DOI: https://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2026.v35.n81.p255-273

NARRATIVAS DE CRIANÇAS EM CONTEXTOS DE MIGRAÇÃO: LITERATURA, HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO

*Janaína Moreira Pacheco de Souza**
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ
https://orcid.org/0000-0002-3826-7144

*Juliana Godói de Miranda Perez Alvarenga***
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ
https://orcid.org/0000-0002-7144-2821

*Yasmin Postiga da Fonseca****
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ
https://orcid.org/0009-0008-9009-7104

RESUMO

Essa reflexão compreende as fontes narrativas de crianças oriundas de fluxos migratórios em diálogo com os projetos desenvolvidos pelas professoras-pesquisadoras no âmbito da formação docente e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPed). O objetivo é articular literatura e histórias de vida para materializar, no contexto da sala de aula, narrativas que revelam processos de construção de si das crianças enquanto pequenos migrantes, evidenciando uma rede de produção de saberes afetivos e educativos. Nesse percurso, destaca-se a formação permanente das docentes, que ressignificam suas práticas ao compreenderem os silêncios e as experiências trazidas por esse coletivo, reconhecendo a narrativa como prática existencial. A partir das fontes narrativas, da abordagem hermenêutica e do trabalho com histórias de vida, evidencia-se a potência dessas experiências para o desenvolvimento socioeducacional das crianças e possibilidade de inclusão escolar por intermédio da *vidaformação*.

Palavras-chave: Contexto de migração; Fontes narrativas; Histórias de vida; Literatura; Formação docente.

ABSTRACT

CHILDREN'S NARRATIVES IN MIGRATION CONTEXTS: LITERATURE, LIFE STORIES, AND TRAINING

This reflection encompasses the narrative sources of children from migratory

* Doutora em Educação (UERJ). Professora Adjunta do Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino (DEAE), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: janamoreirauerj@gmail.com

** Doutora em Educação (UFF). Professora Adjunta do Departamento de Ensino Fundamental (DEF), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: julianagodoym_perez@hotmail.com

*** Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd - UERJ). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: ypfonsecarj@gmail.com

flows in dialogue with projects developed by teacher-researchers within the scope of teacher training and the Postgraduate Program in Education at the State University of Rio de Janeiro (PROPed). The objective is to articulate literature and life stories to materialize, in the classroom context, narratives that reveal the processes of self-construction of children as young migrants, highlighting a network of production of affective and educational knowledge. In this process, the ongoing training of teachers stands out, as they reframe their practices by understanding the silences and experiences brought by this collective, recognizing narrative as an existential practice. Based on narrative sources, the hermeneutic approach, and work with life stories, the potential of these experiences for the socio-educational development of children and the possibility of school inclusion through life-formation is evident
Keywords: Migration context; Narrative sources; Life stories; Literature; Teacher training.

RESUMEN

NARRATIVAS INFANTILES EN CONTEXTOS MIGRATORIOS: LITERATURA, HISTORIAS DE VIDA Y FORMACIÓN

Esta reflexión abarca las fuentes narrativas de niños y niñas provenientes de flujos migratorios en diálogo con proyectos desarrollados por docentes investigadores en el ámbito de la formación docente y del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Estatal de Río de Janeiro (PROPed). El objetivo es articular la literatura y las historias de vida para materializar, en el contexto del aula, narrativas que revelen los procesos de autoconstrucción de los niños y niñas como jóvenes migrantes, destacando una red de producción de conocimiento afectivo y educativo. En este proceso, se destaca la formación continua de los docentes, quienes replantean sus prácticas al comprender los silencios y las experiencias que aporta este colectivo, reconociendo la narrativa como una práctica existencial. Con base en las fuentes narrativas, el enfoque hermenéutico y el trabajo con historias de vida, se evidencia el potencial de estas experiencias para el desarrollo socioeducativo de los niños y la posibilidad de inclusión escolar a través de la formación para la vida
Palabras-clave: Contexto migratorio; Fuentes narrativas; Historias de vida; Literatura; Formación docente.

O CONTEXTO DA PESQUISA: POR QUE NARRAR NOSSAS EXPERIÊNCIAS?[1]

— *Meu coração é grande, cabe todo mundo.*
— *Como una casita?*
— *Sí!*
— *Mi casita!*
(*Chiquillo* - 7 anos)[2]

Refletir sobre nossas experiências como formadoras nos leva a revisitar alguns dos caminhos que temos trilhado ao discutir a presença de crianças em situação de migração e refúgio nas escolas brasileiras. Em nosso contexto de atuação, partimos da experiência vivida em uma escola pública situada na Zona Oeste do município do Rio de Janeiro, que re-

1 Texto revisado e normalizado por Janaína Moreira Pacheco de Souza.

2 Trecho de um diálogo com uma das crianças durante o projeto realizado na escola – transcrição realizada no caderno de campo. O nome da criança é um pseudônimo escolhido pelas autoras com a finalidade de preservar a identidade.

cebe um número significativo de matrículas de crianças oriundas da Venezuela. Compreendemos essa escola como um espaço atravessado por intencionalidades pedagógicas, reflexões contemporâneas e também por desconfortos cotidianos, nos quais se entrelaçam desafios antigos e atuais da educação pública. Ao mesmo tempo, trata-se de um lugar de acolhida que estende suas mãos às nossas, convidando-nos a pensar juntas caminhos para a inclusão educacional daqueles que chegam ao Brasil em busca de novas possibilidades de vida. Nesse movimento, nossa entrada como pesquisadoras nessa instituição nos torna partícipes de um coletivo de educadores que, no cotidiano escolar, busca compreender as múltiplas questões que atravessam a experiência de quem chega, de quem passa e de quem permanece naquele espaço.

A temática da imigração e do refúgio passa a atravessar nosso percurso investigativo no âmbito de projetos de pesquisa e formação intitulados "Estudos sobre o cenário da alfabetização de crianças em situação de migração/ refúgio nas escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro", "A formação de leitores e escritores: modos individuais de representação da docência e dos processos de aprendizagem na área da linguagem"[3] (PRODOCÊNCIA – UERJ) e "Demandas atuais do processo de inclusão escolar de alunos oriundos de fluxos migratórios matriculados em escolas do Rio de Janeiro"[4], desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPed/UERJ). Foi no interior dessas experiências de investigação e formação que essa questão se tornou particularmente significativa para nós, sobretudo quando passamos a compreender a pesquisa como um exercício de alteridade, capaz de nos convocar a partilhar das trajetórias daqueles que, ao longo de suas migrâncias, perderam referências, territórios e vínculos.

Nesse movimento, a pesquisa se configura também como um gesto de escuta diante das histórias que atravessam o presente, marcadas por deslocamentos forçados intensificados na última década. Em diferentes partes do mundo, conflitos armados e disputas geopolíticas seguem produzindo cenários de instabilidade e violência, frequentemente atravessados por discursos de poder que anunciam, em alto e bom tom, ameaças de novos "banhos de sangue" caso determinados interesses políticos não sejam garantidos. É nesse contexto de tensões globais que muitas crianças chegam às escolas brasileiras, trazendo consigo memórias, línguas, silêncios e experiências que desafiam a escola a reinventar suas formas de acolher, ensinar e aprender.

Aproximamo-nos, especialmente nesta pesquisa, das crianças que, junto a seus familiares, foram forçadas a deixar seus lugares de origem em busca de dias mais seguros. Crianças cujas palavras, muitas vezes, precisam nascer do silêncio - silêncio que apenas o acolhimento, a escuta e o afeto podem ajudar a transformar novamente em voz. Aproximamo-nos também das histórias de famílias que partem deixando para trás territórios, memórias e pertencimentos, vivendo um dia de cada vez em um difícil e corajoso exercício de recomeço.

Nesse percurso investigativo, encontramos crianças que chegam à escola com um olhar que parece desejar ser percebido sem rótulos. Tal desejo, no entanto, revela um certo paradoxo quando situado no interior da cultura escolar, que ainda apresenta, mesmo na contemporaneidade, debates incipientes acerca das questões étnicas, raciais e de gênero, o que contribui para a permanência de tensões e conflitos. Entre os fatores que ajudam a compreender essa incipiência, destaca-se a ausência de uma perspectiva de educação intercultural que privilegie, segundo Candau (2009, p. 170):

> [...] um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educa-

3 Projeto coordenado pela Professora doutora Paula da Silva Vidal Cid Lopes no Programa PRODOCÊNCIA - Professora Associada do Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino (DEAE), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

4 Projeto financiado pela Bolsa APQ1/ FAPERJ.

> tivo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade, etc. (2009, p.170).

Partindo das histórias de vida desses sujeitos, buscamos compreender e potencializar os interesses, saberes e experiências das infâncias que emergem no cotidiano de crianças em situação de fluxos migratórios, de modo que a literatura possa atuar como mediadora na expressão de suas histórias, memórias e desejos no contexto escolar. Ao abrir espaço para a circulação dessas narrativas, a literatura torna-se também um território de encontro, no qual diferentes línguas, culturas e modos de viver se entrelaçam, permitindo que as crianças encontrem formas de dizer de si e de seus percursos. Nessa direção, o trabalho com histórias de vida dialoga com os projetos de futuro que as crianças vão construindo em contato com outras matrizes linguísticas e culturais.

Ao mesmo tempo, essa experiência se projeta no campo da formação docente, sendo assumida como práxis formativa. Compreendemos a formação de professores como um processo que se constitui no encontro com o outro e na capacidade de reconhecer, no cotidiano escolar, as múltiplas vozes, línguas e trajetórias que atravessam a escola contemporânea. Desse modo, a escuta das narrativas das crianças e o trabalho com a literatura tornam-se também espaços de reflexão crítica sobre a prática pedagógica, ampliando as possibilidades de acolhimento e de construção de uma educação sensível às experiências da mobilidade humana.

Sob essa perspectiva, não se trata apenas de apresentar as narrativas de professoras-pesquisadoras, pois, por si só, elas não dariam conta de tomar pelas mãos as histórias dessas crianças atravessadas por crises humanitárias, de oferecer o abraço necessário ou de potencializar vozes que tantas vezes se calam no interior das salas de aula. Assim, a opção pela abordagem das histórias de vida se constitui no diálogo com essas infâncias, tendo os encontros literários como disparadores das narrativas das próprias crianças. A aposta está na potência do texto literário para tocá-las de algum modo, permitindo que, a partir da leitura e da partilha das histórias, possam emergir fios de memórias, experiências e desejos que lhes são caros. Desse modo, a literatura abre caminhos para que cada criança dialogue com suas próprias vivências, entrelaçando as narrativas dos livros às experiências que marcam suas trajetórias de infância.

A segunda vertente da história de vida, de matriz francófona e desenvolvida por autores como Gaston Pineau e Jean-Louis Le Grand (2012), privilegia fundamentalmente a narrativa do próprio indivíduo como eixo do processo investigativo. Nessa perspectiva teórico-metodológica, a construção da história de vida parte da narração reflexiva do sujeito, compreendido como sujeito de direito, que interpreta sua trajetória a partir de sua subjetividade e de sua experiência no tempo.

Nesse horizonte interpretativo, a hermenêutica ricoeuriana (Ricoeur, 2010a, 2010b, 2010c) é assumida como referência para compreender a centralidade do sujeito na interpretação de sua própria história, reconhecendo que o narrador, ao narrar a si mesmo, também atribui sentidos às experiências vividas e reorganiza sua trajetória à luz do presente.

Ao aproximar essa perspectiva do contexto desta pesquisa, reconhecemos que também as crianças em situação de mobilidade humana podem ser compreendidas como narradoras de suas próprias experiências. Mesmo quando suas histórias emergem de forma fragmentada, entre silêncios, memórias e afetos, suas narrativas revelam modos singulares de interpretar os deslocamentos vividos, permitindo que suas vozes sejam reconhecidas como parte constitutiva dos processos de pesquisa e de compreensão das infâncias em contextos migratórios.

Esse caminho investigativo, desenvolvido no período de 2023 a 2025, possibilitou a rea-

lização de encontros organizados a partir das demandas da comunidade escolar, com foco nas reflexões acerca dos processos de escolarização e aprendizagem dos estudantes. Ao longo desse percurso, destacamos a dimensão autoformadora da narrativa (Pineau, 1988), entendida como o movimento pelo qual o sujeito, ao narrar e refletir sobre sua trajetória, produz conhecimento sobre si mesmo e sobre os contextos nos quais esteve inserido.

Nesse sentido, a história de vida configura-se não apenas como um recurso de produção de dados para a pesquisa, mas como um dispositivo de compreensão e formação que se constrói na relação entre o sujeito, suas experiências e os sentidos que ele próprio atribui à sua trajetória. Trata-se, portanto, de um processo no qual narrar a própria vida também se torna uma forma de interpretar o vivido, reinscrevendo experiências no tempo e abrindo possibilidades de novos entendimentos sobre si e sobre o mundo, como destacam os autores Le Grand e Pineau:

> A nosso ver, a práxis da história de vida caracteriza-se, no plano da formação, pela preferência por uma concepção do liame social que valoriza, como elemento central, o respeito pelo indivíduo passível de orientar sua vida a partir da consideração dos fatores determinantes da sua própria história (pessoal, social historicamente situada, datada), e de sua transformação num projeto existencial socialmente inscrito. Mais do que um fechamento numa experiência passada, por mais rica que seja, trata-se de situar a narrativa no ponto em que se articulam passado, presente e futuro. A perspectiva do projeto de vida e de ação é, neste caso, fundamental (Le Grand; Pineau, 2012, p.150)

O caminho teórico-metodológico adotado na pesquisa parte de uma triangulação composta por três movimentos articulados: 1) a proposta de mediação com as crianças, realizada por meio do texto literário e dos momentos de estudo e reflexão sobre os encontros vividos com elas; 2) o processo de transcrição desses encontros e o levantamento das questões trazidas pelas próprias crianças; e 3) a compreensão das fontes narrativas, interligando as narrativas dos estudantes às reflexões teóricas.

Em nossa experiência na escola, o texto literário tornou-se um ponto de rizoma, no qual não se sabe exatamente onde começa ou onde termina, pois dele brotam múltiplas conexões entre memórias, experiências e sentidos. O que aprendemos ao longo desse percurso é que a literatura passou a funcionar como um dispositivo capaz de presentificar a sutileza dos encontros, permitindo que pequenos gestos, silêncios e narrativas emergissem no cotidiano escolar. Nesse movimento, reafirma-se a compreensão de que todo ato estético também é político (Candido, 1995), especialmente quando a literatura abre espaço para que vozes historicamente silenciadas encontrem possibilidades de expressão e reconhecimento.

As obras selecionadas, todas pertencentes ao campo da literatura infantojuvenil, serviram como base para as leituras, debates e reflexões desenvolvidos no âmbito do projeto. Entre elas, destacam-se: A Grande Fábrica de Palavras (Lestrade, 2010), utilizada em duas versões — uma em português e outra em espanhol —; O Livro Maluco das Poções Mágicas (Cunha; Massarani, 2019); Mis Deseos (Gluck, 2021); e Lá vem o Homem do Saco (Rennó, 2013). A escolha dessas obras esteve orientada pela compreensão de que a literatura pode constituir-se como um gesto de escuta, acolhimento e potencialização do dizer. Nesse sentido, os textos literários foram mobilizados como mediadores dos encontros com as crianças, abrindo espaço para que memórias, inquietações e desejos pudessem emergir no diálogo coletivo. Como destaca Bajour (2012), a literatura pode tornar-se uma porta de entrada para falarmos daquilo que nos atravessa e nos instiga, criando condições para que leitores compartilhem experiências, perguntas e sentidos que se desdobram a partir do encontro com o texto.

Todas as narrativas das crianças que aqui serão apresentadas se ancoram em encontros literários realizados com uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental I, bem como em

atividades voltadas ao atendimento individualizado de crianças oriundas da Venezuela. Nesses encontros, buscamos criar composições potentes, inspiradas na perspectiva de Deleuze (2002, p. 25), ao afirmar que "[...] quando um corpo encontra outro corpo, uma ideia encontra outra ideia, pode acontecer que as duas relações se componham para formar um todo mais potente".

A partir dessa compreensão, os encontros literários foram concebidos como espaços de experimentação e de produção de sentidos, nos quais as narrativas das crianças puderam emergir em diálogo com as histórias lidas, com as experiências compartilhadas e com os afetos que atravessam o cotidiano escolar. Para dialogar com essas narrativas, recorremos também aos registros produzidos em diário de campo, bem como às contribuições de teóricos do campo das narrativas e das histórias de vida, como Abrahão (2004), Bragança (2018), Josso (2012), Pineau (1988) e Ricoeur (2007, 2010a, 2010b, 2010c, 2014), cujas reflexões nos auxiliam a compreender a potência formativa e interpretativa das narrativas no contexto da pesquisa.

Uma questão que se tornou evidente para nós ao longo do desenvolvimento do projeto – e que gostaríamos de anunciar desde o início, convidando o interlocutor a mergulhar neste texto - foi que, ao buscarmos o diálogo com a literatura infantil, encontramos crianças silenciadas em territórios desconhecidos. Crianças que chegam à escola atravessadas por deslocamentos, perdas e recomeços, trazendo consigo experiências que nem sempre encontram espaço para serem narradas no cotidiano escolar.

Caminhar com e pela literatura, nesse percurso, revelou-se mais do que um gesto pedagógico: tornou-se um modo de aproximação sensível com essas infâncias e com suas histórias. Ao abrir espaço para a escuta e para a partilha de experiências, os encontros literários possibilitaram que palavras, memórias e afetos começassem a emergir. Esse movimento provocou, conforme sinaliza Couto (2020, p. 60):

> [...] buscar outros encontros, desta vez, com a infância das crianças migrantes, que carregam consigo tantos começos: encontros com diferentes línguas, com as fronteiras, com os territórios, com cores, gestos, sabores...nem me atrevo a colocar um ponto final nas experiências. Não tenho, mesmo, a impressão, a necessidade ou a intenção de nesta escrita esgotar a língua, de produzir Respostas, Verdades, Pontos Fixos. Esgotar a língua é impossível, ela sempre flexiona, parte e produz outros. A língua é infinita. Penso que os movimentos dos encontros com as crianças migrantes também.

Convidamos nosso interlocutor a sentir esses encontros com e pela literatura, que se tornaram verdadeiros mares de travessia, possibilitando mergulhos nas singularidades das crianças cujas histórias atravessam esta pesquisa. Crianças que chegam à escola marcadas por deslocamentos forçados e por experiências decorrentes de uma crise humanitária que, muitas vezes, tenta apagar identidades, silenciar memórias e suspender pertencimentos.

Nos encontros literários, entretanto, a palavra, a escuta e a partilha abriram frestas para que essas infâncias pudessem emergir em sua potência. Ao tocar as histórias lidas, as crianças também passaram a tocar suas próprias histórias, permitindo que lembranças, afetos e desejos se insinuassem no espaço da sala de aula. Assim, a literatura deixou de ser apenas objeto de leitura para tornar-se território de encontro, no qual narrar e ouvir passaram a constituir gestos de reconhecimento e de reconstrução de si no mundo.

O DESAFIO DE MERGULHAR NAS ENTRELINHAS

Quando aprendemos a mergulhar? Certa vez, ouvimos dizer que, para mergulhar, é preciso primeiro molhar os pés, sentir a profundidade da água, perceber sua temperatura, observar o movimento das ondas e reconhecê-las como parte do oceano - vivo, mutável e instável. Mergulhar implica conhecer. E o processo de conhecer algo é lento: exige atenção, tempo e

cuidado, pois sempre nos colocamos em risco quando nos lançamos em águas desconhecidas, sobretudo quando ainda não sabemos nadar. Mas não estamos falando de água. Falamos de um "novo" cenário que, pouco a pouco, tem ocupado espaço nas ruas, nos canteiros de obras, nos hospitais, nos abrigos e, nesta reflexão, de modo particular, na escola: a chegada de sujeitos oriundos de fluxos migratórios ao território nacional. São adultos, idosos, adolescentes e crianças; corpos brancos, negros e amarelos; presenças que, muitas vezes, tornam-se invisíveis ou indizíveis. Corpos gordos, magros, por vezes amorfos, deslocados das margens - ou excessivamente marcados por elas, quando estatelados no chão das fronteiras. São sujeitos que sentem fome, dor, alívio, frio, angústia. Sentem e continuam sentindo. Sentem-se, mesmo quando o mundo parece exigir silêncio. E seguimos, com eles, atentos: o caminho ainda é longo.

A experiência de "estar" estrangeiro é, muitas vezes, uma roupagem hostil e fria. Aquilo que é estranho desloca, afasta e dificulta qualquer possibilidade de aproximação daqueles que, acomodados em seus confortáveis trajes tradicionais, não se sentem prontos para conceder espaço à mudança. Reprogramar rotas e desbravar novos caminhos é profundamente incômodo. Parece arriscado demais. Permanecer no conhecido torna-se, então, a opção mais segura, sobretudo para quem já caminha em uma corda bamba suspensa sobre o precipício.

Talvez esse também seja, em certa medida, o movimento da escola quando se depara com a presença de uma criança migrante. Diante de um sujeito que já carrega as marcas do abandono institucional de seu país de origem, a escola tende a concentrar seus esforços em processos de integração, relegando a um plano secundário dimensões consideradas menos urgentes, como a identidade cultural e a língua materna. Em muitos casos, essas dimensões permanecem em suspensão, como se pudessem aguardar um momento mais oportuno.

No entanto, essa escolha, por vezes inconsciente, acaba por fragilizar as possibilidades de existência e de pertencimento desse sujeito, que vê na escola uma oportunidade de recomeço. Ser uma criança refugiada é, antes de tudo, ser criança. E a identidade não pode ser tratada como uma questão secundária, justamente porque é a partir dela que nos colocamos no mundo, reconhecendo-nos como sujeitos singulares, revestidos de história, memória e cultura.

Uma das grandes questões que dificultam esses momentos de revestir-se de si e de mergulhar no estrangeiro reside no fato de que a escola pública, não raras vezes, encontra-se na base da ampulheta, sendo constantemente soterrada pelos grãos do tempo que lhe impõem metas a cumprir e expectativas muitas vezes irreais - isso tudo com pouco ou nenhum aparato institucional. Nesse cenário, é preciso pontuar que atribuir aos docentes a responsabilidade por essa tensão revela profunda apatia e desconhecimento acerca da complexidade do cotidiano escolar.

Os professores que se deparam com essa nova realidade também estão diante de um território desconhecido. Assim como o país e a escola são novos para a criança migrante, o próprio conceito de refúgio, bem como a experiência de conduzir uma sala de aula multinacional e multilíngue, configura-se como um desafio recente para muitos docentes. Surge, então, uma questão incontornável: como equilibrar as exigências impostas por aqueles que não habitam a escola, mas que sobre ela exercem poder, com o compromisso ético de garantir às crianças, brasileiras ou migrantes, o direito à sua identidade pessoal e cultural, reconhecida como um dos pilares fundamentais para a efetivação dos Direitos Humanos?

É sob essa questão que nos inserimos neste espaço diverso que escolhemos habitar enquanto educadoras-pesquisadoras. Partindo da concepção de criança como sujeito social que atua no e sobre o mundo por meio de suas narrativas identitárias, encontramos na

literatura um ponto de partida para o processo de reconstituição do sujeito enquanto locutor e personagem central de sua própria história. Nesse percurso, compreendemos as narrativas literárias e as narrativas identitárias das crianças como territórios de reconhecimento e de identificação em contextos marcados pela mobilidade e pelo deslocamento. É nesse movimento que aprendemos, junto com elas, a resistir, a subverter e a re(existir), sustentando a convicção de que a sala de aula pode constituir-se como um espaço possível para esse (re)encontro.

Ao pensarmos sobre a língua, salientamos também que, entre compreender o que sentimos e expressar nossas histórias de vida, somos inevitavelmente atravessados pelo processo da linguagem. Não há narrativa do sujeito que não esbarre nas linguagens que atravessam o território em que habitamos.

Em uma compreensão ricoeuriana, que propõe um enxerto da linguagem na teoria hermenêutica (Ricoeur, 2014), comunicamo-nos por meio da língua, sendo na tradução entre os sentidos do vivido e o repertório linguístico disponível que a experiência ganha forma narrável. Assim, toda narrativa se constitui a partir de uma dupla vertente: de um lado, a compreensão de si como sujeito falante que, ao mobilizar um novo idioma, busca reinterpretar sua própria trajetória; de outro, um movimento de reelaboração de si, atravessado pelas marcas do território e pelas relações sociais que configuram o contexto em que esse sujeito passa a existir.

Narrar, nesse sentido, não é apenas contar o que se viveu, mas reconstruir a experiência a partir das possibilidades que a língua oferece. Para crianças em contexto migratório, esse gesto assume contornos ainda mais complexos: ao mesmo tempo em que aprendem a habitar uma nova língua, também reinventam modos de dizer de si, negociando sentidos entre memórias, afetos e os novos horizontes que se abrem no território de chegada.

Traçando um paralelo com os dizeres inscritos no portão da Operação Acolhida, em Pacaraima (RR), que evocam a necessidade de manter a calma, controlar, filtrar e confinar, sendo tais ações "[...] uma determinação para enfrentar a situação de liminaridade e seus efeitos" (Paraguassu, 2022, p. 32), e com a própria instituição escolar, na qual, segundo Reyes (2012, p. 21), "[...] nossa concepção de ensino pede ao professor que seja capaz de controlar, planificar e avaliar o processo de aprendizagem durante todas as etapas, do princípio ao fim, sem que nada escape ao controle", buscamos, por meio das literaturas selecionadas, justamente perder o controle.

É somente a partir dos devaneios, das historietas e dos relatos pessoais que começamos, de fato, a "molhar os pés". Ao escutar as entrelinhas que emergem dos contos, tornamo-nos capazes de conhecer nossos alunos para além das categorias que os classificam.

Remando na contramão das expectativas capitais apontadas por Mohammed ElHajji (2013), citado por Paraguassu (2022), tomamos a literatura como ferramenta de encontro. Reyes (2012, p. 9) lembra que a literatura "[...] não se faz com boas intenções, não tem compromissos com modismos, não é para dar lições de vida, e muito menos para reforçar conteúdos escolares". A literatura é, antes de tudo, linguagem - e linguagem é relação, é atravessamento, é possibilidade de conexão.

Nesse horizonte, ler com as crianças não se limita a interpretar histórias: trata-se de abrir frestas para que outras histórias possam emergir. Entre uma página e outra, entre o dito e o silenciado, as crianças encontram brechas para narrar a si mesmas, trazendo à superfície memórias, medos, desejos e fragmentos de mundos que atravessaram para chegar até ali. É nesse espaço de escuta que começamos, juntos, a compreender que cada narrativa partilhada também reconfigura o território da sala de aula.

> [...] ao mesmo tempo em que nações atraem imigrantes para beneficiarem-se do conhecimento custeado em outros países e suprir carência de profissionais qualificados pelo envelhecimento da população, também endurecem as suas leis de imigração e refúgio, para melhor controlar

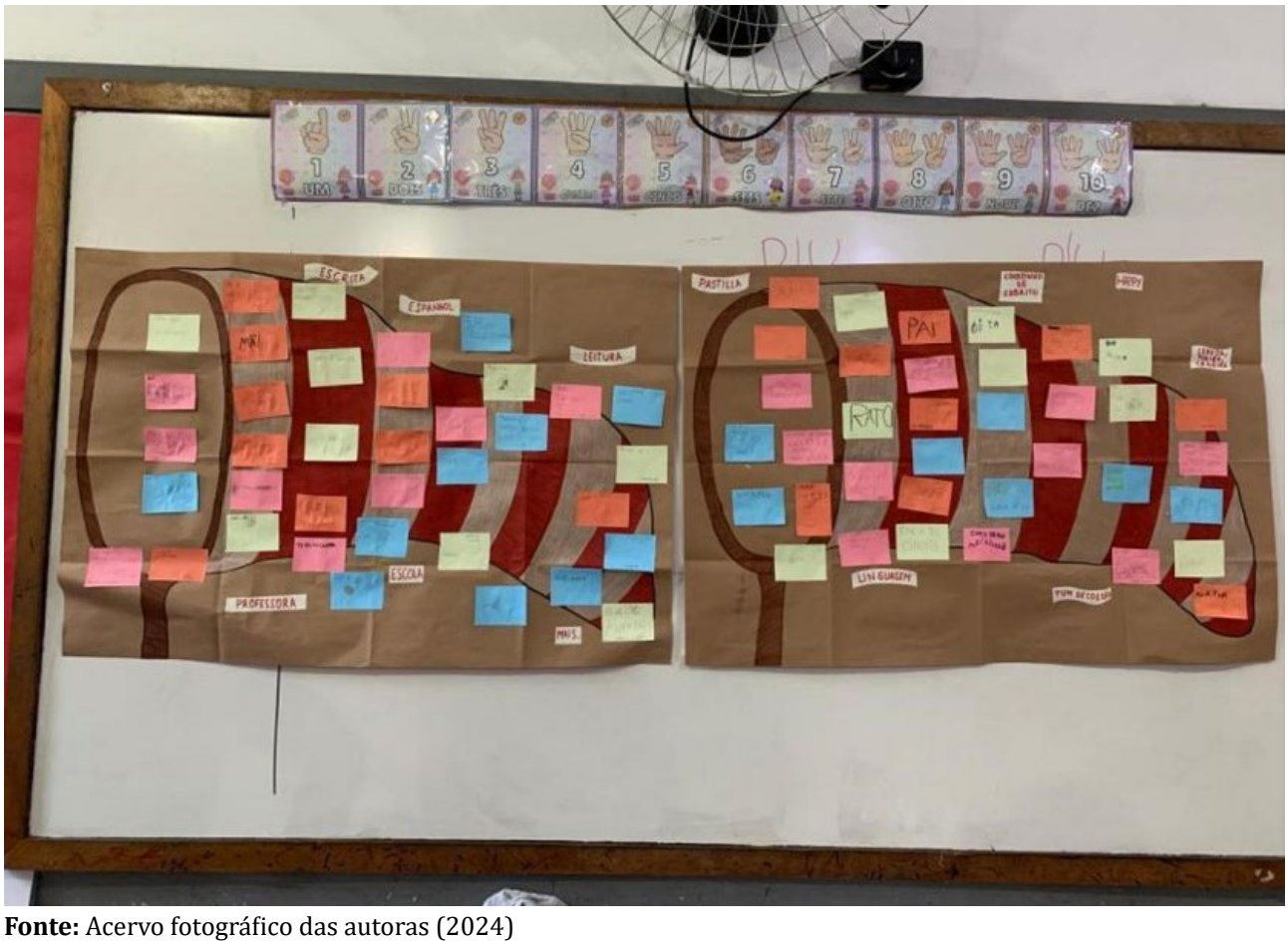
> os fluxos humanos, recuperando discursos reacionários e xenófobos, para atender segmentos conservadores. (Paraguassu, 2022, p.22)

Em um mundo em que a história raramente leva em conta a perspectiva infantil, pensar, no espaço da sala de aula, em questões como "palavras que me são caras", desejos e temores, afetuosidade e identidade torna-se um gesto profundamente subversivo. Ao convidarmos nossos estudantes, brasileiros e migrantes, a se apropriarem desses conceitos e a traçarem suas próprias narrativas, deslocamo-nos das demandas previamente estabelecidas para o espaço escolar.

Esse movimento, ao mesmo tempo em que amplia as possibilidades de expressão das crianças, também potencializa processos formativos que não dizem respeito apenas ao aluno, mas igualmente ao que podemos chamar de "professor de fronteira". Tal figura pode ser compreendida tanto como aquele que atua em territórios marcados por fronteiras geográficas quanto como aquele que, no interior da escola, se coloca diante de fronteiras simbólicas, linguísticas e culturais que atravessam o cotidiano escolar.

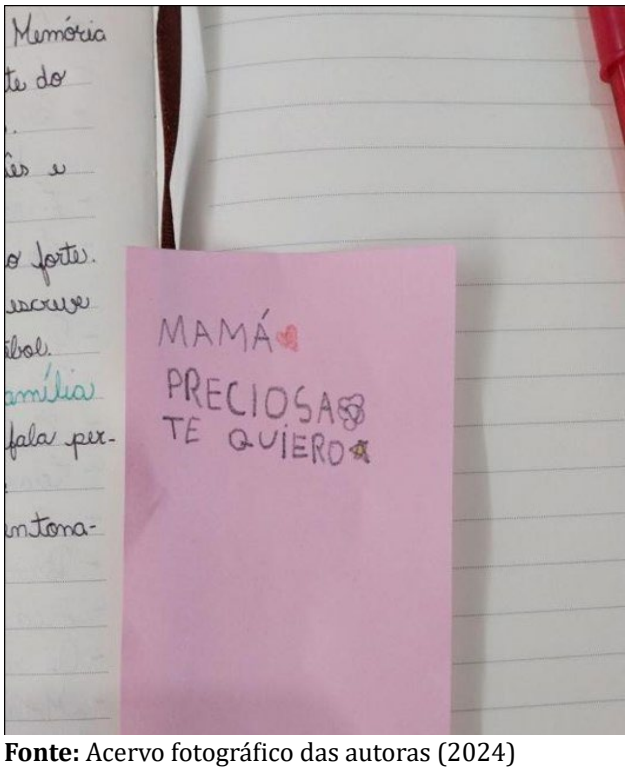
Nesse contexto, a escuta das crianças e a construção de espaços em que suas palavras possam circular tornam-se parte de um exercício de deslocamento pedagógico. Ao abrir espaço para que desejos, medos e memórias ganhem forma em palavras, o professor também aprende a habitar esses territórios de passagem, reconhecendo a sala de aula como um lugar onde identidades são narradas, compartilhadas e continuamente reconstruídas.

Figura 1: Rede de palavras construída com as crianças a partir do texto literário



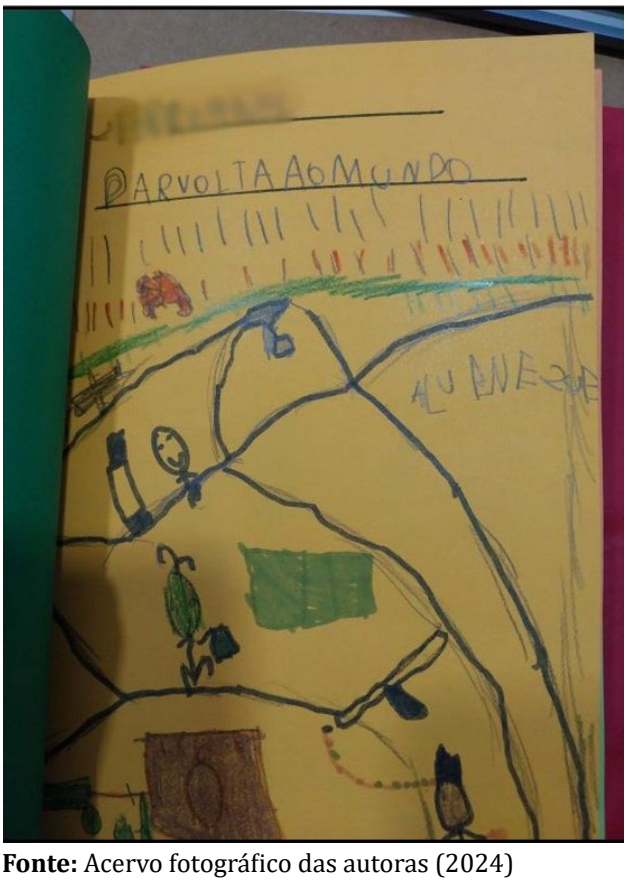
Fonte: Acervo fotográfico das autoras (2024)

Figura 2: Exemplo de uma das "palavras caras" escrita por uma criança venezuelana.



Fonte: Acervo fotográfico das autoras (2024)

Figura 3: "Poção de dar volta ao mundo" - Produção textual que representa o desejo de uma das crianças venezuelanas (para reencontrar o pai na Venezuela).



Fonte: Acervo fotográfico das autoras (2024)

Esse exercício de abertura à trajetória de vida só se torna possível quando nós, profissionais em permanente processo de formação (Pineau, 1988), desenvolvemos, no interior de nossa própria prática, o exercício da escuta sensível em partilha (Barbier, 1998). A escuta sensível deriva da compreensão de que não basta estarmos em contato com os sujeitos; é preciso estarmos verdadeiramente abertos ao saber que emerge das experiências narradas e, sobretudo, à compreensão existencial do sujeito que se coloca como autor ao narrar sobre si.

A experiência com a diversidade no cotidiano da sala de aula também nos possibilita escutar narrativas inesperadas. Em certa ocasião, uma criança considerada brasileira afirma que "não é daqui". Ao observar seus colegas venezuelanos e argentinos tendo suas individualidades reconhecidas e valorizadas, encontra espaço para compartilhar que é adotada e que veio de outro país.

Quando o espaço da sala de aula se constitui como um território de liberdade para narrar, outras histórias também emergem. É nesse contexto que escutamos a assombrosa *leyenda del Silbón*[5] e, ao falarmos sobre medos, uma aluna conta que dorme com uma *pelúcia vieja*. O relato, aparentemente simples, desdobra-se em um desabafo: diante de uma avaliação escolar na qual deveria confeccionar uma boneca, revela não possuir os materiais necessários em casa e sequer dispor de tempo para realizá-la.

São nessas brechas, as quais são abertas entre a literatura, o diálogo e a escuta, que as narrativas infantis ganham forma e densidade. Aquilo que, à primeira vista, poderia parecer apenas uma conversa entre crianças revela, na verdade, camadas profundas das experiências que atravessam seus cotidianos, expondo desigualdades, medos e formas singulares de habitar o mundo.

No desenho e na escrita, a oficina possibilita que se materialize aquilo que, naquele momento, se torna importante narrar. As

5 Lenda folclórica venezuelana e colombiana, geralmente associada ao "homem do saco" brasileiro.

Figuras 2 e 3 evidenciam, por meio das diferentes linguagens mobilizadas pelas crianças, a presença recorrente da referência aos pais. Esses registros expressam uma dimensão da identidade individual vinculada à família e, ao mesmo tempo, deixam entrever a ausência da figura paterna.

Podemos pensar, como nos orienta Simone de Beauvoir (1970) ao discutir a condição feminina, que muitas vezes nos encontramos em situação. O conceito de situação, tal como mobilizado pela autora, aponta que, diferentemente do gênero masculino, as mulheres tendem a orientar suas trajetórias de vida em estreita relação com as formas de organização familiar. Beauvoir observa que, historicamente, são as mulheres aquelas sobre quem recai a responsabilidade pelo cuidado dos integrantes do núcleo familiar, de modo que as dificuldades atravessadas pelo grupo acabam incidindo de maneira mais direta sobre suas escolhas e possibilidades de ação.

Em "O segundo sexo" (1970), a autora argumenta que é o feminino que frequentemente permanece como presença constante para as gerações futuras, assumindo, em grande medida, a responsabilidade pela criação e pelo sustento das crianças. Sobre elas recaem não apenas as tarefas cotidianas de cuidado, mas também a luta pela construção de condições que tornem possível o desenvolvimento e a esperança de um futuro melhor. Nessa experiência, cruzam-se condicionantes que não são apenas subjetivos, mas também de classe, de gênero e de ordem social.

Estar em situação, nessa perspectiva, significa reconhecer que a figura materna se encontra constantemente atravessada por escolhas contingentes, determinadas pelas condições materiais disponíveis em diferentes momentos da vida. A mãe torna-se, assim, um elo entre a vida vivida e a ancoragem no presente, sustentando, muitas vezes, as condições de existência nesse novo território. Essa forma de acesso à vida, marcada pela memória, pelo cuidado e pela tentativa de enraizamento em um contexto outro, também pode ser visualizada na experiência de construção de *La muñeca*.

Figura 4: *La muñeca* (boneca construída com a criança nas atividades do projeto)

Fonte: Acervo fotográfico das autoras (2024)

Por meio da escuta sensível, afastada da concepção da criança como sujeito passivo no espaço da sala de aula, buscamos atuar em uníssono com essas crianças, respeitando o lugar a partir do qual se inserem no mundo. Nesse processo, elas se derramam em narrativas que emergem entre lápis de cor, canetinhas, papéis coloridos, agulhas, linhas e uma boa história. É no interior dessas atividades, cujas propostas suscitam reflexões, desejos e memórias, que encontramos possibilidades de ressignificação, abrindo caminhos para que a criança migrante possa se colocar como sujeito que sonha, sente e age.

Foi a partir de um desses momentos de partilha que Caribay[6] (11 anos, venezuelana) nos mostrou um possível caminho de aproxi-

6 Pseudônimo adotado para criança em questão baseada na lenda folclórica venezuelana "*Caribay y las cinco águilas blancas*".

mação, tomando como referência a oficina de confecção de bonecas. Ao longo do processo, a construção identitária da boneca, a qual passa a assumir contornos de um alter ego livre e infante, ressignifica sua própria experiência com aquilo que diz, com o que faz na escola e com os desejos que alimenta. O que, à primeira vista, poderia ser compreendido apenas como uma atividade manual revela-se, na verdade, um espaço de elaboração subjetiva. A confecção da boneca intervém diretamente na elaboração de conflitos internos e deixa entrever fragmentos do mundo no qual Caribay gostaria de viver, tornando visíveis suas aspirações, afetos e formas de imaginar outros horizontes possíveis.

Narrar, portanto, é transbordar daquilo que já não nos cabe no peito: expectativas, frustrações, descobertas e constatações - marcas que nos constituem no mundo. Ao narrar, o sujeito organiza e ressignifica sua experiência, produzindo sentidos sobre si e sobre o vivido. Nesse horizonte, Caribay narra não apenas a realidade que experimenta, mas também aquela que almeja. Ao fazê-lo, manifesta sua identidade enquanto criança que deseja para si aquilo que seu alter ego – Eva - possui.

Nomeada em homenagem à amiga deixada na Venezuela, Eva encarna liberdade, reconhecimento, esperança, amizade e empatia. Mais que uma personagem imaginada, ela se torna espelho, companhia e projeção de um futuro possível. Nesse gesto narrativo, Caribay reinscreve sua própria história, mobilizando afetos e expectativas que encontram forma nas tessituras de linhas e palavras. Tal movimento dialoga com a noção de identidade narrativa proposta por Paul Ricoeur, para quem o sujeito se constitui ao narrar a própria experiência, articulando passado, presente e projeções de futuro em uma trama que dá unidade ao vivido. Nesse sentido, a narrativa não apenas relata acontecimentos, mas participa da própria constituição da identidade do sujeito.

É nessa escuta afetiva, que acolhe as narrativas sem pretender encerrá-las, que essas subjetividades encontram um lugar de repouso: um colo, um lar, *una casita*. A identidade narrativa de Caribay nos alcança, assim, no espaço sensível de educadoras que ainda caminham pela margem, molhando os pés nesse vasto oceano de histórias. Com o auxílio dos pequenos migrantes, aprendemos gradualmente a mergulhar nesse mar de experiências que a literatura nos permite navegar, reconhecendo, em cada narrativa compartilhada, a potência formativa do encontro entre linguagem, memória e imaginação.

OS SENTIDOS DAS IDENTIDADES NARRATIVAS: O ENTRELAÇAR DO CORPO BIOGRÁFICO QUE NARRA A EXISTÊNCIA DE SI

Compreender e explicar constituem processos implicados na produção de sentidos sobre o ser. Ao refletir sobre a composição da narrativa, Paul Ricoeur apresenta o conceito de identidade narrativa (2010; 2014) e defende a díade compreender/explicar como um movimento fundamental mobilizado pelos sujeitos para pensar suas próprias trajetórias enquanto seres cognoscentes no mundo. Segundo o autor, a identidade narrativa é composta por duas dimensões constitutivas: *idem* e *ipse*. A mesmidade – correspondente ao movimento da identidade *idem* – refere-se aos elementos de relativa permanência que estruturam a trajetória do sujeito, marcando acontecimentos que permanecem como referências estáveis em sua história, tais como mudanças, nascimentos, perdas ou rupturas. Esses eventos configuram marcos fundadores da experiência e participam da constituição da identidade ao longo do tempo.

Em outro polo, porém em constante diálogo com essa dimensão, encontra-se a ipseidade - movimento da identidade *ipse* - que diz respeito à capacidade do sujeito de se reinterpretar no presente, narrando a si mesmo a partir das circunstâncias vividas no momento da enun-

ciação. Trata-se de uma identidade aberta à transformação, que se constrói no fluxo das experiências e na reelaboração contínua do vivido.

Essas duas dimensões - mesmidade e ipseidade – entrelaçam-se na tessitura da intriga e na composição do enredo da vida narrada, configurando aquilo que Ricoeur denomina identidade narrativa. Entretanto, o autor também chama atenção para uma terceira dimensão que atravessa o processo identitário: a alteridade. Presente no interior do próprio si-mesmo, essa dimensão evidencia que a constituição do sujeito se realiza sempre em relação com o outro, isto é, no reconhecimento de que o si só se compreende plenamente na interlocução com aquilo que lhe é externo e, ao mesmo tempo, constitutivo.

Diferentemente da mesmidade e da ipseidade, a alteridade não dialoga apenas com o *soi-même*[7], mas com o si-mesmo em relação às múltiplas reflexões de si que emergem no momento da narrativa sob o prisma do outro. A identidade *Alter* é a presentificação do outro em nosso ser. Isto significa que a alteridade é a presença do outro em nossa forma de narrar nossa história de vida, tendo em vista que é a marca dos vários outros que nos compõem entrelaçados à nossa existência.

Na perspectiva de Ricoeur, narrar é relacionar as várias identidades que nos compõem e constituir um enredo *tessido* - como uma tessitura da intriga - entre o entendimento do sujeito sobre suas memórias, seus esquecimentos e os outros sobre um exercício que produz a compreensão de si – suas formas de interpretação do mundo – e a explicação do mundo interior para o mundo exterior através das tessituras da intriga presente na identidade narrativa. Desse modo, a identidade narrativa explica a forma como o sujeito se compreende internamente, por isso essa díade é indissociável, pois narrar responde as questões presentes tendo um pé no passado rememorado e um pé no futuro projetado.

A imagem da boneca supracitada apresenta uma dimensão simbólica e material dos sentidos do si, de sua individualidade e afetações, que são trazidas por *Caribay* como um germinador para as narrativas na oficina e faz com que a identidade narrativa seja evocada e externalizada. Assim, sai do mundo interior, individual, para uma configuração coletiva rememorando as situações de gerações passadas que saem de sua terra natal para buscar novas possibilidades de vida, em um exercício de esperança e luta, em defesa das futuras gerações.

A boneca, nesse sentido, tornou-se um dispositivo de narração. Trata-se de um componente material por meio do qual nos conectamos - pela mediação da narradora - às experiências outrora vividas e à maneira como o sujeito compreende sua própria existência. O objeto confeccionado não é apenas um artefato lúdico, mas um suporte simbólico que possibilita a emergência da narrativa e a elaboração do vivido. Não nos aproximamos dos sujeitos apenas com o desejo de ouvir ou partilhar suas experiências. No campo educativo das pesquisas com narrativas, não podemos afirmar simplesmente que Caribay está relatando acontecimentos de sua vida, pois essa forma de compreender o processo narrativo reduziria a participação do sujeito a uma fonte de informações, afastando-nos dos pressupostos teóricos e metodológicos das pesquisas em educação ancoradas em fontes narrativas.

Partimos do entendimento de que trabalhar com pessoas implica reconhecer a dimensão afetiva e ética que atravessa o encontro com o outro. Envolve, sobretudo, assumir um compromisso com a existência das múltiplas alteridades que compõem o ambiente escolar. Assim, aproximamo-nos dessas crianças com a intencionalidade de partilhar a vida em sua dimensão mais ampla, reconhecendo que, nesse movimento relacional, a experiência escolar pode se constituir como um pilar fundante na trajetória dos sujeitos.

Nesse horizonte, compreendemos a escola como espaço no qual se torna possível a emer-

7 Si-mesmo (livre tradução)

gência de experiências formadoras. Ao apropriar-se desse novo território, ao mesmo tempo em que o conhece, o habita e o vivencia, o sujeito constrói sentidos sobre sua presença no mundo. Trata-se do que Josso (2012) denomina experiência fundadora: um acontecimento ou conjunto de vivências que marcam a trajetória do indivíduo e contribuem para a constituição de sua identidade ao longo do tempo.

Assim, a narrativa passa a assumir uma dimensão singular-plural, como nos aponta Josso (2012). Falar da experiência de Caribay por meio de *La muñeca* constitui uma ampliação dos aspectos da memória mobilizados pelo dispositivo narrativo. A boneca, nesse contexto, ultrapassa sua condição de objeto e se torna mediadora de sentidos. Símbolo universal da infância que atravessa territórios e culturas, ela possibilita o acesso à memória e cria pontes entre experiências vividas em diferentes tempos e lugares.

Ao mobilizar esse objeto, a criança desloca o outro para um espaço reconhecível e, portanto, compartilhável. Nesse movimento, torna-se possível instaurar um campo de partilha que preserva o sentido ético e respeitoso do que há de sensível na alteridade. Falar da experiência individual por meio da boneca configura, assim, um espaço coletivo de elaboração das vivências migratórias em um novo território.

Nessa perspectiva, a identidade *alter*, em sua dimensão de alteridade, manifesta-se como um processo comum às infâncias que convivem em um mesmo ambiente escolar. Ao narrar o dispositivo como a amiga Eva, Caribay aciona uma proximidade territorial mediada pela memória: a amiga do passado é convocada para dialogar com a narradora que se apresenta no presente, inscrevendo sua existência para aqueles que a conhecerão no futuro. Esse movimento dialoga com as reflexões de Ricoeur (2007) acerca da temporalidade narrativa.

Desse modo, estabelece-se o que pode ser compreendido como um tríplice presente da narrativa: o presente do passado rememorado, o presente do vivido e o presente do futuro projetado. Essa articulação temporal se reconfigura como um círculo hermenêutico no qual o si-mesmo e o *alter* se entrelaçam como partes constitutivas de uma identidade em permanente elaboração. Tudo isso se torna possível porque o dispositivo narrativo – *La muñeca* – permite acessar o singular ao mesmo tempo em que o insere no plural. Ao mobilizar memórias, afetos e projeções de futuro, ele afeta e conecta as infâncias que compartilham um mesmo espaço de convivência: a escola. Nesse cenário, o ambiente escolar emerge como território no qual diferentes histórias de vida se entrecruzam e onde a narrativa se torna um caminho para reconhecer, acolher e elaborar as múltiplas experiências que compõem o universo das crianças migrantes.

Na mesma esteira, Josso(2012) defende o chamado Paradigma Sensível. Segundo a autora, estamos profundamente ligados ao que denomina "corpo biográfico": um corpo que vivencia os caminhos percorridos e que, ao longo do tempo, constitui aquilo que ela chama de "bagagem existencial". Trata-se de reconhecer que as experiências vividas não se inscrevem apenas no plano cognitivo, mas também no corpo, nas emoções e nas memórias que configuram a trajetória do sujeito.

A autora desenvolve essa perspectiva sobretudo em relação aos adultos e aos percursos profissionais. Entretanto, ao ampliarmos esse olhar sob a perspectiva migratória, podemos sustentar que também nas infâncias os processos de migração se configuram como experiências profundamente marcantes. Nesse sentido, a migração não se estabelece apenas como uma experiência-formadora, aquela que dá forma e novos contornos ao sujeito, mas pode ser compreendida como uma experiência fundadora, pois se inscreve como um marco estruturante na história de vida da criança. Por conseguinte, não é apenas a língua que se apresenta como sinal de transformação na trajetória do sujeito cognoscente. O próprio corpo vivencia e carrega as marcas desse novo percurso: os deslocamentos territoriais, as

rupturas afetivas, os reencontros culturais e as adaptações cotidianas passam a compor a experiência sensível do sujeito em formação.

Assim, segundo Josso, as experiências que atravessam a vida dos indivíduos não apenas compõem sua memória, mas também estruturam modos de compreender o mundo e de se posicionar nele. Ao serem narradas, essas experiências permitem que o sujeito atribua sentido ao vivido, reorganizando sua bagagem existencial e produzindo novas leituras sobre si e sobre o caminho que percorre.

> [...] da atividade de um sujeito que empreende uma viagem ao longo da qual ela vai explorar o viajante, começando por reconstituir o itinerário e os diferentes cruzamentos com os caminhos de outrem, as paragens mais ou menos longas no decurso do caminho, os encontros, os acontecimentos, as explorações e as atividades que permitem ao viajante não apenas localizar-se no espaço-tempo do aqui e agora, mas, ainda, compreender o que o orientou, fazer o inventário da sua bagagem, recordar os seus sonhos, contar as cicatrizes dos incidentes de percurso, descrever as suas atitudes interiores e os seus comportamentos (*ibidem*, p. 21).

É nessa memória inscrita na corporeidade que se elabora a reflexão biográfica sobre aquilo que é possível vir a ser. Ao revisitarem suas experiências, os sujeitos recriam suas identidades narrativas ao pensar o presente, configurando aquilo que Josso denomina de um tríplice presente: uma articulação entre passado, presente e futuro que permite novas refigurações da identidade.

Esse corpo que passa a habitar uma nova morada também é um corpo que narra a partir de outro lugar. Seja pelas novas experiências audíveis, seja pelas diferentes formas de existir no mundo, a narrativa produzida nesse contexto compõe um repertório ampliado, tanto no plano vocabular quanto no campo dos afetos, que evoca outras sensibilidades e modos de perceber a realidade. Entretanto, no âmbito do paradigma das sensibilidades, assume-se que a narrativa nunca dá conta de dizer tudo. Há sempre zonas de silêncio, pausas e lacunas que também participam da construção de sentido. Nesse contexto, o não-dito não deve ser compreendido como ausência de significado; ao contrário, ele constitui um elemento interpretativo fundamental. O silêncio também comunica. Trata-se de uma forma elaborada e corporal de estabelecer, com o interlocutor, os limites e as permissões do si-mesmo.

Essa compreensão nos conduz a um questionamento importante: de que maneira nós, professoras e professores comprometidos com uma educação orientada pela escuta sensível, podemos avançar no contato com o mundo interior do narrador sem ultrapassar os limites por ele estabelecidos? Como acolher a narrativa do outro respeitando aquilo que permanece reservado, silenciado ou ainda em elaboração?

É nesse horizonte que se inscreve a defesa de um projeto de "narrar a vida e literaturizar a ciência", como propõe Alves (2003). Tal perspectiva parte da premissa de que a escola constitui um espaço legítimo de produção de conhecimento. Ao reconhecer as experiências cotidianas, as histórias narradas e as perguntas que emergem da prática educativa, afirmamos a escola como lugar de investigação, de formulação de problemas e de construção de saberes que contribuem de modo significativo para as discussões contemporâneas no campo da educação.

Assim, tanto Marie-Christine Josso quanto Paul Ricoeur, nos convidam a não pensar a vida como um espaço hermético e fechado em si mesmo. A vida, em um sentido amplo e inteligível, desdobra-se na defesa da compreensão do ser: um ser narrador que realiza um trabalho interior sobre si, interpretando suas experiências e reorganizando-as à medida que as narra. Nesse horizonte, como aponta Josso, "[...] na alteridade, operamos uma guinada de perspectiva e uma mudança de paradigma, na qual a atenção consciente ao corpo-que-eu-sou informa, a seu modo, sobre a situação de meu ser e de seu vir-a-ser" (Josso, 2012, p. 27). A constituição desse vir-a-ser, contudo, não se dá de forma linear ou plenamente explicitada. Ela

é atravessada por silêncios, lacunas e zonas de indeterminação que as narrativas procuram interpretar e tornar inteligíveis. (Abrahão, 2024)

No caso das infâncias, refletir sobre suas trajetórias, especialmente com a presença da literatura, pode constituir uma chave potente para a ampliação do repertório de experiências e para a atribuição de novos sentidos ao que é vivido. A literatura possibilita que sentimentos, percepções e inquietações encontrem formas de expressão e elaboração simbólica, favorecendo processos de compreensão que, muitas vezes, ainda não haviam sido plenamente formulados no plano da linguagem cotidiana.

É nesse sentido que se torna fundamental estabelecer relações entre conhecimento e literatura, compreendendo que a obra literária, assim como a boneca apresentada anteriormente, pode operar como um dispositivo disparador de outra natureza: um mediador simbólico capaz de mobilizar memórias, afetos e interpretações. Enquanto a biografia se expressa no exercício de narrar a própria vida, os textos literários ampliam o repertório sensível do sujeito, oferecendo imagens, metáforas e narrativas que ajudam a nomear experiências que talvez ainda não tivessem encontrado forma de expressão.

Por conseguinte, tanto o que Ricoeur denomina de "mundo do texto" quanto as narrativas produzidas pelos sujeitos integram aquilo que o autor define como círculo mimético. Nesse movimento, a experiência humana pode ser compreendida em três momentos articulados: primeiro, vivenciamos o mundo e nossas experiências; em seguida, consolidamos essas vivências por meio das diferentes linguagens: escritas, narrativas, desenhos, entre outras formas de expressão; por fim, reelaboramos o vivido, atribuindo-lhe novos significados à luz das interpretações que emergem no processo narrativo. Esse movimento, entretanto, não se encerra em si mesmo. Como um ciclo interpretativo contínuo, ele se reinicia constantemente: voltamos a viver, agora atravessados pelas novas compreensões produzidas na narrativa, olhando para o mundo e para nós mesmos sob outras perspectivas (Ricoeur, 2010).

Outro ponto importante apresentado pelos autores diz respeito ao fato de que a narrativa evoca questões que apenas o narrador pode oferecer como contribuição para a compreensão de seu próprio mundo. Ao narrar, o sujeito traz à tona interpretações singulares da realidade, constituídas no diálogo entre diferentes vozes e experiências de vida. Essas múltiplas vozes, quando colocadas em interlocução, revelam modos diversos de existir e interpelam as democracias contemporâneas a assumirem o compromisso ético e político com a luta pela justiça social. Trata-se de uma justiça social que se relaciona com a possibilidade de uma vida compartilhada em um mundo globalizado, orientada pela busca do viver bem. Nesse horizonte, Ricoeur retoma a tradição filosófica ao afirmar que essa reflexão é "herdada da dialética platônica dos grandes gêneros - o Mesmo e o Outro -, colocando em evidência a questão da alteridade como tal" (Ricoeur, 2014, p. 200–201). Assim pensamos na escola como este lugar de acolhimento das alteridades sobre o qual não é possível experienciar sem a abertura para o outro.

SOBRE EMERGIR: AS INFÂNCIAS MIGRANTES E O SEU PODER NARRATIVO DE COMPREENSÃO

Pensar sobre a situação dos estudantes em situação de migração é pensar na escola como parte do círculo virtuoso da vida de nossas infâncias narradoras. Defendemos isso entendendo que a narrativa, na perspectiva do movimento (auto)biográfico nas pesquisas em educação, não é um processo terapêutico, mas ao partilharmos a vida por meio das memórias, compreendemos que, também, traremos um viés terapêutico e compreensivo.

A narrativa publiciza a vida na escola e tem se mostrado potente ao longo dos estudos do campo do movimento (auto)biográfico (Abrahão, 2004, 2018, 2024) como uma fonte primor-

dial para revelar não uma discussão sobre os sujeitos, mas a dimensão com os sujeitos em formação permanente. Nesse ponto de vista, as infâncias migrantes não são colocadas como analisáveis, elas são compreendidas por parte da existência do sujeito biográfico que vive a situação de migração. Ela não pode ser categorizada por nós, pois ela tem uma interpretação da própria narradora, que utiliza os dispositivos para imprimir o si- mesmo. Logo, pesquisar na perspectiva narrativa e (auto)biográfica nos desloca para compreender as investigações como uma dimensão que nos atravessa e nos forma, e escrever sobre o caminho dessas ações acionam a compreensão da *pesquisaformação* (Bragança, 2018), pois assumimos que nos constituímos como pesquisadoras na e com as escolas e seus sujeitos. Dito isso, a pesquisa não nos informa dados do que é o processo de migração nas escolas, a pesquisa nos forma como professoras atentas as infâncias em situação de migração e sua constituição como sujeitos do conhecimento e da inteligibilidade do saber escolar por meio das narrativas de vida e formação, assumido por nós como *Pesquisavidaformação* (*Ibidem*, 2018).

Ao falarmos das meninas que narram sobre si na oficina de bonecas, estamos marcando uma posição dentro da história desses milhares de migrantes que residem em nosso país, vivem suas trajetórias no chão das escolas públicas brasileiras e estão à margem das escritas em educação, que podem ser vistas apenas como dados, se olharmos apenas o quantitativo de venezuelanos estão na escola pública do Rio de Janeiro.

Nós ambicionamos o contrário, desejamos as narrativas de muitos outros *Chiquillos* e *Caribays* que querem falar sobre suas *casitas* e amigas Evas, querem também demarcar o espanhol como parte de si e por isso não abandonam a língua materna e fazem do campo das linguagens - os desenhos, o brincar - um dispositivo de acesso à figura de si e desse corpo que experiencia um novo lugar de pertencimento. Neste lugar de potência, as narrativas jogam luz para essas trajetórias e os posicionam como sujeitos da história, nessa experiência formadora corporal, biográfica e escolar. E no desejo de um espaço que esteja marcado pelo encontro da escuta sensível com uma hermenêutica do sujeito que narra sobre si, que buscamos possibilitar espaços biográficos de afeto e acolhimentos de pessoas em situação de migração.

Se retornarmos algumas discussões presentes ao longo de nosso escrito, observamos que as figuras trazidas no texto são marcações das várias linguagens que as crianças utilizam para nos explicar o que sentem. É possível ver essa marca da trajetória na figura 1 "Rede de palavras construída com as crianças a partir do texto literário" sobre a qual as crianças nos contam sobre suas infâncias com as escritas também em espanhol, sua primeira língua. Em outros termos é a identidade da alter, do outro, amigo de turma, que apresenta uma outra história de vida e demarca sua identidade através da língua. Ainda nesse exemplo das imagens é possível observar que a narrativa rememora sua demarcação natal com o desenho e da escrita que aproximam o português do espanhol. Esse entrecruzar, que é o meio do caminho, em um entre-línguas, é também representada no "Mamá Te quiero" da figura 2 e o "Dar a volta ao mundo" na figura 3. É possível observar que as linguagens infantis presentes na escola são marcas desse corpo que vivencia os diferentes espaços territoriais e contém em si, a vida narrada em partilha. Eva, por sua vez, sinalizada na figura 4 "*La muñeca*", é a presentificação das composições do vir-a-ser, exprimindo em suas costuras e entrelinhas toda a potencialidade da memória enquanto dispositivo narrativo de reexistência.

Com base na experiência de *vidapesquisaformação* (Bragança, 2018) compreendemos que a escola pode se constituir como um espaço de travessia e de reinvenção, onde as experiências migratórias não são silenciadas, mas acolhidas como parte viva dos processos formativos. Que apontando alguns resultados preliminares que podemos descrever: 1) a escuta se torna gesto

pedagógico e a narrativa passa a ocupar um lugar de centralidade, abre-se a possibilidade de reconhecer essas crianças em sua inteireza – com suas línguas, memórias, afetos e modos singulares de habitar o mundo; 2) o ato de narrar não apenas revela histórias, mas também cria vínculos, produz pertencimentos e amplia as formas de existir no espaço escolar.

Dessa maneira, reafirmamos a importância de sustentar práticas educativas que valorizem a palavra das crianças migrantes e que se deixem atravessar por suas experiências. Ao acolher suas narrativas, a escola também se transforma: torna-se mais porosa às diferenças, mais sensível às múltiplas infâncias que a compõem e mais comprometida com uma educação que reconhece cada sujeito em sua dignidade e singularidade. É nesse encontro entre escuta, narrativa e formação que vislumbramos a possibilidade de uma escola que não apenas recebe, mas verdadeiramente se deixa tocar pelas histórias que chegam.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **A aventura (auto)biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Identidade evolutiva singular-plural e identidade narrativa. *In*.: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; MATOS-DE-SOUZA, Rodrigo; CUNHA, Jorge Luiz da. **Insubordinações epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Edição do Kindle. Curitiba: Editora CRV. 2024. s/p. V.1. (DOI. 2024-04-28T22:58:59.000).

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; VILLAS-BÔAS, Lúcia; CUNHA, Jorge Luiz da (org.). **Pesquisa (Auto)biográfica**: diálogos epistêmico-metodológicos. Curitiba: CRV, 2018. (Coleção Pesquisa (Auto)biográfica, Modalidades, Incertezas e Refigurações Identitárias, v. 1.

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Revista Teias**, v. 4, n. 7-8, jan/dez 2003. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/23967/16939 . Acesso em: 28 nov. 2024.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. *In*.: BARBORSA, Joaquim (Coord). **Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998. p.168-199.

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo**: A Experiência Vivida. MILLIET, Sérgio. (Trad.). 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970. V. 2.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. *Pesquisaformação*: narrativas (auto)biográficas - trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. *In.*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; VILLAS-BÔAS, Lúcia; CUNHA, Jorge Luiz da (org.) **Pesquisa (Auto) biográfica**: diálogos epistêmico-metodológicos. Curitiba: CRV, 2018. (Coleção Pesquisa (auto) biográfica, Modalidades, Incertezas e Refigurações Identitárias, v. 1). p. 65-81.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *In*.: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de janeiro: 7 Letras, 2009. p. 154-173.

CANDIDO, Antonio. "O direito à literatura". *In*.: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas cidades; Ouro sobre azul, 1995, p. 169-91.

COUTO, Caroline. Infâncias-migrantes-literatura-infantil: cometas, para interrogar o mundo e reinventar mapas. **Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Santa Cruz do Sul**, Santa Cruz do sul, 2020.

CUNHA, Leo; MASSARANI, Mariana. **O livro maluco das poções mágicas**. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa**: filosofia Prática. Trad. Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.

GLUCK, Ana Cristina. **Mis deseos**. ABC Multicultural LLC, 2021.

JOSSO, Marie-Christine. O Corpo Biográfico: corpo falado e corpo que fala. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2012. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/21805 . Acesso em: 22 set. 2022.

LE GRAND, Jean-Louis; PINEAU, Gaston. **As histórias de vida.** Natal: EDUFRN, 2012. (Pesquisa (auto)biográfica ∞ Educação. Clássicos das

histórias de vida).

LESTRADE, Àgnes de. **A grande fábrica de palavras**. Editora Aletria, 1ª Edição, 2010.

LESTRADE, Àgnes de. **La gran fabrica de las palabras**. Editora Tramuntana, 1ª Edição, 2018.

PARAGUASSU, Fernanda Espínola. **Narrativas de Infâncias Refugiadas**: A criança como protagonista da própria história. Mauad Editora Ltda, 2022.

PINEAU, Gaston. Dialectique de lecture en formation permanente. **Perspectives documentaires en sciences de l'éducation**, n° 15, p. 7-39, 1988.

REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar: Literatura, escrita e educação**. Editora Pulo do Gato, 2012.

RENNÓ, Regina. **Lá vem o Homem do Saco**. Editora FTD Educação, 2013.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história e o esquecimento**. François, Alain [*et. al*.] (Trad.). 1. ed. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2007.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como outro**. Benedetti, Ivone C. (Trad.) São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**: A intriga e a narrativa histórica. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010a. V. 1.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**: a configuração do tempo na narrativa de ficção. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010b. Vol. 2.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**: o tempo narrado. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010c. V. 3.4

Recebido em: 08/10/2025
Aprovado em: 26/02/2026

(cc) BY-NC Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.