

DIALOGAR COM CRIANÇAS: O QUE APRENDEMOS COM ELAS?

DIALOGAR CON LOS NIÑOS: ¿QUÉ APRENDEMOS CON ELLOS?

DIALOGUING WITH CHILDREN: WHAT DO WE LEARN WITH THEM?



Ecleide Cunico FURLANETTO¹
e-mail: ecleide@terra.com.br



Maria PASSEGGI²
e-mail: mariapasseggi@gmail.com

Como referenciar este artigo:

FURLANETTO, E. C.; PASSEGGI, M. Dialogar com crianças: O que aprendemos com elas?. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023167, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.18858>



- | Submetido em: 20/07/2023
- | Revisões requeridas em: 11/08/2023
- | Aprovado em: 06/11/2023
- | Publicado em: 28/12/2023

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli
Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), São Paulo – SP – Brasil. Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Mestrado Profissional em Formação de Gestores Educacionais. Doutora em Educação (PUC-SP).

² Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal – RN – Brasil; Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), São Paulo – SP – Brasil. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutora em Linguística e Mestre em Letras Modernas pela Université Paul Valéry (Montpellier-França). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 1D

RESUMO: O artigo coloca em debate modos de dialogar com crianças no âmbito da pesquisa qualitativa em educação. O estudo pauta-se em narrativas de crianças sobre as experiências por elas vividas em instituições voltadas para a infância. Apresenta-se, inicialmente, o quadro teórico para em seguida focalizar os cenários da pesquisa, os desafios de métodos e protocolos utilizados ao longo de onze anos de pesquisas realizadas *com* crianças. O interesse é problematizar o desdobramento desses diálogos sob o prisma do olhar de quem pesquisa e das aprendizagens que se fazem mutuamente entre pesquisadores e crianças. Conclui-se pela importância desses diálogos como base necessária à formação do pesquisador, da criança, de seus professores e de implementação de políticas públicas para o bem-estar da criança nas instituições por elas responsáveis.

PALAVRAS-CHAVE: Reflexividade narrativa. Agentividade. Narrativas de crianças. Aprendizagens biográficas.

RESUMEN: Este artículo analiza las formas de entablar un diálogo con los niños en el contexto de la investigación cualitativa en educación. El estudio se basa en los relatos de los niños sobre sus experiencias en instituciones para la infancia. En primer lugar, se presenta el marco teórico, seguido de un enfoque sobre los escenarios de la investigación, los desafíos de los métodos y protocolos utilizados a lo largo de once años de investigación con niños. El objetivo es problematizar el desarrollo de estos diálogos desde la perspectiva del investigador y el aprendizaje que tiene lugar mutuamente entre investigadores y niños. La conclusión es que estos diálogos son importantes como base necesaria para la formación del investigador, del niño, de sus profesores y para la implementación de políticas públicas para el bienestar de los niños en las instituciones responsables de ellos.

PALABRAS CLAVE: Reflexividad narrativa. Agentividad. Narrativas infantiles. Aprendizaje biográfico.

ABSTRACT: The article discusses ways of dialoguing with children in the context of qualitative research in education. The study is based on children's narratives about their experiences in institutions for children. The theoretical framework is presented first, followed by a focus on the research scenarios, the challenges of the methods and protocols used over eleven years of research with children. The aim is to problematize the unfolding of these dialogues from the perspective of the researcher and the learning that takes place mutually between researchers and children. The conclusion is that these dialogues are important as a necessary basis for the formation of the researcher, the child, their teachers and the implementation of public policies for the well-being of children in the institutions responsible for them.

KEYWORDS: Narrative reflexivity. Agentivity. Children's narratives. Biographical learning.

À guisa de introdução: reflexividade e devaneios, a favor ou contra a palavra da criança?

A sutileza de uma novidade reanima origens, renova e redobra a alegria de maravilhar-se

(Gaston Bachelard, 2006, p. 3)

A reflexividade narrativa, enquanto disposição eminentemente humana, é uma dessas noções chave para abordar os modos como o humano se desdobra enquanto objeto de reflexão e ser reflexivo, tornando-se mais consciente de si e do mundo, ao apreender, examinar, julgar as experiências vividas ou imaginadas. Essa noção coloca em jogo, de forma indissociável, linguagem, pensamento e práxis social. No entanto, quando se trata de crianças, ela é pouco estudada. O paradoxo é que negligenciá-la na infância é também deixar à margem aspectos importantes para compreender como a criança constitui a consciência de si e do mundo enquanto sujeito de direitos. A consequência da ausência de pesquisas voltadas para essa problemática reduz evidências científicas suscetíveis de validar a produção do conhecimento, advindo da fala das crianças. O que não negligenciou Jean Piaget (1936/1975) ao criar o método clínico para estabelecer uma conversação com as crianças, respeitando seus modos de ser e de pensar, para daí conceber o sujeito epistêmico em seu processo de desenvolvimento cognitivo.

Essas representações da infância seriam mais contra do que a favor da legitimidade da palavra da criança como fonte de pesquisa. Por essa razão, resultados de pesquisas com crianças sobre suas próprias experiências tendem a ser mais ilustrativos do que decisivos para servir de ancoradouro a questões cruciais e organizacionais da educação.

Contudo, uma segunda razão pode ser ainda mais contundente: as dificuldades ética e de métodos de pesquisa, que permitam dialogar com criança, respeitando justamente sua capacidade de imaginação e de criatividade como fonte de vida e modo singular de se situar no mundo preexistente dos adultos. Esta foi a principal razão que nos impediu durante algum tempo de adentrar o mundo da infância, após longos anos de pesquisa com narrativas de professores.

Ora, a grande constatação para a maioria dos adultos, e que nos interessa pontuar aqui, é que a imaginação e a criação de mundos fantásticos, presentes na infância, tendem a invalidar a palavra da criança. Por sua vez, na perspectiva de Bachelard (2006) a capacidade de habitar o território dos devaneios, permite a liberdade de existir sem limites, de sonhar e construir mundos fantásticos introduzindo o novo e como afirma na epigrafe acima uma novidade

reanima, renova e desperta a alegria de se maravilhar. Todavia, poucos se perguntam por que essa capacidade tão presente na infância vai fenecendo na maioria dos adultos.

Resultados de nossa pesquisa (PASSEGGI *et al.*, 2014,) demonstram que esse fenecer se inicia na medida em que as crianças vão incorporando aos poucos as funções da escola em suas vidas. Se para as crianças de 4 a 5 anos, no início da escolarização, “*A escola é lugar de brincar*”, a partir dos 6 anos, quando percebem o processo de transição, elas admitem que a “*A escola é pra tudo*”. Aos 8 anos, elas veem desaparecer a ludicidade, quando se dão conta da passagem para o Fundamental I: “*A escola é para estudar e “brincar um pouco*”, para, no final do percurso, a partir dos 9 anos, se sentirem ameaçadas: “*A escola é para aprender, se não...*”. De modo que, levar a sério, na investigação científica, a reflexividade narrativa das crianças, quando contam sobre sua vida na escola, na família, ou em outras instituições onde vivem sua infância, é se aventurar no universo inexplorado dessa sua capacidade de pôr em palavras o que se inscreve em seu corpo, em seu pensamento e em seus modos de agir no mundo.

Concordamos com Sarmiento (2008, p. 4), quando afirma que “durante muito (certamente demasiado) tempo, as Ciências da Educação expulsaram as crianças do seu campo de análise, para se ocuparem exclusivamente dos alunos” e com isso também expulsaram de seu campo de interesse “a realidade das crianças, com suas condições sociais de vida, as suas formas culturais próprias, os seus desejos, emoções, aspirações e práticas”. Tendência consagrada pela racionalidade instrumental e o cientificismo desencarnado, que desconsidera as emoções, o corpo e a sensibilidade, vistos como subprodutos na constituição dos indivíduos e da sociedade.

Em três projetos de pesquisa com crianças³, coordenado e vice coordenado pelas autoras e desenvolvidos conjuntamente por uma rede internacional de pesquisadores⁴, com o propósito de compreender o sentido que as crianças atribuíam às experiências por elas vividas na escola, na família, em hospitais e clínicas, partimos de uma questão provocadora: *O que dizem as crianças sobre a escola (ou a classe hospitalar) é digno de interesse para a pesquisa educacional, a formação docente e as políticas públicas voltadas para infância?* Pergunta que se tornou, ao longo dos últimos onze anos, a tese que hoje defendemos. Com efeito, o que dizem as crianças sobre suas experiências escolares, ou não, é digno de ser levado a sério.

³ “Narrativas infantis: o que contam as crianças sobre as escolas da infância” (CNPq-CAPES, n. 401519/2011-2); “Narrativas da infância: o que contam as crianças sobre a escola e os professores sobre a infância” (n. 462119/2014-9); “Narrativa, educação e saúde: crianças, família e professores entre o hospital e a escola” (processo n. 443695/2018-0).

⁴ A rede de pesquisa está constituída por pesquisadores da França, Portugal, Colômbia e Brasil.

E o diálogo com elas constitui a base necessária para repensar à sua própria formação como sujeito de direitos, a formação docente e a implementação de políticas públicas, voltadas para o bem-estar das crianças nas instituições por elas responsáveis.

Nosso objetivo é apresentar aqui uma reflexão sobre a metodologia da pesquisa com crianças, tomando como base nossas preocupações e aprendizagens, enquanto pesquisadoras, ao longo dos últimos onze anos, em busca de compreender com elas seus modos de narrar e dar sentido ao mundo em que se situam, o que nele elas fazem ou não podem fazer.

Apresentamos, inicialmente, uma síntese sobre as noções de infância e crianças. Em seguida, o quadro teórico da pesquisa (auto)biográfica em cujas bases se situam nossas pesquisas com crianças, desde 2012. A seguir, faremos uma descrição sintética dos cenários da pesquisa, antes de considerarmos nossa entrada no campo. O interesse é problematizar o desdobramento dos diálogos com as crianças sob o prisma do olhar de quem pesquisa sobre as aprendizagens que fizemos com elas.

Infâncias, crianças e escola: apontamentos

Para Sarmiento (2011), a escola pública se tornou um dos eixos do delineamento da ideia de infância moderna, na medida em que o processo de socialização das crianças, a partir do século XVIII, deixa de se restringir a formas espontâneas para ser formalizado em instituições específicas para exercerem a tarefa de transmitir valores e conhecimentos. A escola se afirmou, então, como um direito internacional do humano em sociedades democráticas. Assim, não é de admirar que, de geração em geração, tais ideias pautem a representação da escola, onde as crianças ingressam cada vez mais cedo e se veem convencidas de que ali estão para "ser gente quando crescer", "para, no futuro, ser melhor".

Lewkowicz (2008) argumenta que o adulto moderno situa as crianças na família e na escola, e na lógica produtivista, as famílias produzem os filhos e as escolas produzem os alunos. As crianças, por sua vez, passam a ser a somatória desses dois papéis sociais, tendo sua voz silenciada, o que as exclui do discurso instituído. Em nossas pesquisas, algumas crianças chegam a admitir que estão cansadas de antemão, se perguntando se sua trajetória escolar será tão longa quanto a de seus pais e avós, que ainda estudam e se formam. Nas classes hospitalares, em que o corpo, as emoções e o bem-estar se tornam prioridade, as crianças, em tratamento com doenças crônicas, falam da "escolinha" como espaço que as ajudam a ser "alegres outra vez".

Sibilia (2012) nos ajuda a compreender que a escola, ao ser considerada uma instituição que engendrou suas próprias tecnologias e não as renovou substancialmente, está em dissonância com a constituição de subjetividades que já não se configuram somente nos seios das famílias e da escola, mas em meio a dispositivos eletrônicos que têm contribuído para novos valores e velozes mudanças de comportamento. Segundo a autora, esse desencaixe entre o mundo das crianças e o mundo da escola se acentuou a partir do momento em que as escolas deixaram de ser o espaço-tempo mais adequado para acessar o novo e, porque não dizer, de lugar de bem-estar.

Incluir crianças e jovens nas pesquisas desenvolvidas na contemporaneidade ganha importância, na medida em que a maioria já não se situa à margem da sociedade digital e a sua participação nas redes sociais torna cada mais visíveis seus modos de pensar, agir e sentir, fazendo com que os adultos, muitas vezes perplexos, não saibam ao certo como se colocar frente aos desafios de educar crianças e jovens nos novos contextos sociais que se delineiam no presente. Ao produzirem suas próprias culturas, dentro e fora da escola, na interação com os pares, com as mídias, sentem-se cada vez mais capazes de pensar e construir sentidos para suas experiências, de modo que já não se encaixam, totalmente, no ofício canônico de aluno. Por meio de jogos, rituais, diálogos estabelecidos entre elas, e mais recentemente nas redes sociais, as crianças escapam dos papéis a elas atribuídos e se inserem na cultura provocando transformações sociais.

A pesquisa (auto)biográfica com crianças: um território em expansão

Segundo Corsaro (2011), os primeiros estudos *com* crianças, na perspectiva da sociologia da infância, não desenvolveram métodos específicos para dialogar *com* elas. Entre esses estudos se encontram as pesquisas de nível macro, estudos demográficos, pesquisas em ampla escala e métodos históricos. Razão pela qual eles não se diferenciam, substancialmente, de métodos tradicionais utilizados na pesquisa com os adultos. Corsaro (2011) afirma ainda que quando se trata de métodos de nível micro, estes passaram a apresentar um grande potencial porque não têm como foco a transformação da criança em adulto, mas sim, as experiências e os desafios por elas enfrentados para se situarem, com alguma liberdade, no mundo dos poderosos adultos.

A pesquisa (auto)biográfica, na qual nos situamos, é uma vertente da pesquisa qualitativa, que privilegia os métodos de nível micro. Ela guarda suas especificidades ao adotar

uma perspectiva fenomenológica e hermenêutica, baseada em narrativas das experiências vividas e examinadas por quem as viveu. Admite-se de partida, que as portas para o interior do mundo interior só podem ser abertas por quem possui as chaves. Como afirma Breton (2023, p. 117), “[...] somente o sujeito que viveu a experiência pode trazê-la à linguagem”. No entanto, a pesquisa (auto)biográfica não se limita a fazer da narrativa um método de acesso a esse mundo interior como base da pesquisa fenomenológica. O que mais interessa a essa vertente é o que é o humano, ao articular de forma indissociável pensamento, linguagem e práxis social para dar sentido ao que viveu, ao que deixou de viver, ou imagina que poderá viver. De fato, não se pode esquecer, que um dos pressupostos da pesquisa (auto)biográfica, como seu nome indica, é que o humano ao se apropriar da linguagem (grafia) para narrar a vida (bios) e o que acontece a si mesmo (auto), se torna mais consciente de si e de sua ação no mundo da vida. E por essa via, ele se constitui como sujeito, se reinventa ao se reinterpretar em transformação.

Nessa perspectiva, consideramos em nossas pesquisas que:

A criança, assim como o adulto, ainda que subordinada a regras sociais, tem sempre margem de iniciativa e decisão para reconstruir a sua realidade em sua inteireza, com o seu modo de pensar, de sentir e o seu querer, afirmando-se como sujeito biográfico, apoiada na reflexividade narrativa, entendida como uma disposição humana, que se desenvolve desde tenra infância (FURLANETTO; PASSEGGI; BIASOLI, 2020, p. 83-84).

Nesse sentido, Lewkowicz (2008) reforça a ideia de que para dialogar com crianças é necessário admitir primeiramente que elas são capazes de pensar, de refletir e gerar outros pensamentos a respeito de sua própria reflexão. A pesquisa (auto)biográfica, mediante o estudo de narrativas autorreferenciais, tem por objetivo entender os processos de socialização e de subjetivação, mediante os quais o humano se desenvolve. Trata-se, portanto, de um campo que interroga processos de construção de subjetividades que se desenvolvem numa relação dialética entre as pessoas que narram e os contextos sociais em que se produz esse tipo de saber biográfico. Quem pesquisa e quem se encontra na posição de participante da pesquisa, ao se debruçarem sobre questões de seus interesses, tornam pensáveis o que até então poderia ter passado despercebido. Ação que requer de ambos autoria e autenticidade, mas não uma verdade ontológica ou tão somente troca de informações.

A pesquisa (auto)biográfica inclui a si mesmo e o outro, suas histórias e o tempo no qual as experiências são vividas. Para Delory-Momberger (2016, p.136), “[...] o indivíduo humano vive cada instante de sua vida como o momento de uma história: história de um instante, história de uma hora, de um dia, história de uma vida”.

Por uma perspectiva dialógica da pesquisa com crianças

“Torne-se criança outra vez!”. Esta mensagem, nos diz, Mills e Crowley (1999, p. 201), pode ser realmente útil para quem deseja se aproximar das crianças. Mas, deixar viver em nós a criança que nos habita é para muitos uma tarefa impossível e sobretudo contrária aos cânones da pesquisa acadêmica. O que pode justificar a razão de ser relegada às margens da consciência no processo de nos tornarmos adultos e pesquisadores. Corsaro (2011, p. 64) admite que “[...] conquistar a aceitação nos mundos infantis é especialmente desafiador, dado que os adultos são fisicamente maiores que as crianças, mais poderosos e muitas vezes vistos como tendo controle sobre o comportamento infantil”. Assim, em seus estudos etnográficos com crianças, para conquistar sua aceitação, optou pelo recreio na escola, quando podiam interagir mais livremente. E as crianças, considerando-o um adulto atípico, uma espécie de criança grande, terminaram por convidá-lo a participar de suas atividades e a dialogar com ele.

Uma breve revisão da literatura nos mostra a importância de deixar renascer a criança que vive em nós. Abrams (1999), por exemplo, considera que a criança que fomos um dia pode se tornar um guia para nossos encontros com outras crianças. E não apenas para fazer pesquisas, mas para nos apropriar de quem nos tornamos quem somos e não nos perdermos. É o que afirma Jung (1981), em sua autobiografia, ao reforçar este poder que vive adormecido em nós. Após sua ruptura com Freud, ao se sentir lançado num turbilhão interno, e por não saber como dar continuidade à sua obra sem ser seu seguidor, lembrou-se de sua infância como um momento da vida em que se sentira realmente criativo. E se dispôs a brincar na tentativa de encontrar as chaves perdidas de sua criatividade:

Todos os dias depois do almoço, se o tempo permitia, eu me entregava ao brinquedo de construção. Mal terminada a refeição, "brincava" até o momento em que os doentes começavam a chegar: à tarde, se meu trabalho tivesse terminado a tempo, voltava às construções. Com isto meus pensamentos se tornavam claros e conseguia aprender, de modo mais preciso, fantasias das quais até então tivera apenas um vago pressentimento (JUNG, 1981, p. 155).

O retorno a infância demanda, pois, criatividade e imaginação para nos conectarmos dialogicamente com a criança que nos habita e com aquelas com as quais desejamos interagir, procurando compreender as relações dela e as nossas com o mundo da vida (*Lebenswelte*), que vivemos e experienciamos quotidianamente.

O que seria para nós, hoje, a *pesquisa (auto) biográfica com crianças*? Ao rever nosso percurso *com* elas, admitimos com Lewkowicz (2008) que o conhecimento que se produz *sobre*

a criança não produz sua subjetividade, não interfere na sua maneira de se constituir como sujeito. Mas, pensar *com* as crianças produz vínculos e as estimula a ampliar seu repertório de representações do mundo da vida com base na reflexão sobre o que acontece e o que lhe acontece. Este é um dos pressupostos éticos fundamentais da pesquisa com crianças, jovens e adultos no âmbito do *paradigma (auto)biográfico* (PASSEGGI, 2023).

Ao sermos questionadas pelo Comitê de ética (CONEPE), sobre benefícios e prejuízos da pesquisa, pudemos melhor explicitar como benefícios, tanto o pressuposto mencionado da pesquisa (auto)biográfica, segundo o qual ao narrar o que experienciamos, nos reinventamos, aprendemos sobre nós e o outro, quanto sobre a concepção dialógica das *rodas de conversa com as crianças*. As rodas também se aproximam dos “círculos de pesquisa” que se alongam em “círculos de cultura” usados por Paulo Freire em seu trabalhos de alfabetização com adultos aos quais lhes haviam negado esse direito humano. Como sugere Freire (1969/1983, p. 44), “O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese, é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la”.

O mundo humano é, pois, um mundo de interação intersubjetiva. Pesquisar *com* crianças, não foge a essa regra, trata-se de dialogar *com* elas para que possam (pesquisador e crianças), pela reflexividade narrativa, problematizarem juntos o mundo da vida, compreenderem melhor sua ação com os outros, consigo mesmo, para um mundo melhor. Ao narrar, as crianças se apropriam da linguagem e ao transformarem seus pontos de vista em palavras se humanizam e humanizam o mundo à escala de seus saberes para nele se projetarem. Nesta perspectiva, a pesquisa (auto)biográfica em educação se torna educativa para todos que participam dela. Para tanto, é necessário que, na situação de *pesquisa educativa*, pesquisadores e crianças assumam o papel de pessoas curiosas, que acreditam nas potencialidades do outro para aprenderem algo novo sobre si e assuntos de seu interesse. As rodas de conversa se realizam com esses propósitos.

Cenários da pesquisa e rodas de conversa no mundo do “faz de contas”

Muitas são as sugestões de como interagir com crianças de modo a observar os princípios da ética na pesquisa: tornar-se criança outra vez; interessar-se pelo que têm a dizer; ser paciente; respeitar seus sentimentos; ser sincero; tornar as conversas divertidas. Em suma, *estar presente* na interação com elas. O que significa assumir a atitude de quem olha com

respeito, escuta com cuidado e transita com ela entre vários mundos: o da infância, o do adulto, o da imaginação. Mas há também sugestões sobre o que não se deve fazer: não assumir o papel de perguntador, interessado apenas nas respostas para sua pesquisa; evitar o lugar do detetive, que tenta ir além do que a criança está disposta a compartilhar; não assumir a figura do adivinho, que antecipa sentidos sem deixar que elas reflitam sobre suas experiências.

Qual é então o nosso lugar? Para dialogarmos com as crianças, rompemos com os métodos canônicos de perguntas e respostas que guiam em geral as entrevistas com os adultos e tendem a pôr em risco a horizontalidade de diálogos espontâneos. As pesquisas se desenvolveram, com crianças de 4 a 13 anos de idade e em diversos ambientes (escola, família, hospitais e clínicas) e em três regiões do Brasil de modo a contemplar minimamente a diversidade cultural do país. Na região Norte, participaram da pesquisa crianças dos povos Macuxi, Taurepang, Wapixana, numa comunidade da Amazônia e crianças que viviam em Laranjal do Jari no Amapá. No Maranhão e Rio Grande do Norte, o diálogo se fez com crianças de comunidades remanescentes quilombolas e em escolas da zona rural. Em Natal, São Paulo, Recife e Rio de Janeiro, colaboraram crianças de escolas de aplicação de três universidades brasileiras, assim como de escolas da periferia urbana e crianças em tratamento de saúde em clínicas, domicílios e hospitais⁵.

A escolha da faixa etária de 04 a 13 anos de idade teve como propósito adotar uma perspectiva de transversalidade, com o objetivo de observar, em suas narrativas, como evoluíam seus modos de dar sentido a suas experiências escolares e de adoecimento. Para abraçar essa diversidade cultural e etária, precisávamos de um instrumento comum que nos permitisse discutir os resultados obtidos pela equipe executora do projeto. Recorremos, então, ao protocolo de pesquisa concebido por Martine Lani-Bayle (2020) e adaptado às nossas circunstâncias. Tratava-se de uma situação de “faz de conta”. Alien, um pequeno alienígena, que vivia num planeta onde não havia escolas (ou hospitais), deseja ouvir as crianças, antes de tomar a decisão de construir, ou não, escolas (hospitais) em seu planeta. O interesse do protocolo é que ele atendia aos seguintes propósitos: a) evitar a situação do *face to face* das entrevistas; b) promover a reflexão crítica das crianças diante de negociações culturais com o Alien sobre a escola e o hospital; c) provocar um estranhamento espontâneo, que lhes possibilitasse lidar com eventuais conflitos e d) contemplar características da cultura infantil: a ludicidade, o imaginário, a interatividade e a reiteração, como sugere Sarmiento (2003), a criatividade e liberdade para imaginar mundos fantásticos.

⁵ Resultados dessas primeiras pesquisas estão publicadas em Lani-Bayle e Passeggi (2014).

Optamos por *rodas de conversa* que fazem, em geral, parte da rotina escolar nos cantos de leitura, de contação de histórias, por exemplo, para que se sentissem livres para entrar e sair da roda quando bem quisessem. Nesse contexto, Alien assumia o papel de mediador entre as crianças e a escola ou o hospital, deixando-as à vontade para dizer o que vivem e como vivem nesses espaços a sua infância. Para que a conversa fluísse com naturalidade entre as crianças, constituíamos pequenos grupos de no mínimo 03 e no máximo 05 crianças de faixa etária próxima. Dessa maneira e de acordo com a ética na pesquisa, a situação permitia respeitar o ponto de vista da criança e seus modos de narrar o mundo⁶. O corpus da pesquisa está constituído por transcrições das rodas vídeo-gravadas nas escolas e áudio-gravadas no caso do hospital.

O protocolo compreende três momentos. A *abertura*, apresentação do Alien; a *conversa na roda*, que tinha um pequeno roteiro de orientação, mas que nos deixava livres para nos contagiar pelo que elas nos contavam; o *fechamento da conversa*, quando anunciávamos que o Alien tinha pressa de voltar para o seu planeta para contar o que aprendera com as crianças sobre a escola e o hospital. Se elas desejassem poderiam enviar uma mensagem para as crianças do planeta do Alien. Era curioso observar o quanto as crianças se apegavam ao Alien e não queriam que ele fosse embora. Nos hospitais e na comunidade indígena, sob a insistência das crianças, as pesquisadoras providenciavam reproduções do Alien para lhes assegurar os vínculos que desenvolveram com ele nas rodas de conversa. Os desenhos e mensagens das crianças, cuja riqueza se pode imaginar, foram pouco analisados devido a prioridade dada à interação com o pesquisador e entre pares. Nas escolas de aplicação, elas nos contavam com entusiasmo como faziam pesquisas na escola e por isso queriam participar de nossas pesquisas. Cada pesquisador adaptou, ao seu modo a entrada em campo. Houve quem aproveitasse as vídeo-gravações para discutir de imediato com a equipe sobre a performance da pesquisadora nas rodas de conversa, essa reflexão crítica permitiu melhorar sua interação com as crianças.

Na sequência da pesquisa, o protocolo foi sendo adaptado de acordo com a situação de pesquisa, imaginação e a criatividade, tanto da equipe do projeto em dissertações e teses que orientamos, mas também por jovens pesquisadores, em várias universidades, que nos convidaram para suas bancas de defesa de teses e dissertações. O protocolo foi bastante

⁶ O projeto seguiu os trâmites regulares para sua aprovação pelo Comitê de ética na pesquisa: anuência da escola, autorização da imagem, consentimento dos pais (TCLE), assentimento das crianças, contatos prévios para conhecê-las, com objetivo de criar um ambiente favorável às interações posteriores. (Parecer do Comitê de Ética – 168.818 HUOL-UFRN, 23/11/2012, CAAE 06433412.3.000.5292).

divulgado pela produção científica da equipe e obteve um prêmio atribuído, em 2015, pelo Congresso Ibero Americano de Pesquisa Qualitativa (CIAIQ). Assim, Alien se transformou em Joaquim, uma criança vinda de uma outra EMEI, numa professora com asas e antenas, vinda de outro planeta, com personagens com jalecos e óculos em hospitais e escolas. Porém, também cresceu em tamanho para se sentar junto com as crianças e conversar com elas. Nas classes hospitalares, por exigência de assepsia, Alien era em geral de material lavável para evitar contaminações. Alguns pesquisadores incluíram desenhos nas pesquisas, outros sugeriram às crianças que acompanhassem Alien num passeio pela escola para fotografarem os espaços que mais gostavam, ou ainda distribuíram pequenos gravadores para que entrevistassem quem desejassem. Algumas crianças entrevistaram Alien, seus pares e a própria pesquisadora. Esses dispositivos permitiram que as crianças falassem entre elas de forma espontânea, sem ter sempre que se referir diretamente aos adultos que participavam da pesquisa.

Enquanto pesquisadoras, a situação de faz de conta também nos ajudou a interagir com as crianças, possibilitando que nos tornássemos crianças outra vez, ao assumirmos uma *persona* infantil⁷, pois o lugar da pesquisadora, na roda de conversa, era também o de emprestar sua voz ao Alien, de modo que as crianças pudessem dialogar com ele e pensassem juntos o que era a escola, para que ela servia, o que se fazia ali... Como atores do teatro grego, nós nos apoiávamos na mediação do pequeno extraterrestre para também dialogar com a criança adormecida em nós, e que nos guiava na interação com as demais crianças na roda de conversa. O lugar da pesquisadora era também o de emprestar sua voz ao Alien, e desse modo as crianças nos ajudavam a dialogar com elas e a pensarmos juntas sobre a escola que desejávamos conhecer pelos olhos delas. Breton (2023) referenda nossa escolha ao afirmar que as experiências para se transformarem em linguagem necessitam de um ambiente propício para tal desempenho.

Sua passagem à linguagem, sua expressão em palavras e sua integração em narrativas, no âmbito da pesquisa narrativa, devem ser acompanhadas pelo pesquisador que, para isso, estrutura dispositivos, estabelece acordos para realizar as perguntas, regula os níveis de implicação e especifica os procedimentos de orientação que utiliza (BRETON, 2023, p. 14).

Para que esses espaços se multipliquem no diálogo com as crianças, é necessário paridade com os adultos, o que significa que ambos vão aprender a se situar entre o saber e o não saber, em situação de diálogo. Para Lewkowicz (2008), o adulto e a criança envolvidos numa relação situacional, na qual os códigos são estabelecidos em conjunto, é possível pensar

⁷ Máscara que os gregos antigos utilizavam nas peças de teatro para representar os personagens.

o impensável, incluir o que comumente é deixado à margem. As crianças introduziam nas rodas de conversa situações naturalizadas nas escolas e sobre as quais refletiram ao falar com o Alien. Como percebiam os castigos e os gritos que ocorrem nas salas de aulas, a violência em seus bairros, na escola, contra a escola e da própria escola contra elas. A roda de conversas cumpria essa função delicada e desafiadora desse espaço “entre” a criança e escola, a criança e o hospital, a criança e o professor. A reflexividade narrativa das criança emerge nesse momento de reflexão conjunta, sem entrave, facilitador, permitindo-lhes que narrassem, avaliassem, priorizassem seus sentimentos e emoções. Enfim, o que ninguém pode fazer por elas de forma a ocuparem seu lugar de fala como sujeito com o direito de ser escutada, mas também o lugar de quem pode ensinar ao adulto e não apenas de aprender com ele.

Pudemos entrar em contato não só com o que as crianças pensavam, mas também com o que fomos capazes de pensar, em conjunto, fruto dessa disposição humana à reflexividade narrativa, aguçada pela receptividade do outro e do que ia acontecendo entre nós. Delory-Momberger (2012, p. 527-528) nos ajuda a compreender esta atitude de escuta sensível.

Tudo muda quando o *narratário* (que não é mais um *perguntador*) tem o projeto de deixar expandir-se da maneira mais ampla e mais aberta possível o espaço da fala e das *formas de existência* do *narrador*, quando ele se coloca na posição de "seguir os atores". A ordem canônica e quase ontológica da pergunta *antecedente* e da resposta *consecutiva* só pode ser, então, *invertida*.

De modo que o melhor do diálogo não é nem a pergunta nem a resposta, mas o espaço que ele cria *entre* o que se sabe e o que se pode conhecer com o outro, sobre o outro, consigo mesmo e sobre nós mesmos no ato de reflexão conjunta. A interação triádica – crianças-Alien-pesquisadora - na roda de conversa, estimulava as crianças a irem além de respostas prontas, que fecham ou impedem o fluxo da narrativa, criam sinuosidades e desvios. Na medida em que o diálogo fluía entre nós, abriam-se as portas de acesso ao que acontecia no mundo exterior e ao que nos acontecia no interior do nosso mundo interior.

Assim, fomos aprendendo com elas que é preciso saber nunca sair na frente, indicando às crianças o caminho a percorrer, nem tão pouco ficar para trás sem alcançar as crianças que caminham a nossa frente. Ao caminhar *com* elas, fomos aprendendo a despertar a criança narradora que há em nós e, ao mesmo tempo, a escutar a criança narradora que vive nelas. E no diálogo com elas vivemos a experiência poética de enlaçar dois mundos, o da infância e o dos adultos, pelo poder da imaginação e da criatividade que fazem da narrativa o lugar comum da existência humana e de suas incontáveis travessias.

Considerações possíveis para seguir adiante

Há dentro da alma humana, a permanência de um núcleo de infância, uma infância imóvel, mas sempre viva, alheia à história, oculta dos outros, disfarçada de história quando relatada, mas que tem sua verdadeira realidade somente nos instantes de sua iluminação, o que é o mesmo que dizer nos momentos de sua existência poética.

(Gaston Bachelard, 1999, p. 46).

As coisas não se comunicam, não contam sua história. Não é isto o que se passa com os homens, que são seres históricos, capazes de autobiografar-se.

(Paulo Freire, 1983, p. 33).

Iniciamos este texto enfatizando o interesse que tínhamos em apresentar uma reflexão sobre a metodologia da pesquisa com crianças, tomando como base nossas preocupações e aprendizagens, enquanto pesquisadoras, ao longo dos últimos onze anos, em busca de compreender com elas seus modos de narrar e dar sentido ao mundo em que se situam, o que nele elas fazem ou não podem fazer. Para Fernández (2001, p. 55), a teorização que emana da pesquisa está sempre relacionada a nossa capacidade de irmos além do que já foi pensado, de modo que todo o conhecimento autoral é produzido num lugar em que a criatividade e o jogo potencializam a constituição de subjetividades, que se produzem, entrelaçando objetividade e subjetividade, experiências e sentidos, certezas e dúvidas, pensamentos e sentimentos, para além das dicotomias que paralisam e não permitem o diálogo com ideias e pessoas, denominado de espaço do “entre”. Em que a interação se desenvolve *entre* pessoas singulares que nela se envolvem, se reconhecem e validam suas palavras ao partilhar narrativas.

Como afirma Bachelard (1999, p.46), no excerto acima, abrigamos em nossa alma a permanência de “uma infância imóvel”, que ocultamos dos outros e que se revela “somente em instantes de iluminação”, o que faz de nós seres singulares e universais. Aprendemos com as crianças, durante a pesquisa que quando deixamos morrer a criança que há em nós, padecemos sem ela da ausência de nossa capacidade de imaginação para (re)criar o fantástico refúgio de nossa existência poética. E não seria justamente essa existência transpassada de poesias que nos permitiria encontrar caminhos para pesquisar e estar com crianças na escola?

Em nosso percurso *com* as crianças, na perspectiva de uma pesquisa-dialógica e educativa, elas nos mostraram, muito claramente, um paradoxo que nos afeta, ao longo do processo de escolarização: a negação da constituição de nossa existência poética, de nossa humanidade, de nossa autenticidade na vida adulta. Há um contraste entre a percepção das crianças das escolas investigadas com relação àquela das crianças hospitalizadas. Se as primeiras trazem as marcas mais proibitivas, pois para o Alien “ficar na escola vai precisar

cortar as asas, porque na escola não é para voar [...] é preciso ficar quietinho e estudar para não atrapalhar as crianças, o que as crianças estão pensando!”. Aprendemos com as crianças das classes hospitalares outra percepção da escola. As classes hospitalares, mais voltadas para a importância do corpo em toda a sua fragilidade, trazem para as crianças, a esperança. E mesmo se seus pequenos corpos são submetidos a tratamentos invasivos, elas são capazes de afirmar: “mas é para nosso bem”. “Alien, dizem elas, é preciso que tenha hospital em seu planeta!”. “E professoras também!” “Muitos jogos!”. Elas percebem a importância de preservar a infância por meio da ludicidade como potencialidade para superar a dor do adoecimento, a hospitalização compulsória, as rupturas com a família, com a escola, com os amigos. Por essa razão, as classes hospitalares como espaço-tempo a favor do processo de escolarização tornam-se também um lugar de esquecimento da dor e da esperança de “ser alegre outra vez”.

Por sua vez, as crianças que frequentam as escolas regulares percebem, desde a travessia da Educação Infantil para o Ensino fundamental, que elas vão perdendo seu direito à ludicidade, a criatividade... Então, qual a razão de considerar a ludicidade, a imaginação, a criatividade como opostas à reflexividade crítica? Elas seriam resíduos a serem jogados pela janela do esquecimento? E com essa perda gradativa, as crianças perdem também a autorização para criar, sem temores, “mundos fantásticos”, como nos diz Bachelard na epígrafe acima. A escola, ao privilegiar os espaços e os tempos destinados a desenvolver o ofício de aluno, permite que se estabeleça uma tensão entre aprender e brincar, entre dever e prazer, o que leva as crianças a abrirem mão do que é próprio da infância e a se indisporerem contra o conhecimento disponibilizado pela escola, o que pode afetá-las durante suas vidas.

Como afirma Freire (1983, p.33), a diferença entre as coisas e os humanos, é que os humanos contam suas histórias, e desde tenra idade “são capazes de autobiografar-se”. E é o que fazem as crianças que vão reelaborando na escola duas autobiografias. Na escola, as crianças vão elaborando duas autobiografias. Uma “autobiografia escolar”, nos moldes da escola, repetindo o que os adultos pensam da escola: Elas ali estão para aprender e (con)formar-se. Mas, no verso da página, elas escrevem uma outra autobiografia, enraizada na vida que preservam na escola, marcada pela liberdade e a imaginação, como uma tática para guardarem com elas e permanecerem crianças. Para Michel de Certeau (1999, p. 104), as táticas são os “gestos hábeis do ‘fraco’ na ordem estabelecida pelo ‘forte’, arte de dar golpes no campo do outro, astúcia de caçadores, mobilidades nas manobras, operações polimórficas, achados alegres, poéticos e bélicos”. Essa história paralela, “censurada”, que guardamos dentro da alma, no interior de nosso mundo interior, é a que elas contarão mais tarde. Como contraponto à

constituição de seu *ethos* escolar, emerge seu *ethos* poético que as ajudaram e as ajudam a se tornarem quem são.

Esta autobiografia escrita no verso nos mostrou que as crianças gostam de aprender, mas nem sempre da forma como os adultos gostam de ensinar, pois a escolarização vai aos poucos esgarçando os laços entre ludicidade e o corpo, a imaginação e a criatividade inerentes à alma, à narração e à constituição de si. E, no seu processo de enculturação, com seus rituais e discursos elas enlaçam a infância às suas amarras. Como dissemos anteriormente, em suas narrativas, elas vão tecendo autobiografias no modelo formal da escola, sem jamais dizerem o que aprendem, o que lhes ensinam suas silenciosas táticas na arte de se manter crianças, tecer amizades, conviver com o outro, pôr em uso sua reflexão nos jogos entre eles e nos jogos de poder que experienciam nas brincadeiras, na reinvenção dos espaços escolares, movimentos em que se reinventam ao reinventar o tempo que passam na escola.

Pudemos observar que os espaços de inserção das crianças nas instituições escolares, via de regra, são projetados pelos adultos, orientados em crenças e representações que possuem sobre a criança e a educação, e não propriamente a partir das necessidades e das percepções das crianças. Isso se torna visível ao serem estimuladas a destacar quais os espaços escolares que mais as atraem e a sala de aula não é mencionada. Gostam dos parquinhos, dos pátios, das quadras, dos laboratórios de informática, nos quais brincar e interagir com os pares é permitido.

Situações como essas nos ajudam a responder a insistente questão: por que privilegiar as narrativas de crianças como instrumento de pesquisa? Porque o estudo das narrativas produzidas pela criança acerca de suas experiências cotidianas torna-se uma ferramenta preciosa para o acesso às construções que elas fazem a respeito do que se passa em suas vidas e que nós adultos esquecemos ou não queremos lembrar. No entanto, é narrando que todos nós nos construímos como sujeitos, por essa razão é que as narrativas permitem nos aproximar da subjetividade da criança e de toda a complexidade desse processo na infância. Por essa razão, aprendemos que quando as crianças vivem nesses lugares, entre o mundo de adultos e da infância, entre a saúde e o adoecimento, a experiência de ser escutada abre para elas um espaço inédito em que podem (re)elaborar o que viveram e se projetarem num futuro imediato para dar sentido ao que estão vivendo. Dessa forma que a pesquisa (auto)biográfica que adota uma perspectiva dialógica com crianças vai além de propósitos puramente acadêmicos, relacionados à produção do conhecimento científico, muitas vezes mais preocupada com as técnicas instrumentalistas do que com a ética e com as aprendizagens que ajudam a constituição de

intersubjetividades, que se transformam na ação de narrar e de refletir sobre o que vivemos, iremos viver, ou deixaremos de viver.

Afinal, ao longo desses tantos anos, percebemos que faltava algo de realmente importante na pergunta inicial que nos conduziu até aqui: *O que dizem as crianças sobre a escola (ou a classe hospitalar) é digno de interesse para a pesquisa educacional, a formação docente e as políticas públicas voltadas para infância?* A pergunta que se tornou ao longo dos últimos onze anos a tese que hoje defendemos precisa ser reformulada: *O que dizem as crianças sobre a escola (ou a classe hospitalar) é digno de interesse para as próprias crianças e para quem pesquisa?* E só depois é que podemos perguntar: *para a formação docente e as políticas públicas voltadas para infância.* Com as crianças aprendemos um princípio ético radical:

A pesquisa com narrativas de vida serve, prioritariamente, para a vida de quem narra e a de quem pesquisa, pelas aprendizagens (identitárias, existenciais, profissionais, entre tantas outras), construídas conjuntamente. Se ela serve para suas vidas, ela serve para a produção de conhecimentos científicos, enraizados em vidas humanas, suscetíveis de produzirem respostas mais próximas de suas necessidades. Finalmente, ela serve para as questões sociais que justificam a pesquisa. Qualquer inversão nessa ordem põe em risco os benefícios desse princípio ético a não ser negligenciado (PASSEGGI, 2023, p. 203).

Essas são pistas apontadas pela reflexão das crianças. Elas nos mostram o quanto estamos longe, em nossas pesquisas, de aprofundarmos o que está latente em suas falas, em seus gestos, seus silêncios. E que ainda nos resta muito a aprender com elas.

REFERÊNCIAS

- ABRAMS, J. Introdução *In*: ABRAMS, J. (org.) **O reencontro da criança interior**. São Paulo: Cultrix, 1999.
- BACHELARD, G. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BACHELARD, G. Devaneios sobre a infância. *In*: ABRAMS, J. (org.) **O reencontro da criança interior**. São Paulo: Cultrix, 1999.
- BRETON, H. **Investigação narrativa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2023. *E-book*. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/fcc-noticia/investigacao-narrativa-como-metodo-de-pesquisa-novo-livro-herve-breton/>. Acesso em: 09 ago. 2023.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano; artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- CORSARO, W. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr. 2016. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2016.v1.n1.p133-147.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523-536, dez. 2012. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000300002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 29 ago. 2023.

FERNÁNDEZ, A. **O saber em jogo**: a psicopedagogia propiciando autoria de pensamento. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Biblioteca digital Paulo Freire. 8. ed. [S. l.]: Ed. Paz e Terra, 1969/1983

FURLANETTO, E; PASSEGGI, M.; BIASOLI, K. **Infâncias, crianças e narrativas da escola**. Curitiba: CRV, 2020.

JUNG, C. G. **Memórias sonhos e reflexões**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

LANI-BAYLE, Martine. Quando as crianças falam de sua escola e (nos) ensinam.. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S. l.], v. 15, 2020. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n15.

LEWKOWICZ, I. ¿Existe el pensamiento infantil? In COREA, C.; LEWKOWICZ, I. (org.) **Pedagogia del aburrido**: escuelas destituídas, familias perplejas. Buenos Aires: Paidós, 2008.

MILLS, J. C.; CROWLEY, R. O contato com a criança interior. In: ABRAMS, J. (org.) **O reencontro da criança interior**. São Paulo: Cultrix, 1999.

PASSEGGI, M. A ética na pesquisa com narrativas de vida em educação. In COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA ANPED (org.). **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios – Vol. 3, Rio de Janeiro: ANPED, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/372310757_ETICA_E_PESQUISA_EM_EDUCACAO_Subsidios_-_VOLUME_3#fullTextFileContent. Acesso em: 8 ago. 2023.

PASSEGGI, M. *et al.* Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto) biográfica. **Educação UFSM**, [S. l.], v. 39, n. 01, p. 85-104, 2014. DOI: 10.5902/1984644411345. Acesso em: 03 ago. 2023.

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, [S. l.], n. 21, 2003. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/educacao/article/view/6119>. Acesso em: 20 ago. 2023

SARMENTO, M. J. “Estudos da criança” como campo interdisciplinar de investigação e conhecimento. **Revista Interações**, [S. l.], v. 4, n. 10, 2008.

SARMENTO, M. J. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de Pesquisa em Educação - PPGE/ME FURB**, [S. l.], v. 6, n. 3, set./dez. 2011. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/36733>. Acesso em: 16 jul. 2023.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

CRedit Author Statement

Reconhecimentos: Gostaríamos de agradecer às crianças que estiveram conosco nesta caminhada, às instituições e aos seus colaboradores que nos acolheram, aos pesquisadores de todo o Brasil que participaram das pesquisas e ao CNPq-CAPES que financiaram nossos estudos.

Financiamento: CNPq-CAPES, processos: n. 401519/2011-2, n. 462119/2014-9 e n. 443695/2018-0

Conflitos de interesse: Não se aplica.

Aprovação ética: Parecer do Comitê de Ética – 168.818 HUOL-UFRN, 23/11/2012, CAAE 06433412.3.000.5292).

Disponibilidade de dados e material: Os dados de pesquisa e os materiais utilizados estão disponíveis para os participantes dos grupos de pesquisa coordenados pelos autores.

Contribuições dos autores: Os autores participaram: da produção, da análise de dados, da elaboração dos relatórios de pesquisa enviados às agências de fomento e orientaram dissertações e teses que deram sustentação à escrita conjunta do texto.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.
Revisão, formatação, normalização e tradução.

