

AS CRIANÇAS NA ESCOLA, SEUS ENREDOS E NARRATIVAS

■ GIANINE MARIA DE SOUZA PIERRO

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO

Refletir sobre a cultura escolar e a cultura da infância, a partir das narrativas do que dizem as crianças sobre a escola é o desafio que trazemos neste texto. Para tanto, dialogamos com Bruner (1997; 2001), Passeggi (2011), Pino (2005), Ricoeur (1997), Vigotski (1998) e Wulf (2016), e como metodologia desenvolvemos rodas de conversas (PASSEGGI, 2011), realizadas em uma escola pública na cidade de Niterói, com alunos de Ensino Fundamental com idade entre 6 e 8 anos, tendo, como parceiros, personagens e autores dos livros de histórias. Esta pesquisa, ancorada nos princípios e métodos da pesquisa (auto)biográfica em Educação, apresenta como objetivo dar visibilidade à voz da criança, destacando o seu modo de refletir, para melhor pensar o papel da escola no acolhimento institucional da infância. Como resultado possibilitou: (a) olhar a criança pelo que é, o que pensa e diz e não pelo que poderá ser; (b) reafirmar a pertinência da abordagem em rodas de conversa, contribuindo e ampliando o repertório de práticas de investigação e análise da voz da criança, e (c) desvelar a possibilidade da criança alternar entre o lugar de espectadora e personagem dos fatos e situações narrados, a partir da experiência de ser criança em diferentes tempos e espaços.

Palavras-chave: Cultura da escola. Cultura da infância. Roda de Conversa. Pesquisa Narrativa. Reflexividade.

ABSTRACT

THE CHILDREN AT SCHOOL, THEIR PLOTS AND NARRATIVES

To reflect on school culture and the culture of childhood from the narratives that children tell about the school is the challenge that we bring in this text. In order to do this, we have dialogues with Bruner (1997; 2001), Pino (2005), Ricoeur (1997), Vigotski (1998) and Wulf (2016) and as methodology we developed circles of conversations (PASSEGGI, 2011) held in a public school in the city of Niterói, RJ, with elementary school students aged between 6 and 8 years, having as

partners, characters and authors of story books. This research, anchored in the principles and methods of (auto) biographical research in Education, has as objective to give visibility to the voice of the children, highlighting the way they reflect, to better think about the role of the school in institutional childcare. As a result, it was possible to: (a) look at the child for who he is, what he thinks and he says and not for what he can be; (b) reaffirm the relevance of the approach on circles of conversation by contributing and extending the repertoire of research practices and analysis of the voice of the child, and (c) disclose the possibility of child role switch between the place of spectator and character of facts and situations narrated, from the experience of being a child in different times and spaces.

Keywords: School culture. Culture of childhood. Circles of conversations. Narrative Research. Reflexivity.

RESUMEN **LOS NIÑOS EN LA ESCUELA, SUS ENREDOS Y NARRATIVAS**

Reflexionar sobre la cultura escolar y la cultura de la infancia de las narrativas que hablan a los niños acerca de la escuela, es el desafío que traemos en este texto. Tratar con Bruner, Passeggi, Pino, Ricoeur, Vygotsky y Wulf y la metodología desarrollada en ruedas de conversación en una escuela primaria en Niterói, RJ, con estudiantes de 6 y 8 años de edad, teniéndolos como socios, personajes y autores de libros de cuentos. Esta investigación anclada en los principios y métodos de investigación (auto) biográfica en educación, tiene como objetivo dar visibilidad a la voz del niño, destacando la forma en que reflexionan, para pensar mejor el papel de la escuela el cuidado institucional de la infancia. Como un resultado posibilitó: (a) mirar al niño por lo que es, lo que piensa y dice, y no por lo que puede ser; (b) reafirmar la pertinencia del enfoque de ruedas de conversación para contribuir y ampliar el repertorio de prácticas de investigación y el análisis de la voz del niño, y (c) revelar la posibilidad del niño de alternar entre el lugar de espectador y de personaje de hechos y situaciones que narro, a partir de la experiencia de ser niño en diferentes espacios y tiempos.

Palabras clave: Cultura escolar. Cultura de la infancia. Ruedas de conversación. Investigación narrativa. Reflexividad.

Introdução

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

José Saramago (2001, p. 10)

Assim como o menino na história escrita por Saramago (2001), optamos também por caminhar pelas trilhas da pesquisa, mas não nos aventuramos sozinhas, porém acompanhadas pelos alunos de Ensino Fundamental de uma escola pública na cidade de Niterói, RJ e por suas narrativas e desenhos. Uma parceria que nos possibilitou buscar o olhar da criança ao captar a escola, do seu lugar, de suas manifestações, produções culturais, e as relações entre pares, atribuindo sentidos às suas vidas e aprendizagens, para viver e interpretar o mundo, na perspectiva de atores sociais e de cultura que são.

Ao cruzar olhares para as crianças e a escola, algumas perguntas surgiram: o que a criança fala de suas experiências de aprendizagem na escola? Como a cultura da escola é expressa pela criança?

Embasada na metodologia narrativa, a pesquisa *“Era uma vez um lugar de aprender: olhares, experiências e imaginário de crianças lançados para a escola”*, projeto de Pós-doutorado, com apoio do CNPq, integrada ao projeto “Narrativas da infância: o que contam as crianças sobre a escola e os professores sobre a infância” (MICT-CNPq|EditalUniversal-14/2014, processo nº 462119/2014-9), utilizando-se da contação de histórias nas rodas de conversas (PASSEGGI, 2011), abriu espaços para que os alunos de Ensino Fundamental dialogassem, desenhassem, criassem e recriassem outras histórias. Nas rodas de conversa, as crianças conversaram com seus pares como também com personagens das histórias e autores so-

bre sua compreensão dos enredos da escola, como sujeito de direitos ativos e participantes nas relações sociais, elaborando seu jeito próprio de ver o mundo.

Consideramos que compete à pesquisa educacional tomar como objeto de estudo, no cenário educativo atual, a capacidade de reflexão que emerge na infância e problematizar suas questões para pensar a reflexividade na infância, sobre a qual se baseia a pesquisa, e também a escola e a cultura, repercutindo significativamente nas políticas públicas sociais e educacionais.

Para este texto apresentamos, na primeira parte, o quadro teórico e metodológico, ao refletir sobre cultura, literatura, reflexividade, para, a seguir, tematizar, com as crianças, a partir de suas narrativas, e assim conhecer a sua escola. O interesse é interpretar, com elas, a forma como apresentam e tecem suas experiências de aprendizagem e como vão gerenciando seus pertencimentos à escola, numa negociação onde tecem seus enredos e enlaçam espaços, tempos e rituais.

Cultura da escola e cultura da infância

As transformações e as construções do homem e das sociedades perpassam por longo e dinâmico processo engendrado no tempo e no espaço desse nosso planeta, e o entendimento sobre cultura, naturalmente, vem sofrendo mudanças e encontrando novas versões. Viver e compreender o mundo, o universo, tudo o que a humanidade construiu, materializa-se em aprendizagens, mudanças e diversidades.

Sustentamos o debate sobre cultura na perspectiva de que ela em si carrega as nossas marcas de humanidade, e assim seu forte entrelaçamento com a educação. Aqui queremos mencionar as contribuições das ciências hu-

manas: Antropologia e Psicologia, no caminho da compreensão da condição humana, da autoria e do lugar da subjetividade do indivíduo, entendendo criança e adulto como autores no seu tempo, protagonizando e compartilhando os espaços sociais que habitam.

Desta forma, destacamos a compreensão de cultura enraizada em determinado contexto, garantindo a perspectiva da diversidade, considerando o fato da educação estar ancorada num contexto cultural. Esta perspectiva, com a qual compartilhamos, é defendida por Ogay (2010), levando a cultura a sério em qualquer investigação em ciências humanas, como “um processo na essência da interrogação do investigador” (2010, p. 397).

Nas sociedades mais antigas, natureza e cultura estavam próximas na existência humana, quase sem distinção, diferentemente da forma como são concebidas na atualidade. Chauí (2006) indica como marcos fundadores da cultura duas narrativas míticas que explicam a passagem da condição de natureza para a condição de cultura, para a vida dos homens. Uma se reporta à relação do homem com o trabalho, entendido como as ações intencionais “sobre” a natureza (como o manejo do fogo para alimentar-se e aquecer-se); e a outra é a forma narrativa onde, através da linguagem, o homem passa a produzir cultura, tendo a palavra como expressão do seu pensamento.

Chauí (2006) esclarece o processo inicial de distinção e surgimento de cultura, com a seguinte observação:

Assim como a agricultura retira da terra seus melhores alimentos e o adestramento dos animais se torna mais proveitoso aos homens, o ser humano alcança sua melhor /verdadeira humanidade pelo cultivo de seu corpo e de seu espírito. A cultura é uma *segunda natureza* que a educação e os costumes acrescentam à primeira natureza, isto é, uma natureza *adquirida*, que melhora, aperfeiçoa e desenvolve a natureza *inata* de cada um. (2006, p. 106, grifos nossos)

As dimensões e compreensões que atribuímos à cultura, até como passamos a entendê-la hoje, puderam ser estudadas com o surgimento das ciências sociais, mais especificamente da Antropologia, que buscou determinar em que momento, e em que circunstâncias, os humanos se afirmam diferentes da natureza, dando origem ao mundo da cultura.

O movimento e a complexidade das sociedades, se entendidos pelo prisma do paradigma¹ apresentado por Morin (2001), os modos de vida, de estar no mundo, de trabalho e produção, de relação de poder, de comunicação e do conhecimento científico, propuseram mudanças, distanciamento e até mesmo oposição entre o conceito e a relação natureza e cultura.

Em termos antropológicos, segundo Chauí (2006), cultura se diz em três sentidos principais: (a) como criação da ordem simbólica da *lei*, isto é, de sistemas de interdição e obrigações, estabelecidos a partir de atribuições de valores e coisas às pessoas e às suas relações, e ainda aos acontecimentos e fatos; (b) como criação de uma ordem simbólica da linguagem (tanto para representar como para interpretar a realidade) do trabalho, do espaço, do tempo, do sagrado e do profano, do visível e do invisível; e (c) como um conjunto de práticas, comportamentos, ações e instituições pelos quais os homens se relacionam entre si e com a natureza e dela se distinguem, agindo sobre ela ou através dela, modificando-a, fundando a organização social, sua transformação e sua transmissão de geração em geração.

Distante da visão evolucionista nas ciências sociais e humanas, a contribuição de autores como Gilberto Velho (1981), para quem a cultura é o *lôcus* propriamente humanizador e Geertz (1978), que considera não existir o que

1 Paradigma da complexidade: proposto por Edgar Morin (2001), para traduzir o sentido de universo do conhecimento multidimensional, de maneira a abranger os fenômenos físicos, biológicos, sociais, culturais, econômicos, políticos, na relações de interdependência, complementaridade e diferenciação.

chamamos de natureza humana independente da cultura, na atualidade, a cultura desnatura-liza-se da natureza por meio de práticas que *criam* a existência social, política, religiosa, intelectual e artística.

Bruner (2001) desenvolve estudos no campo da Psicologia Cultural, mostrando interesse pelas formas através das quais os seres humanos produzem significados, nos contextos culturais onde estão inseridos, e aos quais a educação está intimamente relacionada. No sentido intrínseco, a cultura molda e educa a mente, explorando, além dos significados, o uso destes pelas pessoas, na prática, num caminho com duas vias, ou seja, procede de dentro para fora e também em sentido inverso. Afirma ainda que, diferentemente do que se vê em outras espécies, a cultura cria uma rede de expectativas mútuas, uma sintonia entre os humanos.

Algumas das questões colocadas por Bruner (2001) relacionam-se à relevância dessa área da psicologia para a educação, podendo assumir um caráter incentivador e que favoreça as crianças a utilizar recursos e oportunidades da cultura. A influência da cultura na aprendizagem escolar, para o autor, atesta a natureza cultural do conhecimento e da sua aquisição, considerando que as pessoas são resultado deste processo de produção de significados.

Numa perspectiva dialógica, a cultura escolar e a cultura da infância estão em permanente tensão no ambiente da aprendizagem, no processo de inserção da criança na escola. A socialização e a subjetivação ali presentes são reafirmadas pela noção de enculturação, utilizada por Bruner (1997), onde se dá a transmissão da cultura de uma geração a outra, simultaneamente, e na mesma dimensão em que se dá a construção da identidade pessoal, onde se podem reconhecer as marcas e traços específicos da sociedade a que se pertence.

No entendimento de Wulf (2016), a mimese está entre os mecanismos mais importantes que garantem a passagem da cultura para a geração seguinte. Para este autor, o saber social prático permite e habilita que os indivíduos se orientem num contexto social através dos processos miméticos, isto é, da capacidade de recolher marcas durante a sua existência e as assimilar. Pela mimese, o indivíduo adquire as imagens, os esquemas e os movimentos que lhe darão a capacidade de agir, constituindo significativa parcela num saber ritual.

Assim como Vigotski (1998) utiliza o conceito de “duplo nascer”, ao se referir ao nascimento biológico e ao nascimento cultural da criança, Wulf (2016) atribui a mesma condição à hereditariedade, ao afirmar que a aptidão para o mimetismo é condição indispensável à aprendizagem cultural e à “dupla hereditariedade”, ou seja, a transmissão de bens culturais que, no caso do homem, caminha junto com a hereditariedade biológica e permite, ao mesmo tempo, um desenvolvimento e uma transformação da cultura.

Ampliando esta perspectiva, o autor vai além, por compreender que os processos miméticos não geram simplesmente métodos de cópia de mundos já simbolicamente interpretados, uma vez que o ser humano, ao incorporar as marcas desses mundos e as assimilar, numa via de mão dupla, ele as transformam também. Assim, aquele mundo originalmente dado, exatamente porque vivido nas relações miméticas, comporta sempre um aspecto criador. Decorre daí uma dinâmica cultural entre as gerações e as culturas, referendando a constante produção de algo novo.

Reproduzir e imitar não significa exatamente, no pensamento de Wulf (2016), fabricar uma cópia, mas elaborar uma imagem, um ritual que tem, decerto, um modelo, mas não o copia. Nesse processo, ocorrem modificações, certos elementos são descartados, outros são

acrescentados, e assim por diante, de modo que a semelhança já não é tão assegurada. O que é importante afirmar é que, seja como for, a criação da imagem implica a transformação do modelo.

Na referência mimética, figurações e ordenamentos rituais são atualizados e modificados, em função das necessidades da ação. Os indivíduos apropriam-se das constelações miméticas, dos estilos de encenação e dos tipos de movimento, que eles modificam de acordo com o gosto ou a necessidade. Diferentemente de produzir cópias, como faz uma impressora, na repetição de rituais mais antigos, por exemplo, não se executa apenas uma cópia, pelo contrário, cria-se algo novo a partir de elementos mimeticamente transferidos e assimilados. Para Wulf (2016), nesse novo há a retomada de todos os elementos anteriores porque atualizado no processo mimético, o ritual inclui o antigo, com outros trajes e cara nova.

Na sua reflexão sobre como os indivíduos e, portanto, a criança, vêm se apropriando e se relacionando com a cultura, Wulf (2016) vai incorporando a dimensão da experiência e de ação para chegar na ideia de individualidade, construída a partir da relação e do confronto entre uma situação anterior ou um mundo exterior e a formação do eu. Os mundos exteriores e interiores aproximam-se continuamente uns dos outros e só podem ser apreendidos nessa correlação. Entre o interior e o exterior, surgem semelhanças e correspondências. Os seres humanos assemelham-se ao mundo e ao mesmo tempo modificam-se; ao longo dessa transformação, sua percepção do exterior se altera, assim como se altera a percepção que eles têm deles mesmos.

As proposições sobre cultura que viemos desenvolvendo neste texto, na perspectiva de um conceito dinâmico, aliando continuidade e mudança, e fornecendo ao indivíduo um

repertório de significados, consubstanciam o caminho da nossa compreensão de como as crianças adquirem a capacidade de se orientar no campo social, e ainda reconhecem a educação intimamente relacionada com o contexto cultural, e a criança e a escola como produtores de cultura, que ao vivê-la são capazes de negociar e renegociar significados.

A criança tem na escola um dos seus espaços de atuação social. Lá ela frequenta e convive com outras crianças e com outros adultos, e ainda com o que se entende por cultura escolar, com seus modos de agir e padrões. No processo de escolarização, a lógica da criança nem sempre vem ao encontro das lógicas do capital cultural e do capital escolar. São as diferentes culturas que se entrecruzam, num processo contínuo de inserção da criança, que tanto se dá de maneira impositiva como também, como viemos discutindo, construindo significados, compartilhados por seus pares ou não, sustentados em práticas da vida individual e social.

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

Na perspectiva histórico-cultural, encontramos, nos pensamentos de Vigotski (1998) e de Pino (2005), esclarecimentos sobre o processo de captar/apreender a realidade que a criança vai elaborando, isto é, a capacidade de transformar elementos: objetos, seres e situações em imagens mentais, pela representação. Transitar entre elementos e imagens pressupõe a “capacidade de ver a realidade num outro plano, aquele em que a *imagem mental* o homem contrapõe uma *representação* simbólica ou signo, com a qual pode saber e dizer o que percebe e o que pensa a respeito dessa

realidade” (PINO, 2005, p. 158, grifos do autor).

Para Angel Pino (2005), o caráter cultural do psiquismo humano é o grande desafio para estudiosos e pesquisadores que trabalham na perspectiva psicológica inaugurada por Vigotski (1998), quando buscou entender e elucidar como a cultura pode se tornar constitutiva da natureza humana, questão fundamental para integrar os princípios da aprendizagem.

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

A Sociologia da Infância, de acordo com Corsaro (2009; 2002), destaca a dimensão criativa atribuída pela criança no contato com as informações do mundo adulto. Ao se apropriar desses conteúdos, a criança os processa numa dupla dimensão: de produzir a sua própria cultura de pares como, simultaneamente, de contribuir para a reprodução da cultura adulta. Esse processo é entendido, pelo autor, como a reprodução interpretativa da cultura, onde, na própria interação da criança com os colegas, se pensamos no contexto escolar, são elaboradas diferentes culturas de pares, e na medida em que se apropria dessas vivências, participa do mundo dos adultos.

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

Literatura e reflexividade: um panorama

As narrativas produzidas pela criança acerca de suas experiências, sua maneira de compreender a vida, de conviver com os outros, despertam nosso interesse e se configuram num precioso objeto de estudo, buscando evidenciar o seu jeito de estar no mundo. Nos estudos desenvolvidos por Passeggi et al (2014), as autoras afirmam que a criança realiza, no ato de narrar, um processo de reflexão, denominado reflexividade autobiográfica. Para as autoras, seja na brincadeira ou no cotidiano escolar, a partir dos modos de narrar e refletir “as crianças vão ampliando seu repertório de visões de mundo, às vezes conflitantes, e por essa mesma razão vão se situando na coletividade e vão dando sentido ao que começam a entender por cooperação entre elas como forma de “viver juntos” (2014, p. 99).

É essa disposição do humano para a reflexão sobre si mesmo que caracteriza a reflexividade autobiográfica. Através da narrativa, é possível contrair a história de cada um, revelando *o que?* e *o quem?* – sem que haja uma justaposição entre essas condições e indicando a noção de “manutenção de si” (RICOEUR,

1997), com o objetivo de compreender a identidade da criança, como dar sentido ao mundo que a rodeia, a sua vida e a sua relação com os outros e com o ambiente cultural no qual se desenvolve.

As histórias infantis exploram a ideia de tempo e alargam o sentido de coletividade, sejam elas produzidas por escritores ou por crianças. A fala da criança, do seu momento histórico e de sua inserção social e cultural, constrói histórias que tanto são individuais quanto coletivas, e que podem ser continuadas e ressignificadas dentro de cada um de nós, a partir da experiência de ser criança, em diferentes tempos e espaços.

A literatura infantil pode ser representada em abordagem de interpretação imagética, portanto carregada de significados trazidos a partir do contexto social e cultural. Essa dimensão das histórias favorece e estimula a linguagem, o pensamento, a criação e a transformação. Tanto a leitura da imagem e como a do texto são pontos de partida para um processo de desenvolvimento e reflexão.

E é esta literatura fundamentada pela imagem e acompanhada pela narrativa da história que está sendo contada pelas crianças da escola com as quais conversamos. As personagens que colocaram em cena são crianças que estudam, elas e seus colegas de sala de aula, os ambientes da escola, as professoras, alguns objetos, como mochilas com carrinhos, quadro branco, cadeiras e carteiras, janelas e portas, escorrega, pátio para recreação. Acompanhando Bruner (2001), esses elementos apresentados pelas crianças, em suas narrativas e em seus desenhos, falam daquilo que está num panorama externo, enquanto que as representações feitas por elas se encontram em um panorama interno, porque significam o que estão pensando, o seu mundo interior, o que estão concebendo, criando, refletindo.

Nos enredos da criança e da escola

O que pretendemos focalizar neste texto é como as crianças narram sua vivência na escola, e para isso elas conversam/desenharam para *Meena*, personagem da história que contamos para elas, e assim, narrando e desenhando, vão dando sentido, insinuando ou silenciando o que as afeta na escola e, na construção de seus enredos, vão nos apresentando como vivem a cultura de sua escola.

Realizar o que hoje compreendemos por pesquisa com crianças, sabemos, implica em novas questões epistemológicas, éticas e de métodos, desde a concepção do projeto até as decorrentes publicações. Implica ainda em construir parceria sobre o significado da escola e sobre a escola apresentada por esse grupo de crianças.

As rodas de conversa, propostas por Passeggi et al (2014), apresentam-se como metodologia onde as narrativas circulam e provocam a criança. Nessa metodologia, essas narrativas favorecem a organização e a estrutura tanto da experiência como da ação, o que é de vital importância para a compreensão do discurso. Ao introduzirmos, nas rodas de conversa realizadas na pesquisa, a contação de histórias, exploramos ainda mais o universo imaginal e a compreensão da criança sobre a escola, através de suas narrativas e de seus desenhos. Por isso mesmo, consideramos as rodas de conversa bastante adequadas à pesquisa com crianças.

Como protocolo de pesquisa, a organização dos grupos de alunos para participarem das rodas de conversa foi proposta pelas professoras, conciliando a dinâmica das tarefas da sala de aula e as atividades curriculares: Educação Física; Inglês e Artes Plásticas. Em horário escolar, organizamos grupos de 3 a 5 crianças para a realização de cada roda, com

a presença de meninos e meninas, dentro da escola, mas num ambiente que não a própria sala de aula, onde estavam acontecendo atividades.

Para as turmas de 1º ano dos turnos da manhã e da tarde (crianças com idades que variavam de 6 a 8 anos), selecionamos a história “*A menina que odiava livros*”, escrita por Manjusha Pawagi e ilustrada Jeanne Franson. A metodologia da pesquisa compreendeu três momentos. No primeiro momento, a história, com duração de 07 minutos e 20 segundos, foi apresentada em vídeo,² no computador, para as crianças que participavam da roda de conversa. Em sequência, o segundo momento da metodologia, depois da apreciação do vídeo, foi proposto às crianças que desenhassem a sua escola para contar, ao personagem da história “*Meena*”, como é a escola em que estudam, atualmente, o que fazem e vivem ali. Finalmente, no terceiro momento, em um outro dia da semana, retomamos com as mesmas crianças, em outra roda de conversa, agora apresentando seus desenhos no computador, em forma de “*slides*”, a fim de que elas pudessem interagir/negociar com seus desenhos, como uma maneira de apresentar à personagem *Meena* a escola onde estudam. Esta etapa também foi pensada como um momento de retomar e revisar, pelo aluno, sua participação na pesquisa, especificamente na produção de dados a partir de seu desenho e seus depoimentos, analisando e refletindo sobre o que e como seus desenhos apresentam histórias, personagens e a escola.

Desta forma, privilegiamos a escuta da criança frente à realidade e a sua vivência escolar, seguindo assim o pensamento de Rocha, que considera ser este o processo de “reconhecimento das crianças como agentes sociais, de sua competência para ação, para a

comunidade e troca cultural” (2013, p. 112).

Os ritos de aprendizagem no Ensino Fundamental, protagonizados por aprender a ler e escrever, representam a travessia da oralidade à escrita, do *status* de criança para o de aluno, da cultura da criança para a cultura escolar, um processo iniciático de escolarização, que pode ser carregado de consagração e de exclusão. As pesquisas de Passeggi et al, ao se referirem a este processo, denominam como “*ethos* de leitor, bom leitor, mau leitor a começar se delinear, para cada um, como possibilidades de ser aluno” (2014, p. 95).

Especificamente a história que foi utilizada na metodologia da pesquisa, a personagem *Meena*, uma menina que vive uma situação inusitada, quando seus livros caem no chão e as personagens saem dos livros, ficando perdidos e confusos, tumultuando sua casa. A maneira que a menina descobre para fazer as personagens voltarem para as páginas, é ler todos os livros, um de cada vez. O enredo da história explora a condição do texto e da imagem, permitindo que as crianças circulassem entre essas duas dimensões. Nas conversas das crianças com os colegas, a pesquisadora e os personagens, o que pensam é mesmo muito importante por evocar suas histórias ou aprendizagens, inclusive se consideramos a formulação de suas narrativas. Pela literatura, a capacidade de evocar imagens e provocar a imaginação, para Calvino, apresenta direta relação entre visibilidade e imaginação. O autor distingue dois tipos de processos imaginativos: “o que parte da palavra para chegar à imagem visiva, e o que parte da imagem visiva para chegar à expressão verbal” (1990, p. 99).

Nessas rodas de conversa registramos momentos muitos ricos na pesquisa, considerando que era necessário compreender/dialogar com as crianças sobre o que pensam e o que têm a nos dizer sobre a escola, as aprendizagens, práticas de leitura, temas e personagens

2 Vídeo disponível em: <www.youtube.com/watch?v=-geQL2cZxR7Q>.

das histórias. Enquanto desenhavam nas rodas de conversa, as crianças conversaram sobre diversos assuntos: a história que assistiram; a sua sala de aula; os ambientes da escola; sobre as regras e as atividades na escola; sobre características dos colegas; sobre leitura, histórias, os adultos que liam para elas; sobre seus desejos e também sobre seus desenhos, e ainda faziam comentários sobre a interação com os objetos plásticos (lápiz de cor; hidrocor; papel ofício). Pudemos então perceber as questões sobre as culturas da infância, apresentadas por Sarmiento (2003, quanto aos diferentes modos de interpretação do mundo e de simbolização do real que as crianças trouxeram para as rodas de conversa.

As crianças, como seres ativos e sociais que são, não só responderam às perguntas e questões que foram lançadas no grupo, naqueles momentos, mas também fizeram perguntas para os colegas ou para a pesquisadora. Podemos dizer que os encontros foram calorosos, no sentido da relação entre crianças e pesquisadora. Como afirmamos anteriormente, de acordo com o pensamento de Passeggi et al (2014), essa metodologia destaca a condição reflexiva da criança, ao narrar.

Do ponto de vista teórico e epistemológico, Delory-Momberger (2012, p. 525) admite como princípio que o “humano apreende e vive cada instante de sua vida como o momento de uma história: história de um instante, história de uma hora, de um dia, de uma vida”. As representações produzidas através das narrativas e dos desenhos das crianças tiveram como intenção capturar e compreender as experiências que fazem com que crianças se apropriem e se façam sujeitos na escola, inclusive na perspectiva da biografização.

No registro de seus enredos, selecionamos momentos muitos caros para a pesquisa, onde, em suas reflexões, as crianças tecem e articulam seu saber e o contexto escolar, a re-

lação com a família, tema explorado pela história que elas conheceram já que a história de Meena acontece na casa dela, no quarto dela.

Maria Eduarda (6 anos), enquanto desenhava sua escola para apresentar a Meena, construiu um possível diálogo com sua mãe sobre esta personagem e sua entrada na escola. Maria Eduarda foi narrando para a pesquisadora: “Tia, eu vou falar com a minha mãe que tem a Meena na escola. E aí a minha mãe vai perguntar: – Quem é a Meena? É aluna nova?” Então, Maria Eduarda (6 anos), ri e responde à suposta pergunta: “Claro que não! É uma menina de computador”.

A narrativa de Maria Eduarda é um ato de poiesis, de criação, invenção e apropriação de cultura. Ao trazer para si a relação com o outro – sua mãe, Maria Eduarda narra sobre o novo, as práticas de acompanhamento e controle das famílias e, mais ainda, o inusitado, uma nova companheira na escola, personagem de história e do computador, de imagem e de texto, e que sua mãe desconhece. Com um lugar social constituído – aluna, Maria Eduarda protagoniza a informação, a surpresa e a brincadeira, revelando *o que?* e *o quem?* – naquele momento, viabilizando assim as produções culturais da infância, que podem ser distintas das dos adultos.

Nos desenhos das crianças, narrativas icnográficas, tanto sobre os espaços físicos, os ambientes, as brincadeiras como também quanto às pessoas, foram registradas, documentando a escola e as aprendizagens que vivem diariamente. Mariana, Agatha e Douglas, que estudam no 1º ano, todos com 6 anos de idade, participando na roda de conversa, percebem a questão da singularidade institucional, quando comentam: “A escola da Meena é quase igual à escola da gente”, disse Mariana. “Mas não é a mesma coisa”, respondeu Agatha, que continuou: “É quase igual, mas não é a mesma coisa”.

Por onde andava seu pensamento? O que elas poderiam nos contar sobre a *escola que é igual, mas não é a mesma coisa*? Naquele instante, percebemos que as crianças nos davam uma pista ao refletir a história de cada um, o lugar de cada um, indicando a noção de manutenção de si, proposta por Ricoeur (1997). As crianças frequentam a escola, mas a escola e as crianças podem ser diferentes.

O diálogo continua: “A *escola da Meena, acho que não usa computador. Aqui tem*”, disse a Mariana. A pesquisadora então continua a conversa e pergunta: “*Como pode ser a escola da Meena? O que deve ter?*” Imediatamente, Mariana responde: “*Banheiro, bebedouro, tudo que tem aqui deve ter em outras escolas*”. A pesquisadora continua: “*As escolas são sempre iguais?*” Douglas, que durante esse momento da roda de conversa desenhava, mas ainda não havia emitido sua opinião, pensa e responde: “*Quase iguais têm desenho que não é igual, essas coisas. Têm parede que não é igual ...*”.

Neste diálogo, Mariana, Agatha e Douglas propõem uma reflexão sobre a instituição escolar: ela é igual, mas é diferente. É igual no seu mobiliário, mas “*tem desenho que não é igual*”. Nos olhares que as crianças lançam para a escola, elas nos dizem que, embora os seus rituais e estrutura sejam convencionais: salas de aula, mesas e cadeiras, armários, refeitórios, banheiros, corredores, paredes, pátios, elas são *quase iguais*, uma vez que podemos encontrar *outros desenhos*. Toda a reflexão de Wulf (2016) sobre aprendizagem cultural e mimese, sobre semelhanças e correspondências, e a possibilidade de criar e modificar fez-se presente, fez com que encontrássemos crianças, na sua condição de atores sociais plenos, o que gera *outros desenhos*.

O modelo escolar e seu caráter muitas vezes homogeneizador, que acontece no decorrer da escolaridade, no Ensino Fundamental, mudando a condição de criança para aluno,

constrói a “*trajetória de um apagamento*”, discutida por Passeggi et al (2014). Para os alunos de 1º ano do Ensino Fundamental é muito importante estudar e corresponder às regras impostas pelo modelo escolar. Kaiki (7 anos) sabe muito bem disso e afirma: “*Eu estudo direitinho para não ficar burro, onde aprende as contas, livro de Matemática, como eu vou aprendendo*”. Esta frase foi repetida por outras vozes, nas rodas de conversas, que realizamos. Expressão recorrente entre as crianças “*não ficar burro*”, deflagra a intenção de aprender, mas também está impregnada de conotação pejorativa, para quem não corresponder ao sucesso da aprendizagem. Passar pela escola sem aprender não é possível. Tanto as crianças do 1º ano desta escola, como para Paulo Freire (2001), ambos creditam à aprendizagem a dimensão da mudança.

O domínio do espaço, das dinâmicas e dos instrumentos faz com que a escola seja uma instituição sobre a qual não só as crianças refletem, mas também pela qual as crianças se apropriam do saber que lhe propõem. Esse ritual do conhecimento, a passagem do “*não saber*” para “*o saber*”, não diz respeito somente às metodologias desenvolvidas pelos docentes ou ainda às políticas educacionais. Naquela roda de conversa, Julia e Kaiki (7 anos) assumiram seu lugar de aluno, dizendo a que vieram e delegando à escola, às instâncias oficiais e a todos os profissionais envolvidos com a Educação que também assumam as responsabilidades que lhes cabe e cumpram o seu papel de educadores, aqueles que não esquecem os saberes e a cultura da infância.

No entanto, a pesquisa (auto)biográfica nos oferece a oportunidade de ouvir e conhecer sujeitos e, em nossas rodas de conversa, não é possível pensar a escola sem crianças, afirmando sua participação nos espaços que ocupam. De maneira objetiva, através de suas narrativas, os alunos organizam o tempo, tra-

zendo ordem à desordem, desenhando uma espécie de mapa, de cenário para sua navegação e negociação sobre a escola, tecendo de maneira singular uma trama com sentido próprio para cada criança.

A capacidade de interlocução entre as crianças e a pesquisadora foi flagrante. Sentados nas carteiras ou mesas, nos diferentes espaços onde as rodas aconteceram, as crianças desenhavam e davam informações sobre as formas e cores que iam produzindo.

Lorane (6 anos) tem uma preocupação: *“Eu vou fazer um desenho bem bonito para Mee-na, assim quando ela vier aqui na escola ela vai me conhecer”*. Ela quer ser reconhecida no possível encontro, mas exigente, seu desenho tem que ser bonito, uma forma de bem receber uma visitante na escola. Uma atitude valorizada pela cultura.

As crianças demonstravam dominar os espaços da escola. Sabiam muito bem por onde caminhar, com quem queriam encontrar e conversar e registraram em seus desenhos as memórias e marcas de sua vivência na escola: *“Ih! Esqueci de fazer a gente chegando na escola”*. *“É tem a mochila”* (Raissa, 6 anos, 1º ano). Nas produções das crianças, toda a escola foi registrada por elas, tanto os espaços físicos, os ambientes, as brincadeiras como também as pessoas, narrando a escola e as aprendizagens que vivem diariamente, de maneira espontânea.

Para as crianças, em nossas rodas de conversa, não é possível pensar a escola sem crianças, afirmando sua participação nos espaços que ocupam: *“O que tem na escola inteira, Caio?”* – perguntou a pesquisadora, dando prosseguimento à conversa. *“Refeitório, parquinho, Ed Física e pátio”*. De maneira objetiva, através de suas narrativas, os alunos organizam o tempo, trazendo ordem à desordem, desenhando uma espécie de mapa, de cenário para sua navegação, tecendo de maneira

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

Considerações e enredos

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

José Saramago (2001, p. 21)

A infância, nesta pesquisa, apresenta-se como um campo a ser investigado e um importante lugar de diálogos e aprendizagens, contrariamente à ideia de um conceito, na maioria das vezes, universalizado e generalizado. Considerando cada criança um universo singular, revisitamos a escola e suas aprendizagens nos enredos narrados e biografados, na tensão entre um modo de ser criança e um modo de se constituir aluno, pela injunção da necessidade de estudar, de aprender, em função de seus projetos de vida e de futuro.

Diferentemente das situações onde as crianças são descontextualizadas de suas condições socio-históricas e culturais e afetivo-volitivas, o que nos dizem ao narrar o seu modo de ver o mundo e a escola, implica numa escuta e na legitimação da sua reflexão sobre o que pensam, o que fazem e como fazem. Mais ainda, ao nos aproximarmos de como as crianças aprendem a ser, e ao conhecer as escolas que as acolhem ao longo de sua infância, pudemos tecer diálogos entre a cultura da infância e a cultura da escola.

Pela voz das crianças que participaram das rodas de conversa, a escola não foi apresentada como um espaço de contradições, mas sim

como uma instituição onde exercitam suas vivências e aprendizagens, onde convivem com adultos e crianças e, mais ainda, um ambiente de aprendizagens. Seus rituais precisam reforçar a perspectiva de promover um acolhimento condizente com seus desejos de autonomia, de agência e de protagonismo.

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

Sobre a noção de reflexividade para focalizar “práticas de investigação e os processos de produção de conhecimento”, organizamos nosso pensamento, entendendo que, diferentemente de competência ou capacidade, a disposição à reflexividade, que emerge na infância e se prolonga ao longo da vida, é uma “marca do humano”, como sugere Pino (2005).

Como resultado, a investigação possibilitou: olhar a criança pelo que é, o que pensa e diz e não pelo que poderá ser, isto é, a criança na sua existência presente e não um projeto de vir a ser. Reafirmou a pertinência da abordagem em rodas de conversa, contribuindo e ampliando o repertório de práticas de investigação e análise da voz da criança, legitimando essa fonte na pesquisa educacional e ainda desvelou a possibilidade da criança alternar entre o lugar de espectadora e personagem dos fatos e situações narrados, alargando o sentido de coletividade, do seu momento histórico e de sua inserção social e cultural, a partir da experiência de ser criança, em diferentes tempos e espaços.

A literatura, parceira fundamental na construção metodológica desta pesquisa, nos serviu de inspiração para, nessa empreitada com a criança, ao explorar eventos que ocorreram no tempo de uma vida, de uma história, da história de cada criança, dentro de uma concatenação lógica ou evolutiva. Apresentando e construindo textos e imagens, nos quais sedimentamos a experiência, com a literatura, as narrativas se tornaram mais humanas e, pela narrativa, atingimos sua plenitude enquanto condição da existência temporal.

Na escolha das epígrafes desse texto, a intenção de dialogar com Saramago (2001³) foi selecionar de seu texto, na história “A maior flor do mundo”, momentos em que o autor olha para o menino, personagem da história em que um menino demonstra interesse e atenção em relação a uma flor que encontra em seu caminho. Saramago (2001) reporta-se a este menino, com certa admiração, seja pelo fato de se aventurar, seja por construir enredos muito maiores do que o seu tamanho e do que todos os tamanhos, com olhar de criança, ao captar o mundo por seu viés, muitas vezes diferentemente do que adultos e professores podem perceber, construindo sentidos para sua vida e modos de interpretar o mundo.

Por isso nos aproximamos da *escola vivida/construída/pensada por crianças*. Uma escola onde brotam demandas, sugerindo que, mesmo diante de tantos desencontros e desafios, ainda seja possível produzir, encontrar energia para ressignificar a escola e a aprendizagem, confirmando que o diálogo com as novas gerações é uma escolha política e ética, implicada em novas questões epistemológicas e metodológicas.

3 Fragmento de texto da história “A maior flor do mundo”.

Referências

- BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- _____. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CORSARO, Willian Arnold. A reprodução interpretativa no brincar ao faz-de-conta das crianças. **Educação, Sociedade e Cultura**, Porto, Portugal, n. 17, p. 113-134, 2002.
- _____. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MÜLLER, Fernanda. (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com W. Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 83-103.
- CHAUÍ, Marilena. **Cidadania cultural: o direito à cultura**. São Paulo. Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.
- DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-360, mai./ago. 2005.
- DELORY-MOMBGERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523-536, set./dez. 2012.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- JAVEAU, Claude. Crianças, Infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da Infância? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 379-389, mai./ago. 2005.
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2001.
- OGAY, Tania. Por uma abordagem intercultural da educação: levar a cultura a sério. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 391-408, mai./ago. 2010.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, , 147-156, mai./ago. 2011.
- PASSEGGI, Maria da Conceição et al. Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. **Revista Educação**, UFSM, v. 39, n. 1, p. 85-104, jan./abr. 2014.
- PAWAGI, Manjusha. **A menina que odiava livros**. Ilustração [Jeanne Franson](#). Tradução de Adriana de Oliveira. São Paulo: Melhoramentos, 2007. (Coleção Mundo Colorido).
- PINO, Angel. **As marcas do humano – as origens da construção cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotsky**. São Paulo: Cortez. 2005.
- ROCHA, Simone Maria da.; PASSEGGI, Maria da Conceição. Inclusão escolar pela classe hospitalar: o que nos contam as crianças sobre suas experiências educativas no hospital. In: SOUZA, Elizeu Clementino de.; PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin. (Orgs.). **Pesquisa (Auto)Biográfica: trajetórias de formação e profissionalização**. Curitiba, PR: CRV, 2013. (p. 107-120).
- RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. v. 3. Tradução de Roberto L. Ferreira. Campinas, SP: Papyrus, 1997.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.
- SARAMAGO, José. **A maior flor do mundo**. Ilustração de João Caetano. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2001.
- WULFF, Christoph. Aprendizagem cultural e mimese: jogos, rituais e gestos. Tradução e revisão científica de Carlos Eduardo Galvão Braga (UFRN) e Maria da Conceição Passeggi (UFRN). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 553-568, jul./set. 2016.
- VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura. Notas para uma antropologia da sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1981.
- VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

Recebido em: 14/10/2016

Aprovado em: 25/03/2017

Gianine Maria de Souza Pierro é Professora Adjunta na Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Pós-doutora em Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa GRIFAR/UFRN. e-mail: gianinemp@gmail.com

Faculdade de Formação de Professores da UERJ
Estrada Dr. Francisco Portela 1470. Patronato, São Gonçalo, RJ Tel: (21) 98854-6653