontrar as respostas para os questionamentos da pesquisa de uma maneira sensivelmente humana: pelo ato de narrar. Repeitando o tempo e as singularidades de cada criança. Bem como, percebendo que cada experiência é ressignificada de maneira única por cada sujeito (PASSEGGI, 2010).

A escola é pensada para as crianças, no entanto, por vezes, ainda continua distante delas, pois em alguns momentos suas vozes não têm sonoridade, há dificuldades de percebê-las como sujeitos ativos no seu processo de ensino. Partindo desta realidade, a presente pesquisa busca problematizar junto à esta instituição o silenciamento das crianças na sua vida escolar, bem como, intenta compreender o modo como elas percebem as práticas de ensino, a partir de suas próprias vivências e de suas narrativas.

Com relação aos achados, seguindo o objetivo geral da pesquisa “compreender nas narrativas de crianças do Ensino Fundamental, quais os sentidos atribuídos às práticas de ensino em salas de aulas regulares”. As crianças participantes elencaram alguns elementos no qual, percebem nas práticas de ensino que vivenciam ou vivenciaram em suas vidas: As disciplinas curriculares, ensino a leitura e a escrita, atividades com/sem planejamento, uso excessivo do celular, trabalhando valores humanos, domínio do conteúdo, afeto, ludicidade, empatia, a liberdade e a falta dela, alegria e a diferença que ela faz no olhar. Foram alguns pontos trazidos pelas crianças, nos quais, são de extrema importância para refletirmos sobre nosso fazer docente.

Seguindo o nosso objetivo específico, a) Identificar os valores atribuídos pelas crianças às ações de ensino. As crianças elencaram alguns valores essenciais as práticas de ensino como: O afeto, a paciência, a compreensão, usar o lúdico, saber interagir com o aluno e ter o domínio do conteúdo. Conforme os participantes esses elementos são de grande importância para que possa aprender de uma maneira significativa. Assim diante do questionamento quais são os valores atribuídos pelas crianças às ações de ensino? Percebemos que os valores atribuídos ao ensino pelas crianças são os que as humanizam, os que as formam e transformam de dentro para fora. O ensino responsável que não tolhe, que emancipa. Que tem planejamento, e que na ausência dele os caminhos se perdem. O ensino que ajuda a superar, ajuda a pensar e a mudar os mundos vividos.

Com relação ao objetivo, b) refletir sobre o que as inquietam durante seu processo de ensino. Inquieta tudo que a impede de *ser*, tudo que rompe voos, o que aprisiona. A falta de empatia, de olhar sensível. De planejamento. Tudo que ofusca o arco-íris, que para as crianças são elementos essenciais ao professor: “paciência, compreensão, amor, alegria e diversão”. Também as inquietam o não ser ouvidas em seu processo de ensino. Mostrando-nos que no fundamental não tem o essencial, é preciso de um para conquistar o outro (CORTELLA, 2014).

Esta pesquisa nos trouxe grandes reflexões sobre o perceber as crianças na escola, na sala de aula. A importância de um ensino com a criança, lado a lado, e não apenas dirigido pelo professor. A mudança na sociedade e a necessidade de pessoas que sejam ativas em seu meio trás uma urgência de mudanças em nossas ações. No nosso modo de agir sobre elas. Não tem como buscar sujeitos que pensam, que agem, que lutam, que transformam, se as práticas de ensino tolhem e silenciam. É um ato (des)humano.

Acreditamos que esta pesquisa será importante para a escola, colaborando na formação continuada dos professores. Pretendemos apresentar os resultados da pesquisa para a comunidade escolar com o intuito de ajudar aos professores a perceber como as suas práticas de ensino estão sendo vistas pelas crianças, o que pode gerar um processo de reflexividade pedagógica.

Assim, acreditamos, fielmente, que as crianças em meio a suas infinitas pluralidades características a infância, tem sede de ser ouvida, de ser compreendida. Tem sede de fazer parte! Como professoras/pesquisadoras,

trilhamos esse caminhar com afeto, amor e esperança, que um dia há de vermos e ouvirmos mais as vozes que sussurram: “Ei, deixe eu participar, eu sei falar”! Como os olhos das crianças diziam ao querer participar dessa pesquisa. A elas, nossa gratidão eterna. Depois de ouvi-las, já não somos as mesmas de quando começamos. Agora, somos um pouco melhor, graças você, criança!

REFERÊNCIAS

- ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 14. ed. Campinas: Papyrus, 2012.
- ALTENFELDER, Anna Helena; GRANDO, Diego; FORNARI, Mellisa; ARMELIN, Maria Alice. **Poetas da escola: caderno do professor: orientação para produção de textos**. 5. ed. São Paulo: Cenpec (Coleção da Olimpíada), 2016.
- A TURMA DO BALÃO MÁGICO. **Superfantástico**. Belo Horizonte, c2003-2020. [Site] Letras. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/a-turma-do-balao-magico/68342/>. Acesso em: 5 maio 2020.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.
- 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, DF: MEC: SEB, 2007.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. 336 p.
- BRASIL. Instituto de Planejamento Economico e social. **A criança no Brasil: o que fazer?** Brasília, DF: IPEA: IPLAN, 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, DF: MEC: SEB, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC: SEF, 1998.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente e legislação correlata: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata**. 12. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 5 maio 2020.
- CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Ensinar a ensinar**. São Paulo: Thomson, 2002.

CORTELLA, Mario Sergio. **Educação, escola e docência**: novos tempos, novas atitudes. São Paulo: Cortez, 2014.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

DAL-FARRA, Rossano André; LOPES, Paulo Tadeu Campos. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 24, n. 3, p. 67-80, set./dez. 2013. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2698>. Acesso em: 6 nov. 2020.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, ano 23, n. 79, ago. 2002. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/alle/textos/NSAF-AsPesquisasDenominadasEstadodaArte.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2018.

FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRRN, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 55. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2013.

FREITAS, Marcos Cezar de Freitas. **História Social da infância no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 41. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko Mochida; PINAZZA, Mônica Appezato. **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Armed, 2007.

GOLDBERG, L. G. Da potência narrativa do desenho infantil para a pesquisa (auto) biográfica com crianças. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 141-163, maio/ago. 2019.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

JOSSO, Marie Christine. **A experiência de vida e formação**. Tradução: José Cláudio e Júlia Ferreira. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. *In*: BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LANI-BAYLE, Martine. **A criança e sua história**: por uma clínica narrativa. Tradução: Maria da Conceição Passeggi, Sandra Maia Vasconcelos. Natal: EDUFRN, 2018.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Ensinar e aprender/aprender-ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática e em currículo. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (org.). **Temas de Pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

MOREIRA, M. A. Pesquisa em educação em ciências: métodos qualitativos. *In*: MOREIRA, M. A.; ROSA, P. R. S. **Pesquisa em ensino**: métodos qualitativos e quantitativos. Porto Alegre: [s. n.], 2016. cap. 1, p. 5-31. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/Subsidios11.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2018.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 47-62.

MOROSINIA, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014. Disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875>. Acesso em: 06 nov. 2020.

NOBRE, Ellen Cristina Maia. **O menino e a rosa**: Sabedorias tecidas entre as flores e espinhos da leitura. 2016. 55 f. Monografia (Graduação em Licenciatura em Pedagogia) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró. 2016.

OLIVEIRA, Mara Terezinha Espinosa de. **Crianças narradoras e suas vidas cotidianas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição; DERMARTINI, Zeila de Brito Fabri; NOVAES, Adelina de Oliveira. **Infâncias, juventudes, universos (auto)biográficos e narrativos**. Curitiba: CRV, 2018.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da (org.). **Invenções de vida, compreensão de itinerário e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição; FURLANETTO, Ecleide Cunico; PALMA, Rute Cristina Domingos da (org.). **Pesquisa (auto)biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais**. Curitiba: CRV, 2016.

PASSEGGI, Maria da Conceição; ROCHA, Simone Maria da; CONTI, Luciane de. (Con)viver com o adoecimento: narrativas de crianças com doenças crônicas.

Revista FAEEBA: educação e contemporaneidade, Salvador, v. 25, n. 46, p. 45-57, maio/ago. 2016.

PASSEGGI, Maria da Conceição; LANI-BAYLE, Martine; FURLANETTO, Ecleide Cunico; ROCHA, Simone Maria. **Pesquisa auto (biográfica) em educação:** infâncias e adolescências em espaços escolares e não-escolares. Natal: EDUFRRN, 2018.

RIZZINI, Irene. **O século perdido:** raízes históricas das políticas públicas para infância no Brasil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROCHA, Simone Maria da **Narrativas infantis:** o que nos contam as crianças de suas experiências no hospital e na classe hospitalar. 2012. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

ROCHA, Simone Maria da. **Viver e sentir:** refletir e narrar: crianças e professores contam suas experiências no hospital e na classe hospitalar. 2014. 338 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

ROCHA, Simone Maria da; PASSEGGI, Maria da Conceição. Infâncias e narrativas autobiográficas: cenários, subjetividades e experiências escolares. *In:* PASSEGGI, Maria da Conceição; DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri; NOVAES, Adelina de Oliveira. **Infâncias, juventudes, universos (auto)biográficos e narrativas.** Curitiba: CRV, 2018. p. 57-66.

SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

SHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. *In:* WELLER, W.; PFAFF, N. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação.** Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

SILVA, Francisco Vieira. Muito além do peso: modulações biopolíticas em discursos sobre a obesidade infantil. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 16, n. 2, p. 237-248, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/viewFile/cld.2018.162.06/60746451>. Acesso em: 4 maio 2020.

TOCANTINS, Andrei Cristina Teixeira; FERREIRA, Rosângela Veiga Júlio; PINHO, Camila Silva. O trabalho com as múltiplas linguagens no ensino de geografia: letrando geograficamente. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 69-78, jan./jun. 2015.

TOQUINHO. **Aquarela.** Belo Horizonte, c2003-2020. [Site] Letras. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/toquinho/49095/>. Acesso em: 5 maio 2020.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** Tradução Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICE A - TERMO ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –**ASSINATURA DO ALUNO**

Governo do Estado do Rio Grande do Norte
Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO
Campus Universitário Central

TERMO ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que estou ciente e concordo em participar do estudo “Narrativas da infância: práticas de ensino sob o olhar de crianças no Ensino Fundamental”, orientado pela **Prof.^a Ellen Cristina Maia Nobre**.

Declaro que fui devidamente esclarecido quanto ao objetivo geral: “Identificar e compreender nas narrativas de crianças do Ensino Fundamental os sentidos atribuídos às práticas de ensino em salas de aulas regulares”, e quanto aos objetivos específicos: a). Apontar os valores atribuídos pelas crianças as ações de ensino, bem como, à liberdade de narrar e reviver suas próprias histórias, a partir de suas narrativas de si; b). Perceber como as crianças se posicionam diante do seu protagonismo no processo de ensino e aprendizagem; c). Colocar em evidência às vozes das crianças participantes da pesquisa, a fim de contribuir para pensar as práticas de ensino no Ensino Fundamental.

Quanto aos procedimentos aos quais serei submetido: (Serão realizados quatro encontros em formatos de cirandas. A primeira ciranda narrativa, será o momento inicial da pesquisa, iremos dialogar por meio de dinâmicas envolvendo músicas, buscando a reflexão sobre a importância de uma ciranda, trazendo questionamentos como: O que é uma ciranda? Qual a importância dela? Qual o seu significado para nossa pesquisa? Porque iremos trabalhar sempre nesta perspectiva de ciranda? No segundo encontro, será apresentado aos alunos o Alien escolhido para esta pesquisa, no qual é uma personagem chamada Estela, professora a procura de emprego “que vem de outro planeta para conhecer como são as aulas nas escolas do planeta terra”. A personagem será uma boneca de pano, criada especialmente para a pesquisa, para iniciar a ciranda narrativa iremos pedir as crianças que contem a personagem o que lembram do conto narrado no encontro anterior, no terceiro encontro: Cartas para amigos de outro planeta: os alunos serão

estimulados a escrever cartas para que a professora Estela leve para as crianças do seu planeta, nesta carta elas devem escrever o máximo de características das aulas, dos professores e da sua escola. Além dessas características elas devem colocar na carta como se sentem nesse espaço, como elas se percebem nele. O último encontro: Ciranda narrativa com pincéis: Sessões de artes (desenho e pintura), *como forma de acolher com respeito modos alternativos por eles acionados para falar de si*, cujo as informações coletadas serão organizadas em banco de dados, As narrativas, os desenhos, as cartas e os registros em diário de campo serão triangulados a fim de criarmos eixos analíticos que favoreçam um aprofundamento e entendimento do objeto estudado. E dos possíveis riscos de ordem emocional (constrangimento/vergonha de a sua vida ser exposta) que possam advir de tal participação e que serão minimizados mediante: Garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, onde não será preciso colocar o nome do mesmo; Para manter o sigilo e o respeito aos participantes da pesquisa, apenas a discente Ellen Cristina Maia Nobre executará as cirandas, somente a mesma e sua orientadora Dra. Simone Maria da Rocha poderão manusear os dados, estes serão guardados pela pesquisadora; Mantendo sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante; Garantia que o participante se sinta a vontade para responder aos questionários e Anuência das diretoras das Instituições de ensino para a realização da pesquisa. Dessa forma, concordo em participar voluntariamente da pesquisa e autorizo sua publicação.

Assinatura do Aluno
Mossoró – RN, ___/___/201__

Ellen Cristina Maia Nobre - Aluna do Curso de Mestrado do programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO, parceria entre a Universidade Federal Rural do Semi-árido – UFERSA, o Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN e a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Universitário Central - Centro de Convivência. BR 110, KM 48 Rua: Prof. Antonio Campos, S/N, Costa e Silva. CEP CEP 59.610-090, Mossoró -RN Tel.(84) 98787-5437

Simone Maria da Rocha - 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, Campus Universitário Central - Centro de Convivência. BR 110, KM 48 Rua: Prof. Antonio



Governo do Estado do Rio Grande do Norte
Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
Campus Universitário Central
Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino
– POSENSINO

Campos, S/N, Costa e Silva. CEP CEP 59.610-090, Mossoró -RN Tel.(84) 98787-5437

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN)

Campus Universitário Central - Centro de Convivência. BR 110, KM 48 Rua: Prof. Antonio Campos, S/N, Costa e Silva. CEP 59.610-090. Tel: (84) 3312-7032. e-mail: cep@uern.br

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- ASSINATURA DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa “Narrativas da infância: práticas de ensino sob o olhar de crianças no Ensino Fundamental” coordenada pela **Professora Ellen Cristina Maia Nobre** e que segue as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. A participação da criança é voluntária, o que significa que ela poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Caso decida aceitar o convite, seu/ sua filho (a) será submetido ao seguinte procedimento: Serão realizados quatro encontros em formatos de cirandas. A primeira ciranda narrativa, será o momento inicial da pesquisa, iremos dialogar por meio de dinâmicas envolvendo músicas, buscando a reflexão sobre a importância de uma ciranda, trazendo questionamentos como: O que é uma ciranda? Qual a importância dela? Qual o seu significado para nossa pesquisa? Porque iremos trabalhar sempre nesta perspectiva de ciranda?

No segundo encontro, será apresentado aos alunos o Alien escolhido para esta pesquisa, no qual é uma personagem chamada Estela, professora a procura de emprego “que vem de outro planeta para conhecer como são as aulas nas escolas do planeta terra”. A personagem será uma boneca de pano, criada especialmente para a pesquisa, para iniciar a ciranda narrativa iremos pedir as crianças que contem a personagem o que lembram do conto narrado no encontro anterior, no terceiro encontro: Cartas para amigos de outro planeta: os alunos serão estimulados a escrever cartas para que a professora Estela leve para as crianças do seu planeta, nesta carta elas devem escrever o máximo de características das aulas, dos professores e da sua escola. Além dessas características elas devem colocar na carta como se sentem nesse espaço, como elas se percebem nele.

O último encontro: Ciranda narrativa com pincéis: Sessões de artes (desenho e pintura), *como forma de acolher com respeito modos alternativos por eles acionados para falar de si*, a responsabilidade de aplicação é de Ellen Cristina Maia Nobre, aluna do curso do mestrado do programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO, parceria entre a Universidade Federal Rural do Semi-árido – UFRSA, o Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN e a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN.

Esta pesquisa tem como objetivo geral identificar e compreender nas narrativas de crianças do Ensino Fundamental os sentidos atribuídos às práticas de ensino em salas de aulas regulares. Apresentando como objetivos específicos: a). Apontar os valores atribuídos pelas crianças as ações de ensino, bem como, à liberdade de narrar e reviver suas próprias histórias, a partir de suas narrativas de si; b). Perceber como as crianças se posicionam diante do seu protagonismo no processo de ensino e aprendizagem; c). Colocar em evidência às vozes das crianças participantes da pesquisa, a fim de contribuir para pensar as práticas de ensino no Ensino Fundamental.

Acreditamos que um dos benefícios para as crianças é vivenciar situações de protagonismo, como sujeitos ativos nos seus processos de ensino e aprendizagem, que refletem sobre o que pensam e modificam suas ações/decisões com segurança. Esse aspecto deve ser percebido como estímulo ao ato de olhar para dentro de si que, por vezes, é desconsiderado nos espaços escolares.

Os riscos mínimos que o participante da pesquisa estará exposto: é que ao narrar as crianças poderão sentir algum desconforto, reviver lembranças de eventos na escola, se expor ao julgamento de outras crianças. Se isto ocorrer, poderemos interromper as atividades e fazer uma mediação cuidadosa que garanta a integridade e o bem-estar dos participantes. Esses riscos serão minimizados mediante: Garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, onde não será preciso colocar o nome do mesmo; Para manter o sigilo e o respeito ao participante da pesquisa, apenas a discente Ellen Cristina Maia Nobre aplicará o questionário e somente a mesma e sua orientadora Simone Maria da Rocha poderão manusear e guardar os questionários; Sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante; Garantia que o participante se sinta à vontade para responder aos questionários e Anuência das Instituições de ensino para a realização da pesquisa.

Os dados coletados serão, ao final da pesquisa, armazenados em CD-ROM e caixa arquivo, guardada por no mínimo cinco anos sob a responsabilidade do pesquisador responsável no Departamento do Programa de Pós Graduação em Ensino, a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes e o responsável.

Você ficará com uma via original deste TCLE e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para o pesquisador responsável, no endereço: Rua Oití nº 132, bairro cohab, CEP– 59.700.000, Apodi-RN. Tel. (84) 99669-7160. Dúvidas a respeito da ética desta pesquisa poderão ser questionadas ao **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN)** -Campus Universitário Central - Centro de Convivência. BR 110, KM 48 Rua: Prof. Antonio Campos, S/N, Costa e Silva.Tel: (84) 3312-7032. e-mail: cep@uern.br / CEP 59.610-090.

Se para o participante houver gasto de qualquer natureza, em virtude da sua participação nesse estudo, é garantido o direito a indenização (Res. 466/12 II.7) – cobertura material para reparar dano – e/ou ressarcimento (Res. 466/12 II.21) – compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – sob a responsabilidade da pesquisadora Ellen Cristina Maia Nobre

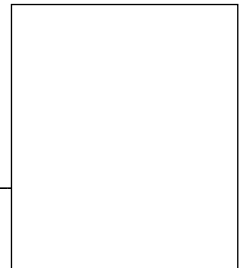
Não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação. Os dados coletados farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais. O pesquisador estará à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Consentimento Livre

Concordo em participar desta pesquisa “Narrativas da infância: práticas de ensino sob o olhar de crianças no Ensino Fundamental”. Declarando, para os devidos fins, que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais meu/ minha filho (a) será submetido (a) e dos possíveis riscos que possam advir de tal participação. Foram garantidos a mim esclarecimentos que venham a solicitar durante a pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou a minha família. Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

Apodi, ____/____/____.

Assinatura do Pesquisador



Assinatura do Participante

Ellen Cristina Maia Nobre - Aluna do Curso de Mestrado do programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO, parceria entre a Universidade Federal Rural do Semi-árido – UFERSA, o Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN e a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Universitário Central - Centro de Convivência. BR 110, KM 48 Rua: Prof. Antonio Campos, S/N, Costa e Silva. CEP CEP 59.610-090, Mossoró -RN Tel.(84) 98787-5437

Simone Maria da Rocha - 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, Campus Universitário Central - Centro de Convivência. BR 110, KM 48 Rua: Prof. Antonio Campos, S/N, Costa e Silva. CEP CEP 59.610-090, Mossoró -RN Tel.(84) 98787-5437

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) -Campus Universitário Central - Centro de Convivência. BR 110, KM 48 Rua: Prof. Antonio Campos, S/N, Costa e Silva.Tel: (84) 3312-7032. E-mail: cep@uern.br / CEP 59.610-090.

APÊNDICE C – CARTA DE ANUÊNCIA



ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA
ESCOLA ESTADUAL FERREIRA PINTO
Ensino Fundamental

Rua: 07 Setembro, nº 227, Apodi – RN, CEP: 59.700-000
E-mail: eeferreirapinto@hotmail.com- telefone: 3333-2628
PORTARIA DE AUTORIZAÇÃO – 395/80 – APODI-RN

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, Maria Dilma Viana e Castro, CPF: 230.662.454-20, representante legal da Escola Estadual Ferreira Pinto, localizada no endereço: Rua: 07 Setembro, nº 227, Apodi – RN venho através deste documento, conceder a anuência para a realização da pesquisa intitulada: Narrativas da infância: práticas de ensino sob o olhar de crianças no Ensino Fundamental, tal como foi submetida à Plataforma Brasil, sob a orientação da pesquisadora Ellen Cristina Maia Nobre vinculada ao programa de Pós-graduação em ensino – POSENSINO, parceria entre a Universidade Federal Rural do Semi-árido – UFRSA, o Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN e a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN a ser realizada no próprio espaço físico da escola, especificamente, na sala de vídeo, por ser um lugar com mais privacidade e conforto.

Declaro conhecer e cumprir as resoluções Éticas Brasileiras, em especial a resolução 466/12 e suas complementares.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades, como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu cumprimento no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão usados nesta pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue abaixo:

- 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução 466/12 CNS/MS;
- 2) A garantia do participante em solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e

depois do desenvolvimento da pesquisa;

3) Liberdade do participante de retirar a anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalidade ou prejuízos.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Apodi-RN, 14/03/2019

Assinatura e Carimbo do responsável preferencialmente.

Na inexistência do carimbo, Portaria de nomeação da função ou CPF.

APÊNDICE D - ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Roteiro para entrevista

Ciranda 1:

O que vocês acharam do conto?

Vocês acham que existe professoras como essas?

Vocês já vivenciaram alguma situação parecida? Como foi?

O que mais tocou vocês nesse conto?

Como vocês fariam a atividade?

Ciranda 2:

Estela é uma professora que vem de outro planeta, ela irá participar das cirandas conosco, vamos contar a ela a história que lemos no encontro anterior?

Tenho outra coisa para contar a vocês sobre Estela, ela está procurando emprego aqui na nossa escola. Quais são as dicas que vocês dariam a ela para que ela possa ser aceita na escola?

Vamos contar a Estela como são as aulas aqui na nossa escola? O que vocês mais gostam e o que não gostam?

Como são as professoras dessa escola?

O que as crianças fazem aqui?

O que os professores fazem?

O que é legal e o não é legal na escola?

Atividade cartas:

Estela ficou muito feliz em conhecer o planeta terra e muito mais em conhecer vocês, ela precisa ir lá no lugar onde ela mora, contar as crianças de lá como é a nossa escola. Vamos ajudar Estela?

Vocês vão fazer uma carta para ela levar, nessa carta vamos escrever o máximo de informações sobre nossa escola, nossos professores e as crianças.

Ciranda 3.

Escrevemos cartas para Estela levar para seus alunos de outro planeta, mas precisamos de mais detalhes. O que vocês acham de desenharmos a nossa escola?

Nossas aulas, professores, e o nosso dia-a-dia aqui? Vamos aproveitar e desenhar o que mais gostamos na escola e o que não gostamos?

	Não usar o celular durante a aula								
	Oferecer aulas ao ar livre								
	Planejar								

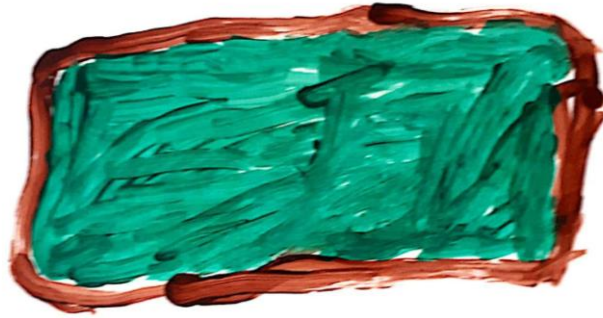
ANEXO A – PINTURAS NARRATIVAS DAS CRIANÇAS







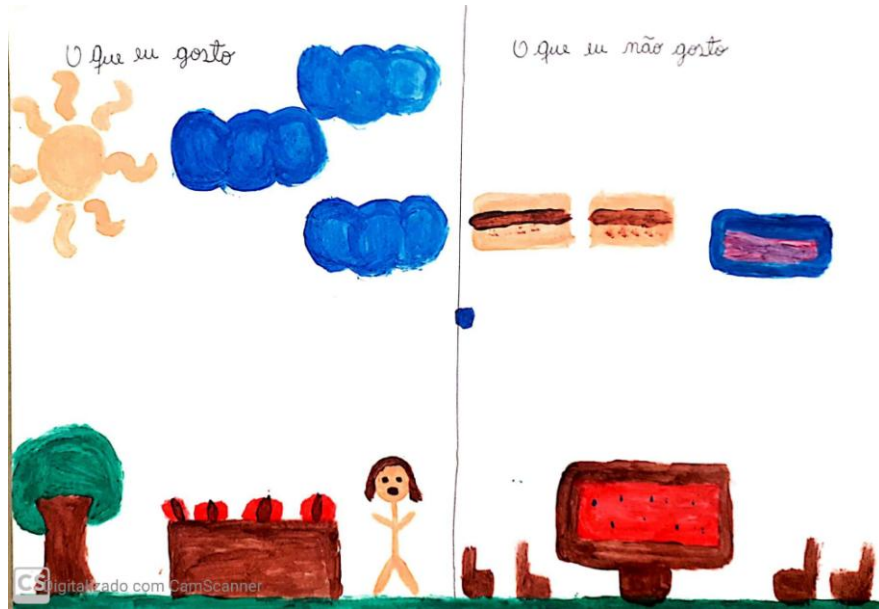




CS Digitalizado com CamScanner



CS Digitalizado com CamScanner



ANEXO B - O MENINO E A ROSA – HELEN BUCKLEY

Era uma vez um menininho bastante pequeno que contrastava com a escola bastante grande.

Uma manhã, a professora disse:

- Hoje nós iremos fazer um desenho.

"Que bom!"- pensou o menininho. Ele gostava de desenhar leões, tigres, galinhas, vacas, trens e barcos... Pegou a sua caixa de lápis-de-cor e começou a desenhar.

A professora então disse:

- Esperem, ainda não é hora de começar!

Ela esperou até que todos estivessem prontos.

- Agora, disse a professora, nós iremos desenhar flores.

"Que bom!". Pensou o menininho. Ele gostava de fazer flores. E começou a desenhar bonitas flores com seus lápis rosa, laranja e azul.

A professora disse:

- Esperem! Vou mostrar como fazer.

E a flor era vermelha com caule verde.

- Assim, disse a professora, agora vocês podem começar.

O menininho olhou para a flor da professora, então olhou para a sua flor. Gostou mais da sua flor, mas não podia dizer isso... Virou o papel e desenhou uma flor igual a da professora.

Era vermelha com caule verde.

Num outro dia, quando o menininho estava em aula ao ar livre, a professora disse:

- Hoje nós iremos fazer alguma coisa com o barro.

"Que bom!". Pensou o menininho. Ele gostava de trabalhar com barro. Podia fazer com ele todos os tipos de coisas: elefantes, camundongos, carros e caminhões.

Começou a juntar e amassar a sua bola de barro.

Então, a professora disse:

- Esperem! Não é hora de começar!

Ela esperou até que todos estivessem prontos.

- Agora, disse a professora, nós iremos fazer um prato.

"Que bom!" - pensou o menininho.

Ele gostava de fazer pratos de todas as formas e tamanhos.

A professora disse:

- Esperem! Vou mostrar como se faz. E ela mostrou para todos como fazer um prato fundo.

- Assim, disse a professora, agora vocês podem começar.

O menininho olhou para o prato da professora, olhou para o próprio prato e gostou mais do seu, mas ele não podia dizer isso. E fez um prato fundo, igual ao da professora.

E muito cedo o menininho aprendeu a esperar e a olhar, e a fazer as coisas exatamente como a professora. E muito cedo ele não fazia mais coisas por si próprio.

Então, aconteceu que o menininho teve que mudar de escola. Essa escola era ainda maior que a primeira.

No primeiro dia a professora disse:

- Hoje nós vamos fazer um desenho.

"Que bom!" - pensou o menininho e esperou que a professora dissesse o que fazer.

Mas a professora não disse nada. Apenas andava pela sala.

Então, ela foi até o menininho e disse:

- Você não quer desenhar?

- Sim, disse o menininho, e o que é que nós vamos fazer?

- Eu não sei, até que você o faça, disse a professora.

- Como eu posso fazê-lo?

- Da maneira que você quiser.

- E de que cor?

- Qualquer cor, disse a professora.

- Se todo mundo fizer o mesmo desenho e usar as mesmas cores, como eu posso saber o que cada um gosta de desenhar?

- Eu não sei... disse o menininho.

E então, ele começou a desenhar uma flor vermelha com o caule verde

ANEXO C – CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Narrativas da infância: Práticas de ensino sob o olhar de crianças no Ensino Fundamental

Pesquisador: ELLEN CRISTINA MAIA NOBRE

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 06210818.3.0000.5294

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO - UFERSA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.347.055

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma dissertação, caracterizado enquanto estudo qualitativo, tendo por Instituição Proponente a UFERSA, a ser desenvolvido no período de fevereiro/18 a dezembro/19. O objetivo deste trabalho é identificar e compreender nas narrativas de crianças do Ensino Fundamental os sentidos atribuídos às práticas de ensino em salas de aulas regulares. Esta pesquisa será realizada na Escola Estadual Ferreira Pinto localizada na cidade de Apodi-RN. Os sujeitos da pesquisa serão dez crianças entre 8 e 10 anos de idade, alunos do 3º e 4º ano do ensino fundamental. Quanto aos meios, propomos a utilização da pesquisa com narrativas (auto) biográficas com a observação participante e a entrevista. O método da pesquisa constará de cinco momentos, que não devem ser entendidos de modo estanques, mas interrelacionados: Ciranda narrativa, Ciranda narrativa com Estela, Cartas para amigos de outro planeta, Ciranda narrativa com pincéis, que serão registradas a partir de diário de campo, gravações de vídeo e áudio. Por fim teremos as análises e reflexões com os autores que norteiam esta pesquisa. No que tange aos aspectos éticos, não estão previstos os benefícios, os riscos e as estratégias para minimização desses últimos de forma adequada. Outrossim, estão previstos o ressarcimento e a indenização quando as circunstâncias determinarem. O orçamento apresentado é da ordem de R\$ 229,40 e a fonte orçamentária é própria dos pesquisadores.

Endereço: Avenida Professor Antônio Campos, s/nº, BR 110, km 48 - Campus Central - UERN
Bairro: Presidente Costa e Silva **CEP:** 59.610-090
UF: RN **Município:** MOSSORO
Telefone: (84)3312-7032 **E-mail:** cep@uem.br