

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

Linha de Pesquisa: Educação, Sociedade e Processos Formativos

HELLEN CASSIA CRUZ DOS SANTOS

**A LITERATURA INFANTIL E O DESENHO COMO ELEMENTOS MEDIADORES
DE NARRATIVAS DE CRIANÇAS**

Itatiba

2020

HELLEN CASSIA CRUZ DOS SANTOS – RA: 002201801173

**A LITERATURA INFANTIL E O DESENHO COMO ELEMENTOS MEDIADORES
DE NARRATIVAS DE CRIANÇAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco como requisito parcial para a obtenção do título de mestra em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Sociedade e Processos Formativos.

Orientadora: Prof.^a Dra. Adair Mendes Nacarato.

Itatiba

2020

372.3	Santos, Hellen Cassia Cruz dos.
S2351	A literatura infantil e o desenho como elementos mediadores de narrativas de crianças / Hellen Cassia Cruz dos Santos. – Itatiba, 2020. 116 p.
	Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Educação da Universidade São Francisco. Orientação de: Adair Mendes Nacarato.
	1. Literatura Infantil. 2. Educação de Crianças. 3. Narrativa

Sistema de Bibliotecas da Universidade São Francisco - USF

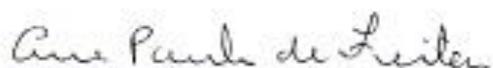
Ficha catalográfica elaborada por: Mayara Cristina Bernardino - CRB-08/9525

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM EDUCAÇÃO

Hellen Cassia Cruz dos Santos defendeu a dissertação "A LITERATURA INFANTIL E O DESENHO COMO ELEMENTOS MEDIADORES DE NARRATIVAS INFANTIS" aprovada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco em 27 de fevereiro de 2020 pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:



Profa. Dra. Adair Mendes Nacarato
Orientadora e Presidente



Profa. Dra. Ana Paula de Freitas
Examinadora



Profa. Dra. Cidinéla da Costa Luvison
Examinadora

AGRADECIMENTOS

A Deus pela vida e pela graça que me proporcionou nesses dois anos de mestrado.

A meu marido Alex, que me apoiou e enfrentou desafios para que eu pudesse estudar.

A meus pais, Antônio e Elizabeth, por todo amor por mim manifestado desde sempre e por todo o suporte durante o curso, nos momentos de dificuldade e alegrias.

Aos familiares de meu marido, que me abrigaram e apoiaram meus estudos.

Às pessoas queridas da igreja a qual congrego, que oraram por mim antes, durante e depois do mestrado.

A minha orientadora, Adair Mendes Nacarato, por todo cuidado, carinho e dedicação dirigidos a mim neste período, sempre orientando meu caminho.

À banca, que me avaliou com muito respeito e compromisso.

Aos professores das disciplinas que cursei durante o curso, todos foram muito valiosos e ajudaram imensamente na construção lado a lado dos conhecimentos científicos e cotidianos.

À Universidade São Francisco (USF) de Itatiba, onde fui acolhida com todo carinho e respeito.

À Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) por financiar meus estudos.

Muito obrigada a todos!

Aquieta-vos e sabeis que eu sou Deus;
sou exaltado entre as nações,
sou exaltado na terra.
O Senhor dos Exércitos está conosco;
o Deus de Jacó é nosso refúgio.
(BÍBLIA, Salmos 46:10-11)

SANTOS, Hellen Cassia Cruz dos. **A literatura infantil e o desenho como elementos mediadores de narrativas de crianças**. 2020. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2020.

RESUMO

Esta investigação — desenvolvida na linha de pesquisa *Educação, Sociedade e Processos Formativos*, elaborada na abordagem qualitativa e financiada pela Capes¹ — tem como foco as narrativas infantis orais, em contexto de contação de histórias, de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental. A turma era composta por 26 crianças, com a faixa etária entre 6 e 7 anos de idade, de uma escola pública municipal, no interior de São Paulo. A pesquisadora acompanhou a turma por alguns meses como professora auxiliar, o que lhe possibilitou contato com as crianças, e, posteriormente, realizou a intervenção para a produção de dados para a pesquisa. Para isso, utilizou-se da literatura infantil, com livros previamente selecionados, cujas histórias eram contadas com a mediação de fantoches que atuavam como personagens, como forma de interação com as crianças. A pesquisa tem esta pergunta como questão norteadora: o que narram as crianças em contextos de contação de histórias? Como objetivo geral, pretendeu-se compreender as narrativas como manifestação de experiências da criança. Como objetivos específicos, tencionou-se: 1) identificar, na narrativa da criança, a presença de algum tipo de estereótipo; 2) buscar indícios de emoções das crianças diante das histórias contadas; 3) verificar quais temas das histórias contadas foram mais instigantes para as narrativas dos alunos. Para cada história contada, havia dois momentos: as narrativas na roda de conversa sobre a temática e a produção de desenhos, seguida da narrativa sobre eles. Esses momentos foram videogravados e audiogravados. A pesquisa apoiou-se na perspectiva histórico-cultural, nos estudos sobre narrativas infantis, com foco nas narrativas coletivas e polifônicas, bem como no desenho como forma de expressão da criança. O material para análise foi constituído de: transcrições das rodas de conversa com os estudantes, desenhos produzidos por eles, seguidos de suas narrativas, e diário de campo da pesquisadora. A análise centrou-se em 5 cenas construídas a partir de narrativas individuais ou coletivas e dos desenhos produzidos. As crianças manifestaram, de forma sutil, estereótipos de gênero e tipo físico, embora o tempo de permanência da pesquisadora com a turma tenha sido reduzido, o que não permite generalizações; os desenhos possibilitaram expressões de emoções, principalmente sobre o tema *morte*, o que mais tocou e provocou as narrativas das crianças. O trabalho evidenciou a importância do uso de práticas interativas para o diálogo com as crianças e o cuidado ético com a pesquisa, visto que elas levam para as rodas de conversa questões de seu convívio familiar.

Palavras-chave: Perspectiva histórico-cultural. Narrativas infantis. Literatura infantil. Desenho. Primeiro ano do Ensino Fundamental.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com o Código de Financiamento 001.

ABSTRACT

This investigation, developed in the line of research Education, Society and Formative Processes, with a qualitative approach and financed by Capes, focuses on oral children's narratives, in the context of storytelling in a class of 1st year of Elementary School. The class consisted of 26 children, aged 6-7 years old, from a public school, in the interior of São Paulo. The researcher accompanied the class for a few months as an auxiliary teacher, which enabled her to contact the children and, subsequently, performed the intervention to produce data for the research. For this, children's literature was used, with previously selected books, whose stories were told through the mediation of puppets that acted as characters, as a way of interacting with children. The research has as a guiding question: "What do children narrate in contexts of storytelling?". The general objective was to understand the narratives as a manifestation of the child's experiences and, as specific objectives: 1) Identify, in the child's narrative, the presence of some type of stereotype; 2) Look for signs of children's emotions regarding the stories told; 3) Identify which themes of the stories told were most compelling for the children's narratives. For each story told, there were two moments: narratives in the conversation wheel about the theme and the production of drawings, followed by the narrative about him. These moments were video recorded and audio recorded. The research was based on the historical-cultural perspective, on studies on children's narratives, with a focus on collective and polyphonic narratives, as well as drawing as a way of expressing children. The material for analysis consisted of: transcripts of the conversation circles with the children, drawings produced by them, followed by their narratives and the researcher's field diary. The analysis focused on five scenes constructed from individual or collective narratives and the drawings produced. The children subtly expressed gender and physical type stereotypes, although the researcher's time spent with the class was reduced, which does not allow generalizations; the drawings enabled expressions of emotions, especially on the theme of death, which touched and provoked the children's narratives the most. The work showed the importance of using interactive practices for dialogue with children and ethical care with research, as they take issues of their family life to the conversation wheels.

KEYWORDS: Historical-cultural perspective. Children's narratives. Children's literature. Drawing. First year of Elementary School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa do livro O amor tem todas as cores	77
Figura 2 - Amizade e diferença (Carlos)	80
Figura 3 - “Coelhos pretos são bonitos” (Laís)	81
Figura 4 - Todas as cores são bonitas (Jéssica)	81
Figura 5 - Capa do livro Adeus, vovó Cândida	83
Figura 6 - Pensei em minha vó (Gabriela).....	86
Figura 7 - Todo mundo estava desesperado	87
Figura 8 - Capa do livro Quando eu fico bravo, eu brigo.....	89
Figura 9 - “Cadenha” (cadeia).....	91
Figura 10 – “Jogando bola com os meninos”	93
Figura 11 – Eu quero comida!	94
Figura 12 - Capa do livro Gigi e o medo do escuro	95
Figura 13 - “Monstros no quarto”	96
Figura 14 -Caixa preta	97
Figura 15 - Momo.....	98
Figura 16 - Chucky	98
Figura 17 - “Amigo dos monstros”	99
Figura 18 -Capa do livro O cilindro feio	100
Figura 19 - “Diferente e estranho”	101
Figura 20 - “Boné igual”	103
Figura 21 - Diversão	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações e teses que têm como foco as narrativas infantis	23
Quadro 2 - Diário da aluna	63
Quadro 3 - Relação dos livros de literatura infantil lidos para as crianças	69
Quadro 4 - Resenha do livro.....	77
Quadro 5 - Registro no diário de campo.....	79
Quadro 6 - Narrativo a cerca do desenho de Carlos	80
Quadro 7 - Narrativa a cerca do desenho da Laís.....	81
Quadro 8 - Resenha sobre o trabalho de Jessica.....	82
Quadro 9 - Resumo do livro	83
Quadro 10 - Narrativa de Carlos.....	84
Quadro 11 - Narrativa de João.....	85
Quadro 12 - Narrativa de João, Tales e Gabriela	86
Quadro 13 - Narrativa de Gabriela	86
Quadro 14 - Narrativa Gabriela	87
Quadro 15 - Narrativa das crianças	87
Quadro 16 - Resenha do livro.....	88
Quadro 17 - Narrativa de Tales, Aline e Enzo	90
Quadro 18: Narrativa Aline	91
Quadro 19 - Narrativa do Enzo.....	93
Quadro 20 - Resenha do livro.....	95
Quadro 21 - Narrativa de Natália, Eduardo e João.....	95
Quadro 22 - Narrativa Natália	96
Quadro 23 - Narrativa Eduardo	97
Quadro 24 - Narrativa Natália e Eduardo.....	98
Quadro 25 - Narrativa do João	99
Quadro 26 - Resenha do livro.....	100
Quadro 27 - Narrativa Caio	101
Quadro 28 - Narrativa de Fábio.....	103
Quadro 29 - Diálogo com Fabio	103
Quadro 30 - Narrativa Lucas	103

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
1 A CONSTRUÇÃO DO TEMA DE INVESTIGAÇÃO	22
1.1 A pesquisa com narrativas infantis e desenho: um levantamento da temática	23
1.2 A delimitação da pesquisa e a organização do texto.....	32
2 AS MUITAS VOZES: APROFUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISADORA	35
2.1 A perspectiva histórico-cultural	36
2.2 O desenho na perspectiva histórico-cultural	43
2.3 Vozes narradas: as narrativas infantis.....	47
2.4 A literatura infantil como mediadora das narrativas.....	52
3 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	56
3.1 O contexto da pesquisa	59
3.2 Questões e objetivos	61
3.3 A escola, as rodas de conversa e a relação com as crianças da pesquisa.....	62
3.4 Desenhando e narrando.....	66
3.5 Relação dos livros lidos para as crianças.....	68
3.6 Instrumentos produzidos para a análise	72
3.7 Procedimentos de análise.....	74
4 COLOCANDO-ME À ESCUTA DAS CRIANÇAS: AS NARRATIVAS E OS DESENHOS COMO FORMA DE EXPRESSÃO DA EXPERIÊNCIA	75
4.1 Cena 1: “ <i>Nada a ver a cor da pele</i> ”	76
4.2 Cena 2: “ <i>Enquanto eu ouvia, lembrei da minha vó</i> ”	83
4.3 Cena 3: “ <i>A gente para de brigar pra ter amigos</i> ”	88
4.4 Cena 4: “ <i>Eu tenho medo da Momo</i> ”	95
4.5 Cena 5: “ <i>Eu sou diferente!</i> ”	100
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS	113

APRESENTAÇÃO

A presente pesquisa tem como foco as narrativas para crianças — orais e gráficas — em contexto de contação de histórias com literatura infantil numa classe de 1º ano do Ensino Fundamental. Ela foi realizada em uma escola municipal no interior de São Paulo, com alunos na faixa etária de 6 e 7 anos de idade, no segundo semestre de 2018. As aulas foram cedidas pela professora da turma para a realização do estudo.

Eu conheci a professora quando atuei em sua sala de aula no projeto *Mais Alfabetização* como assistente de alfabetização, no primeiro semestre de 2018. Minha função era auxiliar seu trabalho de professora alfabetizadora, conforme seu planejamento, para fins de aquisição de competências de leitura, escrita e matemática por parte dos estudantes. Na ocasião, ao adquirir familiaridade com as crianças, solicitei à professora autorização para realizar a pesquisa de campo nessa turma, no segundo semestre desse ano. A professora me auxiliou na seleção de livros de literatura infantil a serem trabalhados nas rodas de conversa, nas quais seriam produzidos os dados. Também combinamos que eu usaria fantoches como mediadores para a contação das histórias, pois previa que as crianças se mobilizariam para se comunicarem com eles. Essa conversa me possibilitou entender o que poderia dar certo, como no caso dos fantoches; e a professora me incentivou dizendo que as crianças tinham curiosidade, o que também se estendia aos temas das leituras, os quais, provavelmente, seriam de interesse dos alunos.

Para a produção de dados, portanto, foram selecionados alguns livros de literatura infantil, os quais eram lidos para as crianças, tendo sempre a mediação de um fantoche que atuava como um personagem — o contador da história — para que as crianças interagissem com ele. Escolhi o fantoche para essa função, pois, além de ser lúdico, fazia com que as crianças tirassem o foco de mim. Durante e após a contação de cada história, os estudantes conversavam sobre ela expressando seus sentimentos, perguntando palavras que não conheciam, contando algo que tinha acontecido com eles ou simplesmente falando coisas aleatórias. Ao final, produziram desenhos e narrativas sobre estes.

A pesquisa centra-se na perspectiva histórico-cultural. Tem ênfase em construtos como: o desenvolvimento infantil, a linguagem, a função da palavra, o papel do outro e o desenho infantil. Também me apoiei nos estudos sobre a literatura e as narrativas infantis.

Este relatório de pesquisa foi produzido na primeira pessoa do singular, num gênero narrativo, considerando seus aportes teóricos. Entretanto, em alguns momentos, quando o

contexto estiver se referindo a um trabalho compartilhado, o texto estará na primeira pessoa do plural.

A ideia da pesquisa surgiu de minhas próprias inquietações e de meu interesse em trabalhar com crianças no início da escolarização. Para entender essas minhas inquietações, apresento, na sequência, meu memorial de formação, no qual narro minha trajetória pessoal e profissional e descrevo como foram minhas aproximações com a temática.

Do meu lugar, para o que sou...

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo. (FREIRE, 1987, p. 79)

Ao iniciar meu mestrado no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, na Universidade São Francisco, tive a oportunidade de começar minha participação no grupo de pesquisa *Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática* (Hifopem)². Um dos focos do grupo são as narrativas. Em um dos encontros, foi proposta a leitura do livro *Pesquisa Narrativa*, de Clandinin e Connelly (2015). Essa leitura me tocou e me instigou a escrever este trabalho. A partir da entrada no mestrado, muitas certezas que eu tinha enquanto professora e pessoa foram sendo derrubadas. Entender que “ninguém”, como exposto na epígrafe acima, educa nos inclui. Nós, professores, temos a falsa ideia de educar nossos alunos e a nós mesmos, esquecendo-nos de que é nossa interação mediada que nos permite aprender e ensinar a nós e aos outros.

Um pouco de mim: início da escolarização

Sou Hellen, negra, protestante, nascida em Itapira, cidade do interior de São Paulo, e casada com Alex. Sou filha mais velha de uma família e tenho dois irmãos (Evelin e Anthony). Somos filhos de Antonio (autônomo) e Elizabeth (antes do lar, agora pedagoga também). Meus pais batalharam muito para proporcionar estudo e educação de qualidade para mim e para meus irmãos.

² Trata-se de um grupo de pesquisa credenciado no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), liderado pela Prof.^a Adair Mendes Nacarato. Embora o grupo tenha nascido com a perspectiva de Educação Matemática, hoje ele agrega pesquisadores que são de diferentes áreas e têm em comum o trabalho com narrativas e histórias de vidas.

Em minha memória, meu primeiro ano foi muito marcante, e não é por acaso que escolhi fazer minha pesquisa com crianças dessa etapa escolar. As escolas em que estudei em minha infância foram todas da rede municipal e eram muito boas. Meu primeiro ano foi, em minhas recordações, uma mistura da melhor época e de sofrimento com descobertas não tão boas assim. Logo que entrei no Ensino Fundamental, um mundo novo desabrochou para mim. Meus pais, durante as férias, estavam cheios de expectativas; e eu também, é claro! Eu queria ir para a escola, porque não fiz a Educação Infantil completa, sendo que cursei o antigo “prézinho” (do qual tenho poucas lembranças). O dia amanheceu, e eu fui toda arrumada para a escola, caminhando com minha mãe cantando músicas infantis. Quando cheguei diante daqueles muros altos e cinzas, senti meu coração disparar, mas segurei firme na mão de minha mãe, e continuamos. Lembro-me da longa fila feita no pátio, das crianças com seus pais, de muito barulho e de um som repetitivo — “tec, tec” —, era a diretora se aproximando. Ela leu uma longa lista, e nós seguimos a professora. Ela era alta, bonita, parecia uma princesa, toda arrumada. Na saída, minha mãe se despediu dando um “tchauzinho”, criando, assim, um hábito diário. Conheci novos amigos; e a professora fez um *tour* conosco para nos apresentar nossa nova escola.

Logo no primeiro dia, conheci minha melhor amiga de infância, ela se parecia muito com a professora, que era alta, loira e muito inteligente. Eu soube dessa parte do “muito inteligente” porque, assim que a professora perguntou quem já sabia ler e escrever, ela foi a única a levantar a mão, para meu espanto. Quero deixar claro que nossa amizade nunca foi problema, brincávamos, íamos uma à casa da outra, fazíamos tudo juntas. Porém, nossa professora a abraçava muito, pois ela era muito inteligente e bonita (sim, a professora dizia isso!). Até esse momento, eu não sabia o que era diferença. Isso porque, tanto em casa como na igreja que frequentava, eu não havia sentido isso.

Certa manhã, a professora estava nos ensinando as letras, eu errei, e ela me disse: “*É por isso que você não ganha abraços, você só erra!*”. Eu me lembro de me deitar na carteira e chorar muito, porque eu queria ser abraçada como minha amiga era, mas eu não sabia ler nem escrever como ela. Naquela semana, eu não queria responder mais ao que a professora me perguntava, sentia vergonha e raiva por não saber. Minha amiga me ajudava, mas eu não aprendia. Minha amiga passou a ser a ajudante da professora todos os dias, a escrever no quadro, a distribuir os livros, os cadernos; e eu... eu nada!

Um dos dias mais tristes para mim foi quando, finalmente, acertei uma sequência de letras e corri para abraçar a professora, mas ela me disse que eu não merecia seu abraço, porque errava demais! Eu me sentia diferente, triste, mas o que eu não havia notado era que, em minha

sala, eu era a única menina negra, eu não sabia de todas essas coisas, mas alguém me falaria sobre isso um dia. Com 7 anos de idade, o que era ser diferente? Para mim, era não ter uma boneca nova ou não levar Danone no lanche, esse era meu conhecimento, mas jamais a realidade que se aproximava de mim. Ser diferente, até aquele momento, era suportável, no máximo era esperar até meu aniversário ou natal para voltar a ser “igual” a todo mundo. Fleuri (2006) fala que o racismo como ideologia tem o alvo de legitimar preconceitos e estereótipos, sendo que a explicação do racismo sustenta as ações discriminatórias com base nas características étnicas. Naquele dia, cheguei a minha casa muito triste, pedindo a minha mãe para me ensinar a ler e a escrever; eu dizia que queria aprender logo. Ela não entendia o porquê da pressa; e vi minha mãe brava, como nunca, dizendo que eu aprenderia. Então, eu disse a ela o que estava acontecendo; e ela me prometeu que eu aprenderia logo.

Ela começou a me ensinar no dia seguinte, um sábado ensolarado, com a cartilha *Caminho Suave*³, que ela guardara de lembrança de sua alfabetização. Ficamos horas, dias, indo e vindo pelo caminho da escola, silabando os versos da cartilha e recebendo longos abraços. A falta de abraços de minha professora ainda me doía, mas eu não me sentia mais sozinha, dividia minha dor com minha mãe. Comecei a melhorar a cada dia; e logo minha professora notou, mas, para minha surpresa, ela não ficou feliz. Em uma atividade de leitura, acertei algumas frases, e ela me pediu o caderno para enviar um “bilhete” a minha mãe. Fiquei trêmula de medo, não sabia se tinha lido errado ou qualquer coisa assim. E então, ao final da manhã, mostrei o caderno com o bilhete, e minha mãe sorriu dizendo: “*Agora ela quer me ver?*”.

No dia seguinte, estavam a professora e a diretora esperando por mim e por minha mãe na escola. Ao entrar na sala, a professora me pediu para ler uma frase do livro, e eu li (lindamente). Assim, elas começaram a questionar minha mãe sobre o que havia acontecido comigo, foi quando minha mãe contou que havia me ensinado em casa. Em conjunto, professora e diretora disseram que minha mãe havia “*passado o carro na frente dos bois*”, atrapalhando o processo de alfabetização da escola. Então, ouvi algo de minha mãe que até então desconhecia: preconceito. Ela me falou sobre aquele que inflexibiliza a relação dos grupos, definindo posicionamentos de um sujeito social diante do outro (FLEURI, 2006). Minha mãe esclareceu que, para mim, aprender era mais do que ler e escrever, e sim querer ser abraçada, ter atenção da professora, o que não acontecia, diferentemente do que ocorria com

³ *Caminho Suave* é uma obra didática, uma cartilha de alfabetização, concebida pela educadora brasileira Branca Alves de Lima (1911–2001), que se tornou um fenômeno editorial. De acordo com o Centro de Referência em Educação Mário Covas, calcula-se que, desde 1948, quando teve sua primeira edição, até meados da década de 1990, foram vendidos 40 milhões de exemplares dessa cartilha (CAMINHO SUAVE, [2019]).

minha amiga loira e alfabetizada. Minha mãe disse muitas coisas que eu não entendia, mas fomos embora, e ela me falou sobre minha cor *negra, linda e discriminada*, e disse-me que eu teria de lidar com isso em minha vida. Agora eu estava alfabetizada e com um problema.

Nas aulas seguintes, eu e minha amiga respondíamos às perguntas, o que nos aproximou ainda mais, mas os abraços, esses eu nunca ganhei; e, todas as vezes que não os recebia funcionavam como um lembrete de minha cor, de minha gente, de minha raça! Foi um longo ano, com conflitos da escola com meus pais, era uma ótima escola, e meus pais não me transferiram, mas acompanhavam tudo de perto, a cada detalhe, e me enchiam de carinho e abraços! Essa marca de meu primeiro ano me deu dias felizes, com muitas risadas no pátio, brincadeiras gostosas e uma amiga querida, mas me deu o azedume do desprezo e do racismo de minha primeira professora.

Nos demais anos, as relações foram mais tranquilas, continuei na mesma escola com outras professoras, que me acolheram e me tratavam bem. Creio que essa situação mobilizou minha mãe, que sempre ouvia no rádio que era importante um segundo idioma, pois, mesmo sendo caro, logo em seguida ela me colocou para fazer aulas de Inglês com uma professora particular. Ela sempre me dizia que eu seria o que quisesse ser, mas que, para isso, teria de estudar muito! Em poucos meses, estava completamente apaixonada pela língua, os livros eram coloridos e cheios de novidades que me alegravam; e a professora, essa me abraçava, beijava-me e me ensinava com muito carinho.

Fui para o Ensino Fundamental II cheia de sonhos: eu queria ser professora de Inglês. E eu realmente me dedicava à disciplina, copiava as falas da professora da escola e do curso à parte; minhas tardes eram ouvir músicas estrangeiras e traduzi-las. As outras disciplinas foram ficando pequenas, apesar de cumpri-las sempre da melhor maneira. Desenvolvi uma amizade muito grande com os professores de Inglês e de Português durante todo meu Fundamental II. Finalizei o Fundamental e terminei todo meu curso de idiomas, já haviam se passado nove anos.

O ensino superior e o início da profissão

Em minha fase adulta (20 anos), por volta de 2008, fui morar em Campinas para fazer faculdade de Letras na Universidade Paulista (Unip) e comecei a trabalhar como professora de Inglês. Era uma rotina bastante árdua estudar e trabalhar, tão jovem, em outra cidade, sozinha. Minhas amigas de sala não trabalhavam, seus pais tinham condições financeiras melhores, o que as ajudava muito nas disciplinas e nas provas. Mas o que me chamava a atenção era que, em minha sala, somente eu e uma moça éramos negras. Ela tinha algumas dificuldades e era

excluída por algumas alunas e professores, o que me incomodava bastante; sendo assim, aproximava-me dela sempre que havia espaço. Eu sentia que tinha mais companhias por ter um bom conhecimento, mas existiam olhares, mesmo que eu tentasse não ver. Continuei trabalhando o dia todo e dando aulas em uma escola estadual à noite como professora eventual, mas atuava como fixa, tamanha a falta de professores na rede estadual de ensino. Assim, não deixei mais a docência. Aos sábados, eu trabalhava como professora de Inglês o dia todo em uma escola de idiomas. Nesse processo das aulas de Inglês, deparei-me com diversas situações que fomentavam em mim o interesse por mais aprendizado e justiça, sim, porque, nas escolas de Inglês, eram poucos os alunos negros, e sempre me deparava com casos ruins de preconceito. Foi nesse momento de minha vida que conheci meu namorado Alex (em seguida, marido), alguém com quem podia compartilhar minhas histórias da sala de aula.

Depois de sete anos trabalhando como professora de Inglês, fui cursar Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Campinas. Estudar na PUC foi uma excelente oportunidade, eu fui admitida via processo seletivo de um convênio de políticas públicas⁴ que aconteceu no ano de 2010. Fui aprovada e consegui a bolsa integral, estudei pelo período de um ano, mas, por motivo de saúde, tranquei minha matrícula e, somente em 2014, voltei a minha cidade natal e continuei o curso de Pedagogia, desta vez, no Centro Universitário de Estudos, filiado à Unip. Foi muito oportuna essa minha retomada em minha vida profissional e acadêmica. Pude conhecer professoras que me ouviram, incentivaram-me e me apresentaram uma nova possibilidade a seguir: o mestrado em Educação. A Pedagogia me instigou muitas possibilidades para o que eu já fazia e para uma nova abordagem em minha carreira.

Durante o curso de Pedagogia, a todo o momento, evidenciava-se mais a importância de aprimorar meus conhecimentos na mediação da aprendizagem das crianças. Aos poucos, buscava entender como a criança aprende, como começar a ensiná-la e, assim, não apenas construir o processo de ensino e de aprendizagem, mas também procurar interações que fizessem sentido para a vida delas. Essa abordagem me encantava, e eu, a cada momento, gostava mais dela.

As aulas eram momentos para pensar, relacionando todos os conhecimentos, planejando melhor minhas escolhas em sala de aula, pois, ao mesmo tempo em que cursava a Pedagogia, estava em sala de aula lecionando a disciplina de Língua Inglesa. Dessa maneira, redirecionava a forma como eu ensinava para as crianças, como olhava para elas e as escutava. Antes disso,

⁴ Foi uma iniciativa do Governo Federal para que professores tivessem uma graduação, pois, até então, muitos lecionavam sem tê-la. Além disso, foi uma oportunidade para que mais pessoas fizessem cursos de licenciatura, como a Pedagogia. Em troca, a universidade tinha isenções fiscais, entre outros benefícios.

minhas aulas eram muito técnicas; ou melhor, eu não tinha me apropriado das relações de ensino e da maneira como acontece o desenvolvimento da criança. A pedagogia, para mim, tem sua originalidade, pois me apresentou à outra forma de pensar e atuar como professora. Minhas aulas de Inglês se modificaram muito; e, aos poucos, comecei a lecionar somente para crianças de escolas de idiomas e regulares.

Nesse momento de minha carreira, pude me sentir mais próxima da Língua Inglesa, do ensinar com base mais sólida, da melhor maneira possível. Ser professora de uma língua estrangeira, de início, no ano de 2010, em uma escola estadual, fez com que eu me desencantasse rapidamente da forma como eu ensinava. As turmas eram muito numerosas, e o conteúdo programático, muito irregular para o semestre. Não era possível saber dos conhecimentos cotidianos das crianças antes de ensiná-las, já que, em nossa formação, somos mais preparados para ensinar a gramática. Também tive de lidar desde muito cedo na sala de aula com a famosa indagação: “*Mas eu não sei falar nem o português direito, como você quer que eu aprenda o inglês?*”. De fato, isso não é mentira. Acabei saindo dessa escola estadual depois de 3 anos, em 2013. Porém, depois da Pedagogia, arrisco-me a dizer que faz mais sentido para as crianças a maneira como apresento os conteúdos, as relações que podem ser criadas antes de ensinar o idioma. Isso me fez tanta falta em meu planejamento, e eu não sabia!

Apesar de me sentir muito mais confortável em sala de aula complementando o ensino de Língua Inglesa com a Pedagogia na lida com meus alunos, assim que finalizei a licenciatura, eu já havia prestado vários concursos na área de meus estudos atuais, e muitas mudanças aconteceram no final do ano de 2018. Eu fui chamada em um concurso municipal para trabalhar em um centro de Educação Infantil de minha cidade, e me tornei professora de crianças com idade de 3 anos. Assim, passei a conciliar os estudos do mestrado e meu trabalho com as crianças. Foram vários os momentos em que pude, por meio de experiências, conversar com as crianças me utilizando de meus estudos do mestrado e das ricas vivências compartilhadas no grupo de pesquisa.

Em busca da pós-graduação

A Pedagogia me tocou tanto que eu queria aprender mais e, ao finalizar o curso, senti a necessidade de procurar uma especialização na área de Educação Infantil, havia lido muito, o que era interessante e enriquecedor. Então, tratei de fazer uma pós-graduação *lato sensu* em Educação Infantil, no segundo semestre de 2017, na Faculdade *Campos Elíseos* (FCE), na cidade vizinha à minha, chamada Mogi Guaçu. As aulas eram aos sábados, e eu adorava os

temas, todos completamente ligados à aprendizagem das crianças e, mais profundamente, à história da Educação Infantil em nosso país. Construí laços de amizade com professoras experientes na área infantil, em que pude trocar muitas ideias e escutar suas práticas com as crianças. Sentia que minha visão se ampliava a cada dia na pós-graduação.

Quando finalizei o curso de pós-graduação *lato sensu*, comecei a buscar saber mais sobre o mestrado em Educação. Ao me inteirar sobre o que era um Programa *Stricto Sensu*, pude me preparar para a escrita do projeto para participar da seleção. A escolha foi participar do processo da Universidade São Francisco (USF). A escrita do projeto foi árdua, pois não tinha ideia de como elaborar e até mesmo definir meu objeto de investigação. Tudo era novo para mim: que referenciais teóricos eleger? Como escrever o texto? Quais elementos eram imprescindíveis? Enfim, elaborei o texto e me submeti ao processo seletivo. Fiz as provas solicitadas e participei da entrevista. Enfim, conquistei a vaga para o mestrado em Educação.

Assim, minha história chegou à universidade, e me via então como uma pesquisadora iniciante dentro do universo acadêmico. Iniciei meu mestrado em 2018. Diante desse novo acontecimento em minha vida, percebi diversas mudanças em minha trajetória. Os estudos requerem muitas horas de dedicação, leitura e reflexão. Essa nova rotina alterou todas as outras atividades que fazia e que agora ficaram em segundo plano. O universo acadêmico é muito interessante, pois, a cada dia, faz-me pensar mais sobre minhas ações e entender que não há nenhuma neutralidade em minhas ações e na sociedade a meu redor.

Todos somos constituídos de nossas experiências, fomos formados a partir de algo, e essa constituição nos permeia a todo o momento. As atividades do mestrado são profundas, o que me leva a pensar sobre minha prática como ser humano, aluna e professora. Acredito que a experiência de fazer o mestrado em Educação me permitiu um melhor desenvolvimento como ser humano, um olhar mais humanizado diante dos conflitos, pois as leituras propiciam pensar de qual lugar os fatos aconteceram e quais aspectos esses fatos influenciam em nossa vida atualmente.

Pensar que o conhecimento é isolado de nossas experiências é algo que não faz mais parte de minha trajetória. Olhando para trás, hoje posso ver que ocorreu uma construção de diversas aprendizagens, situações e relações para que, hoje, eu pudesse fazer parte do mundo acadêmico, mesmo que de forma tão inicial.

O mestrado tem sido uma das melhores oportunidades que eu já vivenciei, e, a cada dia, sinto que ele tem me desenvolvido muito além do que o lado científico, tem propiciado aprendizado em minha vida com um todo. Com as disciplinas finalizadas, no ano de 2019, começou uma nova etapa, em que a escrita de minha dissertação se tornou constante, muitas

foram as leituras para me formar melhor em minha escrita. No mestrado, ouvia sobre as minorias, sobre a maneira como as relações sociais afetam as pessoas como um todo e sobre a existência de uma forma de resistir, sim *resistir*. Esse movimento de ter consciência e se empoderar com base científica de assuntos tão necessários e que ainda me mobilizam, possibilitou-me entender algumas práticas de que fui vítima, mas que me fortaleceram e me constituíram como pesquisadora. Tive a oportunidade de participar de eventos na Universidade São Francisco, congressos da pós-graduação, com trabalhos na modalidade *pôster* e de ir a um congresso internacional que aconteceu na cidade de São Paulo em 2018 — o VIII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (Cipa). Nesse congresso, apresentei-me com um pôster que explicava a fase em que estava minha pesquisa, podendo escutar de outras pessoas ideias sobre o que tinha de dados até o momento.

Além do novo trabalho em 2019, foram vários os problemas familiares a serem enfrentados até aqui, muitas vezes me fazendo refletir se eu suportaria as adversidades do caminho. Com toda a certeza, a vida não para enquanto estamos sendo pesquisadores, e as leituras de memorial de outras colegas, principalmente do grupo Hifopem⁵, também contribuíram para me fortalecer e continuar na escrita. Como qualquer ser humano, estou carregada de histórias, que passam de geração em geração, que sobrevivem a tantas mudanças, que contam muito sobre determinadas culturas e sociedades. Todos os povos possuem narrativas de si, que enriquecem sua história, alegram, entristecem, eternizam seus ensinamentos e existem para serem lembradas, para serem ou não repetidas.

A escolha do tema da pesquisa

Trabalhei durante muitos anos com crianças no início de escolarização com a Língua Inglesa e escolhi fazer minha pesquisa com essa faixa etária por me sentir confortável com ela e por minha história de vida, pois, em meu primeiro ano, houve vários elementos marcantes em minha trajetória: o aprender a ler e escrever e o novo ambiente social-escolar me desafiando, ainda pequena, a lidar com obstáculos e lutar contra uma dura realidade imposta a muitas crianças que hoje me lembram e me fazem ressignificar o ato de ensinar e aprender interagindo com o social, de forma a valorizá-las como elas são. Escutar as crianças do primeiro ano foi, de início, doloroso, precisei revisitar o passado, as lembranças, saber se elas estavam vivendo as

⁵ Uma das práticas do grupo *Hifopem* é a discussão dos trabalhos de dissertação e tese em andamento. Nessas oportunidades, todos os participantes leem os trabalhos dos colegas e apresentam contribuições para os avanços teóricos e metodológicos. A discussão sobre meu trabalho no grupo, em 2019, foi fundamental para que eu me libertasse de algumas amarras, principalmente na escrita do memorial.

mesmas intempéries que eu vivi, saber se elas também sentiam o preconceito que eu senti, a indiferença de ser silenciada, mas também a magia de ver o novo, da escola grande, dos cadernos coloridos e da convivência familiar.

Algumas das lembranças aqui registradas serão rememoradas ao longo do trabalho. Elas serão retomadas quando relaciono os caminhos da pesquisa e as escolhas dos temas dos livros de literatura infantil com minha própria história.

1 A CONSTRUÇÃO DO TEMA DE INVESTIGAÇÃO

Trabalhar com narrativas de infantis, interpretando suas falas e suas experiências, proporciona muitos desafios ao pesquisador. Isso exigiu que eu me aproximasse de aportes teóricos compatíveis com a temática. Para isso, em comum acordo com minha orientadora, optamos pela perspectiva histórico-cultural, pois ela fornece conceitos fundamentais para a compreensão do desenvolvimento infantil e dos processos interativos em sala de aula, nos quais a linguagem e o desenho ocupam posições centrais. Os trabalhos de Lev Vygotsky e de seus seguidores constituirão a base teórica desta pesquisa.

Interessa-me compreender como essa perspectiva considera o desenvolvimento infantil e a história das funções psicológicas superiores. Para Vygotsky (1989, p. 52, grifos do autor), no desenvolvimento há duas linhas — uma de origem biológica e outra, que envolve as funções psicológicas superiores, de origem social e cultural —, como ele afirma:

A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas. [...] As raízes do desenvolvimento de duas formas fundamentais, culturais, de comportamento, surgem durante a infância: o uso de instrumentos e a fala humana. Isso, por si só, coloca a infância no centro da pré-história do desenvolvimento cultural.

Nesse desenvolvimento das funções psicológicas superiores (percepção, atenção, memória, elaboração conceitual), os signos ocupam papel central. Eles “estão intrinsecamente ligados à cultura, e entre outros sistemas, incluem a linguagem e o desenho. Os signos participam do funcionamento psicológico do sujeito, alterando a própria estrutura das funções mentais.” (SILVA, 2002, p. 27).

No presente trabalho, o foco será as inter-relações entre o pensamento (elaboração conceitual), a fala e o desenho. A criança fala enquanto desenha ou narra o que acabou de desenhar. Para essa discussão, além dos textos do próprio Vigotski⁶, utilizo os trabalhos de Lacerda (1995), Silva (2002), Ferreira (2003) e Vilas Boas (2015).

No que se refere às narrativas infantis, apoio-me nas pesquisas que vêm sendo realizadas com crianças e que buscam compreender o que é uma narrativa infantil. Na maioria das vezes, as crianças se expressam por frases curtas. Cabe ao pesquisador interpretar se tais frases se caracterizam ou não como uma narrativa. Isso vai depender do contexto. No caso

⁶ A grafia do nome do autor aparece de diferentes formas. Adotarei Vigotski quando me referir a ele; em se tratando de citações ou referências, usarei a grafia do original.

deste estudo, vou utilizar o conceito de narrativas coletivas e polifônicas. Ou seja, as diferentes frases ditas pelas crianças num contexto dialógico em sala de aula vão ser agrupadas e organizadas num único texto, de forma a produzir sentidos para o que está sendo dito. Em outros momentos, como no caso do desenho, serão consideradas as narrativas individuais. Os trabalhos de Maria da Conceição Passeggi e colaboradores, apoiados nos estudos bakhtinianos, sobre gêneros do discurso e polifonia serão a base teórica para as narrativas infantis.

Para iniciar a pesquisa, busquei conhecer a produção na área de Educação. Especificamente, procurei investigações com narrativas infantis e desenho.

1.1 A pesquisa com narrativas infantis e desenho: um levantamento da temática

Fiz um levantamento no banco de dissertações e teses da Capes⁷. Para isso, utilizei como descritor a expressão “narrativas infantis” e o recorte temporal de 2015 a 2018. O início em 2015 foi por uma hipótese nossa de que era o período em que as pesquisas com narrativas infantis ganhavam maior visibilidade⁸. A partir dos títulos, busquei identificar quais delas se relacionavam com meu foco de investigação: narrativas e desenho. Em caso de dúvidas, abria o *link* e fazia a leitura do resumo. Refinamos a pesquisa considerando: mestrado e doutorado, ano e área de Educação. Ao todo, localizamos 11 dissertações e 2 teses. No Quadro 1, apresentamos a relação dos trabalhos identificados. Após o quadro, exponho um resumo de cada um desses estudos.

Quadro 1 - Dissertações e teses que têm como foco as narrativas infantis

Ano	Título	Autor/a	Orientador/a Instituição	Modalidade
2015	<i>Falar, narrar e desenhar: o processo de elaboração conceitual sobre o tempo, por crianças da educação infantil.</i>	Selma Nascimento Vilas Boas	Adair Mendes Nacarato Universidade São Francisco (USF)	Dissertação
	<i>A imaginação na produção narrativa de crianças: contando, recontando e imaginando histórias.</i>	Debora Cristina Sales da Cruz Vieira	Cristina Massot Madeira Coelho Universidade de Brasília (UnB)	Dissertação
	<i>Rabiscar e aprender a narrar desenhando na creche.</i>	Rodrissa Machado Marchi	Sandra Regina Simonis Richter	Dissertação

⁷ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>. Acesso em: set. 2019.

⁸ Tal pressuposto partiu das participações de minha orientadora em eventos da área, principalmente no Congresso Internacional de Pesquisas (Auto) biográficas (Cipa).

			Universidade Santa Cruz do Sul (Unisc)	
2016	<i>Narrativas infantis mediadas por produções fílmicas: a-própria-ção da memória de crianças sobre suas experiências como alunos na Educação Infantil</i>	Eliana de Cassia Martins Lisboa	Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Campinas	Dissertação
	<i>Narrativas infantis e processos formativos: estudo sobre as significações de crianças na educação infantil</i>	Ellen Cristine Campos De Souza Coelho	Filomena Maria de Arruda Monteiro Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)	Dissertação
	<i>Contribuições de narrativas de crianças para a Formação de Professores de Educação Infantil</i>	Vanessa Lidiane Domiciano Bezerra	Marineide de Oliveira Gomes Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)	Dissertação
	<i>Narrativas de crianças sobre suas experiências com a violência no cotidiano escolar</i>	Vanessa Cristina Oliveira da Silva	Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Dissertação
	<i>Narrativas de crianças de seis anos que estão entrando no primeiro ano do Ensino Fundamental.</i>	Aline De Souza Medeiros	Ecleide Cunico Furlanetto Universidade de São Paulo (USP)	Dissertação
2017	<i>As crianças e suas memórias de infância: Escola e Homeschooling nas narrativas infantis.</i>	Juliane Soares Falcão Gavião	Fabiana de Amorim Marcelo Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Tese
	<i>Narrativa como mediadora de vivências infantis no contexto escolar: as representações sociais sobre o cuidado em uma enfermaria pediátrica, segundo equipe de saúde e as significações infantis.</i>	Érica Nayla Harrich Teibel	Daniela Barros da Silva Freire Andrade Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)	Tese

2018	<i>“Tem 900 lobos escondidos na floresta!” ou as narrativas sobre o que as crianças dizem brincando a respeito do mundo e das culturas das quais fazem parte.</i>	Bruna Cadenas Cardoso	Maria Leticia Barros Pedroso Nascimento Universidade de São Paulo (USP)	Dissertação
	<i>Entre a classe hospitalar e a escola regular: o que nos contam crianças com doenças crônicas.</i>	Senadaht Barbosa Baracho Rodrigues de Oliveira	Maria Da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi Universidade Federal Rio Grande Do Norte (UFRN)	Dissertação
	<i>Relações étnico-raciais e identidades na educação infantil</i>	Gabriela Cardoso	Levindo Diniz Carvalho Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora.

Vilas Boas (2015) foi a primeira pesquisadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade São Francisco a desenvolver uma pesquisa com narrativas de crianças. Ela trabalha o conceito de tempo para identificar e analisar esta questão: “Quais as significações sobre o tempo podem ser apreendidas em contextos de sala de aula da Educação Infantil, quando as crianças falam e desenham sobre o tema?” (VILAS BOAS, 2015, p. 12). Toma a perspectiva histórico-cultural como suporte teórico para a discussão do papel da palavra, da memória, do desenho e da elaboração conceitual, ampliada com os estudos sobre narrativas infantis e sobre o conceito de tempo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com crianças entre 4 e 6 anos de idade, em uma escola pública, em parceria entre a pesquisadora e a professora da turma. A autora analisa as falas, as narrativas e os desenhos dos alunos.

As narrativas das crianças permitiram acesso a suas culturas de referência e favoreceram o planejamento de práticas pedagógicas com significado para elas. Os alunos elaboraram conceitos que perpassam as áreas de História e de Matemática, apropriaram-se do vocabulário relativo ao tempo e revelaram indícios de compreensão de passado, presente e futuro. A autora entende que sua pesquisa avançou, pois as crianças usavam diferentes marcadores temporais, dando destaque àqueles que faziam parte de seu cotidiano, como os fenômenos físicos sol e chuva e o relógio. À medida que os encontros aconteciam, as crianças apropriavam-se dos marcadores, e eles começaram a fazer parte de suas falas e narrativas. Elas passaram a utilizar

palavras novas: calendário, amпуlheta, relógio de sol... A pesquisadora também ressalta que as palavras *ontem*, *hoje* e *amanhã* começaram a ser utilizadas em seu tempo correto.

No que diz respeito à pesquisa de Villas Boas (2015), há aproximações entre ela e a que estou desenvolvendo. Assim, esse estudo será referência ao longo do texto.

A pesquisa de Vieira (2015) toma a perspectiva histórico-cultural e as narrativas como apoio teórico. Foi realizada em uma instituição pública de Educação Infantil do Distrito Federal, com a participação de oito crianças (quatro meninos e quatro meninas) de uma turma do segundo período da Educação Infantil. A autora busca compreender os processos imaginativos das crianças em suas narrativas. Utilizou como instrumentos e procedimentos: observação participante, dinâmicas conversacionais e oficinas realizadas para a leitura de histórias infantis, recontos orais, dramatização, registros pictóricos e atividades lúdicas. Ela analisa as produções narrativas das crianças nas três modalidades: reconto oral, criação/recriação de histórias e narrativas espontâneas. Compreende a imaginação como um complexo processo subjetivo, que articula emoção e cognição no processo de criação infantil.

A pesquisadora destaca processos imaginativos que emergiram na produção narrativa das crianças. Além disso, frisa a integralidade da emoção-imaginação-cognição, pois não as considera processos estanques, mas articulados, que se constroem em unidade e de modo singularizado ao longo do desenvolvimento infantil (VIEIRA, 2015, p. 123). Entendo que essa pesquisa, embora realizada na Educação Infantil, também tem aproximações com a minha e será utilizada como referência.

Marchi (2015) aborda a ação de rabiscar e desenhar com crianças entre 2 e 3 anos da turma do Maternal I de uma escola do sistema público de Educação Infantil no município de Júlio de Castilhos/Rio Grande do Sul (RS) para destacar a relevância pedagógica dos primeiros traços e marcas no processo de aprender a narrar na creche. Seu interesse é realizar uma aproximação às possibilidades de os alunos vivenciarem com os adultos e com outras crianças a ação de rabiscar e desenhar a partir do entendimento da imaginação poética como experiência de estar em linguagem, que é simultânea, e não anterior, ao que aprendem ou podem aprender. A autora busca a compreensão de um redimensionamento da ação pedagógica na creche ao tornar visível a importância de uma docência comprometida tanto com uma formação que considera os processos de linguagem de imaginar e narrar quanto com um olhar para a criança bem pequena que já é aqui e agora, e não para o que irá se tornar no futuro. A autora considera que sua pesquisa avançou no sentido de apontar que o rabiscar é uma ação de linguagem do corpo brincante no mundo, um modo singular de a criança pequena produzir seus primeiros traços e marcas para compartilhar suas experiências de pensamento no coletivo.

Lisboa (2016) busca analisar modos pelos quais as narrativas memorialísticas de crianças sobre suas experiências como alunos na Educação Infantil são afetadas (ou não) por produções fílmicas (*movie maker*) feitas por sua professora, referentes a atividades da turma. As questões originárias da pesquisa foram: sobre quem/para quem os professores escrevem os relatórios do trabalho pedagógico desenvolvido com suas turmas? A autora considera que sua investigação aponta como resultado a importância de renovar formas e usos de registro das experiências pedagógicas, abrindo espaços consistentes para a participação dos alunos, dada a relevância de ouvir a voz dos “vencidos” (na nomenclatura benjaminiana). Ressalta que às crianças — na posição de sujeito-aluno — poucas vezes é concedido o lugar de protagonistas, com plenas condições de narrarem suas experiências e, a partir disso, transformarem-se e (re)significarem-se (n)aquilo que foi vivido.

Outro trabalho encontrado na busca foi o de Coelho (2016), que proporciona um olhar voltado às narrativas infantis como fonte de conhecimento e caminho investigativo para a compreensão de experiências das crianças no contexto da Educação Infantil. A autora tem como objetivo compreender os processos de significação da vivência educacional das crianças mediante a produção de suas narrativas. Os resultados apontam que pensar sobre a infância é buscar, em todo o contexto histórico, a construção de sentidos atribuídos a ela, que, em vários períodos, deixaram indícios da maneira como foi e, na atualidade, como é compreendida pela sociedade. Aponta também a necessidade de compreender que as crianças possuem uma cultura própria na qual significam e constroem sentidos sobre suas vivências no contexto da Educação Infantil ao oportunizar o lugar da fala, do movimento, o partilhar das vivências por meio das narrativas.

Bezerra (2016) busca evidenciar a infância como enigma a ser desvendado, introduz no debate as políticas públicas educacionais para a Educação Infantil e as concepções que permeiam os estudos sobre a infância, considerando a complexidade da formação de professores desse segmento. O trabalho de campo foi desenvolvido com as crianças na forma de rodas de conversa, desenhos e brincadeira de faz de conta de “*escolinha*”, contando com a participação de 10 crianças de turmas variadas de pré-escola de uma escola pública municipal e de 6 professoras, por meio de Grupo Dialogal. Nesse contexto, foi feita a observação e o registro em diário de campo pela pesquisadora. Como resultado da pesquisa, a autora afirma que as narrativas das crianças sobre suas concepções de infância e de escola transitam entre as denúncias relativas aos espaços (ambientes escolares), as relações ali estabelecidas, a dimensão lúdica e as necessidades básicas das crianças. Quando estas foram apresentadas a seus professores, observaram-se inquietações com a metodologia utilizada na pesquisa, os

deslocamentos e as evidências “adultocêntricas” e desestabilizações de convicções sobre como esses profissionais enxergam as crianças, as infâncias e a escola de Educação Infantil.

A pesquisa de Silva (2016) foi realizada com 14 crianças de 8 a 11 anos de idade, alunos de uma escola pública da cidade de Natal/Rio Grande do Norte (RN), que, em suas narrativas, contam-nos suas experiências com a violência no cotidiano escolar. Do ponto de vista teórico, o estudo se situa na perspectiva da pesquisa (auto)biográfica com crianças e se assenta no pressuposto da legitimidade da palavra da criança como sujeito de direitos. Como metodologia da pesquisa, utilizou-se as rodas de conversas, em que as crianças eram convidadas a contar para um pequeno alienígena seu cotidiano na escola. Nas narrativas, emergiram espontaneamente situações de violência vivenciadas por elas (crianças) na escola e fora dela. A autora discutiu com os alunos as situações de violência. Como resultado, conclui que as narrativas infantis sobre a violência escolar produziram significativas contribuições para a pesquisa com crianças na busca da garantia de seus direitos como cidadãs e de uma educação pela paz.

Medeiros (2016) investiga as percepções das crianças que ingressaram no primeiro ano do Ensino Fundamental sobre a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de 9 anos. Para isso, leva em conta as vozes das crianças, consideradas sujeitos ativos e capazes de narrar suas próprias experiências. A partir de seus olhares, busca conhecer o que pensam e sentem sobre a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental aos 6 anos. Para contextualizar a pesquisa, foi realizado um resgate histórico da infância e da Educação Infantil no Brasil. O estudo apoia-se na pesquisa narrativa e utilizou como procedimento de produção de dados a rodas de conversa. Os sujeitos de pesquisa foram 6 crianças de 6 anos de idade. Mediante essa pesquisa, a autora considera avanços, sendo que o resultado da pesquisa mostra consonâncias e tensões entre o que pensam e sentem as crianças sobre esse momento de transição entre a escola de Educação Infantil e a de Ensino Fundamental e revela o quanto isso afeta suas relações com o brincar e o aprender, com o ser criança ou ser aluno.

A investigação de Gavião (2017) tem como tema central a memória infantil. Entra em um campo mais amplo de pesquisa que articula os últimos estudos foucaultianos (que focalizam a constituição do sujeito) e algumas ferramentas conceituais benjaminianas (como memória, história e narração). Nessa tese de doutorado, busca — além de elevar a criança à condição de depoente privilegiado de seu próprio contexto, portanto, de narradora de seu tempo, de seu espaço e de sua cultura — observar, pelas narrativas infantis, um elemento central: a emergência de uma infância não-escolar(izada), chamada *Homeschooling* ou Estudo em Casa. Metodologicamente, o percurso escolhido para privilegiar a memória e a fala infantil é a

perspectiva teórico-metodológica da pesquisa com crianças, baseada, em grande medida, no campo da Sociologia da Infância e dos Estudos da Criança. Foram realizadas 11 oficinas na Oficina de Arte *Sapato Florido*, na Casa de Cultura Mário Quintana, em Porto Alegre/RS, no período de agosto a outubro de 2015. Elas contaram com a participação de 11 crianças, 6 meninas e 5 meninos, com idades entre 5 e 12 anos. A autora conclui que foram as narrativas infantis que permitiram delinear aquilo que denomina como um modo *homeschooler* de vida e suas implicações ao contexto escolar.

Teibel (2017) se fundamenta na ideia de que os conhecimentos elaborados pelas crianças sobre o hospital ocorrem no contexto da intersubjetividade. Considera que, ao serem inseridas nesse contexto, elas se defrontam com uma pré-estruturação do ambiente social que organiza as interações nas quais as crianças tomam parte. Compreende, a partir das narrativas das crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, como são significados os tempos e os espaços escolares na experiência de “chegada à escola”. Nessa pesquisa, a infância foi reconhecida enquanto tempo de direito nas escolas, sendo compreendida a partir de seu caráter social e histórico. Portanto, o estudo concebe a criança enquanto um sujeito de direitos, por isso sua narrativa é considerada parte integrante da pesquisa. No aspecto teórico, esse trabalho busca auxiliar na tessitura de aproximações entre Teoria das Representações Sociais, Teoria Histórico-Cultural e estudos sobre narrativas. Como resultado, a dimensão social desse estudo indica a presença de redes de significações sobre o cuidado em saúde. Uma delas é relacionada à Medicina Flexneriana, e a outra é associada aos movimentos de humanização. A partir disso, na dimensão subjetiva, as narrativas apresentadas pelos profissionais de saúde e pelas crianças hospitalizadas permitiram perceber diferentes negociações em relação a esses saberes sociais como forma de atribuir significações ao cuidado da criança no cenário hospitalar, orientar interações e justificar ações. A autora considera avanços e conclui que as crianças que chegam às escolas aos 6 anos de idade precisam ser vistas como crianças

Cardoso (2018) investiga e busca compreender as táticas utilizadas pelas crianças pequenas nas brincadeiras coletivas não dirigidas como forma legítima de participação, com o objetivo de dar visibilidade às lógicas infantis e a sua produção de cultura. A autora concilia o duplo papel de professora-pesquisadora em uma escola de Educação Infantil pública do município de São Paulo e adentra, por meio de uma pesquisa com inspiração etnográfica, nos mundos das culturas infantis para perceber e identificar as táticas, as resistências, as reinterpretações que as crianças, como atores sociais, utilizam ao brincar. Apoiar-se em Benjamim como seu referencial teórico e tenta entrelaçar, de uma maneira poética, as maneiras como as crianças interpretam o mundo. Conclui que o que as crianças nos dizem brincando são

suas verdades por meio de manifestações verbais e corporais, de suas criações e reinterpretações. Afirma que as crianças nos mostram que, à maneira dos antigos narradores, persistem com suas culturas infantis, lendo e proporcionando para o mundo outro jeito de vivê-lo.

Oliveira (2018) investiga, com base em narrativas autobiográficas de crianças em tratamento de doenças crônicas, seus modos de perceber os processos de entrada na escola regular e retorno a ela. Participaram da pesquisa 3 mães e 3 crianças, entre 5 e 6 anos de idade, que tiveram acompanhamento pedagógico na classe hospitalar, lócus do estudo, entre os anos de 2014 e 2017. Na investigação, adota-se os princípios epistemológicos da pesquisa (auto)biográfica em Educação. O texto situa-se também nos estudos da infância, na Psicologia cultural, em uma perspectiva “narrativista” e nas teorias da escolarização em contexto de adoecimento. A produção de dados foi constituída pela transcrição das narrativas de 3 crianças enfermas, produzidas numa situação de faz de conta, em rodas de conversa com a pesquisadora, mediadas por um pequeno alienígena, chamado Alien, proveniente de um planeta que não tem escolas. Outros dados utilizados foram: desenhos das crianças; transcrição de entrevistas narrativas com as mães das crianças; anotações no diário de campo da pesquisadora sobre as atividades de pesquisa; e observações da vivência durante as atividades de campo.

A autora considera que ocorreram avanços importantes e conclui que as narrativas das crianças corroboraram a afirmação da classe hospitalar como uma importante aliada no acesso à escolarização e à continuidade dos estudos, por parte de crianças enfermas, durante o tratamento de saúde. Assinala que essas narrativas possibilitam pensar a escola regular como um lugar de representação da normalidade da vida. Mas elas revelam também, notadamente, a necessidade de ampliação do diálogo entre a classe hospitalar e a escola regular, com vistas a amenizar os impactos da entrada na escola regular e do retorno a ela.

Cardoso (2018) descreve e analisa as interações e produções culturais de crianças de 5 anos de idade em uma turma de Educação Infantil de uma escola municipal em São João del-Rei, tendo em conta as relações étnico-raciais na construção de suas identidades. As interações entre as crianças no contexto na Educação Infantil são investigadas levando em consideração igualdades e/ou diferenças em suas relações sociais entre pares e representações das crianças acerca de suas identidades no âmbito das relações étnico-raciais. Baseada em uma metodologia de cunho etnográfico de investigação com crianças, utilizando-se de notas de campo e registros fotográficos e uma intervenção filmada — feita com narrativas, imagens, espelhos e autorretratos —, a pesquisa gerou dados apresentados por meio de episódios descritos e analisados à luz das teorias e pesquisas levantadas.

A autora afirma que, entre práticas escolares, é possível observar a importância de aspectos como cabelo, beleza, gênero e processos de identificação. Assim, buscar a compreensão da construção identitária e de suas relações com a estética nas relações étnico-raciais na infância favoreceu a constituição de um modo de ver as crianças, especialmente as pardas e as negras, nos contextos de diversidade em que se estabelecem as múltiplas formas de interação entre pares e seu entorno. Entre outros pontos, a pesquisadora considera que o protagonismo infantil, revelado a partir de uma escuta atenta, indica possibilidades para o levantamento de demandas do contexto educativo e para a elaboração de propostas voltadas para a promoção e a valorização das identidades na Educação Infantil.

Após verificar os trabalhos citados acima, para juntá-los a esta pesquisa, considerei alguns pontos que chamaram a atenção. O primeiro deles é que, na busca pelos estudos no banco de dissertações e teses da Capes, encontrei apenas textos que abordavam a contação de histórias na Educação Infantil. Uma hipótese em relação a isso é que não se tem considerado que no primeiro ano do Ensino Fundamental se possa ter contação de histórias? Por que isso ocorre?

A Lei n.º 11.274⁹, de 6 de fevereiro de 2006, que regulamenta o ensino fundamental de 9 anos, tem como objetivo assegurar a todas as crianças um tempo maior de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem com mais qualidade. Com o objetivo de subsidiar os sistemas de ensino na elaboração da proposta pedagógica e do currículo para essa nova realidade dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o Ministério da Educação (MEC) publicou dois documentos.

O primeiro deles é o texto *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Esse material é composto por nove capítulos, a saber:

1. “A infância e sua singularidade”.
2. “A infância na escola e na vida: uma relação fundamental”.
3. “O brincar como um modo de ser e estar no mundo”.
4. “As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola.”
5. “As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento”.
6. “Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica”.
7. “A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores”.

⁹ A ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos de duração, com a matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade, é uma meta almejada para a política nacional de educação há muitos anos. Contudo, ainda há muito que planejar e estudar para que, com essa medida, melhorem as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica.

8. “Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão”.

9. “Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade”.

O segundo material denomina-se *Indagações sobre currículo*. Ele discorrerá sobre a concepção curricular e está em processo de finalização. Será composto de textos sobre:

- Currículo e desenvolvimento humano.
- Educandos e educadores: seus direitos e o currículo.
- Currículo, conhecimento e cultura.
- Diversidade e currículo.
- Currículo e avaliação.

A importância dos trabalhos verificados e as contribuições que eles têm dado ao tema se fazem importantes para as pesquisas e pesquisadores. Algo que também pude perceber na busca que fiz foi a escassez dos trabalhos com desenhos e literatura infantil, principalmente no início do Ensino Fundamental, refletindo sobre o porquê de isso acontecer. Minha hipótese é que ainda é relativamente nova a ideia de escutar crianças e compreender a importância dos instrumentos que podem ser utilizados com elas para a produção de suas narrativas. Dessa forma, considero que os avanços das pesquisas nesta área, mesmo que tímidos, estão acontecendo e que, a cada nova pesquisa que aborda a criança, as narrativas e seus instrumentos mediadores, são possíveis novas contribuições para o tema. Nesse sentido, a presente pesquisa poderá colaborar para pesquisadores e professores que atuam no primeiro ano.

1.2 A delimitação da pesquisa e a organização do texto

A pesquisa originou-se de inquietações e foi sendo construída coletivamente, em parceria com a orientadora, com a professora da turma e com as crianças. Esse trabalho é fruto coletivo de escuta e afetos, porque andou lado a lado com os sujeitos que o constituem, valorizando o lugar que o outro ocupa, e buscou entender suas narrativas diante de suas vivências. Em se tratando de uma pesquisa com narrativas infantis, em conjunto, decidimos utilizar um instrumento mediador: o fantoche.

O adulto, para entrar no universo lúdico da criança, além da criação de vínculo, afetividade, precisa de alguns instrumentos. Eles orientam o comportamento humano nas internalizações de suas ações. Nesta pesquisa, optamos pelo fantoche, que conversa bem com as crianças dessa faixa etária, de forma natural, e que, em outras pesquisas, como as do grupo

da Prof.^a Maria da Conceição Passeggi, apontou potencialidades para captar os sentidos que as crianças atribuem ao vivido. Falar mediante o fantoche é deixar a imaginação das crianças fluir, visto que elas têm muito a dizer usando o imaginário.

Outro instrumento mediador foi a literatura infantil. Escolhi previamente vários livros que tinham a ver com minha trajetória de vida. Enfatizei, nessa seleção, os que abordam o preconceito, a diferença, a raiva e a morte. Outra ferramenta usada foi o desenho das crianças, que contribuiu com as narrativas delas.

Tendo isso em vista, exponho a questão orientadora, os objetivos e uma síntese dos capítulos deste trabalho. A questão que orientou a pesquisa foi: o que narram as crianças em contextos de contação de histórias? Para responder a essa questão, traçamos como objetivo geral compreender as narrativas como manifestação de experiências da criança. Como objetivos específicos, elencamos:

1. identificar, na narrativa da criança, a presença de algum tipo de estereótipo;
2. buscar indícios de emoções das crianças diante das histórias contadas;
3. verificar quais temas das histórias contadas foram mais instigantes para as narrativas das crianças.

O texto está organizado em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais. Neste primeiro capítulo, apresentei a construção do tema de pesquisa.

No segundo capítulo, exponho alguns conceitos da perspectiva histórico-cultural a partir de Lev Vigotski e outros pesquisadores que o tomam como referência. São discutidos conceitos como: o desenvolvimento humano; os signos e os instrumentos; o papel da linguagem; as interações e a mediação; bem como o desenho infantil. Também nesse capítulo exploro as narrativas infantis e a literatura infantil.

No terceiro capítulo, abordo os caminhos metodológicos, narrando os acontecimentos da pesquisa, desde a escolha da escola, da sala até a seleção dos livros de literatura infantil. Conto sobre todo o processo que envolveu as descobertas, os erros e os acertos, o ouvir o outro e o conhecer de que lugar o outro fala. Também discorro sobre as angústias que passei como pesquisadora iniciante ao entrar em campo e até mesmo sobre minhas frustrações, sobre as dificuldades das crianças dentro e fora da escola, e sobre tudo aquilo que deu vida e realidade à pesquisa.

No quarto capítulo, apresento as análises das rodas de conversa que realizei com as crianças e de seus desenhos. Foram momentos para estreitar os conceitos da teoria histórico-cultural com as narrativas das crianças — coletivas ou individuais —, que aconteciam na roda de conversa ou na produção dos desenhos. A análise me exigiu um olhar bastante profundo e,

ao mesmo tempo, desafiador, pois a intencionalidade e fala das crianças é totalmente diferente daquilo que imaginei encontrar na pesquisa. O pesquisador nunca é neutro; e, como minha história de vida encontrou o preconceito, a diferença e os estereótipos, ao entrar no campo da investigação, foi inevitável não pensar que me confrontaria com todas essas situações outra vez.

Quando eu me coloquei à escuta do que as crianças narravam, não imaginei o quanto elas tinham a dizer, o quanto conhecem e vivenciam problemas. Por meio tanto de palavras ou quanto de desenhos, elas sabem narrar suas histórias, elas nos fazem reavaliar certezas e nos convidam a duvidar de outras. Para o processo analítico, organizei os dados em cenas, nas quais estão presentes as narrativas e os desenhos das crianças a partir das histórias contadas.

Por fim, apresento minhas conclusões e os principais achados sobre a pesquisa realizada. Também aponto questões em aberto para novos estudos.

2 AS MUITAS VOZES: APROFUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISADORA

Ah! Que saudades das vozes que me encontravam nas manhãs quentes e agitadas da escola... Vozes essas que brincavam com os timbres e se misturavam com risadas macias e suaves. Também choravam, ficando trêmulas, fracas e tristes. Vozes, muitas vozes, são elas que ainda me acompanham enquanto busco minhas lembranças para contar com carinho sobre elas.

Apesar de as vozes terem ficado na lembrança, carrego comigo as narrativas das crianças, que contêm seus medos, seus desejos, suas tristezas, suas alegrias, seu frio, sua fome e sua raiva. Quando as crianças narram suas experiências, elas dão um novo significado ao que vivem; elas passam pela reelaboração dos fatos, sejam eles difíceis ou não; porém, essa reelaboração produz sentidos aos acontecimentos, produz voz!

Sendo assim, esta pesquisa andou lado a lado com a “interação professora-criança, criança-pesquisadora, criança-personagem”. Nessas relações construídas, pautei-me na perspectiva histórico-cultural, elaborada a partir das ideias de Lev Vigotski. Em tais relações, emerge o conceito de mediação, que ocorre entre professor, aluno e pesquisadora e é estabelecida pela palavra. Como sabemos, é na interação com o outro que nos constituímos; em sala de aula, não é diferente.

Na escola, espera-se que a mediação entre professor e aluno derive de uma interação dialógica. Nesse contexto, o docente deve partir de conhecimentos cotidianos para adentrar os científicos. Dessa forma, o professor possibilita que os estudantes reflitam sobre suas ações na resolução de atividades e conflitos. Para acontecer a mediação, também é necessária a construção de laços afetivos, o que proporciona segurança ao outro na relação. O professor também espera algo dessa mediação, e sabemos que, muitas vezes, o planejamento não sai do papel, pois surgem outras necessidades que precisam ser sanadas antes de introduzir o conteúdo pretendido. Acrescentamos, ainda, que nem toda mediação é positiva no sentido de possibilitar avanços na aprendizagem dos alunos.

A escola não tem uma rotina previsível, lida com pessoas, emoções, conflitos, e isso gera mudanças constantes na interação entre aluno e professor. Então, o que seria uma mediação que não possibilita avanços? Trata-se daquela que não leva em consideração o que o aluno sabe ou não ao planejar as atividades, que apenas se preocupa em “passar as respostas”, sem desafiar os alunos a novos conhecimentos. Aquela que não cria vínculos, mas que se centra no professor como o único detentor do saber. A boa pergunta do professor para os alunos pode possibilitar avanços, mas isso não é garantia, pois o desenvolvimento é marcado por idas e vindas, não é

linear. Durante a pesquisa de campo, também mediei momentos em que as crianças queriam saber coisas que não estavam planejadas, palavras que não conheciam, como abordarei no capítulo 3, e, para permitir que esses momentos acontecessem, por vezes, precisei alterar a forma como seriam as rodas de conversa.

Ampliando a discussão teórica na perspectiva histórico-cultural, apresento alguns conceitos-chave, bem como o papel do desenho para o desenvolvimento infantil. Também busco situar as reflexões sobre a literatura infantil. As escolhas dos autores surgiam nas conversas que tinha com minha orientadora e nas disciplinas cursadas. Ao longo destas, guardava tudo o que me tocava para a escrita.

Início este capítulo introduzindo alguns conceitos da perspectiva histórico-cultural, que entende a linguagem como algo socialmente construído em que a palavra tem papel central. Abordo reflexões sobre o papel da linguagem, do desenho e da literatura infantil para o desenvolvimento da criança.

2.1 A perspectiva histórico-cultural

Ao iniciar as disciplinas do mestrado no ano de 2018, passei a ter um contato mais próximo com diversos autores pelas leituras que fazíamos a cada semana, leituras essas que foram cruciais para eu entender a linha de pesquisa que havia adentrado no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade São Francisco. Lev S. Vigotski é uma referência marcante e, por que não dizer, a principal dentro da perspectiva histórico-cultural. Ele procurava entender os estudos que a Psicologia do início do século XX retratava.

Assistir *O garoto selvagem* (1970) na disciplina do mestrado¹⁰ foi um momento de profunda descoberta. Além disso, nas discussões do grupo de pesquisa, passei a refletir o quanto o social está intrínseco no ser humano. A partir disso, concluí que meu pressuposto teórico deveria ter a perspectiva citada como base essencial de minha pesquisa. De fato, o ponto de vista histórico-cultural abriu meus olhos para o sujeito em suas relações consigo mesmo e com os outros e para o desenvolvimento da consciência, o qual remete à progressão do homem biológico para o nascimento do homem cultural. Em *O garoto selvagem* (1970), o nascimento cultural fica evidenciado nas interações e relações que ele começa a ter com seu tutor e com as

¹⁰ Disciplina *Tópicos Especiais III: Linguagem e Trabalho Docente no Ensino Superior*, ministrada pelas professoras Daniela Dias dos Anjos e Milena Moretto.

demais pessoas a sua volta no desenvolvimento de suas ações e reações, pois é na relação com o outro que tomamos consciência de nós mesmos.

Em meio a essas relações, podemos concordar com Friedrich (2012), que aponta, a partir de sua leitura de Vigotski, o quanto o poder da palavra nos está intrínseco e ocupa a função mais importante em nossa civilização, sendo utilizado como meio de comando e de dominação. Evidentemente, na perspectiva histórico-cultural, na origem dos instrumentos psicológicos, há a lei ampla do desenvolvimento cultural, possibilitando a passagem das funções elementares, biológicas, para as psicológicas superiores. Friedrich (2012, p. 74, grifos da autora) afirma:

O que é interiorizado pelo sujeito são relações sociais que ocorrem entre pessoas nas instituições sociais. As interações entre o feiticeiro e os membros de uma tribo, entre o chefe e seus subordinados, entre o professor e o aluno se reúnem “em uma só e única pessoa”. O ponto de vista a partir do qual os instrumentos psicológicos devem ser analisados está, portanto, claramente posto. É preciso abordá-los como sendo oriundos de e portadores, neles mesmos, das relações sociais bem específicas que se reconstituem no interior do sujeito.

Empossada desses conhecimentos, diante das disciplinas apresentadas no mestrado e das leituras e discussões do grupo de pesquisa do qual faço parte, entender como as relações acontecem entre os seres humanos e como são as diferentes formas de pensar em cada sujeito me intrigou, ficando claro, para mim, que cada sujeito tem sua singularidade. Se na interação eu tomo consciência de mim mesma, o outro comigo também o faz, porém nosso pensamento age de maneiras diferentes na tomada dessa consciência. A narrativa tem se revelado como importante instrumento para a tomada de consciência de si, pois, ao narrar, o sujeito reflete sobre sua própria constituição. Daí a necessidade de discutir o entrelaçamento da narrativa na perspectiva histórico-cultural. Sem dúvida, esse era o desafio que eu tinha pela frente.

A partir desse momento, intensifiquei os aprofundamentos teóricos em Lev Vigotski e li algumas de suas obras e autores que escreveram sobre ele. Tenho uma relação especial com o texto “Lev S. Vigotski: manuscrito de 1929” (2000)¹¹, tomando como ponto de partida para uma segunda leitura o artigo de Pino (2000) — “O social e o cultural na obra de Vigotski”.

Para Vigotski (2000), o desenvolvimento cultural passa por três estágios: em si, para os outros e para si. Pino (2000, p. 65) assim explica esses estágios:

¹¹ Manuscrito publicado em 1929, do arquivo de família de Vigotski.

O primeiro momento é constituído pelo “dado” em si, realidade natural ou biológica da criança enquanto algo que está dado. É o momento teórico que precede à emergência do estado de cultura. O segundo momento é aquele em que o “dado” em si adquire significação para os outros (para os homens, em sentido de coletividade ou gênero, como diz Marx). É o momento histórico da emergência do estado de cultura; momento de distanciamento do homem da realidade em si, a qual se desdobra nele na forma de representação, testemunhando a presença da consciência. Enfim, o terceiro momento é aquele em que a significação que os outros atribuem ao “dado” natural se torna significativo para si, ou seja, para o indivíduo singular. É o momento da constituição cultural do indivíduo quando, através desse outro, ele internaliza a significação do mundo transformado pela atividade produtiva, o que chamamos de mundo cultural. Portanto, o desenvolvimento cultural é o processo pelo qual o mundo adquire significação para o indivíduo, tornando-se um ser cultural. Fica claro que a significação é a mediadora universal nesse processo e que o portador dessa significação é o outro, lugar simbólico da humanidade histórica (PINO, 2000, p. 65).

Vigotski (2000) defende, assim, que o desenvolvimento é social, no movimento intersíquico (relações entre as pessoas) e intrapsíquico (formas individuais), ou seja, toda função psicológica foi antes uma relação entre pessoas.

Porque necessariamente tudo o que é interno nas funções superiores ter sido externo: “isto é, ter sido para os outros, aquilo que agora é para si. [...]” Qualquer função psicológica superior foi externa – significa que ela foi social; antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas. (VIGOTSKI, 2000, p. 24, grifo do autor)

Vigotskii (1991, p. 114, grifos do autor) também afirma:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: “a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.” (VIGOTSKI, 1991, p. 114).

As relações do indivíduo com o mundo são sempre mediadas. Daí a importância de dois conceitos-chave da teoria: os instrumentos e os signos. Os instrumentos fazem parte do que o homem utiliza para o trabalho; e os signos são ferramentas psicológicas. Como afirma Pino (2000, p. 59),

o signo tem a propriedade de ser reversível, ou seja, a de significar tanto para quem o recebe quanto para quem o emite. [...] O signo opera no campo da consciência, no qual ser autor e espectador constituem atributos de uma mesma pessoa. É por isso que a palavra dirigida ao outro produz efeito também naquele que a pronuncia (PINO, 2000, p. 59).

As relações das pessoas com o mundo físico, segundo o autor, ocorrem pelos mediadores semióticos. “Instalando-se nos espaços dos sistemas de sinalização natural, estes mediadores os tornam espaços representacionais, de modo que emerge um mundo novo, o mundo simbólico ou da significação.” (PINO, 2000, p. 59). Portanto, o papel do outro é fundamental na constituição cultural do homem. Como afirma Pino (2000, p. 59), “não se trata de fazer do outro um simples mediador cultural particularmente no caso da criança cujo desenvolvimento estaria irremediavelmente comprometido sem a presença prestimosa e a ajuda constante do outro”; o outro é condição para o desenvolvimento humano.

Somente o nascimento biológico do homem não lhe garante ingresso em sua constituição histórica, porém, mediante o social, nas relações, ele vai se constituindo e fazendo usos dos signos e dos instrumentos. Esses elementos são fundamentais para sua sobrevivência em sociedade, pois lhe proporcionam uma entrada segura na história. Como afirma Ferreira (1998, p. 28), “a psicologia histórico-cultural coloca os planos biológico e sócio-histórico numa relação dialética, governando o desenvolvimento do homem e constituindo-o.” O homem possui uma relação fundamental com o mundo, sendo que esta se dá de forma mediada. Nas relações, o papel dos signos vincula-se ao outro, conforme nos diz Ferreira (1998, p. 54, grifos da autora):

Os signos psicológicos incorporam e alteram o desenvolvimento. De “natural”, que antes produzia funções psicológicas elementares, transforma-se em desenvolvimento “cultural”, que transforma funções psicológicas superiores. É a transformação para um nível qualitativo superior de funcionamento psicológico, de natureza social, mediada pelos signos (FERREIRA, 1998, P.54).

A inserção, desde o nascimento, do homem na cultura permite, por meio da interação com o outro, a partir da linguagem, que ele se transforme do biológico para o cultural, possibilitando o uso de suas funções psicológicas mentais superiores. Vigotski (2000) não tratava a problemática das funções elementares ou biológicas e das superiores como um dualismo; diferentemente dos demais estudiosos, ele via uma superação do fato para que levasse a uma nova forma de existência na história humana. O homem não deixa de ser biológico para ser social, as duas vertentes estão postas e não é possível desconsiderar uma para ter acesso à outra. O que o autor propõe é que a relação social em que o homem está inserido pode transformá-lo com o outro e por meio do outro, alterando sua natureza como parte dela e oportunizando ser seu próprio constituidor.

Outra ideia central da teoria histórico-cultural é a relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Para Vigotskii (1991, p. 116, grifos do autor), a aprendizagem é fonte de desenvolvimento, ou seja, “*o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial.*” Para explicar essa relação, o autor utiliza o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que é a diferença entre o desenvolvimento real (aquilo que a criança consegue fazer sozinha, ciclos de desenvolvimento já completados) e o potencial (aquilo que ela realiza com auxílio de outro mais experiente). O autor assim a define:

a zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKI, 1989, p. 97, grifos do autor)

Enquanto estava na sala do primeiro ano do Ensino Fundamental, como auxiliar da professora, conseguia perceber alguns indícios de aprendizagem das crianças nos processos de alfabetização. Esse movimento entre a sala de aula e as disciplinas da pós-graduação me dava segurança para a continuidade dos estudos. Ansiava por iniciar a pesquisa de campo e analisar como as narrativas das crianças poderiam produzir indícios dessa relação entre desenvolvimento e aprendizagem.

Também era interessante ver como a escola possibilita às crianças o que elas podem fazer, mesmo que acompanhadas por um adulto, como observamos na produção de desenhos por meio da narração deles ou nas tarefas que a professora solicitava enquanto eu ainda participava do projeto *Mais Alfabetização*. Isso corrobora o que afirma Friedrich (2012, p. 109, grifos da autora):

As aprendizagens têm um papel primordial no desenvolvimento da criança. Essa afirmação reflete-se em um conceito que viu seu alcance aumentar consideravelmente nos últimos anos, trata-se da “zona de desenvolvimento proximal”. Opondo-o ao conceito de “desenvolvimento presente”, que engloba tudo o que a criança sabe fazer de uma maneira autônoma, todas as capacidades que vieram à maturidade, o conceito de “zona de desenvolvimentos possíveis, o que a criança conseguirá fazer se acompanhada pelos adultos na resolução de tarefas e problemas”. É esse movimento entre “o que ela sabe fazer” em direção “ao que ela poderia conseguir fazer”, que constitui o que os ensinamentos escolares deveriam focalizar.

No processo de desenvolvimento, a linguagem tem papel central. Ela é o signo por excelência. É ela que nos diferencia das demais espécies, ajuda-nos na organização de nossas relações, da sociedade, da singularidade, e nos afeta, permite que percebamos melhor as situações de nosso cotidiano. Como afirma Vigotski (1987), a linguagem é desenvolvida socialmente, e o ser humano é inteiramente social; todo seu desenvolvimento é dado de modo coletivo, com o outro e para o outro. É por meio da linguagem que expressamos nossos pensamentos e compreendemos as relações sociais de nossa sociedade. Concordo com Ferreira (1998, p. 46) quando afirma: “Na teoria histórico-cultural a linguagem é considerada um sistema sócio-básico entre os seres humanos e, em todas as suas formas, é o signo mediador para o desenvolvimento das funções psicológicas e para a constituição da consciência.” A consciência não é algo que nos é dado, mas sim construído por intermédio das relações, como um contrato social conosco mesmo.

As relações se concretizam em práticas sociais, que, diante da educação, fazem todo o sentido perante os relacionamentos que temos na escola com os alunos, o corpo docente e outros atores da instituição. Entendemos que o professor e o aluno trocam suas vivências, saberes e afeto o tempo todo, e isso possibilita sua constituição. Essas relações afetam o pensar, o falar e o agir em suas funções e posições que ocupam nas relações sociais em que estão envolvidos. O pensamento age sobre o falar (e vice-versa) e o agir de cada sujeito em suas relações consigo e com o outro, possibilitando, diante dos contatos sociais, a linguagem como ponto de partida na aquisição e interiorização dos conhecimentos. Em virtude disso, para Vigotski (2001, p. 416), “o pensamento não se expressa na palavra, mas se realiza na palavra.” Para Friedrich (2012), essa tese sinaliza a indissociabilidade entre pensamento e linguagem, que constituem um único processo. Essa unidade, segundo a autora, está na significação da palavra, que está na base da elaboração conceitual. “A conceitualização se realiza através da palavra, mais precisamente na significação, que não é jamais imutável, que [representa] diferentes maneiras de conceitualizar o mundo com a ajuda das palavras se tornam visíveis.” (FRIEDRICH, 2012, p. 88).

Para Vygotsky (2001, p. 398), “a palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior.” Para o autor, o significado da palavra é o conceito, portanto, é um fenômeno do pensamento.

O significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa: é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento

discursivo ou da palavra consciente, é a unidade da palavra com o pensamento. (VYGOTSKI, 2001, p. 398)

O autor analisa as modificações do significado da palavra nos estágios de desenvolvimento conceitual. Friedrich (2012) observa esse percurso nos três estágios. No primeiro deles, o dos conceitos sincréticos, uma mesma palavra designa diferentes objetos; a generalização da palavra tem caráter difuso, indiferenciado da percepção; no entanto, é a palavra dita pelo outro que passa a direcionar as observações da criança. No segundo, o do pensamento por complexos, “a criança torna-se capaz de compreender relações objetivas que existem realmente entre as coisas e as pessoas no mundo.” (FRIEDRICH, 2012, p. 91). A palavra é diferenciada, e esse tipo de pensamento é que cria as bases para a generalização. Para Fontana e Cruz (1997, p. 99), “no pensamento por complexos, a palavra evoca e agrupa uma série de elementos e situações da realidade, não apenas em razão das impressões subjetivas da criança, mas também das relações que de fato existem entre esses elementos nos contextos de uso.” O significado das palavras é concreto e factual.

Quando o grau de generalização ultrapassa as relações contextuais e imediatas, a criança encontra-se no estágio dos verdadeiros conceitos, e o significado ancora-se em relações lógicas. “Na elaboração conceitual da palavra, as relações imediatas e parciais integram-se e subordinam-se a relações lógico-verbais, que abarcam muito mais elementos da palavra, generalizando-a.” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 100). Pelos conceitos, podemos pensar o mundo, e o pensamento se materializa na palavra.

Para Vygotsky (2001, p. 485), o significado da palavra

ultrapassa os limites do pensamento como tal e em toda a sua plenitude só pode ser estudado em composição com uma questão mais genérica: a da palavra e da consciência. Se a consciência, que se sente e pensa, dispõe de diferentes modos de representação da realidade, estes representam igualmente diferentes tipos de consciência. Por isso o pensamento e a linguagem são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana.

No âmbito dos estudos com narrativas, a consciência ocupa papel central. Passeggi (2011, p. 153, grifos da autora), apoiando-se nas ideias de Vigotski, afirma:

a consciência não existe como um estado mental, ou seja, separada de sua relação com o real. É somente em movimento que a consciência mostra o que ela é. Arrancá-la do real seria provocar sua destruição. Ela se apaga, perde a capacidade de se ampliar e morre como consciência. A questão central consistia em estudar não a consciência em si, “mas de fazê-la ‘viver’ para estudá-la”.

A palavra é organizadora da ação. “Com a ajuda da palavra, a criança exerce o controle sobre a ação.” (PASSEGGI, 2011, p. 153). Nesse sentido, reporto-me a Vygotsky (1989, p. 31,

grifos do autor) quando analisa as funções da fala (a fala que acompanha as ações e a fala que planeja as ações da criança):

Inicialmente a fala segue a ação, sendo provocada e dominada pela atividade, posteriormente, entretanto, quando a fala se desloca para o início da atividade, surge uma nova relação entre palavra e ação. Aí nesse instante a fala dirige, determina e domina o curso da ação; surge a *função planejadora* da fala, além da função já existente da linguagem, de refletir o mundo exterior.

No caso desta pesquisa, será considerada a inter-relação entre oralidade (fala) e desenho, tal como defende Lacerda (1995)¹². No ato de narrar, a criança planeja sua fala de forma reflexiva, faz viver sua consciência; e, no ato de desenhar, a dupla função da fala emerge: inicialmente, a fala acompanha a ação e, posteriormente, ela planeja a ação. Essa inter-relação será discutida na próxima seção.

2.2 O desenho na perspectiva histórico-cultural

As crianças, em sua maioria, têm uma relação especial com o desenho. Tantos são os desenhos produzidos que é comum que nós, professores e pesquisadores, vulgarizemo-los, não entendendo seu papel no desenvolvimento infantil.

Na teoria-histórico cultural, o desenho aparece como signo. Ferreira (1998, p. 49) argumenta: “pela mediação dos signos, pensamento e conhecimento são constituídos. A linguagem, como signos por excelência, mediadora no desenvolvimento das funções psicológicas, constitui o desenho da criança”. Para Ferreira (1998, p. 49),

em idade pré-escolar, a criança, ao desenhar, ao desenvolver a fala, desenvolve também seu pensamento, e suas ações são compatíveis com esse quadro de desenvolvimento. Evoluindo a fala e o pensamento, a criança evolui sua atividade de desenhar. Tal evolução é decorrente, também, da internalização das práticas sociais e dos signos.

Uma das mais belas recordações que tenho de minha infância são alguns desenhos meus guardados em uma pasta preta. Minha mãe sempre gostou de guardar recordações minhas e de meus irmãos. Os desenhos foram algumas dessas recordações. Ela nos dizia que passávamos horas desenhando e que isso era significativo para ela, pois sempre a presenteávamos com algumas ilustrações. Quando escrevi esta subseção, tive algumas conversas com ela para entender melhor o que chamou a atenção dela nos desenhos que guardava. Em uma dessas

¹² A autora também insere a escrita nessa inter-relação; no entanto, a escrita não é foco nesta pesquisa.

conversas, ela me contou que eu nem sempre contava sobre o desenho, algumas vezes rasgava sem falar nada, mas em outras, eu descrevia exatamente o que era o desenho e até mesmo explicava o porquê de fazê-lo.

Essa narrativa de minha mãe me deixou pensativa e, lendo os autores-base para este trabalho, passei a refletir sobre a velha pasta preta. De fato, sabemos que o homem é social e que a fala é uma das formas de ele se expressar. Mas, no caso das crianças, como elas expressam suas ideias, seus desejos e seus medos? Essas respostas foram surgindo na escrita deste trabalho e na observação dos desenhos. Nas rodas de conversa, após a história, as crianças recebiam folhas sulfites em branco. Dizíamos que elas poderiam desenhar o que sentiram em relação à história contada, e, mais do que rapidamente, elas começavam a desenhar. Elas me chamavam para contar sobre seus desenhos, mostrando-se preocupadas com meu entendimento de suas ilustrações e querendo aprovação. Muitas, ao desenharem, contavam-me sobre as linhas traçadas, e era nesses instantes que eu me lembrava dos estudos teóricos que li antes da entrada em campo. Lembrando de um desses momentos, concordo com o que afirma Silva (2002, p. 28-29):

O impacto da fala sobre o desenho é evidenciado em seu deslocamento ao longo do desenvolvimento gráfico. Inicialmente a criança só nomeia seu trabalho após terminá-lo e essa nomeação muitas vezes é fugaz e pode ser alterada diversas vezes. Um mesmo desenho pode ser designado de flor, em um dia, e de bicho, em outro. Aos poucos a nomeação passa a acompanhar a produção; a criança nomeia, às vezes simultaneamente. Ao final deste processo, a criança declara antes o que deseja produzir graficamente. É claro que as nomeações durante e após a produção podem continuar ocorrendo. Entretanto, o fato de a criança planejar seu desenho significa que há intenção representativa, e que ela está organizando suas ações por meio da fala.

Nesse processo, é possível identificar as duas funções da fala: a do final da ação, após o desenho pronto, e a planejadora. A autora complementa:

A fala ordena o desenho: quando a criança diz “vou fazer um carro” e dirige sua ação gráfica neste sentido, é orientada pela palavra. Ao mesmo tempo, o desenho organiza a fala quando determinado grafismo sugere um rio, por exemplo, e a criança assim denomina um traçado, estimulada pela marca gráfica. Este recorte é apenas didático, porque a atividade de desenho é dialeticamente construída por estes dois movimentos. (SILVA, 2002, p. 29)

A diferença entre ver um desenho acabado e ouvir a criança narrar enquanto o faz é crucial. O desenho acabado não nos revela o que a criança realmente quis dizer, pois a interpretação é do olhar adultocêntrico, que somente enxerga o que está posto, o produto. Ao “escutar a fala” da criança ao desenhar, os detalhes passam a ser percebidos, e a história é

realmente a da criança e não fruto da imaginação da pesquisadora. Assim, concordamos, mais uma vez, com o que Silva (2002, p. 104) diz:

Enquanto desenha, a criança fala. Nomeia o que está desenhando, quando o outro pergunta, e mesmo sem qualquer indagação alheia a respeito. A criança chega a alterar seu grafismo em função de algumas palavras. A criança também narra pequenas histórias geradas a partir dos desenhos, dialoga com pares e professora e nomeia o que está desenhando. Neste jogo da fala com o desenho, misturavam-se as vozes das crianças, das professoras e da pesquisadora.

Assim, tentei entender a imaginação da criança por meio do que ela mostrou em seus desenhos, em sua fala ou em sua ação. A criança imagina por intermédio daquilo que já conhece, e não de seu imaginário. O imaginário está atrelado ao que a criança já identifica, como afirma Vigotski (2009, p. 20):

A primeira forma de relação entre imaginação e realidade consiste no fato de que toda a obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presente na experiência anterior da pessoa. Seria um milagre se a imaginação inventasse do nada ou tivesse outras fontes para suas criações que não a experiência anterior. Somente as representações religiosas e místicas sobre a natureza humana atribuem a origem das obras da fantasia a uma força estranha, sobrenatural, e não à nossa experiência.

A palavra leva a imaginação à criança, como um universo próprio em que, para ser entendido, é necessária, no caso do desenho, a narrativa do que ela representou. A fala anda lado a lado com a figuração no desenho da criança, e sabemos que uma sem a outra pode nos proporcionar interpretações equivocadas. Segundo Vigotski (1987 *apud* SILVA, 2002, p.41), “a atividade da imaginação recria ou reproduz aquilo que já existe: as nossas experiências conservadas no nosso cérebro. Quando essas experiências são recriadas, é a função criadora do cérebro que está atuando.”

O que a criança faz é a partir da realidade dela, criar uma realidade com suas significações, colocando-se e se descobrindo-se a partir delas. Para as crianças, existem os significados das coisas, que se formam por meio da imaginação, do social e do cultural. Essa percepção pode diferir da perspectiva dos adultos. Concordo com Silva (2002, p. 43) quando diz: “no mecanismo da imaginação, a criança percebe as coisas pelos seus significados e elabora-as num processo de seleção e associação de impressões. Pelo processo de seleção, a criança separa de um conjunto, as partes que lhe são preferenciais, conservando-as na memória.”

Os desenhos infantis são formas de expressão usadas pelas crianças que, na maioria das vezes, têm passado despercebidas na escola, principalmente nos anos iniciais, enquanto fonte de dados sobre o pensar e o sentir da criança. Durante todo o tempo em que fiquei em campo,

vi as crianças desenharem. Sendo assim, podemos falar da inter-relação das funções psíquicas do sujeito, conforme aponta Friedrich (2012, p. 47):

Vigotski compara o psiquismo a um instrumento que isola, separa, abstrai, faz escolhas dos fatos da realidade. O autor postula que, mesmo que nossos sentidos nos deem acesso ao mundo prioritariamente na forma de segmentos, eles nos fazem ver, de modo mais preciso, prioritariamente, as partes da realidade que são importantes para nós. Não vemos tudo, não sentimos tudo, nossa consciência não se dá conta de tudo.

Quando as crianças desenhavam e/ou narravam suas vivências elas fazem isso. Mesmo que ainda sejam pequenas, elas já escolhem aquilo que faz sentido para elas narrarem, aquilo que as toca, o que vivem em seu dia a dia com suas famílias, seus amigos. E é nessa relação com o outro, e com elas mesmas, que identificamos partes da realidade se constituindo num todo.

A priori, incomodava-me que, na maioria das vezes, as crianças desenhavam para passar o tempo. Atualmente, compreendo que, mesmo sendo utilizado dessa forma, o desenho é importante para a criança expressar suas emoções. No entanto, sua potencialidade seria maior se a professora tivesse tempo para conversar com os alunos sobre seus desenhos.

Nas aulas de arte, o desenho das crianças era muito “técnico”, ou melhor, “pré-pronto”¹³; assim não era utilizado com sua potencialidade. Isso parece permanecer como cultura escolar; muitas vezes, o professor julga que o desenho da criança não tem valor e que é necessário fornecer modelos estereotipados. Evidentemente, há que se considerar que, na perspectiva histórico-cultural, a criança necessita de referência, e a imitação não é uma simples cópia do modelo; sempre há uma criação e apropriação no momento da cópia, ou seja, ela também representa aprendizagem.

A imitação, se concebida em sentido amplo, é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. A aprendizagem da fala, a aprendizagem na escola se organiza amplamente com base na imitação. Porque na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha, mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob a sua orientação. O fundamental na aprendizagem é justamente o fato de que a criança aprende o novo. Por isso a zona de desenvolvimento imediato, que determina esse campo de transições acessíveis à criança, é a que representa o momento mais determinante na relação da aprendizagem e do desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2001, p. 331)

O que se questiona é o fato de a escola não possibilitar, muitas vezes, a livre expressão das crianças. Dessa forma, limita o professor a oferecer somente desenhos prontos, exigindo apenas que estes sejam coloridos pela criança.

¹³ Era de costume os desenhos chegarem às mãos das crianças em cópias, sendo usados somente para colorir.

A criança, ao desenhar, está expressando suas emoções, e isso não deve ser banalizado. Desenhar é narrar com as mãos, os gestos e as cores, sendo que é por meio do desenho que acontece também o desenvolvimento da imaginação da criança. A imaginação na infância é produto social, constituído pela palavra. As crianças, ao desenharem, estão “criando de novo” o que já conhecem. Sendo assim essa ação também é uma forma de narrativa, pois, ao executá-la, a criança fala, cria o contexto, a trama de seu desenho. “Além disso, após concluir seu desenho, ela cria uma narrativa para ele, e nem sempre é a narrativa do ato de desenhar.” (VILAS BOAS; NACARATO, 2019, p. 206).

Ao desenhar, a criança coloca aquilo que conhece em forma de figuração no papel. Quando ela narra ao desenhar, ela se organiza no desenho e em seus pensamentos para contar a história que quer, e esses elementos juntos tornam a narrativa infantil demasiadamente importante nesse trabalho, no sentido de entender o que as crianças relatam diante dos momentos de contação de história da literatura infantil. A imaginação da criança “não é de outro mundo”, ao contrário, é deste mesmo, só que tem suas particularidades e significados, que precisam ser explicitados e ouvidos para sua compreensão. Nesse sentido, Silva (2002, p. 44) afirma:

Concluindo, temos que: imaginação, realidade cotidiana e figuração, mediadas pela palavra, fundem-se num processo complexo compondo o desenho daquilo que a criança conhece. Ora, se a criança desenha o que conhece, como a constituição do seu desenho articula com a constituição do seu conhecimento?

Nesta pesquisa, o desenho será visto como uma narrativa, não apenas aquela que ele conta ao término da representação feita. Os elementos nele contidos são considerados marcas do vivido, do experienciado. Portanto, chamarei essas ilustrações de narrativas pictóricas. Não é qualquer desenho que será considerado narrativa, mas aquele que tem um contexto e personagens atuando neste. Assim, os dados produzidos são constituídos de narrativas orais e de narrativas pictóricas. Por isso, na próxima seção, discuto concepções de narrativas infantis.

2.3 Vozes narradas: as narrativas infantis

As narrativas me levam a um acontecido, as vivências e as experiências, tanto as que vivemos hoje como as que já vivemos anteriormente, recortam as histórias, apresentam meu ponto de vista e (re)significam os momentos. Mas por que eu narro? Narrar é reviver,

compartilhar comigo mesma, permitir-me mostrar o que é estar em meu lugar, ser ouvida e, principalmente, despertar meu autoconhecimento, o retorno a mim mesma. Para Passeggi (2011, p. 154), “a ressignificação da experiência, que se faz no retorno sobre si mesmo, implica o distanciamento de nós mesmos e a possibilidade de nos vermos como os outros nos veem, o que também implica contradições, crises, rejeição, desejos de reconhecimento, dilemas...”. Narrar é dar vida à consciência.

Para quem eu narro? Na maioria das vezes, para mim mesma, para aliviar, reavaliar, entender o que acontece no cotidiano. Quando eu narro para alguém, troco, penso, escuto e revejo as reações do que narro, tentando perceber o olhar do outro, o lugar que o outro ocupa, mas compreendo que minhas lentes sempre estarão vivas, ligadas a minha história, a minhas relações. Escuto pelos olhos do outro, as respostas da alma do outro, às vezes, agradam-me, às vezes, chocam-me, ferem-me, mas narro para compartilhar, não para agradar.

Ouvir o outro não é tarefa fácil. Dar a vez, esperar, compreender a fala ou simplesmente deixar falar requer generosidade e tempo. Tomei a decisão de me pôr à escuta de narrativas por também querer ser ouvida quando chegasse minha vez, na escrita da dissertação. Vivemos o momento midiático, de falas curtas com resoluções rápidas, instantâneas, em que narrar ou contar algo é perda de tempo. Mas que perda de tempo é essa que tem nos tirado o que faz parte de nossa história, que é narrar e (re)significar os fatos? Lembremo-nos do que Larrosa (2002, p. 23) nos diz:

A experiência é cada vez mais rara por falta de tempo. Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E com isso reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera. O acontecimento nos é dado em forma de choque, do estímulo, a sensação pura, na forma de vivência instantânea, pontual e fragmentada.

A prática de contar histórias é antiga e foi se perdendo na evolução tecnológica e na mudança de comportamento dos seres humanos. O pouco contato que as pessoas possuem já há algum tempo tem se transformado em um distanciamento da prática de ouvir o outro, fazendo com que isso se perca da convivência social. Pela narrativa passada de geração em geração, aprendemos costumes, hábitos e até mesmo desenvolvemos nosso caráter e nossas escolhas, sendo elas boas ou más. É fato que o homem possui a necessidade de interagir e se comunicar, seja consigo mesmo, seja com o mundo a sua volta. Nessa relação de interação e comunicação, o homem se reinventa em uma autotransformação quando narra suas experiências. Larrosa (2002, p. 21) corrobora essa ideia ao afirmar:

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de supostas genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras.

É preciso compreender que as narrativas geram possibilidades de construção do homem e de suas aprendizagens no processo em que se está inserido, que é o ato de narrar, e que ninguém nasce conhecendo os sentidos das coisas. Nessa perspectiva, a narrativa possibilita ao ser humano dar sentido a sua própria existência. Nos últimos 30 anos, as narrativas se tornaram fonte de investigação como forma de compreensão do ser humano, dos sentidos que ele dá às experiências vividas. Passeggi, Nascimento e Rodrigues (2018) afirmam que as narrativas de si possuem o ato de reflexão da pessoa que narra e que lhe dá múltiplas figuras, como o de ser personagem, narrador e autor da narrativa.

Passeggi, Nascimento e Rodrigues (2008, p. 158) afirmam que a narrativa é como uma “síntese provisória do que aconteceu, para dar sentido ao acontecimento e ao que nos acontece, independentemente, dos instrumentos semióticos utilizados por quem narra.” Devemos entender que os sentidos atribuídos à narrativa são mutáveis e que as escolhas do que se narra fazem parte dela, entendendo os recortes feitos pelo narrador, sua intencionalidade, aquilo que se quer falar sobre si mesmo.

Assim que entrei no campo de pesquisa, dimensionei a importância da narrativa na vida daqueles que narram e do outro, daquele que escuta as narrativas. A aproximação com a narrativa do outro nos propicia conhecer o lugar que o outro ocupa, tentando, muitas vezes, compreender seu pensamento diante dos fatos vividos, lembrando que a narrativa é única e singular. Como afirmou Benjamin (1994, p. 205), “assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso.” No processo de escuta, essa afirmação faz todo o sentido, pois, por meio da escuta das narrativas, a pesquisa vai sendo construída pelas histórias, pelas experiências e pela relação entre os pares.

A narrativa nos permite ser atravessados pelas histórias na troca de saberes e ser ouvidos, aprendendo, narrando, sentindo o mundo, nossas fraquezas e nossos medos. A experiência do outro que nos é passada por meio de narrativas vai além de informar, significa vivenciar as situações e refletir sobre elas. Como afirma Larrosa (2002, p. 27),

se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou

coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude.

Quando escuto a narrativa do outro, construo minhas memórias, identifico-me com a história narrada, ela tem verossimilhança com as minhas. É então que o aprendizado sobre os fenômenos internos à narrativa faz todo o sentido e que, entrelaçando minha história com a do outro, é como se a vida parasse.

Como pesquisadores, tendemos a definir nosso fenômeno como se a vida parasse e não estivesse em nosso caminho. Mas a vida não para, ela está sempre em movimento (seguindo seu caminho), sempre transformando o que pode parecer estático e não mutável em uma complexidade movente e interativa. (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 171)

Para esses autores, se dizemos que entendemos o mundo de forma narrativa, como fazemos, faz sentido estudá-lo de forma narrativa. Assim, o mundo passa a ser um grande encontro de narrações, carregado de significados, memórias, por isso faz todo o sentido pesquisá-lo diante da mesma perspectiva, colhendo, assim, as histórias, o movimento cotidiano das pessoas, os significados dados às coisas, aos objetos, às pessoas e aos sentimentos. O ser humano está carregado de histórias, que passam de geração em geração, sobrevivem a tantas mudanças, contam muito sobre determinadas culturas e sociedades. Todos os povos possuem narrativas de si, que enriquecem sua história, alegam, entristecem, eternizam seus ensinamentos e existem para serem lembradas, para não serem repetidas.

Na pesquisa, trabalhei com narrativas infantis, as quais têm especificidades. As crianças, ao narrarem, passam pela reelaboração dos fatos, sejam eles difíceis ou não em relação à experiência delas. Porém, essa reelaboração não necessita alcançar uma resolução dos problemas, mas sim dar sentido aos acontecimentos. Todo esse processo dentro da narrativa é uma sequência singular de eventos, em que a particularidade dos acontecimentos envolve os seres humanos como participantes da ação. Assim, podemos entender, como afirma Passeggi *et al.* (2014, p. 90), que “a consciência de si emerge na atividade de biografização, no momento mesmo em que a criança conta o que lhe acontece.”

As expectativas diante da entrada em campo e da forma como a pesquisa se desenvolveria foram grandes, visto que a investigação com narrativas não possibilita previamente supor o que acontecerá em seu movimento. Aquilo que as crianças falariam, o modo como se relacionariam diante da pesquisa, só foi possível saber mediante os acontecimentos, sendo que houve necessidade de alterações no decorrer do percurso. Todas essas inquietações me assombraram e, no ato da pesquisa, mostraram-se de maneira natural após minha entrada em campo.

As pesquisas com narrativas infantis vêm se consolidando como um campo de investigação. A criança, ao narrar sobre si, permite-nos uma aproximação com o que sente em relação ao que vive, conhece e está fazendo. Um fato importante é que as narrativas infantis apresentam a criança como um sujeito que sente, entende e quer ser percebido. A criança, ao narrar suas vivências em sala, possibilita ao professor conhecê-la, com uma maior aproximação, e, a partir disso, trabalhar os conhecimentos científicos de forma a iniciar pelo que ela já conhece, dando significado ao desenvolvimento e ao aprendizado.

Entendo que, como afirmam Vilas Boas e Nacarato (2019, p. 205),

quando as crianças narram, mostram como estão construindo a realidade humana que as cerca. Tão ricas de conteúdo são as narrativas das crianças, que devem ser tomadas como objetos de reflexão, de análise e de pesquisa. Os registros das narrativas tornam-se importantes para que se possa fazer uma interpretação, uma reflexão e uma análise.

Na pesquisa, antes mesmo de começar as rodas de conversa, as aproximações que tive com as crianças estavam carregadas com suas narrativas. Era uma pessoa diferente na sala delas, que despertou a curiosidade e deu a elas a liberdade para falarem sobre si. Diante disso, as crianças, a todo o momento, relatavam sobre si, sobre como era sua família, sobre a rua onde moravam, sobre seus amigos. Isso revela que elas têm a necessidade de narrar sua história de vida, de forma espontânea ou intencional.

Para Vilas Boas e Nacarato (2019, p. 206),

a criança precisa ser reconhecida como um ser capaz de refletir, de lembrar, de projetar, de produzir cultura e conhecimento. Elas são seres de grandes potencialidades, do tempo presente, e não projetos, não um devir – como durante muitos séculos se tratou e considerou a criança.

Quando as rodas de conversa iniciaram, surgiu outro modelo de narrativas pelas crianças. Assim que começavam a falar sobre a literatura lida por mim, pesquisadora utilizando o fantoche, as crianças narravam e complementavam as vozes umas das outras, constituindo o que Passeggi *et al.* (2017) denominam de narrativas coletivas ou polifônicas. Essas narrativas coletivas se complementavam, e as crianças revelavam, além de suas vozes, outras vozes com as quais conviviam, como as de seus pais, seus avós e seus amigos. Em diversos momentos, essas múltiplas vozes se mostravam presentes, fazendo-me concordar com Passeggi *et al.* (2017, p. 471) quando afirmam que “a fala da criança vai completando a fala de outra, o que [...] permitiu considerar essas sequências como narrativas produzidas por um sujeito coletivo.”

Para Passeggi, Nascimento e Rodrigues (2018, p. 160), trabalhar nessa perspectiva é romper com a ideia de um narrador único, com uma narrativa única, com começo, meio e fim, pois

os pequenos fragmentos de suas falas [das crianças] iam se encadeando no fio da conversa e terminavam por constituir sequências narrativas, construídas coletivamente. A fala de uma criança ia complementando o que dizia a outra. Tínhamos então um ganho teórico-metodológico, que nos permitiu considerar essas sequências como narrativas coletivas, polifônicas, harmonicamente constituídas pelas múltiplas vozes que delas participavam.

As crianças são observadoras e, a todo momento, apropriam-se do que vivem e daquilo a que são apresentadas, elas têm opinião sobre diversas situações, seja por si mesmas, seja por ouvir e seguir o que o “outro” fala. Elas também tendem a imitar quando acham que serão aceitas, demonstrando que querem ser aceitas, fazer parte de um grupo, o que se evidencia ainda mais na escola. Em outros momentos, elas querem “fazer diferente”, mostrar sua raiva, sua indignação; assim, discordam e contradizem o que ouviram, trazendo à tona seus valores, sua cultura, aquilo que consideram ser o “correto”, e compartilham isso ao narrar.

Para Passeggi *et al.* (2017, p. 471),

esse ganho metodológico tem demonstrado que essa opção permite investigar com base na construção de um discurso coletivo, com momentos de escuta e de falas na interação. Durante os diálogos, as crianças discordam ou concordam com a fala da outra, complementam o que se diz, ou simplesmente silenciam e param de refletir.

Silenciar também foi algo ocorrido durante a pesquisa pelas crianças, o que nos faz refletir que a pesquisa com narrativas também apresenta o silêncio da criança que, em alguns casos, faz-se entender, seja porque narrar produz incômodo, seja porque a criança simplesmente não está engajada na reflexão. As narrativas infantis podem ser curtas, silenciar ou ser coletivas, o que enriquece ainda mais a escuta das crianças para compreender ou analisar suas falas.

Para desencadear as narrativas infantis, fiz uso de literatura infantil. Discorro sobre esse processo na próxima seção.

2.4 A literatura infantil como mediadora das narrativas

Quando estava escolhendo os livros para as rodas de conversa, um de meus receios era como contar uma história. A literatura infantil é um instrumento crucial no processo de escuta com os alunos, pois, por meio dela, é possível dialogar sobre variados assuntos na linguagem

das crianças e dar, assim, voz a elas. No Brasil, há excelentes livros de literatura infantil, autores consagrados que escrevem para crianças, com múltiplos temas, fazendo a festa em suas imaginações. Quanto mais a criança tem contato com a literatura infantil, mais ela a conhece; assim, sua imaginação tem mais conteúdos para aflorar; quanto mais conhecimento, mais imaginação.

Algumas crianças, no início de escolarização, apresentam, na escola, o interesse pelas revistas, pelos gibis, pelos mangás¹⁴. Em alguns desses casos, esses materiais são levados pela própria criança, pois são encontrados em bancas de jornal e em lugares mais corriqueiros e acessíveis do que um livro de literatura infantil. Esses locais, algumas vezes, são de mais fácil acesso às crianças pela falta de hábito de ir a bibliotecas ou pela ausência de uma biblioteca na escola ou até mesma na cidade. Sabemos que as escolas recebem muitos livros de literatura infantil; no entanto, estes nem sempre estão disponíveis para as crianças, porque ficam em bibliotecas trancadas ou em prateleiras de difícil alcance.

Na maioria das vezes, no chamado “momento de leitura deleite”, somente a docente tem acesso ao livro, fato que pude observar durante meu estágio como professora auxiliar de classe. Seria muito interessante que houvesse cantinhos de leitura nas salas de aula, onde as crianças pudessem escolher e manusear os livros. É fundamental que elas interajam com um livro, apropriando-se do gênero. Sabemos que a criança, desde a Educação Infantil, já reconhece livros de literatura infantil e sabe interpretar suas imagens. Isso ganha importância maior na alfabetização. As obras literárias são ferramentas semióticas, como afirma Conti (2016).

Com a literatura infantil, o professor estabelece uma relação dialógica com os alunos, presente não apenas na leitura da obra, mas também no trabalho pedagógico realizado a partir do livro. Por meio dessa prática, é possível criar situações que permitam a construção de novas histórias ou a produção da própria história da criança.

De acordo com Abramovich (1995 *apud* BASSO, 2018, p. 3),

ler histórias para crianças, sempre, sempre... É poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelas personagens, com a idéia do conto ou com o jeito de escrever dum autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento... É também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras idéias para solucionar questões (como as personagens fizeram...). É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos - dum jeito ou de outro - através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história (cada uma a seu modo)... É a cada vez ir se

¹⁴ Mangás ou HQ são palavras usadas na definição de histórias em quadrinhos ou bandas desenhadas no estilo japonês.

identificando com outra personagem (cada qual no momento que corresponde àquele que está sendo vivido pela criança)... e, assim, esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas.

Para essa autora, a criança, ao ouvir histórias, sente emoções (tristeza, medo, raiva, irritação, alegria, insegurança...). Ou seja, a literatura possibilita viver profundamente, ouvir e sentir pelo imaginário.

Mas qual é a melhor abordagem para a leitura de literatura infantil para as crianças? Em minha graduação, foram poucas as vezes que discuti-se como contar história, quais livros usar, como escolhê-los. Assim, a insegurança foi aumentando à medida que percebia a importância do que é contar uma história diante do que vivia no grupo de pesquisa *Hifopem*. Com esse desconforto, comecei a ler livros de literatura infantil e refletir sobre eles, sobre o que causavam em mim e sobre o que poderiam causar nas crianças. Foi nesse momento que, pelas leituras de Benjamin (1994), fui apresentada à narrativa e perguntada sobre o que é contar uma história. Benjamin (1994) nos lembra de que nossos pais falavam sobre certas experiências e de que ditados populares são as narrativas passadas de geração em geração. Ele questiona quem ainda conta essas histórias e como elas devem ser contadas. Porém, a pergunta atual é: quem poderá ser ajudado, hoje, ao ouvir um provérbio popular?

É possível refletir que, quando crianças, nossos avós contavam muitas histórias; assim, proporcionavam, para nós, a imaginação, mas atualmente isso se perdeu ou, se existe, está em escassez. Para Benjamin (1994), a arte de narrar se perdeu, e tem nos causado embaraço; estamos sendo privados de algo que faz parte de nossas experiências. Sabemos que a modernidade e a tecnologia nos tornaram pessoas rasas e que os fracassos não são compartilhados, a tecnologia e as vitórias são apenas exibidas, mas não ensinadas.

Benjamin (1994) reafirma que a narrativa em si tem uma forma utilitária, sendo um ensinamento moral, uma sugestão prática, um provérbio ou uma norma de vida. A narrativa que faz parte da vida humana e que se apresenta como um marco civilizatório para o homem não deve morrer, pois narrar é preciso. Nós, seres humanos, vivemos muitas experiências. E somente a partir do momento em que narramos os fatos, é possível buscar uma reflexividade sobre eles.

Ouvir narrativas é algo estimulante, ativa nossa imaginação, faz com que (re)signifiquemos os fatos e aprendamos com eles. Narrar é inerente ao ser humano. Apesar de sabermos a importância do narrar, vemos que preservar a narrativa na atualidade ocorre a duras passadas, tendo em vista a falta de diálogo e de tempo de escuta dos seres humanos. Outro fator que tem prejudicado a escuta e a narrativa é a quantidade de notícias que recebemos

diariamente, pois as informações já chegam com diversas explicações, e pouco do que se escuta fica a serviço da narrativa. É necessário ter liberdade para interpretar as histórias para que o que se narrou ganhe maior amplitude, o que não acontece com a simples informação.

Tendo consciência da importância da narrativa, aos poucos, com a pesquisa de campo em andamento, construía modos de explorar a literatura infantil com as crianças. Para entender como se deram as rodas de conversa e todo o processo de escuta das crianças, no capítulo 3, exporei a metodologia deste trabalho e as ações tomadas nele.

3 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Quem não conhece aquela famosa expressão: “luz no final do túnel?”¹⁵ As adversidades são parte de nossa vida, fortalecem-nos, amadurecem-nos e ensinam-nos. Claro que algumas poderiam ser evitadas, poderiam não acontecer ou não ser impostas para nós, mas o que a expressão que “todo mundo conhece” esconde é o caminho que temos que percorrer até chegar ao final do túnel. Em cada trajetória, existe um caminho; na pesquisa, isso não é diferente, pois cada uma é única, viva, e tem seu próprio movimento. Neste capítulo, conto como foi o processo desta pesquisa para uma luz que fica a cada dia mais distante, pois pesquisar não é chegar a um final, mas sim encontrar aproximações com ele, entendendo que cada criança/sujeito é única(o).

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa e toma as narrativas de crianças como fonte de dados. Como afirma Oliveira (2014, p. 70),

quando nos envolvemos com processos de pesquisa, estamos sempre fazendo escolhas, motivadas por diversos fatores, mas estamos sucessivamente escolhendo, principalmente nas pesquisas de abordagem qualitativa (isto não anula as outras abordagens) que envolvem o campo empírico dos sujeitos sociais.

O método de pesquisa qualitativa se trata de uma investigação científica no caráter subjetivo do que se está analisando, em meu caso, as narrativas das crianças, levando em consideração sua fala, sua realidade, suas relações consigo mesmas e com o outro. Esse método analisa tanto as subjetividades quanto as individualidades de um pequeno número de pessoas/crianças.

A pesquisa foi realizada com crianças de uma classe do 1º ano do Ensino Fundamental que atendia crianças que tinham entre 6 e 7 anos de idade de uma escola municipal do interior paulista. Como pesquisadora, estabeleci uma relação com a professora da turma. Ela é uma professora alfabetizadora, com experiência, já tendo atuado como formadora na Secretaria de Educação do município. Contava com 10 anos de docência e tinha uma boa relação com as crianças e suas famílias e com os colegas de trabalho.

Inicialmente, fiz um período de observação da turma em diferentes momentos do cotidiano escolar. Enquanto essa observação acontecia, mantive conversas constantes com a professora e com minha orientadora do mestrado para elaborarmos uma proposta para as rodas de conversa. Nessas observações, escrevia minhas percepções no diário de campo.

¹⁵ Expressão popular utilizada quando o sujeito consegue ver uma saída diante de uma situação difícil.

A ideia inicial para criar um vínculo com a turma foi uma aproximação diária, que se deu pelo fato de começar um projeto para acompanhamento das crianças em alfabetização e ajudar as que estavam em dificuldades. No primeiro momento, inscrevi-me no processo seletivo do projeto *Mais Escolarização*¹⁶ e fui aprovada. Já tinha em mente a escola em que gostaria de desenvolver a pesquisa; então, no dia da atribuição das escolas e das salas, consegui escolher a que queria. O projeto acontece em conjunto com o MEC e com as secretarias estaduais de educação, com cooperação do governo federal. Foi por meio dele que conheci as crianças do 1º ano A. Auxiliava a professora e as crianças às segundas e quartas-feiras, no período da manhã, e comecei a estreitar a relação com elas, ajudando na alfabetização e criando, assim, um vínculo que seria importantíssimo na hora da pesquisa. Assim, encontrei-me com as crianças por um período de dois meses antes que tudo estivesse totalmente aprovado para iniciar a pesquisa com elas.

Nesse período, fui delineando os procedimentos para a pesquisa e me apropriando da literatura infantil como atividade mediadora e mediada no desenvolvimento infantil. Os textos da área nos apontam que nessa faixa etária é fundamental que existam elementos de mediação. Conti (2016, p. 179) defende essa ideia ao afirmar:

Nas pesquisas que têm como foco de produção e de análise dos dados as narrativas com crianças, é necessário propiciar a elas um espaço lúdico em que sejam oferecidas ferramentas semióticas como contos, desenhos, brinquedos, através das quais elas possam se expressar pensar sobre si mesma e/ou sobre o mundo, enfim narrar.

Manusear os livros de literatura infantil é uma dessas ferramentas semióticas. A criança se envolve com as ilustrações e, muitas vezes, “entra” na história. Conti (2016) também utilizou em sua pesquisa as rodas de conversa, o que foi ponto de partida para nosso trabalho. Para ela, essas rodas possibilitaram a produção e a circulação da palavra; as crianças puderam contar suas experiências, imaginar outras e se projetar para o futuro.

Como ferramentas semióticas, elaboramos as rodas juntamente com a professora da turma, com uso de livros de literatura infantil, e utilizamos como instrumentos mediadores para desenvolver a imaginação diferentes fantoches, com os quais as crianças puderam interagir, narrar e criar suas próprias histórias. No entanto, tais propósitos foram negociados, reformulados e planejados com a professora.

¹⁶ Mais Alfabetização é um projeto criado com o objetivo de atender escolas no processo de alfabetização dos estudantes das turmas de primeiro e do segundo ano do ensino fundamental e para combater a estagnação dos baixos índices registrados pela Avaliação Nacional de Alfabetização.

A ideia de recorrer ao fantoche foi decorrente do conhecimento que tinha de outros pesquisadores que utilizaram elementos mediadores para interações com as crianças. Os colaboradores das pesquisas da Professora Maria da Conceição Passeggi utilizam um alienígena como um personagem que dialoga com as crianças. Oliveira (2018) justifica que o uso de um personagem para o mundo do “faz de conta” da criança é uma metodologia que possibilita que a criança se expresse no mundo infantil e não no do adulto. Além disso, minha orientadora já utilizou tanto um alienígena como fantoches para pesquisas com narrativas infantis em investigações de Iniciação Científica¹⁷.

A literatura infantil é fundamental nessa faixa etária, visto que a criança ainda está na fase do desenvolvimento da imaginação. Ela possibilita aproximação com as crianças, permitindo que as conheçamos, pois, no ato de ouvir histórias, elas também produzem suas próprias histórias. Como afirma Vigotski (2009, p.22), “quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela [...]. A imaginação origina-se exatamente desse acúmulo de experiência.” O autor enfatiza a necessidade pedagógica de ampliar a experiência da criança. Além disso, “a imaginação sempre constrói de materiais exauridos da realidade.” (VIGOTSKI, 2009, p. 21). Essa experiência também se amplia ao ouvir as experiências do outro. Para ele, a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento humano.

Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal. [...] a imaginação é uma condição totalmente necessária para quase toda atividade mental humana. (VIGOTSKI, 2009, p. 25)

Tais premissas do autor nos colocam atentos ao que dizem as crianças, visto que elas tanto podem narrar experiências vividas quanto fantasiar a partir da fala do outro. Vigotski (2009, p. 25) também considera a existência de relação entre imaginação e emoção; segundo ele, “a emoção parece possuir a capacidade de selecionar impressões, ideias e imagens consonantes com o ânimo que nos domina num determinado instante.”

¹⁷ Trata-se das pesquisas de Talita Alves Dias, que, em 2012 e 2013, trabalhou com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e estudou as percepções que eles tinham sobre a escola e sobre a matemática. Para isso, ela utilizou, inicialmente, desenhos de todos os alunos de uma escola pública de Itatiba e, em seguida, selecionou cinco alunos de cada ano, a partir de uma interpretação dos desenhos, para a roda de conversa na qual contariam ao alienígena o que é a escola e a Matemática. A segunda pesquisa foi a de Kamila Polido Rocha, em 2016, que utilizou fantoches e narrativas infantis com uma menina com Síndrome de Down, visando a conhecer sua história e a de sua família e o modo como ela era inserida no contexto escolar.

Os pesquisadores no campo das narrativas infantis nos alertam para as questões éticas da pesquisa. O pesquisador precisa assumir uma postura ética. Precisa seguir os procedimentos legais do Comitê de Ética e obter assinatura dos responsáveis no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para Sarmiento (2018, p. 132-133),

os métodos (auto)biográficos, na medida em que se afirmam como “auto”, de si, que se realizam com a voz do biografado, implicam a voluntariedade do próprio em narrar o que é seu, aspectos da sua experiência pessoal. Uma narrativa (auto)biográfica traduz uma exposição pública do que é íntimo, uma expressão da construção como cada um organiza as situações vivenciadas. A escuta de alguém que se conta para nos permitir, enquanto investigadores, construir conhecimento, obriga a uma postura ética irrepreensível, seja quanto ao conhecimento informado da criança e dos seus representantes legais sobre os objetivos do estudo, seja no respeito pela forma e dimensão como a criança pretende realizar a sua narrativa.

Nesta pesquisa, ative-me a todas essas questões. Não expus as crianças e busquei interpretar suas narrativas de forma ética e responsável.

3.1 O contexto da pesquisa

Iniciei a pesquisa com uma ida à escola para uma conversa com a diretora da unidade e obtive a autorização para sua realização. A escola fica situada numa região periférica de um município do interior de São Paulo, e seu público é constituído por famílias pobres. A unidade escolar atende por volta de 600 crianças, distribuídas nos períodos matutino e vespertino.

Após a aprovação de toda minha documentação na escola, a diretora me indicou a sala para a realização da pesquisa. Pelo vínculo já estabelecido, fiz a escolha em conjunto com a diretora e a professora a turma com a qual trabalharia. Também foram apresentados os documentos necessários para fins comprobatórios do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, e foi explicado como a pesquisa seria desenvolvida com as crianças, com vistas à elaboração do processo para o Comitê de Ética da USF. O projeto foi aprovado,¹⁸ e iniciei a pesquisa.

Tratava-se de uma turma de crianças de 6 e 7 anos, composta por 26 estudantes. Eles estavam em diferentes momentos de alfabetização. A professora da sala compartilhava comigo algumas informações da classe: contava como eram os alunos, mostrava seus trabalhos e dividia narrativas sobre sua rotina de trabalho. Estava tudo encaminhado; então, eu e a professora

¹⁸ Processo com Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 90783418.3.0000.5514.

marcamos uma data para eu falar com as crianças sobre a roda de conversa. Expliquei para elas que faria uma pesquisa em que elas ouviriam histórias de livros infantis, contariam para mim o que achavam, se já vivenciaram algo parecido, que teríamos um(a) amigo(a) fantoche a cada história e que elas desenhariam no final. Algumas crianças perguntaram o que era “pesquisa” ou “por que roda de conversa”, eram novas palavras nas relações delas.

Eu e minha orientadora já havíamos optado que todas as rodas de conversa seriam audiogravadas e videogravadas. Esse procedimento facilitaria a identificação das vozes das crianças no momento da transcrição das audiografações. Além disso, em alguns momentos, é mais fácil ouvir as vozes no vídeo do que apenas nas gravações. Assim, contemplaríamos um aspecto importante da abordagem histórico-cultural: tentar compreender um todo. Na audiografação, a proposta era conseguir o máximo das falas das crianças em som de boa qualidade para facilitar a transcrição dos diálogos das rodas. Na videografação, contei com a ajuda da professora da turma para gravar e, assim, ter imagens das reações das crianças diante da história que estava sendo contada, visto que as reações físicas também são narrativas que expressam os sentimentos das crianças. Vale esclarecer que as imagens das crianças não foram utilizadas. As gravações foram transcritas.

Durante as conversas com as crianças, com o uso do fantoche, foram abertos espaços para as narrativas de forma acolhedora e de escuta, criando um ambiente em que todos puderam falar e ser ouvidos e em que todos puderam se sentir parte do diálogo. Antes de iniciar as rodas de conversa, eu e a professora organizávamos a sala em “U” para que todos pudessem se ver e ver as páginas do livro de literatura infantil que seriam mostradas. Na frente das carteiras, organizávamos duas mesas como apoio para o fantoche que seria utilizado e para as folhas de sulfite e os lápis de cor para o desenho.

Foram contadas histórias de livros previamente escolhidos para as crianças que também faziam parte de minha narrativa de vida (como no caso de *Dona Branca e Seu Negreiro*). A eleição deles foi feita, como já dito anteriormente, por mim e por minha orientadora. Eu tinha uma intenção de abordar com as crianças histórias que eu já havia vivido, porque, na pesquisa, “cutucamos” nossas dores, em um ato de resiliência diante de nossa trajetória vida. Desse modo, os alunos foram sendo introduzidos em diferentes temas; após contar as histórias, eu fazia uma pergunta norteadora para que as crianças narrassem suas experiências e falassem daquilo que sentiam em relação ao tema envolvido. Uma das perguntas que nortearam as conversas foi: “*Você acha que poderia ser você participando desta história?*”; “*Por quê?*”. Os estudantes demonstraram alegria e encantamento no primeiro contato com o fantoche como mediador/personagem ajudando a narrar suas histórias infantis. Algumas crianças dessa

unidade escolar ainda não haviam tido a oportunidade de ver tão de perto um fantoche nem de segurá-lo.

Foi adotado um diário de campo para anotar o que acontecia diariamente. Nele, registrei: o primeiro contato com a escola e com as crianças, suas atitudes e suas singularidades; as observações feitas no cotidiano escolar; as intervenções realizadas nessas observações quando houve interação com as crianças e nas rodas de conversa, refletindo sobre as que deram certo e porque, e sobre as que não funcionaram; meus sentimentos em relação à pesquisa, o que poderia ser modificado e como melhorar as mediações.

O diário é um instrumento metodológico que auxilia no registro de tudo que acontece durante a pesquisa. Integra os documentos pessoais e, conseqüentemente, é um instrumento metodológico que possibilita a produção de dados.

Além de ser utilizado como instrumento reflexivo para o pesquisador, o gênero diário é, em geral, utilizado como forma de conhecer o vivido dos atores pesquisados, quando a problemática da pesquisa aponta para a apreensão dos significados que os atores sociais dão à situação vivida. O diário é um dispositivo na investigação, pelo seu caráter subjetivo, intimista. (MACEDO, 2010 *apud* OLIVEIRA, 2014, p. 74).

O diário de campo era a “alma” de minhas reflexões feitas assim que eu saía da escola, pois, por meio das revisitações que eu fazia nas páginas em casa, eu me aproximava mais da pesquisa, das crianças e dos sentimentos que eu anotava. Algumas alterações na sequência das rodas foram feitas graças ao uso do diário de campo, pois, nas releituras do dia, ele me fez pensar em alternativas mais viáveis para a roda de conversa do dia seguinte.

O uso do diário para pesquisas com narrativas desenvolvidas por Oliveira (2014) nos auxiliou em nosso trabalho. Com essa ferramenta, podemos registrar as temporalidades rotineiras, ou seja, os acontecimentos que se desenrolam juntamente com a pesquisa. Ele é um instrumento rico em registros, que possibilita ao pesquisador maior entendimento dos acontecimentos dentro da pesquisa com narrativa. Faz parte de minhas experiências a prática com a produção de diários; assim, produzi-lo no contexto da pesquisa foi algo que me proporcionou maior aprofundamento nas vivências.

3.2 Questões e objetivos

A ideia da pesquisa surgiu de minhas próprias inquietações e, ao lado de minha orientadora, pude, a partir da perspectiva histórico-cultural, construir toda a investigação com narrativas infantis. Sendo assim, como já apontado, a questão que me orientou foi: “O que

narram as crianças em contextos de contação de histórias?”. Para responder a ela, traçamos como objetivo geral compreender as narrativas como manifestação de experiências da criança. Como objetivos específicos, elencamos:

- identificar, na narrativa da criança, a presença de algum tipo de estereótipo;
- buscar indícios de emoções das crianças diante das histórias contadas;
- reconhecer quais temas das histórias contadas foram mais instigantes para as narrativas das crianças.

Como entrei na pesquisa a partir de minha história de vida, eu e minha orientadora buscamos encontrar uma boa questão para a pesquisa com narrativas de crianças. Eu não queria apenas escutar os alunos, mas desejava ouvi-los de maneira atenta, com a mediação da literatura infantil escolhida, e, assim, identificar os sentimentos que seriam explicitados. Estes eram muito importantes para mim e tive o cuidado de não mostrar reações minhas a eles, mesmo que contrariada, em alguns casos. Mas por que contrariada? Porque entrei em campo com algumas certezas diante de meus objetivos específicos. Sim, entrei! E isso foi bom, pois me serviu para compreender como um pesquisador se engana diante de sua própria pesquisa. Traçar os propósitos específicos me norteou também nas leituras que eu tive que fazer, como no caso de compreender a ideia do estereótipo corretamente e no de me aproximar da compreensão da criança.

3.3 A escola, as rodas de conversa e a relação com as crianças da pesquisa

Estar em contato com as crianças foi uma oportunidade de aprendizado. Elas estavam no início de sua vida escolar, fazendo a travessia da Educação Infantil para o início do Ensino Fundamental I, em que a brincadeira e o parque ficaram para trás, travessia essa que se dá mais cedo, de acordo com a legislação do Ensino Fundamental de 9 anos, pois os alunos ingressam nesse nível com apenas 6 anos de idade. O que se dá mais cedo também é a realidade dura que essas crianças vivenciam todos os dias. Vale ressaltar que essa prática tem sido adotada nas escolas, a despeito da legislação que preconiza a manutenção da brincadeira e dos momentos de parque no início dos anos fundamentais.

A escola não dispunha de amplo espaço físico, as salas de aula atendiam mais alunos do que sua capacidade real. O prédio não era antigo, porém, desde sua entrega, não havia passado

por reforma; sendo assim, as instalações não estavam mais adequadas. O maior problema que enfrentávamos ocorria nos dias de chuva, pois o telhado da escola estava com sérios danos e chovia muito dentro das salas de aula, da sala dos professores, da cozinha e dos corredores. Houve um dia de chuva bastante intensa; nele, registrei em meu diário:

Quadro 2 - Diário da aluna

Ao entrar na escola, as carteiras estavam todas desorganizadas de seus lugares, pois havia goteiras por toda a sala. A professora utilizou alguns baldes para conter a água e procurou um “canto” da sala que não molhava as crianças. Os corredores estavam alagados, a sala dos professores gotejava muito, e a cozinha também. Nunca havia visto uma situação tão inapropriada dentro de uma escola...

Esse foi um dos momentos de maior impacto como pesquisadora em campo, a sensação de não saber como proceder diante da situação, de ver as crianças tão pequenas vivenciando aquilo; e, de modo geral, elas estavam bem, porque lhes parecia comum aquela situação. Mas como comum? Sim, eu vim de família humilde, estudei em escolas municipais, mas eu nunca havia visto aquilo. Sempre acompanhei na televisão casos como esse, e isso estava longe de mim, agora não, era real, real demais! Eu me sentia desestruturada para a roda de conversa, a circunstância me incomodava muito, o barulho da água nos baldes, a desorganização da sala, tudo era incômodo. Eu sentia indignação, sabia que as crianças mereciam uma estrutura melhor, que as favorecesse, dignidade com algo que é direito delas. Todas essas reflexões ficavam indo e vindo em minha mente, enquanto eu me “organizava” para começar a roda de conversa.

As dificuldades, além de estarem na escola, também se faziam presentes fora dela, pois essas crianças fazem parte de um grupo socioeconômico de baixa renda, de um bairro afastado da cidade e populoso. A realidade das famílias é bastante precária em relação à alimentação, à saúde, à moradia e à escolarização. As dificuldades se apresentam muito cedo e de maneira constante. As crianças enfrentavam muitos desafios para estar na sala de aula todas as manhãs; a situação econômica influenciava de maneira bastante expressiva na escola. Notei, no período de observação e em conversa com profissionais da escola, crianças que, com frequência, iam para a escola sem se alimentar, sem fazer a higiene básica e com falta de roupas e materiais para realizar as atividades em sala de aula.

As crianças também enfrentavam situações de risco, exposição, vulnerabilidades e falta de perspectivas diante do cenário descrito. Por vezes, percebi os responsáveis das crianças desempregados, adoecidos e desanimados por conta das mazelas da vida. Sendo assim, para as crianças, até então, a escola era como um refúgio para sua alimentação. Nessa nova realidade,

já não poderia fechar meus olhos para suas histórias de vida, que se misturavam com as narrativas de literatura infantil lidas para elas nas rodas de conversa.

A rotina das crianças era estar em fila às 6h55 da manhã para que suas professoras pudessem pegá-las no pátio da escola e conduzi-las até a sala de aula. Ao entrarem, elas penduravam suas bolsas nas cadeiras, e era feita a chamada pela professora. Esse era um dos momentos em que sentia as crianças felizes, cantando o “bom dia!” e colocando seus nomes no mural. Cada criança, ao ouvir seu nome, pegava seu crachá e o colocava no mural. A professora conversava com elas perguntando sobre como estavam e, logo após, iniciava o cabeçalho na lousa, sempre ajudando as crianças em suas dificuldades com o caderno, a cadeira (nem sempre em boas condições) e a escrita. Ao todo, havia 26 crianças na sala, o que dificultava a finalização desse momento, pois algumas crianças possuíam dificuldades em escrever e outras em enxergar a lousa, o que é normal dentro de um contexto de 1º ano.

A escola seguia livros didáticos de projetos governamentais¹⁹ e participava de um projeto de alfabetização, o *Mais Alfabetização*. Por meio dele, foram contratados, de forma voluntária, estudantes e pedagogas para serem auxiliar de sala nos primeiros e segundos anos de cada escola, momento no qual me aproximei das crianças.

Quando iniciei minha pesquisa na sala, a relação com as crianças já era natural, pois elas me conheciam, o que facilitou minha presença e a realização das rodas de conversa. Esse contato me ajudou a sair de meu lugar e me colocar no lugar delas em diversas situações. Assim que a pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética, eu e a professora da turma conversamos com os alunos e explicamos a eles o que faríamos. Depois, foi a vez de chamarmos os pais delas e explicarmos como seria a pesquisa e colher as assinaturas dos termos de compromisso.

Terminada essa parte burocrática, muitas crianças já estavam ansiosas para nossa primeira roda de conversa. A ansiedade da maior parte dos alunos não contaminou todos, pois o trabalho se iniciou em agosto, e fazia um frio intenso seguido de chuva. Nesse dia, houve muitas faltas. Cheguei à escola, como em todas as manhãs, mas com o material da pesquisa, o que chamou um pouco de atenção dos colegas de trabalho. Eu e a professora arrumamos a sala em forma de U e colocamos as crianças nas cadeiras, ordenamos o material de vídeo, e abri minha bolsa. Foi um momento mágico quando as crianças viram sair da bolsa o primeiro

¹⁹ Programa *Ler e escrever* e EMAI, do governo do estado de São Paulo, são uma política pública do ciclo I que buscava promover a melhoria no ensino e tinha como meta, até o ano de 2010, a alfabetização de todas as crianças com até 8 anos de idade (2ª série/3º ano do Ensino Fundamental).

fantoche. Ao todo, foram oito rodas de conversa, e, a cada roda, um novo fantoche contava a história para as crianças e conversava com elas.

Iniciávamos as rodas com a “saída do fantoche da bolsa mágica”, e ele cumprimentava a turma com um “*Bom dia!*”. . Eu era a ajudante dele, segurava-o e o auxiliava com o livro. Nesse momento, as crianças interagiam entre elas em relação à história, com expressões de susto, medo ou alegria. Elas também questionavam, por vezes, algumas situações que aconteciam na história. Certa manhã, contando uma das histórias, uma criança perguntou o que era viúvo(a), e eu, um pouco embaraçada, pois estava em meu processo de contadora de histórias, expliquei a ela o que era. A roda proporcionava para as crianças um momento de escuta, de fala e de reflexão; era também um momento de elaboração conceitual diante de novos termos, que apareciam nas histórias. A interação das crianças com o fantoche era muito significativa, e elas gostavam muito de participar da escolha do nome do dele, feita antes de começar a roda ou até mesmo no dia anterior.

Quando o fantoche contava a história, as crianças ficavam atentas, algumas vezes questionadoras com a fala dele, dizendo algo ou rindo do que ouviam. Muitos foram os momentos em que elas diziam: “*Nossa!*” ou “*Isso não é verdade, é?*”. Nesses momentos, concordamos com o que nos diz Coelho (2000 *apud* FERNANDES; BARBOSA; SILVA, 2007, p. 2): “Como objeto que provoca emoções, dá prazer ou diverte e, acima de tudo, modifica a consciência de mundo de seu leitor, a literatura infantil é arte.” E era exatamente isso que pretendia com as escolhas das histórias, além de escutar as narrativas, apresentei a literatura infantil às crianças como arte. Elas, ao escutarem as histórias, apropriavam-se delas e da cultura em que vivem, conheciam como funciona nossa sociedade e colocavam sua crítica diante daquilo que não concordavam ou não conheciam. O tempo todo, durante a fala do fantoche, contando a história, as palavras escapavam, fazendo-as rir ou tentar se calar.

Ao finalizar a história, o fantoche perguntava se haviam gostado da história e o que elas achavam sobre o que ouviram. Nesse momento, em algumas rodas, as crianças queriam falar todas ao mesmo tempo, sendo necessária a intervenção da professora para organizar as falas. Em outras, havia certo silêncio, e poucas respondiam às questões formuladas. Ao finalizar as narrativas que as crianças faziam sobre a história contada, elas já ansiosas perguntavam: “*Fantoche, hoje vamos desenhar?*”; “*Vai ter desenho?*”; “*Quero colorir bem bonito*”. Esse é o próximo item que discutirei com vocês.

3.4 Desenhando e narrando

Quando ainda estava no processo de observação da turma, notei que as crianças sempre perguntavam se naquele dia teria aula de Artes. Elas diziam que gostavam muito de desenhar e colorir e que era a aula mais “legal” que elas tinham. Mostravam para mim, orgulhosas, seus cadernos de desenhos e só se lamentavam pelos poucos lápis coloridos que tinham na sala para uso coletivo. Como já dito, as dificuldades enfrentadas pelos alunos eram grandes. Ter um estojo com muitos lápis de cor não era uma realidade.

A professora da turma tinha “latinhas” de lápis de cor para que elas colorissem. Ela me contou, e isto eu pude ver, que elas recebiam uma caixa de lápis com 12 opções de cor no início do ano, porém as crianças nessa faixa etária tendem a colorir com força sua “arte”; assim, as pontas dos lápis se quebram muito, e eles são apontados diversas vezes, causando uma curta vida útil a eles. Mesmo assim, os estudantes não se abatiam e esperavam ansiosos pela aula de Artes. Seus pais eram pessoas batalhadoras, mas tinham dificuldades básicas para resolver antes dos lápis de seus filhos. Infelizmente, os problemas socioeconômicos atravessam muitas áreas em nossa sociedade.

A hora do desenho, depois de as crianças narrarem sobre a história que haviam ouvido na roda de conversa, era muito celebrada. Elas estavam empolgadas por terem conversado com o fantoche e ansiosas para desenharem. Também era o momento em que as crianças, uma a uma, podiam segurar o fantoche, acariciá-lo e brincar com ele. Isso revela indícios do quanto esse elemento mediador foi central para que a imaginação e a criatividade simbólica emergissem. Elas não explicitavam verbalmente, mas era como se estabelecessem um “diálogo” com ele.

Os desenhos, às vezes, eram buracos negros, um objeto ou uma pessoa, sendo necessário sempre questionar a criança sobre o que ela estava desenhando. Confirmava-se o que nos diz Ferreira (1998, p. 27): “A preocupação não é representar as coisas tal como são e sim figurá-las de maneira que sejam mais identificáveis.” Ao serem questionadas sobre seus desenhos, elas logo explicavam o que era, mesmo que espantadas falassem: “*Mas você não sabe mesmo?*” ou “*Você não está vendo, olha só...*”. Elas contavam os detalhes dos desenhos e os relacionavam com a história, permitindo-nos concordar com esta afirmação de Ferreira (1998, p. 35): “Se a figuração simboliza, ou seja, se traz implicados significados e sentidos, essa possibilidade está inexoravelmente articulada à palavra.”

Algumas crianças optavam por desenhar uma imagem igual à do livro, visto que elas eram mostradas no momento da leitura; e, quando questionadas sobre isso, elas diziam que

havia gostado muito da imagem, como foi o caso da roda de conversa sobre os livros *Maria vai com as outras* e *Lilás, uma menina diferente*. Nessas duas rodas, surgiram desenhos bem similares aos do livro, na tentativa de expressar que haviam gostado muito. Identificamos aí a questão da imitação, que possibilita a atuação na zona de desenvolvimento proximal, tal como postula Vigotski (2001).

Durante a realização dos desenhos, também me chamou a atenção o fato de algumas crianças irem à carteira de seus colegas e pedirem para ver seus desenhos, concordando ou discordando do que o colega apresentava, o que, em alguns casos, iniciava conflitos. Ferreira (1998, p. 52) relata: “Na relação com o outro, a criança também aprende. O desenho do outro pode impulsionar o seu desenho e, na inter-relação, a figuração pode transformar-se”.

O desenho só passou a ser estudado no final do século XIX, quando as crianças iniciaram o contato com os materiais para desenhar, tendo em vista que, naquele determinado momento, eles eram muito caros. Sabemos que há outras formas para desenhar e colorir além do papel e do lápis, embora nesta pesquisa tenham sido vários os momentos em que as crianças reclamaram da falta dos materiais, considerando a situação socioeconômica delas.

Em diversas situações na pesquisa, foi possível notar que a questão socioeconômica dessas crianças as cercava de várias formas, em muitos casos, atrapalhando a rotina escolar, principalmente no que diz respeito à falta de materiais em suas casas. O que me alegria e confirma o que observei é o que nos diz Silva (2002, p. 32): “O fato é que há uma mudança qualitativa nos desenhos a partir do ingresso no mundo escolar.” Assim, penso que essa escola que evidencia os problemas socioeconômicos dessas crianças, ao mesmo tempo, com todas as dificuldades, possibilita mudanças no ato de desenhar.

No processo da pesquisa, constatei que há a identificação das crianças com o ato de desenhar e que elas se revelam por meio dessa ação, mas pouca atenção é dada ao desenho. Desde que elas ingressam no Ensino Fundamental, acontece uma ruptura com as formas que as crianças gostam de se expressar, com as quais estão acostumadas, o que pode ocorrer pela falta de escuta, pela ausência de momentos para os alunos narrarem, desenharem e falarem de seus sentimentos. O que é levado em consideração nessa etapa são as disciplinas, a alfabetização e as notas pelo desempenho. A criança é tirada de seu mundo e conduzida para um lugar de silenciamento e regras impostas seja pelo currículo, seja pelas diretrizes, seja pela própria escola.

3.5 Relação dos livros lidos para as crianças

A literatura infantil é fundamental para as crianças para o desenvolvimento da imaginação. Essa experiência também se amplia ao ouvir as experiências do outro. Para Vigotski (2009, p. 25),

a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento humano. Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal. [...] a imaginação é uma condição totalmente necessária para quase toda atividade mental humana.

Vigotski (2009, p. 25) também considera a existência de relação entre imaginação e emoção: “a emoção parece possuir a capacidade de selecionar impressões, ideias e imagens consonantes com o ânimo que nos domina num determinado instante.” O autor alerta que é incorreta a visão de que fantasia e realidade estão separadas, como se houvesse uma linha intransponível entre elas (VIGOTSKI, 2009). O autor apresenta quatro formas de relação entre imaginação e realidade. A primeira delas é a conexão entre imaginação e realidade, em que sempre se evidenciam elementos da realidade do sujeito. A segunda está na homogeneidade do produto da fantasia e da realidade. Na terceira forma, adiciona-se à atividade da imaginação e à realidade o caráter emocional. Vigotski (2009, p. 25) afirma:

Por um lado, qualquer sentimento, qualquer emoção tende a se encarnar em imagens conhecidas correspondentes a esse sentimento. Assim, a emoção parece possuir a capacidade de selecionar impressões, ideias e imagens consonantes com o ânimo que nos domina num determinado instante. Qualquer um sabe que vemos as coisas com olhares diferentes conforme estejamos na desgraça ou na alegria.

Enfim, a quarta forma apresenta a construção da fantasia como algo novo, pois se trata de algo que nunca aconteceu na experiência nem em nenhum objeto existente. Vigotski (2009, p. 29) afirma:

Ao adquirir uma concretude material, essa imaginação “cristalizada”, que se fez objeto, começa a existir realmente no mundo e a influir sobre outras coisas. Essa imaginação torna-se realidade. Qualquer dispositivo técnico – uma máquina ou um instrumento – pode servir como exemplo de imaginação cristalizada ou encarnada. Esses dispositivos técnicos são criados pela imaginação combinatória do homem e não correspondente a nenhum modelo existente na natureza.

Em meu processo de constituição, ficou evidente, para mim, o papel do outro nas relações vivenciadas. Para Ferreira (2003, p. 66-67),

num processo ativo/interativo que acontece no interior das relações sociais, a criança apropria-se de seu ambiente por meio de operações abstratas do pensamento mediadas por construções partilhadas de processos de significação. Esses processos, por sua vez, são mediados pelos signos e pelo outro.

As crianças narravam e escutavam seus colegas e, com a fala do outro, modificavam, muitas vezes, sua ideia, voltavam atrás na afirmação que haviam dito anteriormente. Também quando atuei como professora auxiliar, em sala, vi que, diversas vezes, os alunos ressignificavam suas tarefas, seus desenhos ou suas falas por meio da interação com o outro. Essas observações me levam a me aproximar mais da perspectiva histórico-cultural, em que o papel do outro é tão importante na significação e na reflexão sobre nossas vivências, pois é na interação com o outro que são possíveis a elaboração conceitual, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a apropriação da cultura.

Apresento a seguir o Quadro 3 com a relação dos livros de literatura infantil que foram lidos para as crianças nas rodas de conversa. Nesse quadro, registro: o número da roda de conversa e a data; o título do livro, o(a) autor(a), a editora e o ano; o tema da história contada; e o objetivo na pesquisa.

Quadro 3 - Relação dos livros de literatura infantil lidos para as crianças

Roda-data	Obra	Tema	Objetivo da pesquisa
1 ^a 6/08/2018	<i>O Amor tem todas as cores</i> , de Márcia Honora. Ciranda Cultural. 2009.	A diferença da cor da pele: Dona Branca, uma vaca, encontra-se com Seu Negreiro, um touro, num leilão de troca de animais. E esse encontro gera um caso de amor.	Compreender como as crianças veem a diferença da cor de pele.
2 ^a 7/08/2018	<i>Gigi e o medo do escuro</i> , de Giovana Uccinelli Rela. Editora Scortecci. 2017.	Medo: Gigi é uma girafa que tem muito medo do escuro, mas consegue superá-lo com a ajuda de seus amigos.	Identificar os medos que a criança tem e a forma como ela lida com eles.
3 ^a 08/08/2018	<i>Lilás, uma menina diferente</i> , de Mary E. Whitcomb. Editora Cosac Naify. 2010.	Estereótipo: Lilás é uma menina que foge ao estereótipo convencional de comportamento. O primeiro dia de aula de Lilás foi diferente.	Entender como as crianças lidam com o diferente.
4 ^a 09/08/2018	<i>Adeus, vovó Cândida</i> , de Vanessa Alexandre. Editora Rideel. 2014.	Morte, sentimento de perda: a história sobre um garoto que perde a avó e sobre a forma como ele supera sua perda.	Verificar como as crianças lidam com a morte.
5 ^a 10/08/2018	<i>Quando eu fico bravo, eu brigo</i> , de Ruth Rocha e Dora Lorch. Editora Salamandra. 2019.	Sentimento de raiva	Ver se as crianças expressam raiva e como lidam com ela.

6 ^a 13/08/2018	<i>Maria vai com as outras</i> , de Sylvia Orthof. Editora Ática. 2008.	Identidade: A ovelha Maria era mesmo uma maria-vai-com-as-outras. Até o dia em que descobriu que cada um pode ter seu próprio caminho, basta querer.	Saber como as crianças lidam com as ações dos colegas.
7 ^a 14/08/2018	<i>O segredo de Sofia</i> , de Vanessa Alexandre. Editora Rideel. 2014.	Sentimento de raiva/ciúme: Sofia é uma menina que sente raiva de tudo que a incomoda e, principalmente, do irmão mais novo, que mexe em suas coisas.	Averiguar como as crianças expressam emoções diante de uma história de raiva e ciúmes.
8 ^a 15/08/2018	<i>O cilindro feio</i> , de Oscar Gueli. Editora África. 2006. ²⁰	A relação da diferença no contexto social: trata-se da história de um cilindro que está à procura de alguém semelhante a ele, mas que se apaixona por uma pirâmide.	Analisar como as crianças lidam com a diferença.

Fonte: Organização da pesquisadora.

Quase todos os livros que utilizei eram da escola, com exceção de dois, que foram emprestados de uma instituição de ensino particular por não encontrar livros na escola que tivessem o tema que eu gostaria de usar, e *O cilindro feio*, cuja versão usada estava em PDF. Como já haviam sido decididos os temas que as obras deveriam conter, combinei um dia com a professora da sala e busquei pelos armários altos e trancados²¹ livros que falassem sobre os assuntos escolhidos. Encontrei alguns livros em bom estado, outros nem tanto, por diversos motivos, inclusive, a falta de uso.

A seguir, justifico a escolha de cada um dos livros. A ideia era encontrar materiais com o tema, em bom estado, para que as crianças também conseguissem manuseá-los, com imagens nítidas, com a cor viva das páginas.

Assim que encontrei *O amor tem todas as cores*, o livro me chamou muita a atenção, pois falava de relacionamento com animais de cores diferentes que passaram a ter uma convivência afetiva. Quando li a história, refleti sobre minha sala do primeiro ano na escola e recordei a convivência e o modo como todo o processo com a minha professora foi ruim. Foi o livro que me tocou, pois me proporcionou reflexões que eu gostaria de contar às crianças. Com ele, também buscava compreender o que elas sentiam sobre o tema e se esses sentimentos se aproximavam dos meus.

²⁰ Este livro está esgotado e é possível encontrar cópia em PDF na internet. Esse foi o material que utilizei.

²¹ Na escola, observei que os armários em que estavam os livros de literatura infantil ficavam trancados. As crianças não tinham acesso fácil a eles.

O livro *Gigi e o medo do escuro* foi um dos últimos que encontrei em uma velha caixa, e ele me fez sorrir, pois, quando eu era criança, sentia muito medo do escuro, sendo necessário deixar uma lâmpada acesa para que eu dormisse tranquila. Mas o que realmente me fez rir é que até hoje eu durmo com uma lâmpada acesa, e, quando meu marido se esquece, eu logo reclamo, ainda imagino “monstros” no escuro. Notei que não mudei tanto assim. O escuro, para mim, hoje é incerteza, falta de controle, e isso me assusta. O que seria o escuro para as crianças da pesquisa? Novamente, minha história de vida se entrelaçava na literatura infantil escolhida.

No caso de *Lilás, uma menina diferente*, ao terminar de lê-lo e começar a refletir sobre ele, via-me em minha trajetória, sendo sempre a diferente nos lugares em que estava, diferente por ser negra, por ser falante de outra língua, por não saber sambar, entre tantos outros motivos. A revisitação na memória foi dos momentos em que eu senti diferença; em alguns, eu gostava disso, isso não me incomodava ou, como ocorre com a *Lilás*, era algo que me deixava mais bonita, contagiante.

No livro *Adeus, vovó Cândida*, eu me lembrei de que, quando criança, detestava ir a velórios, ação que não faço até hoje. Foram muitos os velórios que fui quando criança; lidar com a morte é difícil, e, para a criança, não consigo mensurar. Eu sempre dizia que não queria ir, mas não tinha com quem ficar. Ver a pessoa deitada, com muitas pessoas em volta, deixava-me triste e perdida. O lugar cheirava mal, e, mesmo assim, as pessoas comiam pão com mortadela, e eu? Não gosto de mortadela, lembra velório. Minhas memórias sobre a morte envolviam ver meus pais chorando, abraçando pessoas chorando; e eu não gostava! O livro retrata a dor da perda, da falta que o outro faz, da necessidade de continuar, do momento de voltar para a casa e não ter mais o outro. Eu não escolhi o livro, ele me escolheu, e essa relação com a morte e os velórios me mobilizou a querer ser cremada, não quero velório quando eu morrer, quero ser cremada e não quero que as pessoas se reúnam comigo morta.

Eu não aparento, mas brigo muito quando estou com raiva. Foi isso que passou em minha cabeça quando queria falar sobre a raiva com as crianças. São sentimentos que todos têm. Alguns querem escondê-lo, como na história de *O segredo de Sofia*; outros não sabem lidar com ele, como em *Quando eu fico bravo, eu brigo*. Novamente, lembro-me de meu primeiro ano, em que um pouco da raiva semelhante à da Sofia e da raiva parecida com a do menino que brigava por tudo se misturaram em mim ao perceber que eu não sabia ler nem escrever e que não ganharia abraços, tive um misto de ciúme e raiva. A raiva é um sentimento pré-existente. Na maioria das vezes, tentamos camuflá-lo, escondê-lo. Eu queria saber das crianças o que causava raiva nelas, como lidavam com isso, assim como eu tive de lidar.

A leitura do livro *Maria vai com as outras* foi muito reveladora e me tocou pelo fato de que todos seguem algo, copiam ideias, desenhos, seguem amigos; na escola, isso fica evidente. Eu e minha amiga do primeiro ano éramos assim, eu a seguia muito, nas coisas boas e nas ruins, talvez por isso eu também não aceitasse saber menos do que ela. Hoje, com as leituras do mestrado, entendo que, para a criança, é muito importante ser aceito, fazer parte de um grupo, e vejo que há estudos nesse sentido. Quando somos crianças, fazemos coisas apenas para ir com os outros. E o livro retrata de forma delicada e engraçada a história, mostrando que é possível se libertar.

Por fim, no livro *O cilindro feio*, eu novamente queria falar da diferença. Nele, vi minha inquietação aflorada. A história mostra a busca pela felicidade por meio daquilo que se acha “certo”, “igual”. Ela demonstra que, apesar disso, com um olhar flexível, é possível ver que existem outros fatores mais importantes do que regras impostas e naturalizadas em nós mesmos. Ouvir as crianças narrando sobre essa convivência com o diferente era uma grande oportunidade que eu não queria perder.

As memórias são vivas, as recordações têm cheiros, lugares, e sempre contei com uma ajuda para guardá-las: meu diário. Há anos, mantenho o costume de escrever tudo sobre minha vida em um diário. Esse hábito começou em meu quinto ano, quando tive uma querida professora que, a cada segunda-feira, solicitava uma escrita do “Meu final de semana”. Eu gostei tanto que comecei a escrever, e isso perdura até hoje. Esse hábito me facilita a rememoração de fatos e dos sentimentos que tive no dia narrado. Escrever sobre mim mesma no diário me ajuda a refletir sobre minhas ações e sobre o modo como eu mudo a cada dia. Meu diário é como um livro, e na pesquisa, meu diário continha as reflexões sobre como a literatura infantil afetava as relações sociais, podendo ser exploradas/revisitadas com as crianças.

A seguir, descrevo os instrumentos produzidos para as análises dos dados.

3.6 Instrumentos produzidos para a análise

Ao iniciar as rodas de conversa, eu e minha orientadora construímos um projeto de como seria feita cada etapa e do que usaríamos nelas. A necessidade de filmar e audiografar as rodas era inegável; porém, depois, era necessário transcrever os diálogos. A transcrição foi algo que, para mim, como pesquisadora, gerou uma dedicação e até mesmo uma ansiedade em tentar seguir fielmente o que as crianças disseram. Ao assistir inúmeras vezes à mesma roda de conversa, observei muitas coisas que na hora da roda não enxerguei.

A transcrição é um instrumento, dentro da pesquisa, que ajuda na percepção mais profunda para a análise dos dados. Nela, as narrativas das crianças ganham um caráter mais forte e apontam indícios do conhecimento que elas têm em relação à cultura e a seu cotidiano. A partir das transcrições feitas, foi possível a construção das narrativas coletivas polifônicas, corroborando o que nos diz Passeggi *et al.* (2017, p. 476):

Nossas opções para os processos de transcrição são retomadas nos vídeos das crianças, em geral, são construídas por frases curtas, mas ricas de sentido. Por essa razão, reunimos as micronarrativas em sequências mais longas, e os excertos analisados foram, de fato, produzidos coletivamente.

Foi possível perceber que, à medida que os diálogos aconteciam, as crianças concordavam e discordavam entre si. Algumas vezes, elas complementavam a frase do colega. Em outras, paravam suas falas de repente, indicando que estavam pensando sobre o tema ou que não queriam mais falar sobre o assunto.

Outro instrumento que também foi utilizado para a construção dos dados foram os desenhos das crianças. Ao finalizar cada roda de conversa, as crianças narravam sobre a história e, depois, desenhavam o que sentiam e o que tínhamos conversado. O momento do desenho, para as crianças, era de alegria, pois elas demonstravam prazer em representar livremente o que estavam pensando. Sendo assim, podemos concordar com a afirmação de Luquet (1969 *apud* FERREIRA, 1998) de que a criança, ao desenhar, tem uma intenção realista, de acordo com seu ponto de vista.

A criança, ao desenhar, transmite mensagens. Enquanto os alunos desenhavam, eu caminhava pela sala com minhas anotações fazendo perguntas sobre as ilustrações que estavam sendo feitas. Ferreira (1998, p. 25) aponta que

a ação autotélica é marcada por um desenho voltado para o eu, ao passo que a ação heterotélica é marcada por um desenho mais preocupado com o real. De acordo com a ação heterotélica, os desenhos das crianças vão se tornando elementos de acesso do universo adulto. O desenho da criança, que agora passa a representar o real por meio do signo, surge como uma possibilidade de narrar e transmitir mensagens.

Quando as crianças terminavam seus desenhos, elas me chamavam para mostrar e explicar o que haviam desenhado. Era notável a satisfação delas ao receberem elogios sobre o que haviam feito, o que evidenciava o processo afetivo que esse momento possibilitava. Ao ouvir as narrativas sobre o desenho, pedia a elas se poderia escrever atrás do desenho sobre o que me contavam. As narrativas referentes aos desenhos se encontravam com a história contada e discutida na roda de conversa, revelando que elas sabiam sobre o que desenhavam e que queriam deixar uma mensagem ou desabafo por meio do desenho.

Esse momento da escuta dos desenhos era crucial, pois, em alguns casos, só era possível uma compreensão depois da explicação da criança, ou seja, da narrativa produzida a partir do desenho. Fato importante é que as falas das crianças também serão analisadas na pesquisa, visto que colaboram para as análises. Os desenhos que selecionei neste trabalho contribuem para a construção das cenas analisadas.

Além da transcrição que utilizei como instrumento e dos desenhos das crianças no processo da pesquisa, outra ferramenta de grande valor foi o diário de campo. Como mencionei, o uso do diário para pesquisas com narrativas desenvolvidas por Oliveira (2014) me auxiliou neste trabalho.

Em síntese, os instrumentos utilizados foram: videogravações que foram transcritas, transcrições das rodas de conversa, desenhos produzidos pelas crianças e diário de campo da pesquisadora. Evidentemente, nesse contexto, há múltiplas linguagens: gestos, movimentos faciais, além da fala. No entanto, serão consideradas apenas as manifestações orais e os desenhos.

Na sequência, apresento os procedimentos de análise.

3.7 Procedimentos de análise

Para o processo de análise, organizamos os dados em cenas, não necessariamente na ordem em que as histórias foram contadas, mas em torno de manifestações de emoções ou de estereótipos similares. Contextualizamos o momento em que as cenas ocorreram; e as análises incidem sobre as narrativas polifônicas ou individuais, sobre os desenhos das crianças relativos ao contexto da cena, bem como sobre as narrativas presentes nos próprios desenhos. Buscamos nessas cenas analisar as manifestações das crianças.

Ao todo selecionamos cinco cenas. Essa seleção decorreu de uma análise preliminar das transcrições e dos desenhos, nos quais buscamos identificar quais foram as histórias que mais tocaram as crianças para falar e desenhar sobre o tema. Nessa análise, entrecruzamos as vozes das crianças, seus desenhos, as vozes dos autores e minha própria voz.

4 COLOCANDO-ME À ESCUTA DAS CRIANÇAS: AS NARRATIVAS E OS DESENHOS COMO FORMA DE EXPRESSÃO DA EXPERIÊNCIA

Neste capítulo, apresento as cenas selecionadas para o processo analítico. Além das falas em roda de conversa, utilizo os desenhos das crianças para as análises, visto que eles vinham acompanhados de suas narrativas. Assim, ora apresento narrativas coletivas, ora exponho narrativas individuais. Nossa inspiração para a ideia de narrativas coletivas foi o trabalho de Passeggi, Nascimento e Rodrigues (2018, p. 160):

Observamos que os pequenos fragmentos de suas falas iam se encadeando no fio da conversa e terminavam por constituir sequências narrativas, construídas coletivamente. A fala de uma criança ia complementando o que dizia a outra. Tínhamos então um ganho teórico-metodológico, que nos permitiu considerar essas sequências como narrativas coletivas, polifônicas, harmonicamente constituídas pelas múltiplas vozes que delas participavam.

As narrativas coletivas foram recortadas de diálogos entre mim e as crianças. Busquei organizar as falas num único texto, com múltiplas vozes.

Separei as cenas por temas, os quais não estão na ordem dos acontecimentos, nem sempre na ordem das histórias contadas. Todos os nomes das crianças são fictícios, preservando, assim, suas identidades.

Apresento as cenas com o olhar que carrego, e as análises são interpretações daquilo que vivenciei com as crianças, sabendo que as interpretações são parte de qualquer análise e refletem as lentes teóricas da pesquisadora. Na seleção dos livros a serem lidos para as crianças, busquei identificar distintas temáticas. Iniciei pelo assunto da diferença. Ao pensar sobre meu processo de constituição de mim mesma, a palavra *diferença* vem muito forte, porque ela pode ser uma narrativa feita com os olhos, os gestos e o silenciamento.

A diferença é importante, todos somos diferentes, e isso deveria bastar, mas é por meio dela que as relações sociais baseadas no poder e no conflito assumem um caráter discriminatório. Na escola, em meu primeiro ano e ainda hoje, isso se evidencia. A diferença de cor (o que eu vivi) ainda é uma narrativa constante e silenciosa. Hoje mais, pois falar sobre discriminação “não pega bem”, interfere e incomoda, mas concordo com Rosemberg (1996, p. 64) quando afirma:

A concepção de um sujeito histórico ativo, acomodando-se e resistindo às barreiras que a sociedade interpõe à realização de suas necessidades, de seus projetos e desejos, o que envolve enfrentamento de contradições nas três esferas (econômica, política e cultural) e nas diferentes dinâmicas de classe, gênero e raça.

Na pesquisa, uso a literatura para falar sobre a diferença, apresento narrativas que doeram em mim e que poderiam doer nas crianças da sala estudada e, ao serem narradas, se existirem, dão vozes para que não continuem sendo silenciadas desde muito cedo, como aconteceu comigo, o que acarretou diversas consequências em minha vida pessoal, profissional e estudantil, inclusive em minha vivência como pesquisadora. Falo dessa necessidade de serem narradas as diferenças sobre o preconceito, como o que sofri, para que, dessa forma, possa ser aberta a discussão e a reflexão com as crianças, dialogando sobre as formas de preconceito e o porquê de elas acontecerem, como pode-se conviver com elas e diminuir os danos causados por elas.

A questão do preconceito tem sido debatida no cenário brasileiro, existindo inclusive legislação sobre o tema. A Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece, nas diretrizes e bases da educação nacional, a inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática *História e Cultura Afro-Brasileira* no Ensino Fundamental e no Médio. Essa obrigatoriedade não é apenas para o dia da consciência negra, como vemos em muitas escolas, mas sim para que seja garantido, no currículo da escola, o trabalho com o tema, sobretudo, nas disciplinas de Artes e Literatura, que devem introduzir o conteúdo em conjunto com outros componentes.

É necessária uma visão mais sensível ao tema para que exista essa garantia e para que as crianças possam narrar muito tranquilamente o que sentem e para que se sintam parte da história, da sociedade escolar e municipal em que vivem. Dessa forma, saliento a importância de escutar as crianças como prática reflexiva delas e do professor. Foi o que fiz em minha pesquisa de campo, dando ouvidos aos alunos com o uso da literatura e do desenho.

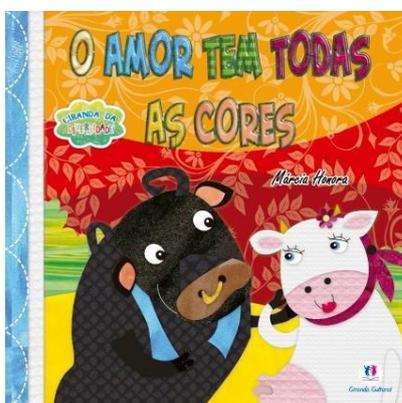
4.1 Cena 1: “*Nada a ver a cor da pele*”

A escolha do tema de minha primeira roda de conversa foi intencional, visto que, desde a construção do projeto de pesquisa, eu tinha em mente investigar a diferença da cor da pele na percepção das crianças. Tinha como hipótese que esse tema renderia boas discussões em sala de aula. Além disso, esse era um dos assuntos de maior interesse de minha parte como pesquisadora; sendo assim, escolhi, juntamente com a professora da turma, o livro cuja capa está na Figura 1, denominado *O amor tem todas as cores*, e me preparei para a roda de conversa do dia 6 de agosto de 2018.

Quadro 4 - Resenha do livro

Esse livro conta a história da Dona Branca, uma vaca que é dona de uma fazenda e cria coelhos pretos, e do Boi Negroiro, que criava coelhos brancos. Ela era solteira, e ele, viúvo. Eles se conhecem num leilão de troca de animais. Cada um levou um coelho para trocar. Desse encontro, nasce uma amizade que se transformou em casamento.

Figura 1 - Capa do livro O amor tem todas as cores



Fonte: O amor tem todas as cores

Fui para a roda com grande expectativa, parecia prever o que ouviria e, assim, constatar um problema. Ao apresentar o fantoche, um cachorro, às crianças, propus que escolhêssemos um nome para ele. Após as crianças sugerirem vários nomes, anotei três na lousa para que votassem: Totó, Pitty e Thor. Venceu Totó.

Durante a leitura, as crianças interrompiam e faziam perguntas: “*O que é solteiro?*” (Dona Branca era solteira); “*O que é viúvo?*” (Seu Negroiro era viúvo); “*O que é leilão?*”. A cada indagação das crianças, Totó respondia.

Constatamos que as crianças, diante de um novo vocabulário, buscam informações, a fim de produzir significações. Provavelmente, para elas, as palavras *solteiro* e *viúvo* não faziam sentido, e elas eram palavras importantes na história, principalmente em se tratando de relações afetivas — um conceito cultural. A atribuição de significados a essa palavra pelo outro — no caso, o fantoche (voz da pesquisadora) — direciona a observação das crianças, estabelecendo sentidos (FRIEDRICH, 2012). Assim, para aquele contexto, as definições apresentadas foram suficientes para o entendimento da história e não mais comentaram sobre esses termos.

Ao terminar a leitura da história, abri a conversa e percebi as crianças tímidas. Nesse momento, comecei a levantar hipóteses para o que estava acontecendo em relação à roda de conversa. Primeiro, pensei que as crianças poderiam ter estranhado a disposição das cadeiras da sala, pois, para a roda, a professora e eu colocamos as carteiras em formato de “U” para que elas tivessem uma melhor visão do livro e do manuseio com o fantoche. Essa disposição ocorreu também por conta de uma adaptação, visto que a ideia original seria colocá-las em roda no chão, o que ficou impossível devido ao chão da sala estar muito sujo.

Também achei que poderia haver a timidez diante da câmera, talvez algo não usual para elas. Todos sabem que nem todas as pessoas se comportam de forma natural na frente de uma câmera. E, com as crianças, a sensação pode ser muito mais prejudicial.

Outra hipótese levantada foi a falta de hábito com a leitura de literatura infantil. Além de toda a situação nova, as crianças sabiam que ouviriam uma história e depois falariam o que pensavam sobre ela. Isso poderia causar medo de errar na frente dos amigos, o que, para as crianças, seria constrangedor — na escola, o erro é sempre negativo.

Além dessas, levantei outra hipótese. Notei que as crianças não queriam desenhar. Elas estavam acostumadas a desenhar apenas na aula de Artes. Assim, não estavam familiarizadas em juntar a escuta de uma história com o desenho para compor o que pensavam. No diário de campo, registrei meus sentimentos sobre esse momento.

Agora, afastada do contexto, posso refletir a partir das posições de Smolka (2010) sobre as relações de ensino. Nem sempre a perspectiva do professor é a do aluno. É o que a autora denomina “não-coincidências”, “que dizem respeito à constituição e à dinâmica da própria significação.” (SMOLKA, 2010, p. 121). Aquele que desvirtua o esperado, o planejado, pode soar anormal. Mas o que seria anormal naquele contexto se tudo era novidade para as crianças? Que sentidos poderiam produzir não apenas para a história contada, mas para a presença de uma pesquisadora, que não era professora da turma? O que dizer a ela? O que ela esperava que eles dissessem?

Para a autora, há que se considerar as não-coincidências como fundantes. Ela afirma: “vamos tomá-las como referência e pensar que as co-incidências são possibilidades que se tornam viáveis dentre as não-coincidências.” (SMOLKA, 2010, p. 122). A autora muda o modo de escrita para (não)coincidências com o objetivo de conceber “a possibilidade sempre positiva/negativa de haver co-incidências – aparecem assim como relações construídas, estabelecidas, (re)conhecidas como tais, dentre infinitas possibilidades.” (SMOLKA, 2010, p. 123). Tais concepções remetem às relações de ensino.

Assumir as (não) coincidências como fundantes é mudar o olhar nas/para as relações de ensino. [...] Ensinar seria, assim, um trabalho com signos, um trabalho de significação por excelência que implica incansáveis gestos indicativos nas orientações dos olhares, nas configurações dos objetos, nas formas de referir, de conceituar... (SMOLKA, 2010, p. 128)

Considerando que era o início da pesquisa e que, como pesquisadora iniciante, não soube como conduzir o processo naquele momento; não conseguia compreender o silêncio das crianças e até mesmo as formas de resistência. Essa não era minha expectativa. E registrei isso em meu diário de campo.

Quadro 5 - Registro no diário de campo

Durante a leitura da história, as crianças não demonstraram surpresa nem interesse pelas figuras do livro, despertando em mim um desconforto. Na discussão após a roda, elas foram objetivas ao dizer que achavam todas as cores bonitas. Algumas crianças se recusaram a desenhar sobre a história, porque não sentiram interesse pelo assunto.

Fonte: Diário de campo da pesquisadora

Pensei em todas essas situações e insisti com as crianças perguntando: “*O que acharam da história? O amor tem todas as cores? Tinha algum problema na história?*”. Depois disso, elas começaram a se expressar. As crianças iniciaram a narrar o que eu não estava pronta para ouvir, pois minhas certezas eram tão fortes em relação ao preconceito que imaginei que elas me dariam as narrativas que corroborassem tudo que já havia ouvido e sentido sobre o assunto. Trago a narrativa coletiva de Manoel, Jéssica, Tales, Laís e Carlos:

Achei a história legal. Legal, porque ela tinha coelhos pretos, e ele, brancos. E não deu problema, mesmo sendo diferentes, eles se casaram. Não importa a cor, se é branco ou preto... nem que fosse verde e roxo. Daria certo! Nada a ver a cor da pele. Se fosse tudo igual, seria chato.

Essa narrativa nos dá indícios de que as crianças convivem com outras naturalmente. Na sala do 1º ano A, havia crianças loiras, morenas, pardas e negras. Isso me leva a pensar que é na convivência entre elas que é possível não enxergar problemas de cor. Quando disseram “*nem que fosse verde ou roxo*”, elas nos indicam que essa questão da cor não lhes afeta e não é impedimento para se relacionarem. No entanto, há outra hipótese possível: todo discurso tem um destinatário; no caso, essa destinatária era a pesquisadora, uma mulher negra. Isso poderia ter levado as crianças a terem dificuldade para se expressar, pois, nessa faixa etária, as crianças sempre querem agradar a professora ou quem está na presença delas.

Embora não tenha emergido falas relativas a preconceito, pelo pouco tempo que estive com essas crianças, não posso afirmar que o preconceito não existe. Apenas sinalizo indícios do que vivenciei naquele momento.

Essa narrativa coletiva, com várias vozes, mostra como essas crianças estão se constituindo e revela que estão formando valores, não só conteúdos escolares, mas valores sociais. Também indica a importância da interação que precisa existir entre as crianças em sala de aula. A abordagem dos assuntos e a escuta do que as crianças têm a dizer é significativa na atuação entre os pares, também é relevante para o professor, que forma cidadãos.

Após a discussão, solicitei às crianças que desenhassem sobre a história. Algumas se mostraram resistentes e não quiseram desenhar, o que me chamou a atenção, sendo que, mais uma vez, notei o pouco interesse pelo assunto. Entre as crianças que aceitaram desenhar, três fizeram representações que se destacaram.

Na Figura 2, exponho o desenho de Carlos, que vai além da história contada e desenha sua amiga “pretinha”, dizendo gostar dela e ser feliz com essa amizade. Provavelmente, ele se encontra com ela num ambiente fora da sala de aula, pois, em sua ilustração, há a imagem do sol. Apresento também sua narrativa sobre o desenho no Quadro 6.

Figura 2 - Amizade e diferença (Carlos)



Fonte: Acervo da pesquisadora.

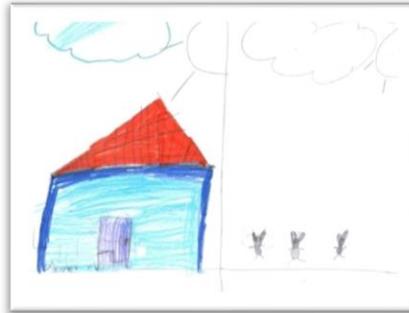
Quadro 6 - Narrativo a cerca do desenho de Carlos

Este sou eu e minha amiga pretinha, eu gosto muito dela e sou feliz!

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Na Figura 3, há o desenho de Laís, que se prende à história do livro, abordando os coelhos pretos. Em sua narrativa (Quadro 7), ela explicou por que gosta dos coelhos pretos. Como ela se referiu à fazenda, desenhou a casa, as nuvens e o sol, além dos coelhos.

Figura 3 - “Coelhos pretos são bonitos” (Laís)



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Quadro 7 - Narrativa a cerca do desenho da Laís

Eu gosto dos coelhos pretos, eles estão na minha fazenda. Sabe por que eu gosto? Porque coelhos pretos são bonitos!

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Na Figura 4, apresento o trabalho de Jéssica, que se desenhou juntamente com uma amiga, o fantoche e o livro da roda de conversa nas mãos. Ela se prendeu ao contexto da contação de história, mas, ao narrar, expressou a metáfora do arco-íris, que é bonito por sua composição de cores. Não lhe questionei sobre o porquê do arco-íris; trata-se de um símbolo ao qual são atribuídos diferentes sentidos — místicos ou religiosos — e que representa a bandeira de minorias sexuais.

Figura 4 - Todas as cores são bonitas (Jéssica)



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Quadro 8 - Resenha sobre o trabalho de Jessica

Fiz o arco-íris porque ele tem todas as cores e é lindo!

Fonte: Acervo da pesquisadora (9 ago. 2018).

A questão da cor se fez presente nos três desenhos. Em cada um, identificamos uma particularidade. Para Carlos, a cor de sua amiga não importa, pois gosta dela, e essa amizade lhe deixa feliz; para Laís, a cor preta do coelho é bonita; e para Jéssica, talvez o mundo fosse mais bonito se pudéssemos considerá-lo com as cores do arco-íris. Pode-se dizer que memória e imaginação se fazem presentes nos desenhos, como discutido por Ferreira (1998, p. 79): “Lembranças e recordações compõem seu pensamento. A criança desenha pensando e, dessa forma, tal atividade vai organizando e sendo organizada por sua memória.” Mas também há nesses desenhos um processo de significação para a amizade, pois não importa a cor. Tanto no desenho de Carlos quanto no de Jéssica, há representações de amizade: Carlos desenha sua amiga e narra sua importância para ele; Jéssica se ilustra com a amiga, embora não faça referências a ela em sua narrativa.

Esses desenhos também evidenciam a importância do contexto, pois foram realizados num ambiente singular, na continuidade da contação de uma história; portanto, os elementos desse ambiente estão presentes em suas representações, e há coerência entre o vivido e o representado no desenho e nas narrativas dessas crianças. Daí a importância de ouvir a narrativa sobre o desenho. A interpretação do desenho da criança pelo pesquisador se dá a partir de suas lentes teóricas e de seu envolvimento com o contexto da pesquisa; esse movimento é o que possibilita a atribuição de significação a esse material. “As interpretações, quando levam em conta o pensamento constituidor das figuras, têm de recorrer às falas do autor, pois somente elas explicitam tal pensamento.” (FERREIRA, 1998, p. 97). Como afirma Ferreira (1998), a palavra acompanha todo a produção do desenho da criança: no momento que ela desenha, ela vai descrevendo suas representações e, quando solicitada a contar o que desenhou, ela produz sua narrativa sobre o desenho. Portanto, o desenho pode ser visto como uma forma de narrar o vivido, de atribuir sentido à experiência.

Essa roda de conversa foi a mais marcante para mim como pesquisadora, pois derrubou minhas certezas e me fez refletir sobre o que eu sentia e esperava com a pesquisa; fez com que eu passasse, a partir daquele momento, a pesquisar para compreender, descobrir, analisar e não para afirmar o que eu sentia. O sentido ideológico e/ou concernente às crianças da cor da pele já estava visível; apesar de novas, elas já emitiam opiniões sobre os assuntos tratados de forma bastante segura, como foi o caso dessa roda inicial. Assim que questionadas sobre a história, a

primeira criança disse não haver problema de os coelhos pretos se casarem com os coelhos brancos, porque o que importava era se eles se gostavam, isso já foi suficiente para um turbilhão de reflexões. Para os alunos do 1º ano A, sujeitos da pesquisa, o que, para mim, seria um problema a ser explorado, diluiu-se, pois, para essas crianças, naquele momento, parecia ser um assunto “resolvido”. Isso me levou

a alterar alguns aspectos de minha pesquisa após essa roda de conversa, inclusive mudando alguns temas dos livros de literatura infantil. Tentei me desvencilhar de alguns preconceitos próprios e me abrir mais para ouvir as crianças.

Na próxima cena que apresento, analiso a roda de conversa em que o tema foi a morte. Por meio da literatura infantil, consegui falar com as crianças sobre isso, ouvir suas narrativas em relação à dor de perder alguém com tão pouca idade e ver o que elas sentem quando lidam com a morte.

4.2 Cena 2: “*Enquanto eu ouvia, lembrei da minha vó*”

Esta cena foi minha quarta roda de conversa com as crianças, realizada em 9 de agosto de 2018. Como já narrado neste trabalho, falar de morte foi algo que escolhi. Queria ouvir o posicionamento das crianças, pois esse assunto foi muito marcante também em minha vida quando criança. Foi uma roda diferente das outras, o clima foi pesado, porque ler histórias tristes não é tão simples, ainda mais com as crianças. Apresento abaixo a Figura 5, que contém a capa do livro e o Quadro 9, que conta com um resumo do livro.

Figura 5 - Capa do livro Adeus, vovó Cândia



Fonte: Alexandre (2014)

Quadro 9 - Resumo do livro

O livro conta a história de Pedro, um menino que tinha uma relação muito próxima com sua avó, uma pessoa querida. Com a partida dela, ele precisou criar formas de lembrar-se dela com carinho.

Fonte: Elaborado pela autora.

Na noite anterior a essa roda, repensei a temática sobre a qual havia decidido falar com as crianças. Eu estava preocupada com as reações delas. Imaginava que era um assunto muito difícil para elas, apesar de querer ouvir suas narrativas, via-me insegura com a roda de conversa. Ao chegar à escola e apresentar o fantoche, contei as crianças sobre o que seria a roda de conversa. De início, elas estavam bem animadas para conhecer o “Pedro”, que era o menino da história. Elas já haviam escolhido o nome do fantoche que contaria a história para eles: Isabela.

Enquanto contava a história, as expressões nos rostos das crianças foram mudando, e elas começaram a dizer, com um tom de pesar nas palavras: “*Nossa, que tristeza!*” ou “*Coitado dele*”. Assim que falei que a vovó Cândida havia morrido e que não voltaria mais, João falou: “*Meu Deus!*”. Aquelas falas foram me tocando muito.

Ao mesmo tempo, fui alertada pela professora para observar uma aluna em especial, que estava de cabeça baixa durante toda a história e que não demonstrava nenhuma reação. Continuei contando a história. No momento em que “Pedro” começa a fazer associação entre a falta de cores e a ausência de sua vovó, sinalizando que estava triste e percebia a mudança, quando começou a superar a morte dela, voltando, assim, o mundo a ter cores, as crianças foram se alegrando com ele, com as cores, com o sabor do sorvete na história. Ao abrir a conversa para as crianças narrarem o que sentiram e se já haviam vivenciado alguma experiência similar, foi muito tocante ouvi-las. Nesse momento Carlos narrou:

Quadro 10 - Narrativa de Carlos

Quando eu era pequeno, meu tio bateu a cabeça no poste e morreu. Eu fiquei muito triste!

Fonte: Transcrição (9 ago. 2018).

Carlos, ao narrar sobre perder seu tio, mostrou indícios de historicidade em sua vivência, pois considerou que ele era pequeno, mas já não é mais, e narrou a experiência do que viveu. Mesmo sendo “pequeno na época”, ele se lembrou do acontecido; quando perguntei sobre o que sentia hoje em relação ao que viveu, disse que “*está bem agora*”. Carlos revelou entender sobre o tempo, o tempo do ocorrido ou do vivido, o tempo cronológico (sua idade), o tempo de ficar bem (superação). As crianças se colocam no tempo em que as coisas acontecem, explicitando que ele também faz parte da vida delas. Sendo assim, concordo quando Villas Boas (2015) fala que, a partir do momento em que a criança nasce, já está submersa no conceito *tempo*, e assim vai se envolvendo nas situações e expressando-o a sua maneira.

As crianças falavam ao mesmo tempo, lembrando-se de entes queridos que já tinham morrido. Entre as vozes entrecortadas, consegui construir a narrativa de João:

Quadro 11 - Narrativa de João

Eu já perdi três. O primo, o pai do nosso pai e a nossa vó. A minha vó era legal, ela fazia bolo pra mim, aí ela morreu porque tropeçou em um tronco, então precisou operar a perna e morreu. Eu chorei quando a minha vó morreu. Eu a vi no médico, ela operou, e depois eu vi o caixão. O caixão dela era azul-claro. E tinha a foto do marido dela, que já tinha morrido em cima.

Fonte: Transcrição (9 ago. 2018).

Essa narrativa apresenta o que João conseguiu lembrar-se do ocorrido com sua avó. Narrou também o tempo vivido, tempo de lembranças tristes.

O sentido da morte para a criança tem sido foco das pesquisas em Psicologia. Nunes *et al.* (1998, p.3), por exemplo, afirmam:

Como falar sobre a morte às crianças é uma preocupação daqueles que lidam com elas, a maneira de abordar o tema deve estar de acordo com o nível de compreensão delas. O adulto, em geral, não só adota a atitude de negar a explicação sobre a morte, como também tenta, muitas vezes, afastá-la magicamente. Com este procedimento, procura minimizar o significado que a morte pode ter como uma força ativa no desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança (Torres, 1980). Entretanto, essa negação ou este silêncio em torno da morte em nada ajudam no desenvolvimento da criança. Ao contrário, quando se tenta manter esta atitude geral de negação, o crescimento da criança é prejudicado (TORRES, 1979).

Constatamos que, para esse grupo de crianças, o tema da morte não era desconhecido, até porque não houve questionamento sobre as palavras utilizadas pela autora; à medida que eu lia a história, as crianças estavam atentas, compreendendo o conceito. O próprio espanto de João (“*Meu Deus!*”) já é indicativo de que há significações para os conceitos de: dor, perda, tristeza... Nunes *et al.* (1998) apontam que as crianças se apropriam da ideia de morte pela mídia (diariamente a TV veicula imagens de assassinatos ou violência) ou pelos contextos familiares. Talvez eu possa até mesmo dizer que, em bairros de periferia, o contato das crianças com esse contexto de morte, de assassinato, é mais presente. Os alunos como os dessa escola vivem em contexto de vulnerabilidade, com traficantes de drogas, que dominam e “cuidam” das comunidades e com policiamento constante no bairro, com armas em mãos. A morte não é um acontecimento estranho na vida dessas crianças. No entanto, talvez não haja um trabalho intencional das famílias ou da escola em abordar esse tema, num processo de elaboração

conceitual. É nessas relações sociais que a criança vai se constituindo e construindo ideias espontâneas/cotidianas.

As crianças continuaram narrando suas experiências, mas a aluna que a professora havia me alertado continuava em silêncio. Ao questioná-las sobre o processo de superação, com a metáfora da mudança de cor, João, Tales e Gabriela narraram:

Quadro 12 - Narrativa de João, Tales e Gabriela

Ficou vermelho de raiva. Ficou cinza de tristeza. Daí eu fiquei brincando com minha irmã.

Fonte: Transcrição (9 ago. 2018).

Influenciados pelas cores da história contada, os alunos estabeleciam cores para os sentimentos. Também há indícios, nessas narrativas, do apoio dado pela família às crianças diante do sentimento de perda. Isso também se revelou na narrativa de Gabriela.

Quadro 13 - Narrativa de Gabriela

Quando a minha prima morreu eu fiquei brava e triste porque ela brincava comigo de Barbie. Daí, eu fiquei brincando com a minha mãe.

Fonte: Transcrição (9 ago. 2018).

Após as crianças narrarem, elas logo se lembraram do desenho. E começaram a perguntar quando poderiam desenhar. Distribuí as folhas para elas e comecei a me aproximar enquanto desenhavam. Fui até a aluna que ficou quieta durante toda a roda de conversa, e observei que ela já estava desenhando. Apresento o desenho na Figura 6 e sua narrativa no Quadro 14.

Figura 6 - Pensei em minha vó (Gabriela)



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Quadro 14 - Narrativa Gabriela

A história foi triste, e enquanto eu ouvia me lembrei da minha vó, que também morreu!

Fonte: Transcrição (9 ago. 2018).

Ao ouvir a narrativa dessa criança ao desenhar, ficou evidente, para mim, que seu contato com a literatura infantil levou à reflexão sobre o que vive ou já viveu. Essa reflexão acontece porque ela foi tocada ao ouvir a história, evidenciando que a criança narra suas vivências e pensa sobre elas. O aparente silêncio que ela demonstrou enquanto ouvia a história era uma reação de seu pensamento, por meio dele interagiu o tempo todo na roda de conversa. Na verdade, ela não estava em silêncio, mas rememorando a situação vivida: o balão de pensamento em seu desenho revela indícios dessa rememoração. Seu desenho também tem elementos que evidenciam o quanto ela estava atenta à leitura, pois ilustrou a pesquisadora em frente a ela fazendo a leitura e, na parte posterior da folha, o material da pesquisadora sobre a mesa.

O próximo desenho (Figura 7) foi de uma criança que falou bastante enquanto a roda de conversa acontecia. Suas falas eram: “*Ai, que tristeza!*”; “*Nossa, não tem mais cor, né?*”; “*Eu senti raiva dela ter morrido*”.

Figura 7 - Todo mundo estava desesperado



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Quadro 15 - Narrativa das crianças

No dia do velório do meu tio, estava todo mundo desesperado!

Fonte: Transcrição (9 ago. 2018).

Essa foi uma das narrativas e dos desenhos que mais me tocaram durante a roda de conversa. A criança que fez o desenho tentou demonstrar todo o sentimento de desespero que viu no velório e representar como seus pais estavam abalados na situação. Os detalhes do desenho também revelam que essa criança observou o ambiente de maneira bastante minuciosa,

o que me fez refletir que a criança entende o lugar que estava, a gravidade da situação e a maneira como os sentimentos das pessoas estavam diferentes no momento. A relação com a morte foi retratada de maneira singular por ele, assim como a dor sentida em seu desenho. A roda de conversa abriu uma oportunidade de lembrar a situação e de falar sobre o assunto, possibilitando à criança uma resiliência sobre a perda. Ele disse muitas vezes: “*Hoje ele tá melhor*”; “*Todo mundo morre, né?*”. E continuou: “*como todos nós*”.

Outro detalhe que me chamou a atenção foi o desenho em branco e preto. Os resultados do estudo de Fávero e Salim (1995 *apud* NUNES *et al.*, 1998, p. 4), no processo de análise de desenhos, “observaram características como cor escolhida, traçado, elementos constitutivos (pétalas, partes do corpo do animal e da pessoa, etc.) e tipos de traços para a representação de expressões faciais.”

A morte existe no universo infantil, as crianças entendem e sentem os sentimentos que ela aflora. Algumas preferem se calar (como fiz em minha trajetória), outras falam muito sobre isso e detalham o que sentiram e viram. Isso me fez refletir que a morte se apresenta para as crianças em sua vivência, mas a forma como cada uma lida com ela também é particular.

Finalmente, gostaria de ressaltar que os modos como cada comunidade lida com a morte também são culturais e mudam com os tempos. Por exemplo, em tempos anteriores, o velório era realizado na própria casa da família, havia uma aproximação de todos com o contexto. Havia sofrimento, dor, mas também amparo, encontros. Atualmente, os velórios acontecem em lugares próprios; muitas vezes, distantes da residência da família, e não há esse contato próximo; os pais nem mesmo levam seus filhos para o local. É algo que é afastado da criança.

4.3 Cena 3: “A gente para de brigar pra ter amigos”

Esta cena foi construída a partir da 5ª roda de conversa, realizada em 10 de agosto de 2018, quando li o livro *Quando eu fico bravo, eu brigo*, de Dora Lorch e Ruth Rocha. Tinha como objetivo conhecer em quais situações as crianças expressavam raiva e como resolviam o problema.

Quadro 16 - Resenha do livro

<p>O personagem da história conta sobre suas emoções em casa e na escola, e sobre a raiva que sente diante das situações.</p>

Fonte: Elaborado pela autora

Figura 8 - Capa do livro Quando eu fico bravo, eu brigo



Fonte: Rocha (2011)

Durante o tempo em que estive com as crianças do primeiro ano, observei como elas se relacionavam umas com as outras. A sala era um grupo muito solidário, e foram poucos os conflitos que presenciei. Os alunos sempre comentavam de uma briga em que duas crianças da sala tiveram; na roda de conversa da leitura de *Quando eu fico bravo, eu brigo*, elas falaram novamente desse caso. Senti que esse conflito marcou os estudantes, o grupo se preocupou e dizia que “quase” os dois envolvidos não foram mais amigos. As crianças assumem a ideia de saber o que causa uma “briga” entre elas. Algumas dialogam, outras retribuem da mesma forma o “empurrão” que levaram, mas todas elas, na construção dessa narrativa, acreditavam que, se brigassem, perderiam a amizade.

Como afirma Borba (2009 p. 144-145),

é engajando-se ativamente nessas estruturas e no esforço de compreendê-las que as crianças criam formas específicas de ação, reproduzindo, contornando ou até transformando as estruturas existentes. Nesse processo, as relações sociais entre pares sobressaem como um elemento fundamental para a construção das culturas infantis. Partilhando os mesmos espaços e tempos e o mesmo ordenamento social institucional, as crianças criam conjuntamente estratégias para lidar com a complexidade dos valores, conhecimentos, hábitos, artefatos que lhes são impostos e, dessa forma, partilham formas próprias de compreensão e de ação sobre o mundo. Cria-se assim um sentimento de pertencimento a um grupo – o das crianças – e a um mundo social e cultural por elas agenciado nas relações entre si.

Nessa fase, a aceitação em um grupo é muito importante, pois as crianças estão iniciando os vínculos de amizade mais próximos umas com as outras, construindo empatia entre os pares; mas não é só isso, a ideia de que a convivência depende de algumas regras já é encontrada nas crianças, e a pergunta que ficou em minhas observações foi: o quanto essa construção social as afeta na escola? Oliveira (2010 p. 3) afirma que é na interação que a criança percebe seus

próprios pensamentos e os compara com os das outras crianças, coloca-se no lugar do outro; um processo que possibilita a empatia.

Na escola, as crianças do primeiro ano tinham um quadro de regras na parede. Uma delas era “não brigar com o amigo”. Os alunos aprendem desde cedo que a raiva é uma emoção que deve ser evitada, que causa dor e tristeza ao outro e a elas mesmas, mas não aprendem a entender esse sentimento, o porquê de elas o terem e a forma de lidar com ele.

A narrativa coletiva produzida por Tales, Aline e Enzo chamou minha atenção pelos conceitos que as crianças apresentavam, sendo esses de fundo moral, afetivo e social:

Quadro 17 - Narrativa de Tales, Aline e Enzo

Feio, porque machuca, e depois não tem mais amigos, fica sozinho. O amigo fica triste. Não foi uma sensação boa. A gente para de brigar pra ter amigos pra brincar. Outro dia eu fui à casa da amiga da minha mãe, e aí tinha outro menino lá, nós estávamos brincando, e ele foi e me empurrou, e eu o empurrei também, na rua. Quando eu vou à igreja tem um menino que fica fazendo arte, e eu estou brincando com a minha amiga, ele vem e empurra eu e ela. Pra resolver, eu falo que eu não gosto. Meu vizinho furou a nossa bola, mas ele se arrependeu. Eu fiquei com raiva dele para ir para a cadeia.

Fonte: Transcrição (10 ago. 2018).

Nessa narrativa, constato que os sentimentos de “raiva” das crianças estão relacionados a pequenos conflitos que vivem no dia a dia da infância. Esses conflitos podem ser problematizados numa sala de aula. Percebo que as próprias crianças reproduzem o discurso de que não se deve brigar, pois, com isso, perde-se amigos e, sem amigos, não há como brincar. A única fala que me chamou a atenção foi a que mencionou a raiva e o amigo ir para a cadeia. Essa fala foi narrada após o desenho e, quando fui perguntar ao aluno sobre seu desenho, ele expôs sua ideia de raiva na situação que vivenciou e mostrou que a punição justa para aquela situação seria a “cadeia”. Mais uma vez, questionei por que ele achava que deveria ser a cadeia uma solução; então, disse que seu vizinho havia feito algo errado, “ruim”, e tinha que ir para a cadeia. Ele representou o vizinho arrependido do que havia feito, mas, ainda assim, acreditava que ele deveria ser punido. Faz parte da cultura infantil brincar de “polícia e ladrão”, e isso sempre remete ao uso da expressão “ir para a cadeia”. No entanto, ficou a dúvida se tal fala é decorrente desse tipo de brincadeira ou da violência que faz parte de seu cotidiano fora da escola. Na Figura 9, apresento o desenho com a cena da cadeia.

Figura 9 - “Cadena” (Cadeia)



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A ideia da criança sobre a raiva e suas consequências parece ser variável, cada uma dá o tom para aquilo que sentiu, de acordo com o que conhece. Novamente, concordo com Borba (2009, p. 143):

As crianças se encontram em um mundo estruturado por relações materiais, sociais, emocionais e cognitivas que organizam suas vidas cotidianas e suas relações com a realidade a sua volta. É nesse contexto que vão constituindo suas identidades como crianças e como membros de um grupo social. Não devem, todavia, ser vistas como sujeitos passivos que apenas incorporam a cultura adulta que lhes é imposta, mas como sujeitos que, interagindo com o mundo, criam formas próprias de interpretação e de ação sobre a realidade.

Enquanto as crianças continuavam a desenhar, andando pela sala de aula, chamou-me a atenção o desenho de uma das meninas, Aline. Ela estava muito concentrada no que fazia e, assim que me viu em pé em sua frente, disse: *“Eu gosto muito de brincar de futebol. Os meninos me deixam brincar com eles, e eu sou muito boa, mas tem um problema.”* Eu, mais do que prontamente, perguntei qual era, e ela me respondeu que um dos meninos não gostava que ela brincasse com eles e me apontou no desenho.

Quadro 18: Narrativa Aline

Quando eu estou jogando bola com os meninos, meu amigo não gosta. Ele fica com raiva de mim.

Fonte: Transcrição (10 ago. 2018)

Essa fala nos aponta indícios de estereótipo de gênero na turma do primeiro ano A (meninas não jogam bola). Havia mais meninos do que meninas, e eles sempre jogavam bola,

além de serem amigos de todas as meninas. Foi curioso saber que, mesmo sendo amigos, esse aluno sentia raiva dela apenas pelo fato de ela jogar bola com eles. Eram muitas as brincadeiras das crianças coletivamente, mas isso me chamou muito a atenção. Imagino que, para ele, fosse difícil e estranho ver a amiga jogando bola com seus amigos e que, em algum momento, ele viu e ouviu alguém dizer que “isso não era coisa de menina”.

Atualmente, o assunto *gênero* tem sido polêmico no Brasil, e não é minha intenção adentrar nessa questão, mas as crianças observam o tempo todo as atitudes e falas dos adultos, que constituem suas identidades. A ideia, mostrada desde cedo, de que as meninas não podem ser o que quiserem e/ou ter determinadas profissões ficou evidenciada nesse desenho.

Buss-Simão (2013, p.181) afirma:

Por serem dicotômicas e contraditórias, as crianças, às vezes, se tornam resistentes e desafiam a imposição de estereótipos e, outras vezes, atualizam, reproduzem e acentuam esses mesmos estereótipos. Até porque esses posicionamentos são inseparáveis das diferentes posições relativas de poder e dominância que as crianças ocupam nas relações sociais entre pares, nas quais se cruzam categorias como gênero, idade, classe social, etnia, entre outras. É importante considerar ainda que a categoria gênero, além de fazer parte precocemente das relações das crianças no âmbito familiar e no âmbito institucional, é utilizada com muita frequência pelos adultos.

Aline entende que seu amigo não gosta que ela jogue bola com os meninos (estereótipo), sabe que as demais meninas não o fazem, mas não deixou de brincar do que gosta por isso. Ela, sem saber, está sendo resistente diante da situação e enfrentando estereótipos que ela ainda não entende. As crianças reproduzem preconceitos, mesmo sem entender ao certo o que estão fazendo, mas, ao escutá-la narrando, notei que elas também resistem a eles sem perceber. É importante, a meu ver, Aline resistir e brincar com os meninos, mostrando que ela pode jogar bola com eles e que ela, mesmo sendo menina, pode gostar de futebol e sonhar em ser jogadora de futebol. Ela está no caminho de luta e resistência que muitas mulheres enfrentam em nossa sociedade. Isso corrobora a afirmação de Buss-Simão (2013, p. 180):

Acompanhar e compreender, da perspectiva das crianças, como esse processo de “fazer gênero” é vivido e significado, quais conhecimentos, saberes e elementos sociais e culturais são determinantes nesse processo, torna-se essencial para os estudos sociais da infância, do mesmo modo que compreender os usos que as crianças dão a esses conhecimentos nas relações que estabelecem com seus pares e também com os adultos.

Na Figura 10, apresento o desenho de Aline. Vale destacar alguns detalhes do desenho: os meninos estão em primeiro plano, e ela mais distante; o garoto central, que, provavelmente, é o que a deixa chateada, realmente tem uma expressão irada e o tamanho de seu pé direito é totalmente desproporcional em relação aos demais; os calçados destacam-se, pois, enquanto ela

está de sapatilha, eles estão de chuteiras de salto. Quantos sentidos Aline atribuiu a seu desenho! E eu deixei de questioná-la no momento de sua narrativa.

Figura 10 – “Jogando bola com os meninos”



Fonte: Acervo da pesquisadora.

As crianças nos surpreendem com suas reações e ações diante da narrativa de literatura infantil e de outras situações. Depois de contar a história *Quando eu fico bravo, eu brigo*, uma delas desenhou algo inusitado. Para Enzo, o momento de raiva, e até mesmo uma birra, ocorria quando queria comer e não estava pronta sua refeição. Isso me fez refletir sobre o quanto as crianças podem refletir ao ouvirem uma história e significá-la com sua realidade. Trata-se do processo de significação produzido pela palavra e pelo desenho. Como afirma Ferreira (2003, p. 34),

o significado faz parte da palavra e esta pertence ao domínio da atividade mental e da linguagem. O desenho da criança, composto de figuração e imaginação, é uma atividade mental que reflete significações e, portanto, é dependente da palavra [...]. No caso do desenho, os significados são expressos não pelas figuras, mas pela linguagem. Esta mediatiza as significações e o reflexo do mundo.

Indagado sobre o porquê dessa raiva apresentada no desenho, Enzo narrou:

Quadro 19 - Narrativa do Enzo

O que me deixa bravo é querer comida e não estar pronto. Minha mãe sempre atrasa, e eu não posso comer bolo.

Fonte: Transcrição (10 ago. 2018)

Enzo tinha outro motivo, além da raiva em relação a sua comida não estar pronta: a vontade de comer o bolo, bem representada em seu desenho, sua paixão “*mais grande*”, como disse ele. De alguma forma, ele cobrava sua mãe e demonstrava não gostar do atraso dela para ter algo que queria. Comecei a refletir sobre a criança que, por meio de suas experiências, busca seu objetivo, neste caso o “bolo”, usando termos e cobranças dos adultos para isso. Assim, concordo com Ferreira (2003 p. 35) quando afirma:

Experiências sociais internalizadas refletem-se nas figurações desenhadas pela criança, e serve de impulso para novos passos nos processos de desenvolvimento do desenho. Com base naquilo que internaliza, a criança cria novas combinações. Uma figuração no desenho pode gerar novas associações gráficas, constituindo uma nova figuração que poderá ser também internalizada.

Na Figura 11, apresento o desenho de Enzo.

Figura 11 – Eu quero comida!



Fonte: Acervo da pesquisadora.

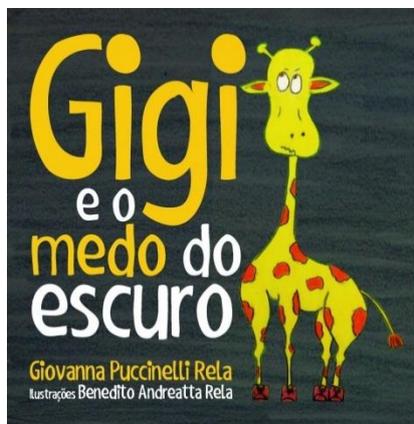
No desenho, Enzo representou sua mãe no fogão e ele mesmo, ao lado dela, olhando para o bolo sobre a mesa e falando: “Eu quero comida”.

Esta cena trouxe indícios de que o sentimento de raiva da criança não tem o mesmo significado dessa emoção para os adultos. Novamente, recorreremos ao que diz Smolka (2010) sobre as (não)coincidências ou co-incidências nas relações de ensino. Nesse sentido, foi uma experiência para eu conhecer essas manifestações das crianças.

4.4 Cena 4: “Eu tenho medo da Momo”

Esta cena foi construída a partir da 2ª roda de conversa, no dia 7 de agosto de 2018, com a leitura do livro *Gigi e o medo do escuro*. Com essa leitura, tinha como objetivo identificar os medos que a criança tem e a forma como lida com eles.

Figura 12 - Capa do livro Gigi e o medo do escuro



Fonte: Rela (2017)

Quadro 20 - Resenha do livro

Essa é a história contada por Gigi, uma girafa que tem medo do escuro. Ela relata sobre seus medos em seu quarto e sobre o modo como conseguiu lidar com eles com a ajuda de seus amigos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Essa roda de conversa foi muito interessante para mim. As crianças, no dia, estavam bastante atentas à história, e seus desenhos foram ricos em descobertas, suas narrativas me possibilitaram abordar o que não esperava trabalhar. A influência da mídia no imaginário das crianças é algo constante. Elas estão ligadas na televisão e no celular quase o tempo todo. Enquanto eu contava a história, Natália, Eduardo e João narraram assim:

Quadro 21 - Narrativa de Natália, Eduardo e João

Eu tenho medo de monstro, assombração... É que eu tenho medo do monstro puxar o meu pé. Eu tenho medo que ele pegue o meu pé na minha cama a hora que eu esteja dormindo... É um fantasma!

Fonte: Transcrição (7 ago. 2018).

Essa narrativa mostra indícios do imaginário das crianças formado pelas culturas populares, ou seja, pelas narrativas que escutamos, em nossa infância e em toda nossa trajetória, de nossos avós, pais e amigos. A criança assume o medo que tem, dá nomes a ele e discrimina aquilo que pode acontecer com ela diante da situação de medo. As culturas populares ganham

um importante sentido no imaginário, com suas histórias que passam de geração em geração, sendo ouvidas pelas crianças e tocando-as. Assim, a imaginação, nessa roda de conversa, correu solta, e as crianças queriam falar de seus pavores, ou daquilo que não as assustava, como podemos ver nos desenhos a seguir.

Natália é uma menina meiga e comunicativa. Durante a roda, ela falou bastante sobre seu quarto. Foi um possível desabafo para ela contar o que acontece todas as noites. Vejamos o desenho na Figura 13:

Figura 13 - “Monstros no quarto”



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Natália, ao desenhar, foi narrando. Ela representou todos os móveis que tem, incluindo seu tapete. E os ilustrou em perspectiva, mostrando indícios de apropriação de noções espaciais — o que é não comum nessa faixa etária. Narrou que a hora de dormir é difícil, porque sente medo do escuro e de ficar sozinha no quarto com os monstros. Colocou os monstros em seus lugares de “costume”, e narrou seu medo, como vemos no Quadro 22.

Quadro 22 - Narrativa Natália

Os monstros que estão no meu quarto vivem no guarda roupa, cômoda e perto dos perfumes. Eu estou na cama com medo!

Fonte: Transcrição (7 ago. 2018).

Natália se mostrou sozinha no quarto, com os monstros por ali! Ela produziu sentidos para seu medo, usando a atividade imaginativa. Retomando Vigotski (2009, p. 40),

[...] a atividade da imaginação subordina-se à experiência, às necessidades e aos interesses na forma dos quais essas necessidades se expressam. É fácil compreender que essa atividade depende também da capacidade combinatória e do seu exercício, isto é, da encarnação dos frutos da imaginação em forma

material; que depende, ainda, do conhecimento técnico e das tradições, ou seja, dos modelos de criação que influenciam a pessoa.

Outra narrativa que me chamou a atenção foi a de Eduardo, que gosta de mistério e de descobrir coisas. Ele considerava divertida e apavorante uma caixa preta que havia na sala. Algo simples que estava na sala, mas que, com sua imaginação, ganhou significado em seu desenho.

Figura 14 -Caixa preta



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Se, para Natália, sua imaginação lhe evoca medo; para Eduardo, a imaginação lhe causa alegria e amizade, pois é por meio dela que ele brinca com seu amigo e explora possibilidades com uma caixa que estava sem uso na sala de aula. Os elementos reais combinam-se à imaginação das crianças no ato de brincar com materiais concretos — a caixa preta —, evidenciando o processo criativo da imaginação e o que elas podem criar com variados objetos. Destaca-se, ainda, o próprio rosto do garoto da esquerda: é o da Momo!

Como afirma Vygotsky (2009), há a importância de desenvolver a imaginação infantil com objetivo de preparar a criança para o futuro. Para isso, são fundamentais a riqueza e a variedade de experiências vividas.

Esta foi a narrativa de Eduardo enquanto desenhava:

Quadro 23 - Narrativa Eduardo

Eu e meu amigo estamos brincando com uma caixa preta apavorante!

Fonte: Transcrição (7 ago. 2018).

As crianças, no decorrer da roda, falaram bastante sobre a Momo, uma personagem criada no *WhatsApp* que vem lhes causando medo. Ela está presente em vídeos curtos que as pessoas

enviam umas às outras para causar sustos. Também falaram muito sobre o Chucky²², boneco de um filme já antigo que amedronta crianças e adultos. Esse boneco é assassino e mata as pessoas somente por maldade. Esses dois personagens são considerados impróprios para as crianças, pois ocasionam medo, perturbando o imaginário infantil, principalmente na hora de dormir.

Figura 15 - Momo



Fonte: Momo

Figura 16 - Chucky



Fonte: Brinquedo Assassino

Durante a conversa, Natália e Eduardo produziram esta narrativa:

Quadro 24 - Narrativa Natália e Eduardo

Eu tenho medo da Momo. Minha mãe assistiu o filme da Momo, e agora eu fico com medo. E eu tenho medo do Chucky.

Fonte: Transcrição (7 ago. 2018).

Poletto *et al.* (2017, p. 3) afirmam:

As crianças deixam de realizar várias atividades essenciais ao seu desenvolvimento. Conhecemos a importância dos meios de comunicação nas nossas vidas, mas temos que saber fazer bom uso, ter controle sem sermos dominados. A criança deve ter limite estabelecido pelos pais, que deve se preocupar com as malícias e a indisciplina da televisão e de outros meios. Importante lembrar que os meios de comunicação também educam para o bem, mas a maioria das vezes seu conteúdo é inadequado para as crianças.

A consciência de que a mídia pode, com suas invenções, causar medo nas crianças é um fato. Nessa roda, ficou evidente o medo em relação aos dois personagens. É claro que cabe aos pais monitorar o que as crianças estão vendo, escutando suas reclamações (como na narrativa

²² O filme *Brinquedo Assassino* foi criado em 1988 nos Estados Unidos da América.

acima), e compreender qual o limite da mídia em relação às crianças. Assim, volto a concordar com Poletto *et al.* (2017, p. 4), que afirmam:

Os meios de comunicação são modelos prontos e acabado é algo onde não há alteração, pois a mídia já traz tudo da forma “certa” como devemos ser e querer, o que podemos e etc. Tudo isso afeta o imaginário infantil que passa a acreditar de uma forma bem natural, os desenhos, por exemplo, são retratados de forma violenta passando para as crianças induzindo-as a ídolos, deuses, demônios, admiração ao mais belo mais forte, destacando os desenhos de forma heroica, entre outros.

O último desenho selecionado desta roda de conversa foi o do aluno João. Quando eu estava contando a história, João ria o tempo todo e queria saber o quanto antes o que aconteceria. Achou a Gigi muita medrosa, e seus amigos espertos. Ele sabia que era tudo, segundo ele mesmo, “*brincadeira*”, mas gostava da história. Na hora do desenho, João narrava o que fazia, ele se desenhou muito feliz juntamente com “*seu amigo monstro*”. O monstro de João era grande, assim como ele, e exagerado, e isso me fez refletir sobre a visão dele em relação a monstros, o quanto ele já conhecia das interações entre a realidade e a imaginação. Produziu a seguinte narrativa:

Quadro 25 - Narrativa do João

Eu gosto muito dos monstros, eles são meus amigos!

Fonte: Transcrição (7 ago. 2018).

Figura 17 - “Amigo dos monstros”



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Como afirma Ferreira (2003, p. 43),

a ânsia que a criança tem de exagerar suas impressões, aumentando ou diminuindo dimensões naturais, mostra a influência que exerce o sentimento interno sobre as impressões externas. Para a criança, o processo de exageração faz com que ela experimente magnitudes desconhecidas em sua experiência.

Talvez essa tenha sido a cena que mais mexeu com a imaginação das crianças. Nessa faixa etária, os monstros habitam suas imaginações.

4.5 Cena 5: “*Eu sou diferente!*”

Na última cena produzida, vou abordar novamente a diferença. A cena foi construída a partir da 8ª e última roda de conversa, em 15 de agosto de 2018, que tinha como objetivo compreender como as crianças lidam com a diferença. O livro escolhido, *O cilindro feio*, está relacionado ao conteúdo de geometria nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerado um paradidático, mas também bastante sugerido por profissionais da área educacional, porque trabalha com a noção de diferença.

Figura 18 -Capa do livro O cilindro feio



Fonte: Cilindro feio

Quadro 26 - Resenha do livro

É a história de um cilindro que se percebia diferente dos demais sólidos geométricos e queria encontrar alguém semelhante a ele. Ele se apaixona por uma pirâmide, mas ela era diferente dele. Ele continua sua busca e encontra uma “cilindra”. Foi uma decepção total, e ele volta para sua pirâmide.

Fonte: Elaborado pela autora.

Essa roda de conversa abordou a questão da diferença e o que as crianças sabiam sobre ela. Diferença é subjetivo, pois depende do que se determina como um padrão. Nossa sociedade sempre se utilizou de padrões para todas as coisas. Isso vai muito além do subjetivo, tem relação direta com o poder, o enquadramento de pessoas, coisas e ideias. Possivelmente, não existiria diferença se não houvesse um “modelo” a ser seguido, um comportamento, uma posição social privilegiada, entre tantos fatores.

O “diferente” causa instabilidade onde estiver, seja por preconceito, seja por dificuldade em saber lidar com ele. As crianças só sabem o que é diferente por meio da interação social e do que escutam dos adultos, pois ninguém nasce conhecendo modelos. Atualmente, tem se tentado tratar a diferença de cor, afeto, pensamento, ambiente e âmbito financeiro no contexto escolar.

Como afirma Fleuri (2006, p. 499),

nesta direção, o preconceito traduz a falta de flexibilidade entre os grupos, ajudando a definir posicionamento de um sujeito social frente ao outro. Acrescentando aos modelos conceituais rigidamente definidos sobre o outro (estereótipos) uma forte conotação emocional e afetiva, o preconceito tende a absolutizar determinados valores que se transformam em fonte de negação da alteridade.

Algumas vezes, essa discussão fortalece ainda mais o preconceito e os estereótipos de nossa sociedade. A diferença existe, e penso que aprender sobre ela seja uma das maneiras para romper barreiras e superar pensamentos inadequados. *O cilindro feio* aborda o “diferente” de um “padrão” na busca de um par pelo personagem. Ao contar a história, as crianças foram narrando o que estavam pensando. Diziam: “*Nossa!*”; “*Por que ele se sente assim?*”. São perguntas bastante apropriadas diante da situação. O “cilindro” não se “encaixa” em lugar algum, e ele queria se sentir “igual” e ter seu par.

Logo depois de ouvir a história, Caio se desenhou e narrou seu desenho:

Quadro 27 - Narrativa Caio

Eu sou diferente e estranho. Tenho muitos amigos!

Fonte: Transcrição (15 ago. 2018).

Caio se considerava diferente por ser magro e ter sua cabeça grande (segundo ele), mas em que contexto Caio ouviu que ele era “magro e tinha a cabeça grande?”. As crianças, ao escutarem o discurso dos adultos e estarem em interação com eles, entendem-no e reproduzem-no, mesmo sem saber o significado que ele tem. O olhar do outro é que nos faz sentir diferentes. Como afirma Fleuri (2006, p. 511),

ver as crianças enquanto “Outros” implica considerá-las como pertencentes à categoria do gênero humano, ou seja, a mesma categoria à qual pertencem os adultos. Trata-se de desconstruir conceitos que isolam as crianças do mundo material, físico, afetivo, histórico, cultural e social dos adultos.

A Figura 19 contém o desenho de Caio com a representação que tem de si.

Figura 19 - “Diferente e estranho”



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Caio, mesmo entendendo que há em si (em seu corpo) “diferença”, ele se desenha feliz, e afirma ter muitos amigos. Realmente, durante o tempo em que fiquei em campo na sala do primeiro ano, Caio sempre estava feliz com seus amigos. A relação da diferença, para Caio, não aparenta incomodá-lo, pois ele afirma ser feliz e ter amigos; mesmo com pouco entendimento, Caio lida de forma compreensiva consigo mesmo e com o outro que o vê como diferente.

A professora conversava muito com as crianças em relação a não brigar e respeitar o outro. Não sabemos em que conjuntura Caio ouviu sobre sua “diferença”, mas sabemos que os discursos existem e, como afirma Silveira (2010, p. 106),

nesse processo persuasivo, eles também servem para reforçar ideias e conceitos, para situar a diferença e ensinar sobre ela, para dizer quem e como são os diferentes, para prescrever atitudes e para lembrar que a temática concerne a todos nós, já que está presente em nosso dia a dia.

Considero importante a postura da professora da turma de conversar com as crianças sobre o outro e falar sobre o respeito entre eles. Notei que as crianças respeitavam a docente e escutavam o que ela dizia, tinham um laço de afeto significativo com ela. E nesta reflexão, faz-se presente o argumento de Fleuri (2006, p. 511-512):

Reconhecer a diferença no “Outro”, criança, implica nos reconhecermos nos nossos limites, nas nossas faltas, na nossa incompletude permanente e, ao mesmo tempo, requer a construção de um novo modo de organização institucional, capaz de acolher e elaborar o inesperado. Para isso, é preciso aprender as múltiplas linguagens através das quais as crianças se expressam, é preciso aprender a escutar, registrar e representar as vozes, os movimentos das crianças; é preciso instaurar tempos e espaços para a diversidade de diálogos verbais, gestuais e afetivos nos processos de educação e cuidado das crianças.

Nessa mesma perspectiva, afirma Silveira (2010, p. 101):

Tudo ocorre, então, como se a diferença fosse uma característica própria dos sujeitos e não efeito de relações de poder e de classificações que inventamos e que produzem hierarquização, posicionando em desvantagem aqueles que consideramos diferentes a partir de normas, valores e símbolos culturais da identidade na qual nos posicionamos.

A próxima narrativa é o desenho de Fábio, que expressa sua insatisfação. Ele tem um irmão gêmeo e, em muitos momentos, deixa claro que não gosta dessa situação. A única coisa que diferencia os irmãos é o cabelo. Os pais gostam de vestir os meninos com as mesmas roupas, e Fábio não aprecia nem um pouco isso. Aqui a diferença está no “igual”, ele não aceita essa “igualdade”, quer se vestir de acordo com sua própria identidade. No Quadro 28, exponho a narrativa de Fábio:

Quadro 28 - Narrativa de Fábio

Lugar chato, tudo igual! Casa igual, boné igual!

Fonte: Transcrição (15 ago. 2018).

Durante a roda de conversa, Fábio disse:

Quadro 29 - Diálogo com Fabio

O cilindro queria atenção. Falar dos sentimentos dele. Legal, porque ela é de outro mundo e aí conhece várias pessoas.

Fonte: Transcrição (15 ago. 2018).

Fábio parece querer ser diferente de seu irmão, vestir coisas distintas do irmão, como ele mesmo disse: “*Eu ia achar legal, porque todo mundo igual não dá, né? Porque, se só existisse eu, não seria bom*”. Jean Scott (1998 *apud* FLEURI 2006, p. 500) preconiza que se desconstrua a oposição binária igualdade/diferença como única via possível, chamando a atenção para o constante trabalho da diferença dentro da diferença.

Figura 20 - “Boné igual”



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Na próxima narrativa (Quadro 30) e no desenho apresentado (Figura 21), Lucas revelou um olhar acolhedor, de amizade e carinho em relação à diferença. Sua fala mostra amizade mesmo com amigos diferentes dele.

Quadro 30 - Narrativa Lucas

Mesmo sendo diferentes, eles podem brincar juntos!

Fonte: Transcrição (15 ago. 2018).

A escola é um lugar que possibilita interações. É nela que as crianças passam grande parte do tempo. Volto a enfatizar a necessidade de falar com as crianças sobre conflitos e temas

que acontecem no ambiente escolar. No Brasil, existem diretrizes para as diferenças que podem e devem ser discutidas na escola. Uma delas é a abordagem de cor (negra). Apesar de o nosso país ser fruto de uma grande mistura e de a população negra ser grande em número, as pessoas que a constituem são alvos de preconceito de cor, de classe social e do lugar em que moram.

A diferença dentro da diferença, como vemos em Jean Scott (1998), fica esquecida por alguns, inclusive na escola. Porém, a Lei n.º 10.639, de 2003, busca promover a História e Cultura Afro-brasileira nas salas de aula, tirando da criança negra a “marca” da escravidão e mostrando a ela e a seus amigos a rica cultura do povo africano, suas raízes e sua origem. A identidade negra é, em grande parte, lembrada pelos muitos anos de escravidão, e isso é um fato que de maneira nenhuma deve ser apagado, mas *Nós* temos mais a dizer e a ensinar. A cultura, a culinária, as danças, tudo isso é muito rico e merece destaque na escola.

Afirma Cardoso (2018, p. 25-26):

Assim, enquanto uma das políticas públicas afirmativas, a Lei 11.645/08 tem suscitado diálogos sobre a diversidade étnico-racial nos currículos de Educação Básica. Promover um debate acerca desta temática no interior da escola aponta a possibilidade de efetivação de uma premissa legal adquirida por meio de lutas sociais. Enquanto que tornar o ensino da História e Cultura Afro Brasileira e Indígena obrigatório foi um primeiro passo, o que se torna necessário atualmente são diálogos acerca do tema de maneira a promovê-lo no interior das escolas...

A partir dos diálogos em sala de aula sobre o tema, é possível um conhecimento e, quem sabe, uma construção de uma geração que consiga abandonar hábitos preconceituosos desde a escola. Como falado em meu memorial, a escola tem crianças, mas também tem adultos, que, ao conhecer da cultura africana, também podem ter um novo olhar sobre o que sentiam ou praticavam até aquele momento. Concordo com Cardoso (2018, p. 33) quando assevera:

Entre diversos aspectos, as experiências das crianças estão atravessadas pelas relações étnico-raciais e a maneira como elas se percebem nestas relações. Estes processos de construções identitárias das crianças, nos universos socioculturais, revelam que elas estão atentas à mensagem impressa pela mídia, literatura, indústria e seus efeitos no imaginário social. Contudo, os ideários de um padrão de beleza centrado em fenótipos brancos – sobretudo cor de pele e cabelo – diante das ações das crianças são apreendidos, interpretados e reproduzidos em suas interações. O que demonstra que mesmo submetidas a uma organização de tempo e espaço institucional, direcionado na maioria das vezes por adultos, as crianças conseguem construir diferentes formas de produzir cultura.

Na sequência, apresento outro desenho (Figura 20), que, embora tenha considerado o próprio contexto da história, indica uma relação afetiva com personagens diferentes.

Figura 21 - Diversão



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Estar na escola e abordar as diferenças com as crianças não é fácil, sabemos que as relações de poder com os que são “diferentes” — seja na cor, seja nas ideias, seja no afeto, seja no ambiente — estão fortemente construídas na sociedade em que vivemos, mas temos leis e práticas que podem nos auxiliar com as crianças. Temos a literatura infantil nos possibilitando conversar com elas e ouvi-las. Temos pouco, mas temos tempo para assim fazermos. Vimos que, em seus desenhos, as crianças do primeiro ano não demonstraram preconceito, tampouco nas rodas de conversa, mas sabemos que o período em que estive com eles foi curto.

A discussão sobre a diferença se faz necessária e é coerente. As crianças poderão falar se nós, professores e pesquisadores, estivermos abertos a escutá-las e aprender que, em suas narrativas, podem existir novos olhares que ainda não vimos na escola. Nesse contexto, precisamos entender que somos singulares e nos constituímos historicamente na relação com o outro, relação essa mediada pela palavra. Na perspectiva histórico-cultural, o conceito da diferença está relacionado aos padrões que a sociedade impõe para os adultos, as crianças etc. É por meio de padrões intencionais que ocorre a diferenciação, na tentativa de legitimar o que é dado como “bonito e feio”, “certo e errado”. Nos conteúdos escolares, esse “padrão”, que causa a diferença, também se instala, como analisa Smolka (2010) ao discorrer sobre as relações de ensino e sobre o quanto o professor precisa aprender a se colocar no lugar do outro e compreender as potencialidades das “co-incidências”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escutar as crianças não foi tarefa fácil! Digo isso porque eu precisei despir-me daquilo que eu esperava saber sobre elas e sobre os temas escolhidos, mas foi pela pesquisa que fui atravessada e necessitei mudar o que julgava saber. Entrar em campo com as crianças do primeiro ano foi uma ação que me desequilibrou em diversos momentos, seja nas rodas de conversa, ouvindo as narrativas das crianças, seja na escuta sobre o desenho que estava sendo produzido, seja no abraço de surpresa de alguma criança que era muito tímida, seja no convívio em uma escola diferente da que eu estava acostumada a frequentar. Todas essas situações foram me descontruindo e me reconstituindo ao mesmo tempo, dando um novo olhar ao que estava a minha volta.

Neste momento de finalização do trabalho, tenho a certeza de que ele está inacabado, pois somos seres inacabados, como argumenta Paulo Freire (1981). Sabendo disso, retomo o movimento vivido na pesquisa.

5.1 Retomando a trajetória da pesquisa

Durante minhas observações e o trabalho com as crianças, ainda como professora auxiliar da turma no Programa *Mais Alfabetização*, fui construindo vínculos com as crianças, conhecendo a escola e tudo que envolvia a turma do primeiro ano. Esse tempo que tive com eles antes de entrar em campo foi muito importante para mim e para a pesquisa, pois me ajudou a me aproximar das crianças de uma forma mais sutil e acolhedora. Eles tiveram um tempo para se acostumar comigo antes das rodas de conversa; assim, não fui uma completa “estranha” no meio deles.

Essa importante etapa me fez refletir que a pesquisa com crianças precisa ter alguns cuidados “extras” e que se fazer conhecido e integrante, de alguma forma, da turma me ajudou na construção do trabalho de campo. Também saliento a necessidade de as crianças serem convidadas e de explicar para elas o que é a pesquisa. Neste caso, elas souberam o que seria feito (roda de conversa, gravação, audiogravação, participação do fantoche e leitura de literatura infantil). Concordo com Vilas Boas e Nacarato (2019) quando afirmam que a criança precisa ser reconhecida como um ser capaz de refletir, de lembrar, de projetar cultura e conhecimento.

As crianças relataram, no contexto de contação de histórias, suas vivências diante daquilo que conhecem, por vezes, complementando suas narrativas com a fala do outro

(polifonia). Elas riram, choraram, ficaram bravas e felizes, expressando suas emoções enquanto narravam. Diante disso, a realização de momentos com as crianças em que elas possam narrar se faz urgente. A criança deseja ser ouvida, e uma das formas de isso ocorrer é por meio da literatura infantil em sala de aula desde cedo, mesmo que elas ainda não sejam “alfabetizadas”, porque elas têm o que dizer. Escutar suas narrativas é privilégio para nós, professores e pesquisadores que buscamos mudanças de nossas práticas com elas e procuramos entender suas ações e modos, e conhecê-las mais de perto para estabelecer uma relação mais verdadeira e educativa.

No processo de narrar, a criança explicita os conceitos de sua realidade, e estes — mediados pelo outro, professora, pesquisador e colegas da turma — vão sendo ressignificados, ganhando novos sentidos. Nesta pesquisa, essas narrativas, quando mediadas pela literatura infantil, possibilitaram a aproximação com alguns conceitos sistematizados, visto que, a cada palavra desconhecida nas histórias, éramos, eu e a professora da classe, questionadas pelos alunos e respondíamos às indagações. Isso corrobora a perspectiva histórico-cultural de que a mediação pedagógica pela palavra é fundamental para a elaboração conceitual. Cada história proporcionou novas palavras, que possibilitaram novas significações. E estas eram reproduzidas pelas crianças no momento do desenho. Ocorria, assim, a inter-relação entre pensamento, fala e desenho, tal como defende Lacerda (1995).

Com relação ao desenho, esta pesquisa corrobora a perspectiva teórica aqui adotada. No ato de desenhar, são reunidos elementos da realidade com a imaginação; mesmo quando a representação do aluno imita a ilustração presente na história, há um processo de apropriação, de produção de sentidos. Nesse sentido, vale reforçar o princípio defendido por Vigotski (2001), que trata sobre a importância da escola para promover o desenvolvimento da criança, pois, nesse espaço de intencionalidade pedagógica, ela aprende com os colegas e com a professora ou pesquisadora; é nele que ocorrem aprendizagens que promovem o desenvolvimento.

Considero que o segundo objetivo proposto para a pesquisa foi atingido, pois encontramos indícios de emoções das crianças diante das histórias contadas para elas. Os alunos demonstraram seus sentimentos diante das histórias, seja narrando, seja silenciando. A cada história, elas expressavam falas como: “*Nada a ver isso*”; e “*Seria ruim se fosse tudo igual*”. Por meio de suas narrativas, elas se posicionaram! Esse espaço foi possível, mediante a literatura infantil e a disposição de escutá-las atentamente, deixando-as livre para falar. Nesse sentido, o uso do fantoche também contribuiu para as mediações durante a contação de histórias. Ele se constituiu em instrumento mediador, possibilitando que o processo criativo e imaginativo das crianças viesse à tona. Com esta pesquisa, pude identificar temas que instigaram mais as

crianças, como foi o caso da roda de conversa sobre a morte. As crianças têm curiosidades sobre esse tema; algumas pelo fato de, nos dias atuais, serem “poupadas” de vivenciar a perda de um ente querido, de um amigo ou mesmo de seu animal de estimação; outras porque vivem em comunidades de muita vulnerabilidade, com violência diária e mortes frequentes; elas querem falar sobre o tema. Foi grande a surpresa para mim ao ver as crianças interessadas e curiosas para saber sobre o assunto e ao constatar, em seus desenhos, a forma tão detalhista que algumas crianças demonstraram conhecer o velório e as emoções sentidas naquele momento de dor. Esse é o sentido da escuta sensível ao qual se refere Côelho (2019).

Nessa turma do primeiro ano, não encontrei a presença de estereótipos de cor durante minha permanência com eles, mas percebi indícios de estereótipos de características físicas e de traços de gênero. Dessa forma, posso dizer que as crianças apresentaram pontos para a reflexão e a análise identificados durante a pesquisa e considero que parte disso se fez mediada pela literatura infantil, que propiciou a narrativa desses alunos. Em relação ao estereótipo de cor da pele, acredito que a iniciativa da professora da turma de ensinar sobre o respeito para com as demais crianças e pessoas, algo que chamou minha atenção, ajuda na compreensão delas de que cada pessoa ter uma cor de pele não é problema. A professora construiu um vínculo de amizade com as crianças, e isso as ajudava no entendimento das regras e da forma como deve ser o relacionamento entre elas. Assim, concordo com Fleuri (2006) quando diz que a desconstrução do racismo, dos preconceitos, ocorre mediante processos que a tencionam.

Considero que os achados da pesquisa foram importantes em diferentes esferas, como revelar que, como pesquisadora, fui atravessada quando minhas “certezas” caíram, deixando para trás o que eu queria ver e passando a me concentrar naquilo que eu podia interpretar dos dados produzidos, no que eles me mostravam. Lidar com o novo, com o inesperado, não estava planejado, mas aconteceu e foi importante. Agora, mais distante do movimento da pesquisa, a questão que me motivou a investigar se responde com a disposição em escutar as crianças, buscando compreender o que elas realmente narraram sobre os assuntos e sendo sensível nessa escuta para uma aproximação com a interpretação daquilo que elas relatavam, o que indicavam de suas vivências fora e dentro da escola.

Algo que também considero importante frisar é a relação das crianças com seus desenhos. Percebi, durante a pesquisa, o quanto as crianças narram suas vivências ao desenhar. Elas nos apresentam o que conhecem e o que tem curiosidade de conhecer, expressam-se por meio das ilustrações e nos permitem, ao narrar enquanto desenhavam, enxergar os detalhes que poderiam passar despercebidos. E nessa relação de narrar e desenhar, nas rodas de conversas, as crianças, muitas vezes, complementavam o que outros colegas falavam, de modo que as

frases foram se encaixando, surgindo dados com narrativas polifônicas, corroborando o que afirmam Passeggi *et al.* (2017) ao considerar essas sequências como narrativas produzidas por um sujeito coletivo. Houve momentos de ressignificação da experiência, de construção da consciência, tal como defende Passeggi (2011).

5.2 Desafios enfrentados

Na pesquisa, fui observando algumas lacunas que se apresentavam, como a problemática de os livros de literatura infantil não estarem dispostos livremente nas salas de aula ou em salas de leitura que fossem realmente frequentadas pelas crianças. Ainda escutamos profissionais da educação dizerem que as crianças “*não devem manusear livros, porque vão estragá-los*” ou que “*as crianças não gostam de livros*”, que, se não deixar os livros guardados, “*serão destruídos*”. Esses posicionamentos dificultam o acesso das crianças a uma prática que deveria ser constante para elas. Existindo tais “problemas”, poderia ser encontrada uma forma de ensinar as crianças a usar os livros, sua importância e o cuidado que se deve ter com eles, entre tantos outros fatores que podem ser contemplados. É claro que isso demanda trabalho e tempo, mas as crianças são capazes de compreender e cuidar dos objetos.

A abordagem da “diferença na diferença”, como afirma Jean Scott (1998), leva-me a pensar que a escola pode trabalhar com os alunos nas narrativas com literatura infantil, possibilitando suas reflexões em relação a preconceitos e estereótipos de nossa sociedade, sendo um canal de (des)fortalecimento do preconceito. As crianças ficam muito tempo na escola; com isso, faz-se necessária a abordagem desses temas em sala de aula, talvez por meio de projetos interdisciplinares. Porém, esses projetos não devem se vincular a datas comemorativas que somente reproduzem algo que, por muitas vezes, as crianças não entendem; é preciso trabalhar com os alunos temáticas que eles possam compreender e pelas quais eles tenham curiosidade.

A escola enfrenta muitos desafios, tem lidado com conteúdos e prazos, com uma sociedade que aparentemente está mais voltada para os resultados, com alfabetização precoce; assim, os alunos, de repente, com apenas dois meses de férias, deixam de ser criança. A escola e os professores, muitas vezes, passam por cima de suas próprias diretrizes para alcançar suas metas, lidando com as dificuldades, quais sejam: espaço físico e geográfico, pobreza e desmotivação, tempo e estímulo para escutar as crianças narrarem. O professor tem uma sobrecarga enorme, mas como conhecer as crianças sem escutá-las? Como saber o que elas pensam se não perguntar isso a elas?

Essa é uma reflexão que permanece mesmo diante de novas diretrizes, porque não se pode pensar na criança sem ela estar envolvida. Conseqüentemente, há poucas pesquisas voltadas ao desenho e à literatura infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso me intrigou a começar a refletir sobre o motivo pelo qual poucos são os trabalhos encontrados, considerando que esses instrumentos se mostraram importantes como facilitadores para as narrativas das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A criança inicia essa etapa escolar, atualmente, com 6 anos de idade e tem havido uma tentativa de deixar de lado o brincar e o lúdico, como se elas não fossem mais crianças. Sabemos que elas estão em processos de desenvolvimento infantil para a realidade de uma escola voltada para letramento e resultados, porém, em suas narrativas, percebemos que há uma disparidade na forma como se faz a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. É necessária uma reflexão mais profunda sobre o que estamos construindo com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sabendo que escutar o que elas têm a dizer pode ser uma boa saída para conhecê-las e buscar propostas pedagógicas que partam do ponto em que elas se encontram.

Algo que me chamou muito a atenção durante a pesquisa e o mapeamento de trabalhos é a ausência de pesquisas que abordem o uso da literatura infantil e o desenho no início do Ensino Fundamental. No transcorrer da pesquisa e refletindo agora, a ruptura com o lúdico, com o desenho e com a literatura tem sido radical para as crianças dessa faixa etária. Os conteúdos e a alfabetização dos pequenos têm tomado todo o espaço na escola, e sua importância tem se valorizado mais a cada dia. Inicialmente, nas Diretrizes do Ensino Fundamental de nove anos, o propósito era contemplar as crianças com o lúdico, envolver a literatura e o desenho, porém, com as mudanças, na prática, são poucas as escolas que dão atenção para esse tema. Dessa forma, cada vez mais as demandas das escolas em cumprir o conteúdo, os projetos enviados pelas secretarias de Educação e, a partir de 2020, a Base Nacional Comum Curricular acabam por preencher todo o tempo do professor com as crianças, não permitindo que trabalhe com temas mais voltados aos interesses dos alunos.

Considero necessário um olhar mais atento e sensível para as crianças no início do Ensino Fundamental para que seja possível uma transição mais harmoniosa, que possibilite à criança narrar e ser ouvida. Se assim fosse, poderíamos pensar em mais professores criando espaços para a literatura e o desenho com as crianças em sala de aula. Notei, quando estive em campo, que existe uma leitura deleite muito curta, sem a escuta das crianças em algumas salas, e que há pouquíssimo espaço para a literatura infantil na escola.

Agora, distante do campo de pesquisa, muitas lembranças vêm a minha mente, a experiência do que pude viver, fazendo com que, nesta reflexão, eu analise o que não faria hoje

se fosse começar a investigação neste momento. Em primeiro lugar, vem-me à cabeça o comprovar dados ou fatos. Apesar de ter saído fortalecida, hoje estou aberta à pesquisa, sem esperar comprovar o que eu “acho”; o desejo agora é de pesquisar para conhecer. É claro que sempre temos nossas intencionalidades, pesquisamos o que nos incomoda, causa-nos dor, mas eu entraria em campo com outra visão: a de quem busca conhecer primeiro. Esse amadurecimento se deu de forma radical, na pele, e foi bom, mas, com a experiência, é possível enxergar melhor.

Em segundo lugar, eu almejaria ter mais interação com a professora da turma, procurando saber mais dela, de sua trajetória docente, de suas ideias e de sua visão em relação à pesquisa. Buscaria uma parceria de professora e pesquisadora para que as narrativas das crianças fossem mais exploradas em roda de conversa com seu auxílio. A falta de parceria interfere negativamente na produção dos dados e na leitura deles.

Em último lugar, além da escuta, que é muito importante, eu perguntaria mais às crianças sobre os temas, questionando as respostas, as situações, para melhor entender suas narrativas e, assim, aproximar-me ainda mais do que elas pensam. Nessa construção pessoal e coletiva (mestrado, grupo de pesquisa e campo), é possível refletir sobre esse crescimento, que é fruto de várias vozes.

5.3 A (trans)formação da pesquisadora no processo

Agora, quando eu olho para a trajetória aqui relatada, revisitando as experiências e surpresas que vivi, vejo o quanto foi possível um amadurecimento como pessoa e pesquisadora depois deste estudo. Para mim, a pesquisa significou a mudança de olhar diante de alguns estereótipos que eu tinha por ter passado por experiências que me marcaram negativamente. Percebi que esse acontecimento não necessariamente tem se repetido nos primeiros anos das crianças ao adentrarem na escola. Foi importante ver uma turma em que o preconceito de cor não apareceu e constatar que as crianças demonstravam estar mais bem resolvidas do que eu, fazendo com que minhas certezas fossem colocadas de lado.

Ser tocada pelas narrativas das crianças abriu meus olhos para outros assuntos e me fez ver o quanto as crianças podem refletir se tiverem oportunidade. Saber que elas estão atentas ao mundo à volta delas, como o que acontece nas narrativas em que as mídias sociais se apresentaram com o medo das crianças da “Momo” e do “Chucky”, deixaram-me intrigada e, por que não dizer, preocupada. Elas são alvo de propagandas que geram felicidade, mas também medo e inquietações. Dessa forma, concordo com Poletto *et al.* (2017) quando dizem que as

crianças devem ter limites colocados pelos pais em relação às mídias sociais. Enxergar as crianças como autoras e escutar suas narrativas me atravessou como professora e pesquisadora, derrubando minhas certezas e abrindo espaço para escutar mais o que elas tinham a dizer.

Sinto que a pesquisa me possibilitou uma postura mais leve e sensível. Percebi que não é possível afirmar que o outro vive o mesmo problema que eu vivi. Assim, rompi barreiras, até o momento, duras e constituí em mim a concepção de pesquisar para descobrir!

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Vanessa. **Adeus, vovó Cândida**. 1. ed. Blumenau: Rideel, 2014a. (Coleção Sentir).

_____. **O segredo de Sofia**. 1. ed. Blumenau: Rideel, 2014b. (Coleção Sentir).

BASSO, Cíntia Maria. A literatura infantil nos primeiros anos escolares e a pedagogia de projetos. **Linguagens & Cidadania**, Santa Maria, v. 1, p. 1-6, 2001.

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: _____. **Magia e Técnica, Arte e Política. Ensaios Sobre Literatura e História da Cultura. Obras Escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221. v. 1.

BEZERRA, Vanessa Lidiane Domiciano. **Contribuições de narrativas de crianças para a formação de professores de educação infantil**. 2016. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2016.

BORBA, Angela Meyer. A participação social das crianças nos grupos de brincadeira: elementos para a compreensão das culturas da infância. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 139-156, fev. 2009.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas na creche. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 176-197, jan./abr. 2013.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2008]. Disponível em: https://www.mpma.mp.br/arquivos/CAOPDH/Leis_10.639_2003__inclus%C3%A3o_no_curr%C3%ADculo_oficial_da_Hist%C3%B3ria_e_Cultura_Afrobrasileira.pdf. Acesso em: ago. 2019.

_____. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: Presidência da República, [2006]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em: ago. 2019.

BRINQUEDO ASSASSINO. Direção de Tom Holland. Beverly Hills: **United Artists**, 1988. 1 fita de vídeo.

CAMINHO SUAVE. *In*: WIKIPEDIA: **the free enciclopedia**. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2019]. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Caminho_Suave. Acesso em: ago. 2019.

CARDOSO, Gabriela. **Relações étnico-raciais e identidades na Educação Infantil**. 2018. 128 f. Dissertação (Mestrado em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares) – Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei. 2018.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: UFU, 2015.

COELHO, Ellen Cristine Campos de Souza. **Narrativas infantis e processos formativos**: estudo sobre as significações de crianças na educação infantil. 2016. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

COELHO, Patrícia Júlia Souza; SOUZA, Elizeu Clementino. Narrativas e aprendizagens experienciais de crianças de uma escola de educação infantil rural. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 222-240, maio/ago. 2019.

CONTI, Luciane de. Narrativas com crianças: significações acerca de suas vivências e experiências na escola. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; FURLANETTO, Ecleide Cunico; PALMA, Rute Cristina Domingos da (org.). **Pesquisa (auto)biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais**. Curitiba: CRV, 2016. p. 177-185.

FERNANDES, Daniella Cristini; BARBOSA, Vanessa Feitosa; SILVA, Viviane dos Santos. Literatura infantil e pedagogia: reflexões a respeito da formação de uma nova mentalidade leitora. *In*: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16., 2007, Campinas. **Anais**. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem08pdf/sm08ss03_03.pdf. Acesso em: 6 ago. 2019.

FERREIRA, Sueli. **Imaginação e linguagem no desenho da criança**. Campinas: Papirus, 2003. (Coleção Papirus Educação).

FÁVERO, Maria Helena; Salim, Cássia Maria Ramalho. A relação entre os conceitos de saúde, doença e morte: utilização do desenho na coleta de dados. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 3, n. 11, p. 181-191, 1995.

FLEURI, Reinaldo. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 495-520, maio/ago. 2006.

FONTANA, Roseli **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo : Atual, 1997..

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 9 ed., Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra. 1981.

FRIEDRICH, Janete. **Lev Vigotski**: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica. Tradução: Anna Rachel Machado e Eliane Lousada. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

GAVIÃO, Juliane Soares Falcão. **As crianças e suas memórias de infância**: escola e *homeschooling* nas narrativas infantis. 2017. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

GUELLI, Oscar. **O cilindro feio**. São Paulo: Ática, 2006. (Coleção Espaço e Ação).

HONORA, Márcia. **O amor tem todas as cores**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

LACERDA, Cristina B. F. de. **Inter-relação entre oralidade, desenho e escrita. O processo de construção do conhecimento**. São Paulo: Cabral, 1995.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LISBOA, Eliana de Cassia Martins. **Narrativas infantis mediadas por produções fílmicas**: a-própria-ção da memória de crianças sobre suas experiências como alunos na Educação Infantil. 2016. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2016.

MARCHI, Rodrissa Machado. **Rabiscar e aprender a narrar desenhando na creche**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2015.

PASSEGGI, Maria da Conceição **A experiência em formação Educação**, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Porto Alegre, vol. 34, n. 2, pp. 147-156, 2011.

SARMENTO, Teresa. Narrativas (auto) biográficas de crianças alguns pontos em análise. In: PASSEGGI, Maria da Conceição *et al.* (org.). **Pesquisa auto (biográfica) em educação**: infâncias e adolescências em espaços escolares e não-escolares. Natal: EDUFRRN, 2018. p. 123-143. *E-book*.

NUNES, Deise Cardoso *et al.* As crianças e o conceito de morte. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 11, n. 3, p.579-590, 1998.

O GAROTO SELVAGEM. **Direção de François Truffaut**. França: Les Artistes Associés, 1970. 1 fita de vídeo.

OLIVEIRA, Maria Eunice; STOLTZ, Tania. Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 36, p. 1-9, 2010.

OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães de. (Entre)linhas de uma pesquisa: o Diário de Campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (Auto)biográfica. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 2, n. 4, p. 70-87, 2014.

ORTHOFF, Sylvia. **Maria vai com as outras**. São Paulo: Ática, 2008.

PASSEGGI, Maria da Conceição *et al.* Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 85-104, jan./abr. 2014.

PASSEGGI, Maria da Conceição *et al.* Narrativas autobiográficas com crianças na pesquisa qualitativa em educação: reflexões sobre procedimentos de análises. *Investigação Qualitativa em Educação*. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM PESQUISA QUALITATIVA, 6., 2017, Salamanca. **Atas** [...]. Salamanca: [s. n.], 2017. p. 468-477. v. 1.

PASSEGGI, Maria Conceição; NASCIMENTO, Gilcilene; RODRIGUES, Senadaht. Narrativas de Crianças sobre a escola: desafios das análises. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 40, p. 155-169, 2018.

PINO, Angel Sirgado. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 71, p. 45-78, jul. 2000.

POLETTI, Lizandro *et al.* A influência da mídia na infância: meios de comunicação, violência e consumo. **UC - Unicamps Ciência**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 1-13, ago. 2017.

RELA, Giovanna Puccinelli. **Gigi e o medo do escuro**. São Paulo: Scortecci Editora. 2017.

ROCHA, Ruth; LORCH, Dora. **Eu brigo quando eu fico bravo**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2011.

RODRIGUES, Senadaht Barbosa Baracho. Entre a classe hospitalar e a escola regular: o que nos contam crianças com doenças crônicas Dissertação (mestrado) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, RN, 2018.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Infantil, classe, raça e gênero. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 96, p. 58-65, fev. 1996.

SARMENTO, Teresa. Narrativas (auto) biográficas de crianças alguns pontos em análise. In: PASSEGGI, Maria da Conceição *et al.* (org.). **Pesquisa auto (biográfica) em educação: infâncias e adolescências em espaços escolares e não-escolares**. Natal: EDUFRN, 2018. p. 45-140.

SILVA, Silvia Maria Cintra da. **A constituição social do desenho da criança**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

SILVA, Vanessa Cristina Oliveira da. **Narrativas de crianças sobre suas experiências com a violência no cotidiano escolar**. 2016. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; BONIN, Iara Tatiana; RIPOLL, Daniela. Ensinando sobre a diferença na literatura para crianças: paratextos, discurso científico e discurso multicultural. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, jan./abr. 2010.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante *et al.*. **As relações de ensino na escola**. Rio de Janeiro: SME – PCRJ, 2007. (Coletânea Temas em Debate).

TORRES, Wilma da Costa. O tema da morte na psicologia infantil: uma revisão da literatura. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 2, p. 59-71, 1980.

TEIBEL, Erica Nayla Harrich. **Narrativa como mediadora de vivências infantis no contexto hospitalar**: as representações sociais sobre o cuidado em uma enfermagem pediátrica, segundo equipe de saúde e as significações infantis. 2017. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017.

VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz. A imaginação na produção narrativa de crianças: contando, recontando e imaginando histórias. 2015. 141 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

VIGOTSKII, Lev S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. *In*: VIGOTSKII, Lev S.; LURIA, Alexei R.; LEONTIEV, Alexander N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: Maria da Penha Villalobos. 3. ed. São Paulo: Ícone, 1991. p. 103-117.

VIGOTSKI, Lev S. O manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 71, p. 21-44, jul. 2000.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância**: ensaios psicológicos. Tradução: Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VILAS BOAS, Selma Nascimento. **Falar, narrar e desenhar**: o processo de elaboração conceitual sobre o tempo, por crianças da educação infantil. 2015. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2015.

VILAS BOAS, Selma Nascimento; NACARATO, Adair Mendes. Meu livro do tempo: narrativas e desenhos das crianças da educação infantil. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 199-221, maio/ago. 2019.

VYGOTSKY, Lev S. Concrete Human Psychology. **Soviet Psychology**, [*S. l.*], ano XXII, v. 2, p. 53-77, 1989.

WHITCOMB, Mary E. **Lilás, uma menina diferente**. 3. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2011.