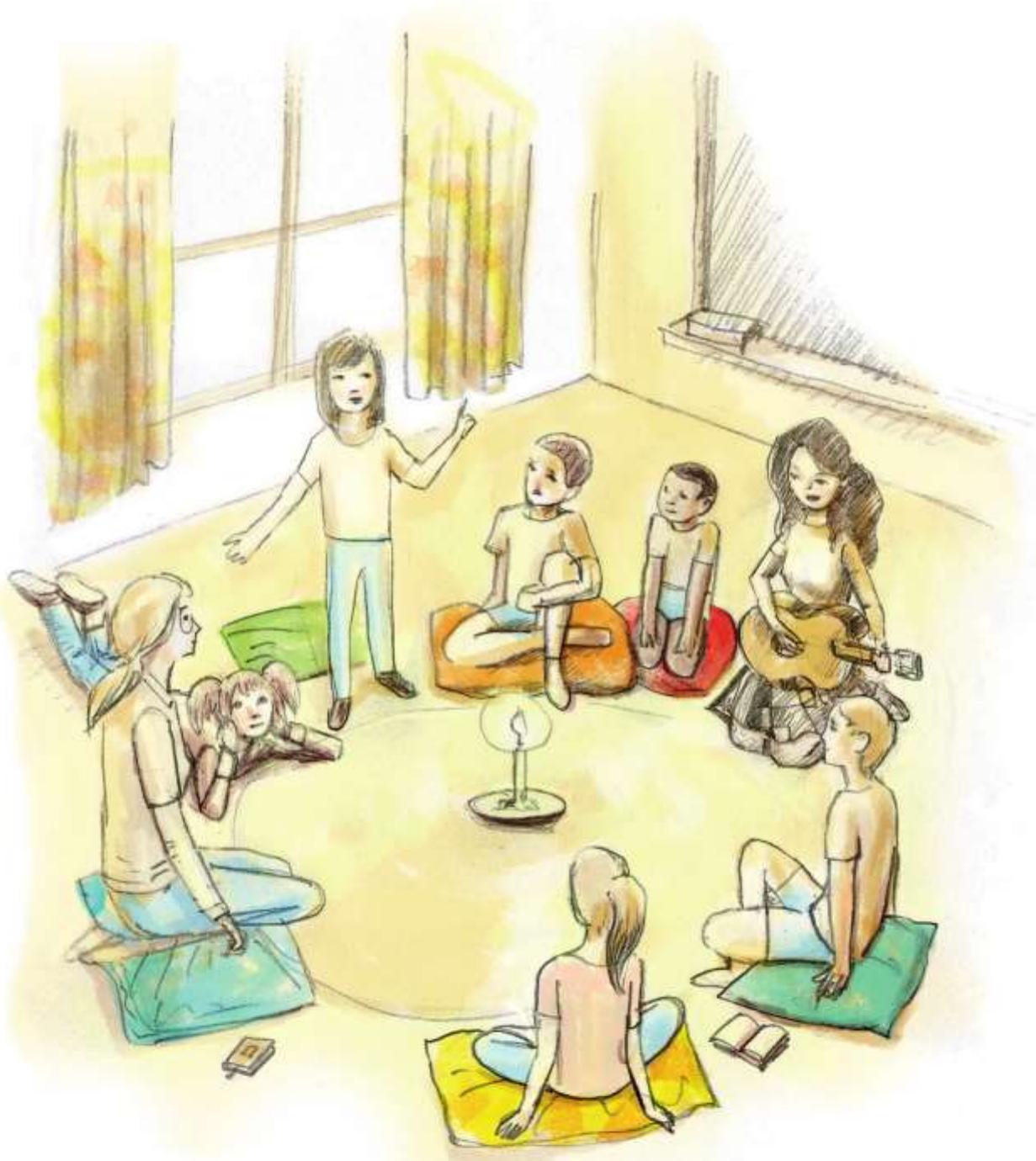


# A RODA DE HISTÓRIAS:

pelo direito de viver a infância  
no Colégio de Aplicação-UFSC



Liliane Alves da Silva  
Lourival José Martins Filho (Orientador)



LILIANE ALVES DA SILVA

**A RODA DE HISTÓRIAS: PELO DIREITO DE VIVER A INFÂNCIA NO  
COLÉGIO DE APLICAÇÃO-UFSC**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Lourival José Martins Filho

FLORIANÓPOLIS, SC  
2018

S586r Silva, Liliâne Alves da

A Roda de Histórias: pelo direito de viver a infância no Colégio de Aplicação- UFSC / Liliâne Alves da Silva; Revisão textual Januário Marques de Souza; Design gráfico Paula Albuquerque; Ilustrações Fábio Dudas. - 2018.  
275 p. il.; 29 cm

Orientador: Lourival José Martins Filho

Bibliografia: p. 249-260

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018.

1. Livros e leitura para crianças. 2. Arte de contar histórias. 3. Escola. 4. Crianças. 5. Direito das crianças. I. Martins Filho, Lourival José. II. Souza, Januário Marques de. III. Albuquerque, Paula. IV. Dudas, Fábio. V. Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD: 028.55 - 20.ed.

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Alice de A. B. Vazquez CRB14/865  
Biblioteca Central da UDESC

**LILIANE ALVES DA SILVA**

**A RODA DE HISTÓRIAS: PELO DIREITO DE VIVER A INFÂNCIA NO COLÉGIO  
DE APLICAÇÃO-UFSC**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Banca Examinadora**

Orientador: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Lourival José Martins Filho

PPGE/UDESC

**Membros:**

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>ª</sup>. Dra. Gilka Elvira Ponzi Girardello

PPGE/UFSC

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>ª</sup>. Dra. Karin Cozer de Campos

Pedagogia/UNIOESTE

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>ª</sup>. Dra. Lilane Maria de Moura Chagas

PPGE/UFSC

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>ª</sup>. Dra. Alba Regina Battisti de Souza

PPGE/UDESC

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>ª</sup>. Dra. Dalva Maria Alves Godoy

PPGE/UDESC

**Florianópolis, 28 de agosto de 2018.**



## MINHA ETERNA GRATIDÃO

Ao meu pai, que sempre me incentivou a buscar os valores eternos. Aqueles que a traça  
não corrói e a ferrugem não destrói;  
À minha mãe (*in memoriam*), que me deixou um legado de luta e amor ao próximo;  
Ao meu amor e companheiro Hugo, meu esteio nesta jornada;  
Às crianças pesquisadoras do Colégio de Aplicação, que toparam comigo este desafio;  
À Marília, que com sua amizade, parceria e generosidade transformou esta pesquisa  
numa trajetória de partilhas e muitas aprendizagens acadêmicas e de vida.



## AGRADECIMENTOS

Ao professor Lourival José Martins Filho, pela orientação acolhedora. Por ser um encorajador de voos. Por acreditar que pássaros devem voar livres e que escolas e academias podem ser horizontes e não gaiolas.

Ao meu amigo e parceiro Ingo, por enxergar e reconhecer meu potencial e me levar a lugares que nem eu mesma acreditava que pudesse chegar!

À minha filhota Vanessa, pelos momentos de intensas e profícuas conversas e debates, por ouvir minhas angústias nos momentos de incertezas.

À minha irmã Geane, por me amar, incondicionalmente.

Aos meus irmãos, pela admiração que sempre demonstraram por mim, incentivando-me a querer “ser” mais.

À minha amiga Mari, por me incentivar e acreditar em mim e por compartilhar da mesma “clareira”.

À minha amiga Adriana, por fazer por mim o que irmãs fazem umas pelas outras.

Às professoras dos Anos Iniciais do Colégio de Aplicação, minhas parceiras, amigas e companheiras na luta diária do trabalho docente.

À Lilane, parceira e amiga que se fez presente nos momentos difíceis desta trajetória.

À fada madrinha deste trabalho, professora Gilka Girardello, a quem devo muito do que sei sobre a arte da narração de histórias para e com crianças.

À Karin, uma referência desde os primeiros rabiscos deste projeto. Foi um presente tê-la na banca examinadora da defesa.

À professora Julice Dias, pelos diálogos e contribuições durante o processo de qualificação.

Às professoras, Alba e Dalva, por aceitarem integrar a banca examinadora da defesa.

À Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), representada pela direção do Colégio de Aplicação (CA), por possibilitar um ano de afastamento das minhas atividades como professora, oportunizando minha dedicação para a pesquisa.



## RESUMO

Esta dissertação apresenta a pesquisa desenvolvida em parceria com crianças pesquisadoras que participam da *Roda de Histórias* do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A *Roda de Histórias*, um momento de fruição estético-literária para ouvir e contar histórias, surgiu em 2012 no âmbito da sala de aula de três turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, em 2017, como um projeto piloto para a criação da disciplina de *Literatura Oral*, passou a fazer parte do currículo formal, compondo o quadro de disciplinas de todas as 15 turmas desse segmento. Por meio de uma investigação de natureza participativa, o estudo apresenta como objetivo compreender os sentidos que as crianças estão produzindo a partir da participação nessa atividade. A pesquisa explora os desafios de uma investigação participativa com crianças e sustenta-se em pressupostos que consideram as crianças como sujeitos de direitos que produzem cultura e história, capazes de pensar e de se expressar sobre os seus modos de vida. Nessa perspectiva, mais que encontrar respostas, busca-se, no encontro e na interação com as crianças, descobrir, aprender, construir e compartilhar conhecimentos, o que configura esse processo como uma experiência de produção de novos sentidos. Pesquisar com as crianças significa abrir mão do controle e partilhar com elas as decisões e os encaminhamentos da investigação. As escolhas teórico-metodológicas contribuem para potencializar as competências das crianças, de modo que, o protagonismo delas na pesquisa evidencia seus entendimentos e sentidos, isto é, seus modos de ser, agir, sentir e pensar sobre os processos de participação, interação e investigação na *Roda de Histórias/Literatura Oral*. Os instrumentos metodológicos utilizados pautam-se pela Observação Participante, pelo Diário de Campo e pela Técnica de Entrevistas Mistas, cujos registros foram feitos por meio de gravador digital e máquina fotográfica/filmadora. Para compreender e refletir acerca da participação das crianças na *Roda de Histórias/Literatura Oral*, foi imprescindível considerar o contexto em que essa atividade ocorre: a escola. A experiência da pesquisa narrada nesta dissertação possibilita um exercício de autoria em que as relações entre as crianças, os adultos e a narração de histórias na escola puderam ser problematizadas. Os dados gerados em campo, as vozes e os posicionamentos das crianças sobre a participação na *Roda de Histórias/Literatura Oral* indicam que garantir, no contexto escolar, espaço e tempo para a narração de histórias, como um momento de fruição estético-literária, como um lugar onde as crianças têm a oportunidade de tecer e partilhar suas narrativas, contribui para a construção de uma escola mais poética, estética e humana.

**Palavras-chave:** Pesquisa participativa com crianças. Crianças pesquisadoras. Narração de histórias na escola.



## ABSTRACT

This dissertation presents a research developed in partnership with children researchers who participate in the *Storytelling Circle* at Federal University of Santa Catarina (UFSC)'s Aplicação School. The *Storytelling Circle*, a moment of aesthetic-literary enjoyment to hear and tell stories, started in 2012, within the classroom of three youngster classes at the Elementary School. In 2017, as a pilot project for the creation of the *Oral Literature* subject, the *Circle* became part of the formal curriculum, being included as a regular subject for all 15 classes in this segment. Through an investigation of participatory nature, the study aims to understand the significations children are producing while participating in this activity. The research explores the challenges of a participatory research with children and is based on assumptions which consider children as subjects of law, who produce culture and History, and who are capable of thinking and expressing about their life. In this perspective, rather than finding answers, we seek, while meeting and interacting with children, to discover, learn, build and share knowledge, which shapes this process as an experience of producing new meanings. Researching with children means giving up control and sharing with them the decisions and directions of the investigation. The theoretical and methodological choices contribute to empower children's competences, so that their protagonism in the research evidences their understandings and meanings, that is, their ways of being, acting, feeling and thinking about the processes of participation, interaction and research in the *Storytelling Circle/Oral Literature*. The methodological tools we used are based on Participant Observation, Field Journals and the Mixed Interviews Technique, whose records were made with digital recorder and digital camera/camcorder. To understand and reflect on the participation of children in the *Storytelling Circle/Oral Literature*, considering the context in which this activity occurs – the school – was essential. The research experience narrated in this dissertation enables an exercise in authorship in which relationships between children, adults and storytelling in school could be problematized. The data generated in the field, the voices and the positions of the children about their participation in the *Storytelling Circle/Oral Literature* indicate that guaranteeing space and time for storytelling in the school context, as a moment of aesthetic-literary fruition, as a place where children have the opportunity to weave and share their narratives, contributes to building a more poetic, aesthetic and human school.

**Keywords:** Participatory research with children. Children researchers. Storytelling at school.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento bibliográfico sobre “pesquisa participativa com crianças” em base de dados <i>on-line</i> durante o período 2011-2017 .....	40
Quadro 2 – Dados gerais dos trabalhos identificados no levantamento bibliográfico sobre “pesquisa participativa com crianças” em base de dados <i>on-line</i> publicados durante o período 2011-2017.....	41
Quadro 3 – Levantamento bibliográfico sobre “crianças [como] pesquisadoras/investigadoras” em base de dados <i>on-line</i> durante o período 2011-2017 .....	41
Quadro 4 – Dados gerais dos trabalhos identificados no levantamento bibliográfico sobre “crianças [como] pesquisadoras/investigadoras” em base de dados <i>on-line</i> publicados durante o período 2011-2017.....	41
Quadro 5 – Levantamento bibliográfico sobre “narração de histórias na escola” em base de dados <i>on-line</i> publicados durante o período de 2008-2017 .....	42
Quadro 6 – Dados gerais dos trabalhos identificados no levantamento bibliográfico sobre “narração de histórias na escola” em base de dados <i>on-line</i> publicados durante o período 2008-2017.....	42
Quadro 7 – Levantamento bibliográfico sobre “contação de histórias na escola” em base de dados <i>on-line</i> durante o período 2008-2017 .....	42
Quadro 8 – Dados gerais dos trabalhos identificados no levantamento bibliográfico sobre “contação de histórias na escola” em base de dados <i>on-line</i> durante o período 2008-2017 .....	42
Quadro 9 – Levantamento bibliográfico selecionado sobre “narração de histórias” em base de dados <i>on-line</i> durante o período 2008-2017 .....	44
Quadro 10 – Dados gerais dos trabalhos identificados no levantamento bibliográfico sobre “narração de histórias” em base de dados <i>on-line</i> durante o período 2008-2017.....	44
Quadro 11 – Levantamento bibliográfico selecionado sobre “contação de histórias” em base de dados <i>on-line</i> durante o período 2008-2017 .....	44
Quadro 12 – Dados gerais dos trabalhos identificados no levantamento bibliográfico sobre “contação de histórias” em base de dados <i>on-line</i> durante o período 2008-2017 (Continua)....	45
Quadro 13 - Critérios avaliados/preenchidos pelas crianças do 4º ano A, referente às atividades realizadas no 2º trimestre.....	180
Quadro 14 - Critérios e níveis de participação do 4º ano A .....	180
Quadro 15 - Critérios avaliados/preenchidos pelas crianças do 2º ano B, referente às atividades realizadas no 2º trimestre.....	181
Quadro 16 - Critérios e níveis de participação do 2º ano B .....	181



## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Localização dos blocos do CA/UFSC .....	59
----------------------------------------------------	----



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CA - Colégio de Aplicação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CDC - Convenção dos Direitos da Criança

CED - Centro de Ciências da Educação

DAC - Departamento Artístico Cultural da Universidade Federal de Santa Catarina

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

FFCL - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras

GA - Ginásio de Aplicação

GT - Grupo de Trabalho

LO - Literatura Oral

PROLINGUAGEM - Aquisição, aprendizagem e processamento da linguagem oral e escrita

Sapeca - Saberes e Práticas Escolares do Colégio de Aplicação

Sesc/SC - Serviço Social do Comércio de Santa Catarina

SciELO - Scientific Electronic Library Online

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura



## SUMÁRIO

<b>1 SOBRE O COMEÇO DE TUDO .....</b>	<b>23</b>
<b>2 ALINHAVANDO FIOS.....</b>	<b>33</b>
2.1 OUTROS OLHARES E ENFOQUES .....	39
2.2 NOSSOS PARCEIROS DE CAMINHADA .....	46
2.3 O COLÉGIO DE APLICAÇÃO: UM LUGAR DE MUITAS HISTÓRIAS .....	54
<b>3 ERA UMA VEZ UMA RODA DE HISTÓRIAS .....</b>	<b>61</b>
3.1 ESSA HISTÓRIA COMEÇA HÁ MUITO TEMPO.....	64
<b>4 ENCONTROS E DESCOBERTAS: A PESQUISA COM AS CRIANÇAS.....</b>	<b>81</b>
4.1 PRIMEIROS ENCONTROS .....	89
4.2 “A GENTE É PESQUISADOR!”: A PESQUISA COM O 2º ANO B .....	112
4.3 “NÓS TEMOS O CORAÇÃO ABERTO PARA AS HISTÓRIAS!”: A PESQUISA COM O 4º ANO A .....	126
4.4 “EU GOSTAVA DAS HISTÓRIAS ANTIGAMENTE!”: O DIÁLOGO COM A TURMA DO 4º ANO A.....	128
4.5 “ESSAS PERGUNTAS FAZEM ELAS RESPONDEREM DO PRÓPRIO CORAÇÃO!”: O GRUPO DE NOVE CRIANÇAS DO 4º ANO A .....	133
<b>5 A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS.....</b>	<b>147</b>
5.1 O DIREITO À PARTICIPAÇÃO .....	150
5.2 A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NAS PESQUISAS .....	156
5.3 A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA RODA DE HISTÓRIAS/LITERATURA ORAL.....	166
5.4 PARTICIPAR, CANTAR, BRINCAR E CONTAR HISTÓRIAS NA ESCOLA ...	186
<b>6 A NARRAÇÃO DE HISTÓRIAS.....</b>	<b>195</b>
6.1 A NARRAÇÃO DE HISTÓRIAS NA ESCOLA .....	200
6.2 OPINIÕES E PONTOS DE VISTAS DAS CRIANÇAS .....	233
<b>7 SOBRE INACABAMENTOS E INTEIREZAS.....</b>	<b>237</b>

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>226</b>
<b>APÊNDICE A - SUBMISSÃO AO COMITÊ DE ÉTICA.....</b>	<b>261</b>
<b>APENDICE B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS (CEPSH-UFSC).....</b>	<b>262</b>
<b>APENDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DESTINADO AOS FAMILIARES.....</b>	<b>265</b>
<b>APÊNDICE D - CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA COMO VOLUNTÁRIO (A).....</b>	<b>268</b>
<b>APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DESTINADO AO ESTUDANTE.....</b>	<b>270</b>
<b>APENDICE F - ASSENTIMENTO DO (DA) MENOR DE IDADE EM PARTICIPAR COMO VOLUNTÁRIO(A).....</b>	<b>275</b>

Capítulo 1:

# Sobre o começo de tudo

---

*Menor que meu sonho  
não posso ser*

*Mil identidades secretas.  
Mil sobras, sombras, mil dias.  
Todas palavras e tudo.  
Barco de ambiguidade,  
sôfregas palavras.  
De todas contradições, desencontros,  
dos contrários de mim,  
andarilho da flecha de várias pontas, direções.  
Dos outros seres  
que também andarilham.*

*(Lindolf Bell)*





“Soñar con lo que más queremos  
 Aquello difícil de lograr  
 Es ofrecer llevar la meta a su fin  
 Y creer que la veremos cumplir  
 Arriesgar de una vez  
 Lo que soy por lo que puedo ser  
 Puedes llegar, lejos  
 A las estrellas alcanzar  
 Hacer de sueños realidad  
 Y puedes volar, alto  
 Sobre las alas de la fe  
 Sin más temores por vencer  
 Puedes llega”  
 (Gloria Estefan)

A epígrafe que inicia este capítulo é o trecho de uma música que ganhei<sup>1</sup>, simbolicamente, de uma grande amiga no dia em que a tristeza e o desânimo tomavam conta de mim por força da reprovação no processo seletivo de mestrado de outra Universidade. Por meio de uma publicação no Facebook, minha amiga buscava, com essas palavras, acalantar meu coração, porque sabia da minha dor e a compreendia. Sim, sem dramas exagerados, a não realização de planos de tão longa data, aos quais dedicamos esforços, sempre nos traz dores. Lembro-me de que naquele dia eu caminhava pelos corredores do Colégio de Aplicação (CA), chorando, porque realmente aquele era um sonho que não aconteceu. Essas palavras, de certa forma, representam um pouco do significado que tem para mim este trabalho. Mas, como escreveu o poeta catarinense Lindolf Bell, “menor que meu sonho não posso ser”<sup>2</sup>.

Um ano depois, com o incentivo de outra amiga, enviei meu projeto para ser avaliado no processo seletivo da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Encaminhei meu “Plano de Estudos” a um orientador, que, segundo essa amiga, poderia ter interesse na temática que eu propunha. Dessa forma, novamente, adentrei num processo longo e sofrido de seleção para cursar a pós-graduação em nível de mestrado. Mas, dessa vez, meu empenho não foi em vão. Enfim meu sonho se realizaria. É, Bell tem razão:

Passo este tempo que me passa.  
 Passo pontos de interrogação, helespontos, helespantos.  
 Passo a ponte, o poente.  
 Deliberadamente passo mas sem pressa, passo a passo.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Minha trajetória profissional e acadêmica será narrada utilizando verbos na primeira pessoa do singular. Os demais textos, na primeira pessoa do plural, farão referência ao trabalho conjunto, realizado com as crianças, com a professora Marília e com meu orientador, professor Lourival José Martins Filho.

<sup>2</sup> BELL, Lindolf. Poema do Andarilho. In: O código das águas. Disponível em: <[http://www.avozdapoesia.com.br/obras\\_ler.php?obra\\_id=10465&poeta\\_id=277](http://www.avozdapoesia.com.br/obras_ler.php?obra_id=10465&poeta_id=277)>. Acesso em: 16 maio 2018.

<sup>3</sup> Ibid.

Sempre esteve em meus planos a formação em nível de mestrado. Não pela titulação ou prestígio, apesar de reconhecer sua importância, mas principalmente porque tinha a expectativa, e hoje tenho a certeza, de que essa formação promove uma transformação, em diversos âmbitos e dimensões. Por conseguinte, tinha a preocupação com alguns aspectos que, do meu ponto de vista, poderiam fazer toda a diferença, a saber:

- a) Tema de pesquisa: pensava que o tema teria de ser algo que me mobilizasse, uma paixão, pois assim as dificuldades se tornariam desafios, ao mesmo tempo em que respeitaria minha característica profissional mais teimosa, o meu idealismo;
- b) Dedicção plena ao mestrado: outro aspecto que eu valorizava era a possibilidade de realizar a formação com afastamento em tempo integral<sup>4</sup>, considerando que sou professora com dedicação exclusiva no Colégio de Aplicação (CA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC);
- c) Parcerias de diálogo teórico: por último, e não menos importante, era a necessidade que via de encontrar pares acadêmicos com quem pudesse dialogar sobre teorias, contribuindo de maneira significativa para o aprofundamento do tema e a produção do trabalho<sup>5</sup>.

Hoje tenho o entendimento de que estava no caminho certo, pois esses fatores, de fato, colaboraram e foram determinantes para o meu crescimento intelectual, profissional e pessoal. Uma das razões que torna essa reflexão importante é o fato de que, a partir dela, fundamento meu propósito de realizar a pesquisa em meu campo profissional, como também em torno de um tema e de um contexto aos quais tenho tanta proximidade. Isso demonstra que as escolhas feitas durante a gestação e realização deste trabalho estão em sintonia com meu projeto de vida e que não foram feitas ao acaso, mas tecidas ao longo da minha trajetória como mulher, professora contadora de histórias e, agora, pesquisadora em construção. É meu desejo aprender com as crianças, como conviver e trabalhar com elas, sem subjugá-las, sem subestimá-las, produzindo, com elas, conhecimentos que potencializem a transformação de nossas relações e

---

<sup>4</sup> O afastamento para formação em tempo integral com direito a substituto consta no conjunto dos direitos do professor público federal. No entanto, essa é uma solicitação que deve ser feita pelo servidor por meio de um processo encaminhado aos setores competentes. Devido a um limite de códigos de vagas para contratação de professor substituto e a grande demanda de solicitação desse caráter no CA-UFSC, fez-se necessário a criação de uma normativa e de um edital interno que classificam os interessados por ordem de prioridade segundo determinados critérios. Nesse sentido, não era garantido que, estando cursando a pós-graduação, eu teria essa concessão.

<sup>5</sup> Assim que ingressei na pós-graduação em nível de mestrado, na linha de pesquisa Políticas Educacionais, Ensino e Formação da UDESC, passei a frequentar o grupo de pesquisa PROLINGUAGEM - Aquisição, aprendizagem e processamento da linguagem oral e escrita.

realidades. Não obstante, lançar-me em busca desse entendimento, por meio de uma pesquisa de mestrado, só foi possível porque não desisti do meu sonho e porque meu orientador teve interesse pelo tema aqui proposto. A trajetória desta pesquisa, que representa um pouco do meu percurso pessoal e profissional, mesmo que árdua vale o esforço porque vivida com paixão e entusiasmo.

Nesse sentido, “escrever é tão re-fazer o que esteve sendo pensado nos diferentes momentos de nossa prática, de nossas relações com, é tão re-criar, tão re-dizer o antes dizendo-se no tempo de nossa ação.” (FREIRE, 1997, p. 28). Essas palavras de Paulo Freire cabem perfeitamente para o exercício de rememorar minha história, para nela encontrar o germe que deu origem à presente pesquisa. Esse exercício possibilitou-me perceber que algumas inquietações, reflexões e escolhas feitas nesses dois anos de mestrado foram sendo construídas ao longo de minhas experiências como professora e como contadora de histórias, que agora estão em debate, constituindo minha dimensão de pesquisadora. Ao pensar e escrever sobre esse processo, deparei-me com histórias, vozes e acontecimentos diversos que foram percebidos como fundamentais, pois me influenciaram e me conduziram até aqui. Recordar e escrever sobre a trajetória desta pesquisa constituiu-se em oportunidade para rastrear memórias, sonhos e encontros, além de retomar saberes e práticas construídos e compartilhados coletivamente.

Professora desde os meus 17 anos, sempre me intrigou uma estrutura que submete uma turma com 25 ou 30 crianças sentadas, manhãs ou tardes inteiras, em carteiras enfileiradas, ouvindo o(a) professor(a) ou fazendo atividades muitas vezes entediantes e cansativas, sem o menor sentido diante de suas vivências cotidianas. Sentia a necessidade de buscar práticas que tivessem maior sintonia com as necessidades das crianças e as respeitassem em suas características. Pretendia transformar, mesmo que minimamente, uma realidade escolar que, de certa forma, ainda hoje me incomoda. Cantar, brincar, recitar poemas e contar histórias são algumas das estratégias que sempre me ajudaram nesse propósito. Essas práticas, geralmente consideradas pela escola como mero passatempo, eram percebidas por mim, sem muita lucidez teórica, admito, como algo repleto de potencialidades educativas, uma vez que constatava que nesses momentos vivíamos, eu e as crianças, experiências e oportunidades únicas, de aprendizagens, trocas e partilhas.

As concepções que me orientavam, naquela época, mobilizaram-me e, ao mesmo tempo, autorizaram-me a insistir em algumas práticas. No entanto, assumi-las junto às crianças obrigava-me, em certa medida, transgredir as ordens estabelecidas. Vista como uma professora

“sem domínio de turma”, era advertida por causa da “bagunça” e do “barulho”<sup>6</sup> que as crianças faziam no contexto das nossas propostas e atividades. A nota de rodapé, que descreve uma das cenas e histórias vividas, demonstra o quanto o conceito de domínio de turma, barulho e bagunça são questionáveis, ainda mais quando tomamos como referência os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Por conta de situações como essas, por muitas vezes fui solicitada a justificar minhas ações e sustentar minha postura pedagógica, o que nem sempre foi fácil no início, devido à minha pouca experiência e consistência teórica.

Em virtude desses momentos, fui dando-me conta de que era necessário o estudo, a busca e a reflexão acerca das minhas ações se quisesse construí-las no cotidiano com as crianças em vez de seguir receitas e tornar-me repetidora das práticas e das teorias de outros. Nessa busca, ocorreu meu encontro com a professora Madalena Freire<sup>7</sup>, e foi com ela que aprendi quais “armas de luta”<sup>8</sup> utilizar no cotidiano da escola para adquirir lucidez teórica e libertar-me de “práticas cristalizadas”<sup>9</sup> resultantes de uma educação autoritária que vivenciei. Com ela aprendi que “não existe prática sem teoria, como também não existe teoria que não tenha nascido de uma prática.” (FREIRE, 2008, p. 49). Em suas aulas, fui tomando consciência das concepções teóricas que estavam por trás das minhas opções pedagógicas. Percebi a importância do pensar e do refletir sobre a prática, cotidianamente, pois é desse exercício que emergem a percepção da falta de fundamentação teórica e a consciência da sua necessidade. É o estudo da teoria, de sua apropriação, que possibilita o processo de recriação dessas práticas. Ser aluna de Madalena Freire foi um caminho sem volta, não foi mais possível “fazer”, sem saber por que se está “fazendo”. O estudo da realidade pedagógica e teórica permite-me a autoria, a consciência do inacabamento (FREIRE, 1998), impele-me a seguir buscando e, se for preciso, seguir transgredindo.

E assim segue sendo, por todos esses 27 anos de prática docente. Rememorar minha história ajudou-me a perceber que o desejo de transformar o espaço e o tempo da escola num

---

<sup>6</sup> Após a narração de uma história, uma, dentre outras atividades que costumava propor às crianças, era o exercício de encená-la. Para tanto, colocava à disposição da turma diversos materiais, como o jornal, por exemplo. Com esse material, o desafio era criar figurinos, objetos, cenários e tantas outras possibilidades que as próprias crianças apresentavam. Claro que rasgar jornal, fazer recorte e colagem, discutir e negociar papéis para encenar uma história não se faz em silêncio, pois demanda certa movimentação e alarido. Por conseguinte, quem chegasse à nossa sala, naquele momento, deparava-se com jornal picado pelo chão, crianças falando alto e ao mesmo tempo, pleiteando papéis entre elas, contestando uma decisão, crianças andando livremente pra lá e pra cá...

<sup>7</sup> No ano de 1999, participei de alguns seminários de formação com a professora Madalena Freire. Esses seminários foram oferecidos pela Escola Sarapiquá, localizada na cidade de Florianópolis/SC.

<sup>8</sup> Para Madalena Freire, “armas de luta” são a observação, o registro, a reflexão, a avaliação e o planejamento considerados, por ela, instrumentos de trabalho do professor para se construir enquanto educador pensante e pesquisador do seu ensinar.

<sup>9</sup> Consideramos “práticas cristalizadas” aquelas que não se modificam e cujas teorias não são explicitadas nem questionadas.

lugar mais acolhedor, poético e humano já ressoava naquela professora de 17 anos. Dei-me conta de que a narração de histórias sempre foi uma de minhas estratégias no propósito de romper, em certa medida, pelo menos na sala de aula em que atuo, com a visão conteudista<sup>10</sup> e imediatista geralmente presente no contexto escolar.

Motivada por minhas inquietações e pelo desejo de conhecer mais sobre a arte da narração, quando tomei conhecimento, em 2004, de que o Serviço Social do Comércio de Santa Catarina (Sesc/SC) promovia formações para contadores de histórias, fiquei extremamente interessada e decidi participar. O curso que fiz compreendia dois módulos: o Curso Básico e o Curso Intermediário, tendo a duração de 60 horas/aula cada um. Os encontros de formação, que ocorriam nas sextas-feiras à noite e no sábado durante o dia todo, marcaram positivamente minha vida. Além do encantamento suscitado pelas narrativas, que eram o fio condutor desses encontros, chamou-me a atenção como que, em tão pouco tempo, pessoas até então desconhecidas construíram um espaço e um tempo de escuta e partilha de afetos e sentidos por meio de suas histórias. A partir de então, meu envolvimento com a narração de histórias foi crescente. Toda vez que surgia um curso de narração de histórias eu estava lá; pelo menos fazia o possível e o impossível para estar. Participei de inúmeras formações, coordenadas por diversos contadores de histórias, tais como Celso Sisto, Cleo Busatto, Daiane Dordete, Felícia Fleck, Gilka Girardello, Ingo Vargas, Margarida Baird, Rozemar Maria Cândido e Sérgio Bello.

Vale aqui o registro de que o Sesc/SC vem desempenhando, até hoje, um papel importante na formação dos contadores de histórias, embora não seja no mesmo formato e com a mesma carga horária daquela que frequentei. Além das formações, o Sesc/SC desenvolve o projeto Baú de Histórias - Circuito Catarinense de Narrativas, um projeto que propõe a circulação de espetáculos de contação de histórias por todas as unidades do Sesc de Santa Catarina e cidades parceiras<sup>11</sup>. O Sesc/SC também realiza em todas as suas unidades a Maratona de Contos, na qual, durante o período de uma semana a dez dias, grupos teatrais e contadores de histórias realizam uma programação intensa com espetáculos e contação de história para todas as idades.

Não posso deixar de citar a Biblioteca Comunitária Barca dos Livros como um importante espaço para minha formação. Com sua sede na Lagoa da Conceição, em

---

<sup>10</sup> Neste trabalho, embora entendamos por conteudista a prática pedagógica repetitiva e transmissiva de conteúdos acrílicos e não sintonizados com a realidade das crianças, não negamos a escola como espaço de ensino e apropriação de conceitos fundamentais para a categoria geracional.

<sup>11</sup> De acordo com o *site* <<https://contacausos.com.br/bau-de-historias-2016-foi-coisa-de-saci/>>.

Florianópolis/SC, a Barca dos Livros desenvolve várias atividades voltadas à formação de leitores e narração de histórias, a saber:

- a) Histórias na Barca dos Livros (passeio de barco na lagoa com livros, leitura, narração de histórias e música);
- b) Sarau de histórias para adultos;
- c) Encontro de contadores de histórias (por muitos anos ocorria às terças-feiras à noite, mas por ora tem ocorrido no segundo sábado de cada mês);
- d) A Escola vai à Barca: com agendamento prévio, as escolas visitam a Biblioteca, onde as crianças participam de sessões de leitura e narração de histórias.

Também frequentei a Oficina Permanente de Narração de Histórias, um projeto de extensão idealizado e coordenado, durante 14 anos, pela professora Gilka Girardello, na UFSC. Com base num relato da própria Gilka<sup>12</sup>, trago neste texto um pouco sobre esse projeto, evidenciando, assim, a influência daquelas práticas de outrora nas que hoje vivenciamos na *Roda de Histórias* do CA-UFSC. É por isso que não nos furtamos em dizer que Gilka Girardello é nossa fada-madrinha<sup>13</sup>. Para aqueles que não tiveram o prazer de conhecer a *Roda da Igrejinha da UFSC*, ousou descrever de forma superficial, conforme segue, a mágica daqueles encontros que tanto inspiram a *Roda de Histórias* do CA-UFSC.

O encontro, coordenado pela Gilka, ocorria uma vez por mês na Sala 1 do Departamento Artístico Cultural da Universidade Federal de Santa Catarina (DAC-Igrejinha da UFSC), conhecido naquela época como a *Roda da Igrejinha da UFSC*. Aberto à comunidade, a *Roda da Igrejinha* recebia professores, atores e tantos outros que dispunham de tempo e vontade de ouvir e contar histórias. Numa grande roda, iluminada pela chama de uma vela, como quem prepara o terreno, deixando-o fértil para a sementeira, Gilka lia um texto sobre narração. Em seguida, cantigas eram entoadas, as quais, como o vento, conduziam as histórias até lá. Mobilizado pela presença das histórias, sopradas pelas cantigas, um limão passava de mão em mão, enquanto se cantava:

O limão entrou na roda, o limão.  
Ele passa de mão em mão, o limão  
Ele vai, ele vem, ele aqui ainda não chegou.  
Ele vai, ele vem, ele aqui ainda não che-gooooou!<sup>14</sup>

---

<sup>12</sup> Neste texto assumo a ousadia de nominar a minha mestra, grande inspiradora, a fada da narração de histórias, pelo seu primeiro nome.

<sup>13</sup> Segundo Gilka Girardello (2014), cada contador de histórias tem suas próprias fadas-madrinhas.

<sup>14</sup> GIRARDELLO, 2014, p. 72.

Nesse momento, quem estivesse com o limão contava uma história. É por isso que o requisito para participar dessa roda era ter uma história para contar. Até mesmo aqueles mais tímidos e resistentes, que inicialmente não se reconheciam como contadores, aos poucos, enfeitiçados pela magia da varinha de condão imaginária da fada-madrinha, se convenciam de que “todo mundo conta histórias e cada um tem o seu jeito”<sup>15</sup>.

A *Roda da Igrejinha* contava com a parceria do grupo “Conta-Contos”, cujos integrantes eram Rosana de Almeida<sup>16</sup> e Polo Cabrera<sup>17</sup>, uma dupla de músicos que atuava em Florianópolis/SC, e a própria Gilka. Certo dia, com os participantes inteiramente envolvidos no trabalho de narração de histórias do projeto, Rosana de Almeida presenteia a todos com a composição de uma música que traduz da forma mais completa e autêntica os princípios daquele projeto. Foi aí que nasceu o que hoje, lá na *Roda de Histórias* do CA-UFSC, constitui-se como nossa maior defesa, pois expressão daquele movimento, e inspiração para o nosso trabalho:

Todo mundo conta histórias, todo mundo tem seu jeito  
 de abrir o universo que está dentro do seu peito.  
 Ele é feito do que vejo do que sinto a cada instante  
 Olhando as pequenas coisas e os grandes movimentos.  
 Ah, me deixo levar, e vivo a vida que me deram de presente.  
 Ah, tenho a lua a me guiar e agradeço tanta coisa pra contar.<sup>18</sup>

A partir dessas experiências e da inserção da narração de histórias no cotidiano da sala de aula, fui imergindo cada vez mais nessa prática, buscando embasamento teórico para compreender o que já era por mim sentido: a importância dessa atividade em contexto escolar. Hoje, em razão disso e da pesquisa que ora se apresenta, eu e as demais professoras, minhas parceiras de caminhada e construção da *Roda*, temos maior compreensão do que a prática da narração de histórias representa e por que defendemos sua inserção no currículo escolar.

---

<sup>15</sup> *Todo mundo conta histórias* é uma música composta por Rosana de Almeida, em 2005, no contexto do Projeto de Extensão Oficina Permanente de Narração de Histórias da UFSC, coordenado por Gilka Girardello. Essa música faz parte do ritual da Roda de Histórias do CA-UFSC, e para nós é um convite a pensarmos a narração de histórias como prática humana essencial.

<sup>16</sup> Gilka conta que Rosana de Almeida vem de uma tradição de mulheres na literatura, na declamação e na poesia no Brasil. É sobrinha de Fernanda Lopes de Almeida (escritora infantil), neta de Margarida Lopes de Almeida (declamadora) e bisneta de Julia Lopes de Almeida (uma das idealizadoras da Academia Brasileira de Letras, com uma produção grande e importante para a literatura brasileira). Portanto, cresceu nesse universo literário e poético.

<sup>17</sup> Polo Cabrera, chileno radicado no Brasil, é músico, multi-instrumentista e contador de histórias. É um grande mestre da improvisação e da música latino-americana. Chegou ao Brasil na década de 1970, junto com o Grupo Água, grupo de música andina fundado em 1973. Gravou com alguns dos melhores artistas da música popular brasileira, participando de importantes álbuns, como Geraes (1976), de Milton Nascimento; Seu Tipo (1979), de Ney Matogrosso; e Pelos Caminhos da América (1980), de Denise Emmer. Para conhecer mais da sua história: <<https://www.youtube.com/watch?v=JokZbU4EEIs>>.

<sup>18</sup> Conforme nota de rodapé nº 15.

Atualmente trabalho no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA-UFSC), onde ingressei em 2011 por meio de concurso público para contratação de professores efetivos, assumindo a regência de uma das turmas do 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. E é lá, no CA-UFSC, que acontece a *Roda de Histórias*, fonte da curiosidade que me mobilizou a compreender, por meio das vozes das próprias crianças, como é, para elas, participar da *Roda de Histórias*.

Isto posto, cabe dizer que faço ao longo desta dissertação o registro da trajetória da minha constituição enquanto professora pesquisadora acadêmica, que está emaranhada na tessitura da constituição da *Roda de Histórias*, objeto da minha pesquisa de mestrado. Escolhi o adjetivo “acadêmica” para qualificar o substantivo “pesquisadora” na intenção de enfatizar que a pesquisadora que se constituiu neste momento está vinculada às atividades da pós-graduação. No entanto, ratifico que professor também pesquisa, que a prática docente exige um constante ir e vir, criar e inventar, e que, por isso, pesquisar é o caminho que trilhamos cotidianamente nesse movimento de construção e busca por vivenciar plenamente a autoria do nosso trabalho docente. Ainda assim, não posso negar que a pesquisadora professora é diferente, nem melhor, nem pior, apenas diferente da pesquisadora acadêmica. A pesquisadora acadêmica ensina-me a fazer pesquisa com rigor metodológico e acadêmico, agregando valor às práticas de pesquisa docente.

Frente a essa reflexão, posso afirmar, para finalizar este capítulo introdutório, que a interface entre professora e pesquisadora foi essencial para o processo de formação e transformação que sempre busquei, uma integração que proporcionou um sentimento de inteireza (a pesquisadora não existe sem a professora, e vice-versa) e de plenitude no processo de pesquisar, descobrir e conhecer, junto às crianças, um universo de ensino e de aprendizagem guiado pela narração de histórias. Esta é, por assim dizer, uma narrativa de encontros, de aproximações, de entendimentos e de distanciamentos, vividos e debatidos entre tantos atores e autores que fizeram parte do percurso aqui exposto.

## Capítulo 2:

# Alinhavando fios...

*Este é só o começo de um novelo, de um emaranhado de fios que formarão belas tapeçarias de sentidos, tecidas a partir das experiências e das histórias ouvidas e contadas ao longo desses dois anos de pesquisa.*

*(Liliane)*





A abordagem que nos inspira a contar histórias na escola está pautada em vivências que nos têm mostrado que a narração de histórias proporciona condições favoráveis para a brincadeira, para a imaginação e também para o desenvolvimento ético-moral, social e cultural das crianças. Essas vivências são corroboradas pelas avaliações das famílias das crianças com as quais temos trabalhado ao longo desses anos. Durante essa trajetória como professora e contadora de histórias, fui descobrindo, na narração de histórias, inúmeras possibilidades de pesquisa, algumas delas já discutidas por vários autores. Para além das contribuições que essa prática pode oferecer ao trabalho pedagógico, minhas indagações estão relacionadas à experiência de ouvir e contar histórias no contexto escolar, mas com o objetivo de “proporcionar às crianças uma experiência cultural e artística com valor em si.” (GIRARDELLO, 2004, p. 128).

Em 2012, quando a prática da *Roda de Histórias* passou a fazer parte da nossa rotina semanal, ela tinha uma configuração, com objetivos e significados para os professores e crianças que participaram dessa construção, diferente da atual. No decorrer do processo, a participação das crianças e de outras professoras que se integraram à *Roda*, bem como a reflexão constante sobre a prática, constituíram novos olhares, novas perspectivas, novos aportes teóricos que impulsionavam constantemente para a construção e a reformulação daquela configuração inicial. Os sentidos que os sujeitos envolvidos foram construindo individual e coletivamente, nas relações estabelecidas entre professoras, crianças, famílias e escola, conduziram para reorganizações e inserções de novos elementos, músicas, brincadeiras, combinados e formas de participação. As reflexões e os registros feitos até então representam o nosso ponto de vista, os sentidos que nós adultos produzimos em relação à *Roda*. Mas, e as crianças? O que pensam? Que sentidos atribuem? Que percepções têm desses momentos? Como participam? Como gostariam de participar? Que significados têm a *Roda de História* no cotidiano da escola, para as crianças?

Nosso interesse foi justamente ouvir o que as crianças têm a nos dizer sobre os processos vivenciados coletivamente nas práticas da *Roda de Histórias* ao longo desses seis anos. Para tanto, levamos em conta que “o processo de produção de sentidos, os valores, as ideias, os sentimentos das crianças, se realiza nas condições sociais nas quais elas vivem, interagem, com os adultos e outras crianças, e significam o mundo a sua volta.” (OLIVEIRA, 2009, p 37). Partindo desse contexto e dessas indagações, considerando as crianças como principais parceiras e interlocutoras nesse processo investigativo, esta pesquisa pretende, como objetivo geral, compreender os sentidos que as crianças estão produzindo a partir da participação na *Roda de Histórias* nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da

Universidade Federal de Santa Catarina. Como objetivos específicos, busca-se: a) descrever a participação das crianças na *Roda de Histórias*; b) identificar os sentidos que as crianças estão produzindo a partir da participação na *Roda de Histórias*; c) analisar os sentidos atribuídos sob o viés da participação e do protagonismo das crianças na *Roda de Histórias*; d) estabelecer, a partir do que as crianças revelam na participação na *Roda de Histórias*, conexões com os estudos sobre criança, infância, escola e narração de histórias.

O caminho metodológico escolhido para irmos ao encontro desses objetivos foi uma pesquisa participativa *com* crianças, que exigiu a parceria das crianças em todas as etapas do processo de investigação. Nessa perspectiva, mais que encontrar respostas, buscamos avançar na construção de possibilidades de pesquisa, aproximação e escuta das vozes das crianças. Para além de obtermos resultados, nossos propósitos também foram, em parceria com as crianças, aprender, descobrir e compartilhar conhecimentos, sentimentos e sentidos na experiência da pesquisa. Para tanto, utilizamos, como instrumentos metodológicos, a Observação Participante, o Diário de Campo e as Técnicas de Entrevistas Mistas, cujos registros foram feitos por meio de gravador digital e de máquina fotográfica/filmadora. No capítulo intitulado *Encontros e Descobertas: A pesquisa com as crianças*, apresentamos e definimos esses instrumentos e descrevemos o modo como foram utilizados no contexto desta investigação, explicitando os referenciais teóricos que fundamentaram seus usos, bem como a fundamentação teórica que justifica a nossa escolha por uma metodologia de pesquisa participativa *com* crianças. A escolha por esse caminho metodológico e esses instrumentos teve como propósito potencializar as competências das crianças, e os registros serviram como evidências significativas para compreender os processos de participação, interação e investigação das crianças na *Roda de Histórias/Literatura Oral*.

Para compreendermos os sentidos produzidos a partir da participação das crianças na *Roda de Histórias/Literatura Oral*, foi imprescindível considerar, também, o contexto em que essa atividade ocorre, ou seja, a escola. Portanto, a interpretação dos dados gerados no trabalho de campo não foi realizada no vazio. Necessitou sustentar-se na análise das condições em que as crianças participam e interagem, e assim dão sentido ao que fazem (SARMENTO; PINTO, 1997).

Cabe ressaltar aqui que, como sistema de significados, os sentidos não são dados. Não estão prontos nos indivíduos. São produzidos e reproduzidos em redes interativas. Conforme afirma Dias (2009, p. 204), “no cotidiano, nas instituições, no modo de vida global, os sentidos constituem as mentalidades dos indivíduos, seus modos de ser, agir, sentir e pensar”.

Tendo em vista os objetivos elencados e o entendimento aqui exposto acerca do processo de investigação que se pretende, pesquisar com as crianças significou ouvir suas vozes nas mais diversas formas de expressão. Nesse sentido, os aportes teórico-metodológicos disponibilizados contribuíram para potencializar as competências das crianças, de modo que o protagonismo destas na pesquisa, ou seja, seus posicionamentos e sua autoria nos processos de investigação, evidenciaram seus entendimentos e sentidos, isto é, seus modos de ser, agir, sentir e pensar. Além disso, a interação entre todos os sujeitos configurou o processo de pesquisa como uma experiência de produção de novos sentidos.

Este trabalho está dividido em sete capítulos. O primeiro, intitulado *O Começo de Tudo*, foi escrito com a intenção de apresentar a memória dos principais aspectos que mobilizaram esta pesquisa e influenciaram minha caminhada enquanto professora contadora de história, que se aventura na construção da identidade de pesquisadora. Na narrativa desse percurso, que me conduziu à busca e às escolhas *para e na* pesquisa, a professora pesquisadora revela-se, ora em contradições de si mesma, ora apoiando novas descobertas no universo da pesquisa.

Este segundo capítulo, *Alinhavando fios*, traz informações pontuais e acadêmicas sobre a pesquisa desenvolvida e anuncia como está estruturada esta dissertação. Fica evidenciado que o contexto, o tema e os objetivos surgiram da minha trajetória como professora, que está imersa nas inquietações do cotidiano escolar. Também é apresentado um levantamento bibliográfico que foi realizado com o objetivo de conhecer os trabalhos existentes relacionados ao tema desta pesquisa. Alguns deles, por apresentarem grande aproximação, tanto em relação ao tema como em relação à abordagem e ao enfoque, ampliaram e contribuíram para esta investigação. Esse levantamento contribuiu para justificar a urgência de debates acadêmicos e de pesquisas científicas que corroborem a presença da narração de histórias no currículo escolar prescrito, bem como a participação das crianças nas pesquisas, assumindo o papel de pesquisadoras. Ainda neste capítulo, são apresentados todos os sujeitos que assumiram conosco a responsabilidade e o papel de pesquisadores neste trabalho. Também é apresentado, por meio de um breve histórico e de dados atuais, o campo desta pesquisa: o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina.

O terceiro capítulo, *Era uma vez uma Roda de Histórias*, conta o percurso da *Roda de Histórias* como uma atividade de ensino inserida no currículo de algumas turmas dos Anos Iniciais do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina até a sua implantação como um projeto piloto de ensino para criação da disciplina de *Literatura Oral* dentro da disciplina de Educação Geral nos Anos Iniciais. A narrativa, outrora apresentada no projeto de pesquisa desta dissertação, agora agrega as vozes das crianças que, junto às

professoras, fazem a *Roda de Histórias*. Nossa opção foi de inserir as falas das crianças ouvidas ao longo desta pesquisa, pois essas falas representam os entendimentos, os sentidos e os sentimentos revelados pelas crianças acerca da *Roda de Histórias*. Para a composição deste texto, como se verá aqui, destacamos nossa intencionalidade em deixar que essas vozes se expressem por si mesmas.

O quarto capítulo, *Encontros e Descobertas: A pesquisa com as crianças*, registra o impasse vivido após o trabalho de campo, momento em que se precisava iniciar a composição do texto da dissertação. Esse foi um ponto tenso e crucial no início do meu exercício de escrita, pois não tinha ideia de como e por onde começar, o que também gerou um intenso movimento de aprendizagem. O encontro com trabalhos sobre a metodologia da Pesquisa Narrativa (BOLIVAR, 2002; CLANDININ; CONNELLY, 2015; GALVÃO, 2005; RABELO, 2011; RODRIGUES; PRADO, 2015) e a leitura de alguns estudiosos de Bakhtin (AMORIM, 2002; SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012; PEREIRA; SALGADO; SOUZA, 2009) suscitaram algumas compreensões que foram a bússola orientadora para iniciar o percurso da produção e da composição da dissertação aqui apresentada. Fundamentada nessas leituras, o texto ganha uma característica de idas e vindas, não lineares, gerando uma colcha de retalhos<sup>19</sup>, tapeçarias textuais tecidas com palavras despreocupadas com as temporalidades, mas voltadas às vivências proporcionadas pela pesquisa. É um exercício, pode-se dizer, na tentativa de aproximar a sensibilidade poética e o rigor acadêmico. O quarto capítulo também relata como foi realizada a pesquisa em parceria com as crianças pesquisadoras do 2º ano B e do 4º ano A, no Colégio de Aplicação da UFSC, no contexto da *Roda de Histórias/Literatura Oral*. Numa narrativa que mistura teoria e prática, contamos e descrevemos o passo a passo do trabalho de campo, evidenciando o suporte teórico-metodológico que sustentou as ações junto às crianças e como foram utilizados os instrumentos adotados para a geração dos dados.

O quinto capítulo, *A criança como sujeito de direitos*, apresenta um breve histórico dos direitos das crianças, com foco no direito à participação, principalmente na escola. Buscou-se evidenciar os referenciais teóricos e conceituais sobre o tema da participação infantil, os quais subsidiaram todo o processo desta pesquisa. Por fim, exercitou-se, a partir dos dados gerados em campo, uma compreensão e uma reflexão sobre a participação das crianças na *Roda de histórias/Literatura Oral*.

---

<sup>19</sup> A referência à “colcha de retalhos”, cuja inspiração é a tese de doutoramento de Karin Koser de Campos (2016), intitulada “Nossas vidas contam histórias: crianças narradoras”, ficará evidente no texto que narra a história da *Roda de Histórias*.

O sexto capítulo, *A Narração de Histórias*, discorre sobre a temática da arte da narração de histórias, sobretudo no contexto escolar. Considerando o que as crianças disseram sobre o tema, refletimos a respeito dessa ação, bem como suas implicações e relevância como prática pedagógica.

Por fim, as discussões e reflexões apresentadas nesses seis capítulos possibilitaram discorrer, no sétimo capítulo, *Sobre Inacabamentos e Inteirezas* e, assim, apresentar algumas considerações reflexivas e propositivas sobre o processo de investigação com as crianças, apontando não a fechamentos e sim a aberturas para outras narrativas e outros sentidos.

## 2.1 OUTROS OLHARES E ENFOQUES

Durante a realização desta pesquisa, fizemos um levantamento bibliográfico quanto ao que tem sido produzido na literatura científica sobre pesquisa participativa *com* crianças e *sobre* crianças como pesquisadoras/investigadoras. Tendo em vista que Spinelli (2012)<sup>20</sup> traçou um panorama da produção acadêmica, no período de 1987 a 2010, caracterizando as tendências teórico-metodológicas das pesquisas que buscaram acessar, ouvir, registrar, selecionar e analisar as representações da criança na escola, definimos pela busca de trabalhos publicados num recorte temporal entre 2011 a 2017.

Fizemos também um levantamento bibliográfico sobre narração/contação de histórias na escola. Para isso, definimos pela busca de trabalhos publicados num recorte temporal entre 2008 a 2017 com base no levantamento que Costa (2009)<sup>21</sup> realizou, no período de 1987 a 2007, buscando compreender como são abordadas as relações entre educação, criança, infância e narração de histórias na escola em dissertações de mestrado na área de Educação.

Nessa empreitada, optamos por fazer a busca nas plataformas mais estruturadas de trabalhos publicados no país, cujos bancos de dados são considerados os mais significativos pela comunidade acadêmica e científica brasileira, a saber: a) Banco de teses e dissertações da

---

<sup>20</sup> O trabalho de Spinelli (2012) constituiu-se em importante referência para nossos estudos. O levantamento bibliográfico realizado por essa autora, indicando e analisando as diversas tendências utilizadas pelos pesquisadores que se propõem a escutar e a estudar a criança, contribuiu para nossa primeira inserção nas metodologias de pesquisa com crianças. Também nos direcionou e nos levou a diversos outros trabalhos que compõem o referencial teórico da nossa investigação.

<sup>21</sup> A pesquisa de Costa (2009) foi um ponto de partida fundamental para nossa caminhada e uma referência basilar para nossos estudos. Além de um levantamento bibliográfico que nos serviu de base, essa pesquisa também defende e ressalta a importância da narração de histórias na escola.

CAPES<sup>22</sup>; b) Portal de periódicos da CAPES<sup>23</sup>; c) Banco de dados dos trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPEd<sup>24</sup>; e d) Artigos publicados no SciELO, Scientific Electronic Library Online<sup>25</sup>. Definidas essas plataformas, para realizar o mapeamento da produção acadêmica e científica existente que contribuísse para o referencial teórico-metodológico desta dissertação, utilizamos as seguintes palavras-chave: “pesquisa participativa com crianças”, “crianças [como] pesquisadoras/investigadoras”, “narração/contação de histórias na escola”. É importante esclarecer que o processo de pesquisa com palavras-chave exigiu o uso dos termos escrito entre aspas, tendo em vista a necessidade de restringir e garantir a assertividade da pesquisa nas bases de dados, relacionando de forma direta com o objeto pesquisado. A presença do símbolo colchetes foi utilizada para justificar a pesquisa com e sem a presença desse termo, tendo em vista que as bases de dados apresentam resultados representativos a cada termo que compõe a palavra-chave.

Os quadros a seguir, numerados de 1 a 12, representam a síntese dessa busca:

Quadro 1 – Levantamento bibliográfico sobre “pesquisa participativa com crianças” em base de dados *on-line* durante o período 2011-2017

BASE DE DADOS	PALAVRAS-CHAVE
	Pesquisa participativa com crianças
Banco de teses e dissertações da CAPES	0
Portal de periódicos da CAPES	1
ANPEd	0
SciELO	1

Fonte: Elaborado pela autora

<sup>22</sup> CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) é uma agência de fomento à pesquisa brasileira, atuando na expansão e na consolidação da pós-graduação *stricto sensu*, no mestrado e no doutorado, em todos os estados do Brasil. O banco de dados da CAPES tem como objetivo facilitar o acesso a informações e disponibilizar documentação sobre teses e dissertações defendidas a partir de 1998 junto a programas de pós-graduação do país. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br>>.

<sup>23</sup> O Portal de Periódicos da CAPES é uma biblioteca virtual, cuja missão é promover o fortalecimento dos programas de pós-graduação no Brasil por meio da democratização do acesso *on-line* à informação científica internacional de alto nível. Disponível em: <<http://periodicos.capes.gov.br>>.

<sup>24</sup> ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) é uma associação com mais de 30 anos, cuja finalidade é fortalecer a pós-graduação e a pesquisa na área de Educação no Brasil. A ANPEd estrutura-se em Grupos de Trabalho (GT), formados por 24 GTs temáticos, que congregam pesquisadores de áreas de conhecimento especializadas da educação, mantendo um banco de dados com todos os trabalhos apresentados anualmente em seus GTs. Alguns GTs foram selecionados para esta busca, considerando a possibilidade de relacionar trabalhos à temática da nossa pesquisa, a saber: GT10–Alfabetização, Leitura e Escrita; GT13–Educação Fundamental. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>.

<sup>25</sup> SciELO (Scientific Electronic Library Online) é uma biblioteca eletrônica internacional de periódicos científicos selecionados. É resultado de um projeto de pesquisa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, em parceria com o Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde. Disponível em: <<http://www.scielo.org>>.

Quadro 2 – Dados gerais dos trabalhos identificados no levantamento bibliográfico sobre “pesquisa participativa com crianças” em base de dados *on-line* publicados durante o período 2011-2017

BASE DE DADOS	REFERÊNCIA
Portal de periódicos da CAPES	BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll; TOMÁS, Catarina Almeida. Estudos da infância, Estudos da criança: Quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos? <b>Inter-Ação</b> , Goiânia, v. 41, n. 1, p.103-123, 2016.
SciELO	PEREIRA, Viviane Ribeiro et al. Metodologias participativas em pesquisa com crianças: abordagens criativas e inovadoras. <b>Revista Gaúcha de Enfermagem</b> , Porto Alegre, v. 37, n. esp., 2016.

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 3 – Levantamento bibliográfico sobre “crianças [como] pesquisadoras/investigadoras” em base de dados *on-line* durante o período 2011-2017

BASE DE DADOS	PALAVRAS-CHAVE
	Crianças [como] pesquisadoras/investigadoras
Banco de teses e dissertações da CAPES	1
Portal de periódicos da CAPES	2
ANPEd	0
SciELO	0

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 4 – Dados gerais dos trabalhos identificados no levantamento bibliográfico sobre “crianças [como] pesquisadoras/investigadoras” em base de dados *on-line* publicados durante o período 2011-2017

BASE DE DADOS	REFERÊNCIA
Banco de teses e dissertações da CAPES	LEPIKSON, Bianca Becker. <b>Infância, tecnologia e ludicidade</b> : a visão das crianças sobre as apropriações criativas das tecnologias digitais e o estabelecimento de uma cultura lúdica contemporânea. 2017. 289 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Psicologia, Salvador, 2017.
Portal de periódicos da CAPES	MULLER, Veronica Regina; MOURA, Fabiana Arruda. Niños, niñas y sus opiniones: ocio y deporte en una ciudad brasileña. <b>Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud</b> , Manizales, Colombia, v. 10, n. 1, p. 513-526, jan. 2012.
	COSTA, Renata Lopes Prado; GONÇALVES, Maria Cristina Vicentin; ROSEMBERG, Fulvia. Ética na pesquisa com crianças: uma revisão da literatura brasileira das ciências humanas e sociais. <b>Childhood &amp; Philosophy</b> , Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, p. 43-71, 2018.

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 5 – Levantamento bibliográfico sobre “narração de histórias na escola” em base de dados *on-line* publicados durante o período de 2008-2017

BASE DE DADOS	PALAVRAS-CHAVE
	Narração de histórias na escola
Banco de teses e dissertações da CAPES	1
Portal de periódicos da CAPES	0
ANPEd	0
SciELO	0
Redalyc	0

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 6 – Dados gerais dos trabalhos identificados no levantamento bibliográfico sobre “narração de histórias na escola” em base de dados *on-line* publicados durante o período 2008-2017

BASE DE DADOS	REFERÊNCIA
Banco de teses e dissertações da CAPES	COSTA, Caroline Machado. <b>Infância, criança e escola nas pesquisas educacionais sobre narração de histórias</b> . 2009. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2009.

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 7 – Levantamento bibliográfico sobre “contação de histórias na escola” em base de dados *on-line* durante o período 2008-2017

BASE DE DADOS	PALAVRAS-CHAVE
	Contação de histórias na escola
Banco de teses e dissertações da CAPES	1
Portal de periódicos da CAPES	0
ANPEd	0
SciELO	0
Redalyc	0

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 8 – Dados gerais dos trabalhos identificados no levantamento bibliográfico sobre “contação de histórias na escola” em base de dados *on-line* durante o período 2008-2017

BASE DE DADOS	REFERÊNCIA
Banco de teses e dissertações da CAPES	KLEIN, Viviane dos Santos. <b>Atividade de inglês ou atividade em inglês: contando histórias na sala de aula de língua estrangeira</b> . 2009. 133 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.

Fonte: Elaborado pela autora

Os resultados encontrados no levantamento bibliográfico com as palavras-chave “pesquisa participativa com crianças” e “crianças como pesquisadoras/investigadoras” são

tímidos, resultando em apenas cinco trabalhos. Após a identificação dos textos disponíveis nas plataformas pesquisadas, foi realizada a leitura dos resumos, e os trabalhos cujas abordagens eram pertinentes ao intento do nosso estudo foram lidos na íntegra como instrumento de aproximação e diálogo com outros pesquisadores. Sabemos que alguns trabalhos talvez não tenham sido contemplados pelo refinamento do levantamento, no entanto é importante destacar o número reduzido de trabalhos sobre “pesquisas participativas com crianças” e “crianças como pesquisadoras/investigadoras”. Cumpre destacar que há um número expressivo de trabalhos referentes à “pesquisa com crianças”, sendo que alguns, inclusive, são referências para nossa pesquisa. Porém, ressaltamos que nosso levantamento tinha como objetivo identificar pesquisas cuja metodologia fosse “participativa com crianças” ou ainda pesquisas em que as crianças se constituíssem como pesquisadoras no processo de investigação. Cabe citar aqui, como exemplo bem-sucedido desse recorte, um trabalho que, pelo ano de publicação, não se enquadrava nos critérios de busca que fizemos, mas que aparece nas bases de dados pesquisadas, tornando-se fundamental no direcionamento metodológico desta dissertação: ALDERSON, Priscila. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 419-442, maio/ago. 2005. Esse texto fez parte das minhas leituras iniciais, pois ele é citado na Tese de doutoramento de Natália Fernandes Soares (2005).

Considerando os tímidos resultados do levantamento bibliográfico nas bases de dados mencionadas, utilizando a palavra-chave “narração/contação de histórias na escola”, optamos, também, por pesquisar as palavras-chave “narração de histórias” e “contação de histórias”. Com as novas palavras-chave, os resultados do levantamento bibliográfico ultrapassaram uma centena de trabalhos publicados. Para identificação de trabalhos pertinentes à nossa pesquisa, demos continuidade aos mesmos procedimentos já realizados: leitura dos resumos e identificação de aproximações ao nosso tema de pesquisa. O resultado final do levantamento bibliográfico foi o seguinte:

- a) Narração de histórias: 24 trabalhos identificados e analisados; sete trabalhos selecionados;
- b) Contação de histórias: 334 trabalhos identificados e analisados; 19 trabalhos selecionados.

Quadro 9 – Levantamento bibliográfico selecionado sobre “narração de histórias” em base de dados *on-line* durante o período 2008-2017

BASE DE DADOS	PALAVRAS-CHAVE
	Narração de histórias
Banco de teses e dissertações da CAPES	6
Portal de periódicos da CAPES	1
ANPEd	0
SciELO	0
Redalyc	0

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 10 – Dados gerais dos trabalhos identificados no levantamento bibliográfico sobre “narração de histórias” em base de dados *on-line* durante o período 2008-2017

BASE DE DADOS	REFERÊNCIA
Banco de teses e dissertações da CAPES	COSTA, Caroline Machado. <b>Infância, criança e escola nas pesquisas educacionais sobre narração de histórias</b> . 2009. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da educação, Florianópolis, 2009.
	CAMPOS, Karin Cozer de. <b>Tecendo histórias: a criança e sua produção narrativa</b> . 2010. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2010.
	CESCHI, Cristiana Souza. <b>A menina, o cavalo e a chuva: a arte de contar histórias e a cibercultura</b> . 2014. 143 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
	AZEVEDO, Vinícius Souza de. <b>A aprendizagem significativa e a narração de estórias tradicionais: experiências estéticas em escolas públicas na favela da Maré</b> . 2011. 190 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
	LEIRIA, Livia Rodrigues Pinheiro. <b>Palavra, corpo e presença: a arte do professor contador de histórias</b> . 2011. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.
	OLIVEIRA, Paula Gomes de. <b>Histórias inventadas: narrativas, imaginação e infância nos primeiros anos do ensino fundamental</b> . 2014. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
Portal de periódicos da CAPES	GIRARDELLO, Gilka. Crianças inventando mundos e a si mesmas: ideias para pensar a autoria narrativa infantil. <b>Childhood &amp; Philosophy</b> , Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, p.71-93, 2018.

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 11 – Levantamento bibliográfico selecionado sobre “contação de histórias” em base de dados *on-line* durante o período 2008-2017

BASE DE DADOS	PALAVRAS-CHAVE
	Contação de histórias
Banco de teses e dissertações da CAPES	15
Portal de periódicos da CAPES	4
ANPEd	0
SciELO	0
Redalyc	0

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 12 – Dados gerais dos trabalhos identificados no levantamento bibliográfico sobre “contação de histórias” em base de dados *on-line* durante o período 2008-2017 (Continua)

BASE DE DADOS	REFERÊNCIA
Banco de teses e dissertações da CAPES	CARVALHO, Caroline. <b>Formação de leitores: a contação de histórias.</b> 2009. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2009.
	OLIVEIRA, Paula Gomes de. <b>Histórias inventadas: narrativas, imaginação e infância nos primeiros anos do ensino fundamental.</b> 2014. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
	ROSSONI, Janaina Cé. <b>A contação de Histórias como possibilidade educativa: análise de dissertações e teses produzidas no contexto brasileiro.</b> 2013. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário La Salle, Canoas, 2013.
	FOLLADOR, Simone Fátima Halabura. <b>Do sabor de contar histórias ao saber sobre a história para o ouvinte: estudo sobre a contribuição da contação de histórias ao desenvolvimento do pensamento na criança.</b> 2011. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
	SCHNEID, Jucelma Terezinha Neves. <b>A arte de contar histórias e a formação de novos leitores em múltiplos suportes.</b> 2011. 96 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2011.
	LOPES, Suelene Alves. <b>Letramento literário: contação de histórias.</b> 2015. 174 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.
	SOUZA, Berivane Rocha. <b>Leitura literária e a Lei 10639/03: uma proposta de ensino a partir de narrativas orais.</b> 2015. 81 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Fundação Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2015.
	MEDEIROS, Solange Aparecida. <b>O ensino da oralidade na escola: uma proposta de trabalho com a contação de histórias.</b> 2015. 129 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.
	FERREIRA, Aline Holanda Valdevino. <b>Contando histórias: uma ponte para o letramento.</b> 2015. 171 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2015.
	RIBEIRO, Kelly Cristine. <b>Contação de histórias: seguindo o curso de suas águas.</b> 2013. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.
	LIMA, Andrea Bernardes de. <b>A importância da contação de histórias na sala de aula: uma proposta de incentivo ao desenvolvimento da oralidade.</b> 2015. 90 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.
	GROSSI, Edy Simone Del. <b>A arte de contar histórias: o professor mediador da leitura no Projeto Bibliotecas Escolares Palavras Andantes.</b> 2016. 141 f. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) - Universidade Norte do Paraná, Londrina, 2016.
	SANTOS, Gislene Aparecida da Silva. <b>A arte de contar histórias: um recurso didático para a formação de leitores.</b> 2009. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2009.
SILVA, Rosimi Maria da. <b>Interação em sala de aula: a atividade pedagógica de contar e recontar histórias.</b> 2012. 100 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2012.	
SILVA, Valéria Santos. <b>A hora do conto no cotidiano escolar: reflexões sobre o ler e o contar na rotina de duas professoras dos Anos Iniciais.</b> 2014. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, SP, 2014.	

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 13 – Dados gerais dos trabalhos identificados no levantamento bibliográfico sobre “contação de histórias” em base de dados *on-line* durante o período 2008-2017 (Conclusão)

Portal de periódicos da CAPES	MÁRCIA, Onísia da Silva; MÁRCIA, Maria Aparecida Severino Garcia; RITA, de Cássia da Silva. Contação de histórias infantis: promovendo a imaginação e o lúdico. <b>Elo: diálogos em extensão</b> , Viçosa, MG, v. 2, n. 1, 2013.
	SOUZA, Aline Macedo; BENEDITO, Odair Francisco. Contação de histórias: um recurso pedagógico no desenvolvimento da linguagem. <b>Colloquium Humanarum</b> , Presidente Prudente, SP, v. 14, n. 1, p. 40-51, 2017.
	BRANDT, Ana Luisa; GUSTSACK, Felipe; FELDMANN, Juliana. Reflexões sobre a contação de histórias: uma proposta para integrar oralidade, leitura e escrita. <b>Conjectura: filosofia e educação</b> , Caxias do Sul, RS, v. 14, n. 2, p. 169-185, 2009.
	KIRCHOF, Edgar Roberto; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Contação de história: uma análise da escolha de histórias em um recorte de experiências gaúchas. <b>Conjectura: filosofia e educação</b> , Caxias do Sul, RS, v. 14, n. 2, p. 203-214, 2009.

Fonte: Elaborado pela autora

Mesmo totalizando 365 trabalhos identificados e analisados, somente 33 trabalhos apresentam propostas mais aproximadas com o nosso tema (narração/contação de histórias na escola) ou com a metodologia utilizada em nossa pesquisa (pesquisa participativa com crianças). Vale considerar que esse resultado referenda dez anos de pesquisa no Brasil.

## 2.2 NOSSOS PARCEIROS DE CAMINHADA

A identificação ou o anonimato das crianças e docente participantes da pesquisa neste texto foi um ponto debatido entre todos e, portanto, uma decisão negociada e tomada coletivamente. A posição assumida diante dessa problemática está pautada nos autores que nos acompanharam nesse percurso e na busca permanente por encarar e respeitar as crianças e a docente como efetivas parceiras da caminhada. Consideramos que, no que se refere a essa decisão, não há uma postura única que serve para todas as situações, pois, apesar dos constantes debates sobre a ética em pesquisa com seres humanos, as normas formais ou legais não dão conta de orientar os pesquisadores. Concordando com Souza e Carvalho (2016), como não há uma ética universal que se aplica a todos os contextos e a todas as relações de pesquisa, devemos buscar refletir sobre qual a conduta mais coerente com a investigação realizada.

Kramer (2002), em “Autoria e Autorização”, problematiza algumas questões de caráter ético referentes à pesquisa com crianças. Uma delas, que ora nos interessa, é a apresentação ou não, no texto final, dos nomes verdadeiros das crianças observadas ou entrevistadas. Em suas reflexões, a autora relaciona essa decisão à concepção de criança que orientou a pesquisa, concepção essa que deve balizar todo o processo, o que aponta para o fato de que não pode

haver uma decisão arbitrária do pesquisador. Segundo Kramer (2002), se a ideia central é de que a criança é co-autora na pesquisa, o anonimato parece desconsiderar sua identidade e autoria e negar sua condição de sujeito, o que seria incoerente com o referencial teórico e a perspectiva política da pesquisa. Contudo, no decorrer do seu texto, ao citar diversos exemplos de pesquisas em que esse impasse se fez presente, Kramer (2002) demonstra que não é tão simples assim. Há pesquisas que, devido às suas especificidades e aos seus objetivos, identificar as crianças pelos seus nomes estaria expondo-as e, até mesmo, colocando-as em risco.

Em nosso caso, avaliamos ser coerente com a nossa prática de investigação revelarmos os verdadeiros nomes, conferindo aos autores as referentes autorias de pensamento, práticas, experiências e descobertas ao longo da pesquisa. Para esse posicionamento, analisamos todo o conteúdo dos dados gerados em campo e não identificamos possíveis riscos em decorrência da divulgação dos nomes das crianças e suas narrativas. No entanto, era necessário ainda o diálogo com as crianças e a professora para, em comum acordo, decidirmos sobre esse encaminhamento. Ao final, optamos por identificar os respectivos autores em todos os episódios e todas as falas que compõem esta dissertação e decidimos juntos a forma como cada um gostaria de se apresentar.

No diálogo com a professora Marília sobre essa definição, ela optou por assumir conosco a autoria dessa investigação e, ainda, como em tantas outras conversas, nos instigou mais uma vez à reflexão: “Em que medida, ao não identificar os sujeitos da pesquisa, o pesquisador sente-se autorizado a falar pelos outros, muitas vezes sem o devido respeito às ideias e posicionamentos temporais e históricos, apresentando textos descontextualizados que mais atrapalham e julgam o contexto pesquisado do que contribuem para as críticas de melhoria?”<sup>26</sup>. Essa presença crítica e comprometida da professora Marília foi fundamental para a nossa formação. Sua apresentação, conforme segue, é reveladora da importância dessa parceria no desenvolvimento da pesquisa:

Meu nome é Marília Gabriela Petry, sou professora há cinco anos. Comecei minha carreira na docência como professora substituta no CA/UFSC, em seguida atuei em uma escola da rede municipal e retornei ao CA/UFSC como professora efetiva em dezembro de 2015. Sou pedagoga e mestre em educação pela UDESC. Durante toda a graduação, participei como bolsista de um projeto de extensão e posteriormente de pesquisa, o que me possibilitou vivenciar o meio acadêmico com bastante intensidade, pois tive o privilégio de apenas estudar até o término do mestrado. Ao iniciar minha carreira profissional na educação básica pública, tive vários enfrentamentos e encontrei muitos obstáculos até me sentir em casa e transitar com a desenvoltura que

---

<sup>26</sup> Registro de diálogo com a Marília em fevereiro de 2018. Todos os registros de diálogo com a Marília foram lidos e referendados por ela e, então, autorizados para publicação.

me era “natural” no meio acadêmico. Considero que tive muita sorte de encontrar um grupo de colegas professoras aberto a contribuir com a minha formação, com as quais troco diariamente. A atuação no CA/UFSC nos possibilita um contato bastante próximo com a universidade, por meio do recebimento de estágios e pesquisas de toda natureza, vivência essa que sempre me suscitou vários questionamentos do quanto a escola serve como um local de pesquisa e do quanto pouco recebemos de retorno, nós adultos, e quem dirá as crianças... A possibilidade de ter recebido a pesquisa da Lili nas minhas aulas foi muito importante para vislumbrar outro jeito de pesquisar e passar a acreditar que é possível receber um pesquisador, fazer pesquisa junto e, o mais importante, aprender e repensar minha prática a partir de um diálogo respeitoso. A escola não está num banco de réus para ser julgada, mas precisa que os educadores de todos os níveis se comprometam de fato com sua melhoria, o que, a meu ver, só será possível em parceria.

As crianças do 4º ano A, quando questionadas sobre esse assunto, foram unânimes no desejo de serem identificadas, reconhecidas e valorizadas no papel de pesquisadoras. No entanto, optaram por fornecer apenas seus nomes, afirmando que não gostariam que constassem no texto outras particularidades ou informações sobre si. A fala do Iori representa parte desse posicionamento:

[...]

Iori: Eu gostei muito [de participar da pesquisa], eu vou gostar muito que o meu nome estivesse lá e que as perguntas das crianças que eu entrevistei tivessem lá também.

[...]

(Transcrição de diálogo em áudio, 05 dez. 2017)<sup>27</sup>

Seguem os nomes das crianças desse grupo:

1. Ana Clara
2. Arthur
3. Beatriz
4. Bernardo
5. Francyne
6. Iasmim T.
7. Iori
8. Igor
9. Isabela
10. Jamilly
11. João Marcos

---

<sup>27</sup> Trecho da fala do pesquisador Iori do 4º ano A no momento da análise dos dados e da avaliação da pesquisa.

12. Jonathan
13. Lis
14. Ludmila
15. Makai
16. Mateus
17. Matheus
18. Ravi
19. Ricardo
20. Samuel
21. Stefany
22. Victor
23. Vitória
24. Vitória Fernanda
25. Yasmim

As crianças do 2º ano B também optaram pela identificação, mas, além do nome, o grupo elaborou coletivamente um roteiro de apresentação. Algumas crianças escolheram escrever sobre si, outras preferiram gravar em áudio, mas todas seguiram um roteiro elaborado coletivamente na lousa branca. Quando não era desejo da criança informar determinado item, ela pulava-o e passava adiante. Na medida em que as crianças iam lendo as questões do roteiro, iam verbalizando e gravando em áudio ou optavam por escrever suas apresentações. A seguir, apresentam-se as crianças pesquisadoras do 2º ano B:

1. Nome: Ágatha

Idade: 8 anos

Nome dos pais: nome da mãe é Regiane, nome do pai é Claudio.

Animal de estimação: dois gatos, um cachorro e um gatinho que eu achei na rua e depois de dois meses ele morreu. Eu tenho uma coisa que ninguém sabe... Meu animal favorito é o animal que eu sou, que é o lobo.

2. Nome: Arthur Homem Fernandes

Idade: 8 anos

Nome dos responsáveis: Sandra e Ronaldo

Cor preferida: vermelho

Esporte preferido: futebol

Data de nascimento: 09/09/2009

Parque: Beto Carreiro

3. Nome: Bernardo

Super-herói: Batman

Esporte: futebol

Animal de estimação: Tobias Marcho (cachorro)

4. Meu nome é Caetano, tenho 7 anos. O nome do meu pai e da minha mãe é Madalena e Gustavo. Eu não tenho irmãos. O nome da minha cachorrinha é Cacau, meu lugar favorito é na piscina da minha tia, meu signo é aquário. Sou pesquisador do 2º ano B e pesquiso animais. Minha cor preferida é dourado, meu super herói é Hulk. Meu esporte preferido é jogar bola, meu animal favorito é cachorro, minha comida preferida é macarrão, meu passatempo é jogar no celular, minha bebida preferida é suco de laranja.

5. Nome: Camille Dominique  
 Idade: 8 anos  
 Nome dos pais: Thiago e Ana Paula  
 Nome dos irmãos: Caio, Lili, Beia, Stella  
 Animais de estimação: cachorra  
 Característica: sou alegre  
 Lugar favorito: Horto Florestal  
 Signo: capricórnio  
 Cor favorita: azul  
 Esporte favorito: bicicleta  
 Animal favorito: tigre  
 Comida favorita: pipoca  
 Bebida favorita: suco de laranja  
 Nome do animal de estimação: Patty  
 Dia 21 é meu niver

6. Nome: Caroliny Silveira Morais  
 Data de nascimento: 15/04/2009  
 Idade: 8 anos  
 Nome dos pais: Helen Cristina Silveira e José Silvino Morais  
 Nome dos irmãos: Isabelly Florentino Morais  
 Animais de estimação: nenhum  
 Número da casa: 267  
 Lugar favorito: parque aquático  
 Signo: Áries  
 Somos pesquisadores de animais  
 Características físicas: sou grande, tenho cabelo preto  
 Cor favorita: branco e azul  
 Esporte favorito: natação  
 Bebida favorita: Coca-cola  
 Animal favorito: cachorro pequeno  
 Comida favorita: sushi  
 Passatempo: mexer no celular  
 Bairro: Agrônômica

7. Nome: Ernesto<sup>28</sup>  
 Cor preferida: Verde




---

<sup>28</sup> Dentre as muitas informações que o grupo do 2º ano B optou por inserir no roteiro de apresentação, o Ernesto escolheu revelar sua cor preferida e fazer um desenho.

8. Meu nome é Isabela Pires, eu tenho 8 anos e faço aniversário dia 15 de outubro de 2009. Meu personagem preferido é o Greg do Diário de um Banana. Meu animal de estimação são duas tartarugas: Pires e Zubu. Eu tenho um cachorro que se chama Nick. Meu signo é libra. Eu gosto de pesquisar casa mau assombrada. Eu gosto de azul, vermelho, lilás e verde água. Meu esporte preferido é natação e futebol. Minha comida preferida é macarrão com queijo. Meu passatempo é brincar com minha prima ou brincar com meus olhudinhos. Eu tenho 119 mil brinquedos. O nome do meu pai é Maikom Fabricios Pires e o nome da minha mãe é Elisangela Teixeira. O nome da minha vizinha é Claudia.

9. Meu nome é João Antonio Olvera Ginja, a minha idade é 7 anos. A data de nascimento é fevereiro, dia 16, de 2010. O meu signo é aquário, a minha comida preferida é sushi e minha bebida favorita é suco de açáí. Meu super-herói preferido é Super-Man. O meu brinquedo favorito é a bola e meu esporte futebol. A minha irmã se chama Maria Eduarda, 11 anos. Eu tenho um montão de primos, o Pietro... na verdade eu não vou poder falar, porque eu tenho uns 30 primos. O meu animal preferido é cachorro e sou pesquisador de animais. O número da minha casa é 422, a minha cor preferida é amarelo, vermelho e azul. Eu gosto de fazer lição e eu gosto de jogar no meu celular Iphone 4.

10. Meu nome é João Paulo. Tenho 10 anos, tenho uma irmã chamada Laura, minha cachorra se chama Cacau. A cor que eu mais gosto é preta. Meu super-herói favorito é X Men. A comida preferida é pipoca. O que mais gosto de fazer é brincar de carrinho. Minha bebida favorita é Coca-cola. O lugar que mais gosto de ficar é a escola.

11. Meu nome é João Victor Ferrari Martins, eu nasci dia 28 de dezembro, eu tenho 7 anos. O nome da minha mãe é Anielle, o nome do meu pai é Alan Henrique Martins, o nome da minha irmã é Beatriz e ela tem 2 anos, o nome do meu irmão é Fredinho e ele tem 3 anos. Eu tenho um cachorro. Meu lugar favorito é a minha casa. Meu signo é capricórnio, sou pesquisador de animais, minha cor favorita é azul, meu super-herói preferido é Homem Aranha e Mutano. Meu esporte preferido é futebol e futebol americano, meu animal favorito é morcego e leopardos, minha comida favorita é pizza, meu passatempo é jogar roblox no celular. A minha bebida favorita é suco de pêssego. Meus amigos são Juann, Caetano e Ernesto.

12. Meu nome é Julia Soares Lucas, data de nascimento é 18 de novembro de 2009. Minha idade é 7 anos. Nomes dos meus pais são: minha mãe é Gisele Soares Dias, meu pai é Alan Fabiani Lucas. Nome do meu irmão é Vitor Soares Lucas. Meu animal de estimação é gato, o número da minha casa é 33, meu lugar preferido é na minha casa, meu signo é escorpião e eu sou pesquisadora de animais. Minha cor preferida é azul e vermelho. Meu super-herói/personagem preferido é Arlequina, o esporte preferido é beisebol, animal preferido é gato, comida preferida coxinha recheada com salada. Passatempo: deitada no sofá. Bebida preferida é coca zero e ela aproveita e tira ferrugem quando sobra, pode deixar pra tirar ferrugem. Eu gosto muito de celular, moro num prédio, o bairro é Itambé.

13. Meu nome é Larissa dos Santos Correa. A data do meu nascimento é dia 18 de abril de 2009, minha idade é 8 anos. Os nomes dos meus pais: Rodrigo e Suelen. Minha outra responsável é minha vó Regina. O nome da minha irmã é Julia e ela tem 13 anos e o nome dos meus cachorrinhos é Pepe e Skoobe. O número da minha casa é 54. Meu lugar favorito, ficar debaixo da cama que é gelado. Meu signo é áries, eu sou pesquisadora da turma do 2º ano B e nós pesquisamos animais. Minhas coisas que eu adoro fazer é ficar jogando no computador do meu pai e me divertir com todos os meus amigos de rua. Minha cor preferida é azul, cinza, preto, branco, rosa e vermelho. Meu super-herói favorito de desenho é Falcão Azul, desenho antigo. Meu esporte preferido basquete e vôlei, meu animal favorito lobo, minha comida preferida sushi, meu passatempo me divertir todos os dias com meu avô. A minha bebida preferida é suco de uva e de vez em quando, quando meu vô me engana dizendo que o suco de uva é vinho, eu tomo. Eu gosto também de ficar o dia inteiro agarrada no computador. Só que o meu pai não deixa. Eu moro no bairro Nossa Senhora de Guadalupe e moro na minha casa que é perto da penúltima casa e tem mais ruas pra lá.

14. Nome: Laura Farias Garcez  
Idade: 8 anos  
Nome dos meus pais: Lorie Farias Silvano Felipe Garcez  
Nome dos meus irmãos: Gustavo e Augusto  
Signo: touro  
Tema de pesquisa é animais  
Animal preferido: gato  
Comida preferida: estrogonofe de carne  
Bebida preferida: suco de laranja e água com gelos coloridos  
Meu esporte preferido: andar de bicicleta

15. Nome: Luana Fernandes dos Santos  
Idade: 8  
Nome dos pais: Heverson e Nilcilene  
Nome da irmã: Bianca  
Animais de estimação: cachorro  
Signo: Áries  
Cor favorita: escuras  
Vilã preferida: Arlequina  
Bebida: suco de caju  
Lugar favorito: casa  
Nosso tema de pesquisa é: animais

16. Meu nome é Manuela Antunes, nasci no dia 5 de março de 2010, eu tenho 7 anos. O nome da minha mãe é Lidiamara e do meu pai é Natanael. Meu lugar favorito é na minha cama. Sou pesquisadora do 2º ano B e a gente pesquisa sobre animais. Minha cor preferida é roxo e amarelo, meu super-herói é Arlequina, meu animal preferido é lobo, cachorro, gato e raposa. Minha comida preferida é macarrão e meu passatempo é brincar de roler. Minha bebida favorita é suco e eu gosto de mexer no celular.

17. Meu nome é Maria Alice Fraga Fagundes, eu tenho 8 anos. Nasci dia 19 de fevereiro de 2010. Eu tenho alguns animais de estimação que são: um galo, uma galinha, sete peixes, uma cachorra e dois passarinhos. Meu animal preferido é leoa. Eu gosto de cantar, ler e escrever. Meu pai se chama Sandro Fagundes, minha mãe se chama Tarciany Farias Fraga. Sou fã da Larissa Manoela desde os 5 anos. Minha comida preferida é camarão a milanesa com maionese rosa e batata frita com catchup. Eu tenho 5 primos e nenhuma prima. Minha melhor amiga é a Thamy. Meu esporte preferido é futebol e eu moro em Biguaçu numa casa que fica na rua Libório Francisco Goedert. Eu moro do lado dos meus avós. O meu endereço é 523. Meu passatempo é mexer no celular ou ver TV. Meu personagem preferido é a Narizinho, porque quem faz a voz dela no desenho animado é a Larissa Manoela.

18. Nome: Maria Luisa  
Idade: 8 anos  
Nome dos pais: Atilho e Nathalie  
Nome dos irmãos: Maria Eduarda e Davi  
Animais de estimação: Bylli Ectos  
Número da casa: 50  
Lugar favorito: banheiro e Beto Carrero  
Signo: leão  
Cor favorita: verde  
Esporte favorito: futebol  
Comida favorita: chocolate

19. Meu nome é Marina. Nasci no dia 4 de dezembro de 2009 e tenho 7 anos. O nome do meu pai e da minha mãe: Mario e Raquel. O nome dos meus irmãos é Gustavo e Gabriel. Meu signo é Sagitário. Nasci em Florianópolis e moro no Córrego Grande.

20. Nome: Natália de Oliveira Palma  
Idade: 8 anos  
Nome dos pais: Ane e Davi

Nome do irmão: Bernardo  
Animais de estimação: dois cachorros e um gato  
Signo: leão  
Nosso tema de pesquisa é: animais  
Cor preferida: roxo  
Animal favorito: gato, cavalo e cachorro  
Esporte favorito: tênis  
Comida favorita: pizza  
Bebida favorita: suco de laranja

21. Nome: Pedro Reis  
Idade: 8 anos  
Nome dos responsáveis: Aurineide e Joel  
Nome da irmã: Ana Julia  
Animais de estimação: Ozzi  
Cor favorita: azul  
Super-herói: Steve  
Comida favorita: pizza e refrigerante

22. Nome: Pedro Henrique Porto  
Os nomes dos meus pais são: Claudio Porto e Ana Paula Fernandes  
Minha idade é 8 anos  
Minha cor favorita é amarela  
Minha fruta favorita é banana  
Meu signo é touro  
Meu super-herói é o Homem de Ferro

23. Nome: Pedro Martinho Latronio  
Comida preferida: batata Frita  
Nome dos irmãos: Arthur, Miguel e Bárbara

24. Meu nome é Thamyres Ferreira Bona, eu tenho 8 anos, faço aniversário dia 2 de setembro. Meu personagem preferido é o Greg de um Diário de um Banana. Meu animal de estimação é uma calopsita, um cachorro e uma tartaruga. Eu gosto de ver desenho Game Shakers e gosto de comer açaí. Meu esporte preferido é balé, natação, andar de skate e jogar futebol. O nome da minha mãe é Bruna e o nome do meu pai é Christian e o nome da minha madrinha é Beti e do meu padrinho Person. Eu gosto de brincar com meu irmãozinho, ir no Beto Carrero e no Brinca Mundi. Também às vezes eu saio com a minha família, eu vou na casa da minha vó e do meu vô tomar banho de piscina. Às vezes vou na casa da minha prima e em aniversários. Minha comida preferida é escondidinho de carne e torta de bolacha. Às vezes eu vou na casa da minha prima e a gente vai na praia e eu durmo na casa da minha madrinha. Eu gosto de ler à noite o livro da Frankstein. Eu gosto de ver TV.

25. Meu nome é Juann Pablo Angelo, eu tenho 7 anos, eu nasci 25 de dezembro de 2009. O nome da minha mãe é Silvane da Silva Alves e o nome do meu pai é Roni Santana. O meu lugar favorito é o meu quarto. Eu sou pesquisador de animais, minha cor preferida é vermelho e amarelo, meu esporte preferido é jogar bola, meu animal favorito é cachorro, minha comida preferida é bolonhesa, meu passatempo é jogar no meu playstation, minha bebida favorita é suco de uva. Eu gosto de jogar clash royale que é um jogo antigo.

Esses são os sujeitos que assumiram comigo a responsabilidade de serem pesquisadores neste trabalho de mestrado. Todos, crianças e adultos, tiveram igual responsabilidade, cada qual dentro do seu âmbito de pesquisa, em tornar este trabalho uma realidade.

### 2.3 O COLÉGIO DE APLICAÇÃO: UM LUGAR DE MUITAS HISTÓRIAS

As histórias mais difíceis de serem contadas são aquelas que não são parte de nós e das quais também não somos parte. As histórias do passado, que remontam a criação e as memórias do Colégio de Aplicação, já foram contadas por aqueles que a constituíram. Mas o que traremos aqui, dentro desta dissertação, são informações extraídas de narrativas de outros atores e autores. Em respeito a essa autoria, procuramos narrar essa história com a fidelidade que nós, contadores de histórias, devemos buscar quando o texto não nos pertence.

O Colégio de Aplicação (CA), ambiente desta pesquisa, nasceu há 57 anos, nominado, naquela época, Ginásio de Aplicação (GA). Associado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), uma das escolas superiores da Universidade Federal de Santa Catarina, foi criado para cumprir um requisito determinado no Decreto-Lei nº 9.053, de 12 de março de 1946, e tinha como objetivo a prática docente dos alunos do Curso de Didática Geral e Específica. A primeira instalação do Ginásio foi no próprio prédio da Faculdade de Filosofia, na Cidade Universitária, localizada no Bairro Trindade, em Florianópolis/SC. Em 1961, iniciou suas aulas com a implantação da 1ª série ginásial, ingressando no GA 23 alunos por meio do exame de admissão. As demais séries do ciclo ginásial foram implantadas gradativamente até 1964 (CAMPOS, 2008).

Há quem diga haver contradições quanto aos primeiros alunos que ingressaram no GA em 1961. Ao mesmo tempo em que alguns afirmam que na sua totalidade esses alunos eram oriundos do Abrigo de Menores, há relatos de que outros alunos também ingressaram no Ginásio, todos por meio do exame de admissão.

Segundo consta, desde o início de seu funcionamento,

[...] o Ginásio de Aplicação adotou o regime coeducativo [alunos e alunas numa mesma série, porque naquele tempo o comum era salas ora só de meninos, ora só de meninas], com número reduzido de alunos por turmas, favorecendo assim o ensino por meio de trabalhos em grupo, de pesquisas, enfim, uma prática diferenciada da escola entendida como tradicional. (ANDRADE, 2009, p. 33).

Loureiro (2010) discorre sobre as imensas dificuldades na implantação dessa instituição, especialmente aquelas relacionadas aos aspectos físicos. Desde a sua criação, o GA ocupou diversos espaços e somente em 1982 passou a funcionar no prédio onde permanece até hoje. Segundo a autora, a instituição “apresentou indefinições quanto às formas de ingresso, que se alteraram, ao longo da sua trajetória, ora devido à legislação, ora para atender a pressões políticas ou, ainda, para atender a ambas.” (LOUREIRO, 2010, p. 115). Naquele tempo, o

ingresso, que inicialmente se deu por meio de exame de admissão, com a expedição da Portaria 0493/UFSC/1978 passou a atender apenas filhos e filhas de professores(as) e de funcionários(as) da Universidade. Nesse contexto, as vagas eram definidas de acordo com a faixa salarial dos(as) funcionários(as), e as vagas remanescentes eram oferecidas à comunidade em geral. Com a Resolução nº 041/UFSC/1988, revogada posteriormente pela Resolução nº 013, em março de 1992, com poucas alterações, o ingresso de estudantes no Colégio passa a ocorrer via sorteio público, aberto a toda comunidade. Nessa mesma resolução, foi estabelecido o número de três turmas por ano/série, com 25 alunos e alunas em cada. Loureiro (2010), ao narrar essa trajetória, destaca que esse processo é compreendido e denominado como democratização do acesso ao CA/UFSC.

Há controvérsias em relação ao momento em que houve mudanças no critério de seleção de alunos para o ingresso no Colégio de Aplicação. Muito embora, em 1971, com a Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971), que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, tenham sido eliminados os exames de admissão para o ingresso no 1º grau (ginásial), Campos (2008) indica que o ingresso ocorreu dessa forma até 1974. Em contrapartida, Loureiro (2010), com base em um Relatório de Estágio da disciplina de Prática de Ensino de 1974, evidencia que, para as turmas daquele ano, foi realizado sorteio, e não exames de admissão. No entanto, não é possível identificar quais segmentos de estudantes foram beneficiados por esse sorteio. A autora cita outro documento importante, um questionário que trata da admissão de alunos no Colégio de Aplicação da UFSC e que faz parte do Acervo de Memória Educacional do Colégio de Aplicação/UFSC, enviado pela professora Zilma Gomes Parente de Barros, mestranda da UFBA (Universidade Federal da Bahia), que buscava informações para sua pesquisa. O documento indica que, em 1975, a seleção de alunos para a 5ª série foi realizada por sorteio, sem especificar os critérios para a inscrição, tendo sido realizados testes de seleção para as demais séries. Em vista disso, Loureiro (2010, p. 116) conclui que

[...] esse período de alterações na sistemática de ingresso no CA/UFSC apresenta-se pouco explicitado e carece ser mais bem investigado, pois existe um hiato entre o término dos exames de admissão e o fechamento do Colégio para a sociedade, quando este passou a atender somente aos professores(as) e funcionários(as) da própria Universidade.

Em 1970, quando a instituição também passou a oferecer a primeira série do segundo ciclo do ensino secundário, com os cursos Clássico e Científico, o Ginásio passou a ser denominado Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA/UFSC), sendo as demais séries desse ciclo implementadas gradativamente nos anos seguintes. Após 19

anos da sua criação, portanto em 1980, o Colégio de Aplicação passou a oferecer o Ensino Fundamental (antigo ensino primário), sendo implantadas oito novas turmas. Outro marco importante citado por Campos (2008, p. 37) deu-se em 2005, quando “o CA/UFSC passou a assegurar um percentual de 5% de suas vagas às pessoas portadoras de deficiência física, por meio de sorteio, em decorrência da Ação Civil Pública [...] impetrada em 2001”.

No artigo “A história da implantação dos Anos Iniciais no CA/UFSC: vinte anos depois”, com o objetivo de apresentar uma importante parcela da história do Colégio de Aplicação, Loureiro (2011) relata brevemente como foram construídas as propostas de trabalho efetivadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do CA. Essa narrativa contribuiu para compreendermos o contexto do CA/UFSC quando, em 2011, eu e mais seis novas professoras, passamos a fazer parte dessa história. Nesse texto, a autora disserta sobre o processo de formação de turmas, que se dava com base na aplicação dos Testes ABC, propagados por Lourenço Filho<sup>29</sup>. A autora explica como foi desenvolvida, em 1992, uma proposta de trabalho com base construtivista, aplicada em algumas turmas, momento que se constitui o projeto chamado “Um caminho diferente para aprender a ler e escrever” e, alguns anos depois, em 2000, como surgiu “Uma proposta a partir dos Projetos de Trabalho”. A partir de então,

[...] os anos iniciais do Colégio de Aplicação apresentaram-se estruturados e organizados por turmas e projetos institucionais: “turmas A”, Projeto intitulado Um caminho diferente para aprender a ler e escrever; “turmas B”, não há um projeto aprovado em Colegiado, e “turmas C”, Projeto intitulado Uma proposta a partir dos Projetos de Trabalho. (LOUREIRO, 2011, p. 77).

O contexto político e pedagógico em que o segmento dos Anos Iniciais encontrava-se, também, por conta dessa organização pode ser representado pelas palavras de Loureiro (2011, p. 77):

Tal fragmentação, somada à absoluta falta de diálogo, debates e embates, aprofundou ainda mais o isolamento político e pedagógico já mencionado. Mais do que isto, tais projetos não eram apresentados e discutidos junto aos estudantes e suas famílias. Observa-se que as crianças, ao ingressarem por meio do sorteio público, tornavam-se objeto de mais um sorteio de caráter aleatório, com a justificativa das professoras para a formação de turmas, deixando de fora as famílias e as próprias crianças deste processo. Com isto, todos os sujeitos envolvidos perdiam uma rara oportunidade de

---

<sup>29</sup> Lourenço Filho foi um educador do início do século XX, conhecido principalmente por sua participação no movimento dos pioneiros da Escola Nova. Os Testes ABC tinham como objetivo a verificação da maturidade das crianças, que, naquela época, julgava-se necessária à aprendizagem da leitura e da escrita.

exercitar a participação política e pedagógica na discussão de projetos diferenciados, visando à formação das novas gerações.

Foi com esse contexto e configuração que nos deparamos quando chegamos ao CA/UFSC em 2011. Éramos sete professoras aprovadas no processo seletivo e, em razão disso, contratadas para compor o quadro de profissionais da disciplina de Educação Geral no segmento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Quando chegamos, fomos encaminhadas para assumir a docência das turmas cujas posições estavam, até então, ocupadas por professoras substitutas. São muitos os episódios, os impasses, as discussões, as lágrimas e os risos que compõem a história da nossa chegada ao CA naquele momento e que se estenderam ao longo dos anos que se seguiram. No entanto, não é objetivo deste texto adentrar nos pormenores desse processo. O importante é pontuar que, aos poucos, fomos nos dando conta de que as turmas B do 1º ao 5º ano dos Anos Iniciais não contavam com um projeto específico, conforme ocorria com as turmas A, que participavam do projeto “Um caminho diferente para aprender a ler e escrever”, e com as turmas C, que participavam do projeto “Uma proposta a partir dos Projetos de Trabalho”. Também fomos percebendo que isso influenciava diretamente nas condições de trabalho das professoras e, por conseguinte, refletia no trabalho com as crianças. Além disso, as dinâmicas dos referidos projetos existentes impediam as parcerias, as trocas e a partilha de ideias e materiais entre as professoras e as crianças que não pertenciam ao mesmo grupo (A, B ou C). A divergência de opiniões, principalmente em relação a esses aspectos, somando-se a insatisfação e o desejo de mudança de grande parte do grupo antigo, levou a uma ruptura na continuidade desses projetos. A partir de 2011, iniciou-se um movimento para a construção coletiva de um projeto político-pedagógico para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pautado principalmente em princípios de igualdade de condições de trabalho e de oportunidades para as crianças. Um ano depois, fruto da possibilidade e do direito de realizarmos, entre as professoras do mesmo ano/série, o planejamento compartilhado, além da possibilidade e do direito de propiciar o encontro entre as crianças do mesmo ano/série para realização de diversas atividades, surge a *Roda de Histórias*.

Em 2014 deu-se início a um processo de reorganização dos tempos e das áreas do conhecimento nas turmas de 4º e de 5º ano, o que se estendeu, em 2016, para as turmas de 3º ano. Nessa organização, a Educação Geral foi configurada em três áreas do conhecimento – Português, Matemática e Ciências Humanas e da Natureza –, ministradas por três pedagogas, no sistema de pluridocência, cada qual responsável por uma das áreas nas três turmas daqueles

anos/séries. Nessas turmas, as professoras também oferecem uma aula por semana voltada à *Iniciação Científica*.

Nas turmas de 1º e 2º ano, por sua vez, a disciplina de Educação Geral foi organizada em quatro áreas do conhecimento – Português, Matemática, Integração Social e Ciências –, ministradas por uma pedagoga, no sistema de unidocência.

Além das áreas citadas, as crianças têm *Roda de Histórias/Literatura Oral*, *Artes* (visuais, música e/ou teatro), *Libras* e/ou *Língua estrangeira* (Libras: 1º ao 5º ano; alemão: 3º ano; espanhol: 4º ano; inglês: 5º ano) e *Educação Física*. Com exceção da *Roda de Histórias/Literatura Oral*, essas disciplinas são ministradas por docentes com formação específica. Além dos horários reservados às disciplinas, as turmas têm disponibilidade de espaço e tempo para frequentarem semanalmente a biblioteca e a brinquedoteca.

Com o ano letivo organizado em três trimestres, ao final de cada trimestre são realizadas reuniões com as famílias, cujo objetivo é apresentar os trabalhos desenvolvidos ao longo do trimestre, avaliar a caminhada e entregar os boletins. Algumas vezes, essas reuniões contam com a participação das crianças. A avaliação dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental não é expressa em notas, mas em conceitos, que são registrados nos indicadores de avaliação definidos por cada docente com base no plano de ensino de cada disciplina. Além dos indicadores de avaliação com seus respectivos conceitos, no boletim dos Anos Iniciais são registrados os perfis das turmas em cada trimestre, contemplando as características do grupo de crianças e o detalhamento dos conteúdos e das propostas de trabalhos desenvolvidos.

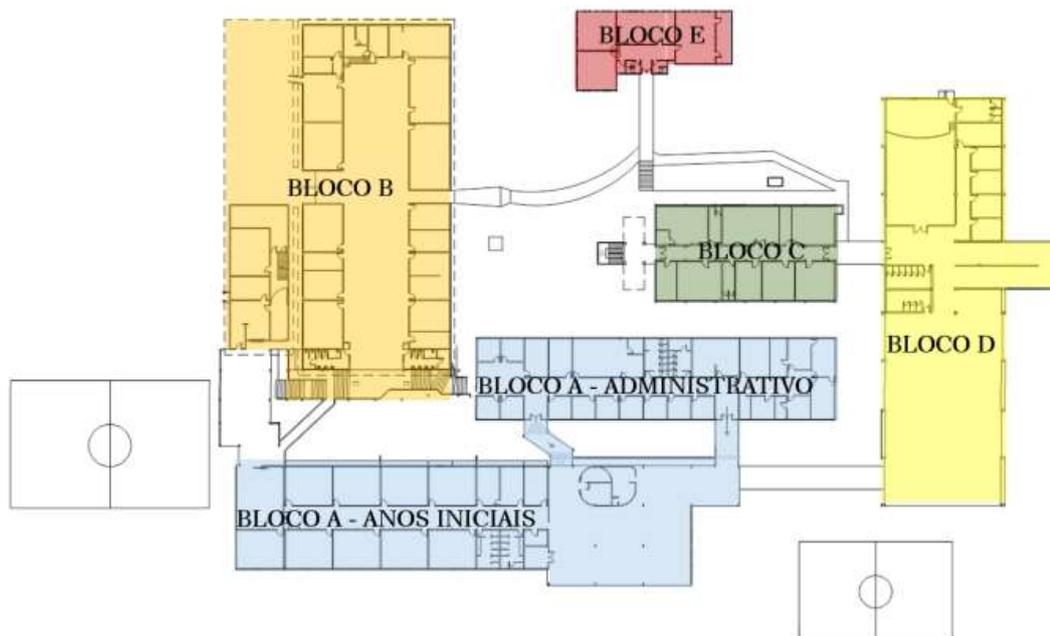
Após este breve histórico do Colégio de Aplicação, com ênfase nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contexto desta pesquisa, apresentaremos a seguir alguns dados atuais da instituição, referentes ao ano de 2017.

Vinculado ao Centro de Ciências da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), o CA/UFSC funciona em prédio próprio, no Campus Universitário localizado no bairro Trindade, na cidade de Florianópolis/SC, e segue a política educacional adotada pela UFSC que visa atender à tríade ensino, pesquisa e extensão. A gestão atual da escola está sob responsabilidade dos docentes Josalba Ramalho Vieira (Diretora Geral) e Edson de Souza Azevedo (Diretor de Ensino).

Atualmente, o colégio dispõe de uma área física total de 26,5 mil m<sup>2</sup>, com 7,2 mil m<sup>2</sup> de área construída. A ampla área externa é composta por trilha ecológica, árvores frutíferas, gramados, horta, parque, uma quadra de esportes descoberta, um campo de areia e espaços com mesas e bancos que possibilitam atividades ao ar livre. A área construída está dividida em cinco

blocos, como mostra a Figura 1, compostos por distintos espaços que abrigam diferentes setores e funções.

Figura 1 – Localização dos blocos do CA/UFSC



Fonte: acervo da Comissão de Espaço Físico do CA/UFSC

A área construída está assim organizada:

- a) Bloco A - Anos Iniciais: salas dos Anos Iniciais, inspetoria, coordenadoria, sala dos professores e uma área coberta para recreação e hora do lanche;
- b) Bloco A - Setor administrativo do CA: salas destinadas à direção, às coordenadorias, à secretaria, à orientação educacional, ao serviço social, à educação especial, além de consultório médico, gabinete odontológico, salas de projetos, sala de convivência e sala de reuniões;
- c) Bloco B: biblioteca, brinquedoteca, salas de recuperação de estudo<sup>30</sup>, salas de projetos, sala de informática, salas de dança, de teatro, de música, um pátio coberto e refeitório;
- d) Bloco C: no térreo, os laboratórios de matemática, de educação física, de química, de ciências, de geografia e de biologia; no primeiro andar, salas de língua estrangeira e

<sup>30</sup> Em 2017, com a implantação do projeto piloto para criação da disciplina *Roda de Histórias/Literatura Oral*, a sala foi adaptada, pois anteriormente era utilizada principalmente para recuperação de estudos dos Anos Iniciais. Foi retirada a maior parte das mesas e cadeiras que compunham a sala e equipada com tapetes, almofadas, cortinas, som, caixotes para organizar os calçados das crianças quando adentram a sala, entre outros componentes que foram adquiridos para favorecer o desenvolvimento do trabalho. Anterior ao ano de 2017, as *Rodas de Histórias* ocorriam nas salas de aula, o que exigia das professoras uma organização entre si para disponibilizar tempo e mão de obra para arrear carteiras e mesas e preparar a sala de modo a receber as crianças das turmas participantes.

laboratório de linguagem; no segundo andar, salas dos professores organizadas por disciplinas;

- e) Bloco D: no térreo, sala para coordenadorias de apoio administrativo ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, auditório, sala de apoio pedagógico e um pátio coberto; no primeiro andar, salas dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, inspetoria, dois miniauditórios para uso coletivo;
- f) Bloco E: conhecido como “casinha de artes”, possui três salas-ambiente para aulas de artes visuais.

Por conta de o ingresso no CA/UFSC ocorrer por meio de sorteio, o corpo discente do Colégio é composto por estudantes de diferentes segmentos sociais e econômicos, assim como de variados registros culturais. Nas turmas de 1º ano dos Anos Iniciais, ingressam anualmente 20 crianças em cada uma das três turmas – A, B e C – e, no 2º ano, são sorteadas vagas para mais cinco crianças, sendo ao menos uma para criança com alguma deficiência em cada uma das turmas. Atualmente, o colégio conta com 975 estudantes matriculados, organizados em 38 turmas, do 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Desse total, 61 são estudantes com deficiência, com transtornos do espectro autista ou de altas habilidades/superdotação.

Quanto ao quadro de funcionários, o CA conta com 115 servidores docentes – 16 substitutos e 99 efetivos – e 33 servidores técnico-administrativos. Do total de docentes, 14 são especialistas em Educação Especial. Nos Anos Iniciais, o trabalho dos profissionais da Educação Especial é desenvolvido em regime de codocência com o professor da turma. O Colégio dispõe, também, de inúmeros bolsistas oriundos de diversos cursos de graduação da UFSC, que atuam em projetos de ensino, pesquisa e extensão e no atendimento e acompanhamento de alunos com necessidades educativas especiais.

### Capítulo 3:

## Era uma vez uma Roda de Histórias

*Todo mundo conta histórias,  
Todo mundo tem seu jeito  
De abrir o universo  
Que está dentro do seu peito  
Ele é feito do que vejo  
Do que sinto a cada instante  
Olhando as pequenas coisas  
E os grandes movimentos  
Ah, me deixa levar  
E vivo a vida que me deram de presente  
Ah, tenho a lua a me guiar  
E agradeço tanta coisa pra contar.*

*(Rosana de Almeida)*





No projeto de pesquisa que embasou esta dissertação, contamos a trajetória da *Roda de Histórias*, descrevendo como essa prática nasceu, em 2012, no âmbito da sala de aula do CA-UFSC, até se constituir em um projeto piloto para a criação da disciplina de *Literatura Oral*. Contar essa história no projeto para contextualizar a problemática foi de suma importância porque, a partir do estudo e da reflexão sobre essa trajetória que surgem nossas inúmeras inquietações, das quais emergiram muitas perguntas. E como bem diz a professora Madalena Freire (2008), é da falta, da pergunta, que nasce o desejo da busca. Das perguntas que emergiram no fazer e no pensar sobre o fazer da *Roda de Histórias*, nasceu o tema da pesquisa ora narrada.

Dito isto, torna-se imprescindível retomar nesta dissertação a história da *Roda de Histórias*, embora com algumas ressalvas e adendos, pois agora não será mais contada sob um ponto de vista apenas. Cabe saber dessa história também pela voz de outros narradores.

A história da *Roda de Histórias* do CA-UFSC já foi contada várias vezes por nós, adultos, em diversos textos e eventos acadêmicos, mas “contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas.” (BENJAMIN, 2012, p. 221). Nós, contadores de histórias, quando gostamos de uma história, queremos sempre contá-la de novo. E, quanto mais a contamos, mais nos encharcamos dela, mais sentido ela faz. Recontar uma história várias vezes torna seus sentidos dinâmicos, possibilitando ao narrador outras interpretações. O contador e a história transformam-se mutuamente.

A história que vamos contar não é uma história de ficção, mas real, vivida e partilhada por diversos sujeitos. O diálogo com as crianças, no processo de pesquisa, propiciou rever, ressignificar e agregar outros sentidos a essa história. Nessa direção, num texto cheio de idas e vindas, assumimos o desafio de narrá-la unindo diversas vozes, inserindo as falas que até agora estavam silenciadas e revelando os sentidos e os significados resultantes da experiência nesta pesquisa.

Pensemos em palavras andantes escritas pelas mãos, ou faladas em encontros fortuitos, daqueles que encontramos no caminho e que nos ajudaram a construir mais um momento dessa história (quicá não seja o último). Deleitamo-nos, conforme aqui queremos mostrar, em escrever a nossa história da *Roda de Histórias*, bordando-a com as vozes daqueles que a fazem roda, cotidianamente.

### 3.1 ESSA HISTÓRIA COMEÇA HÁ MUITO TEMPO...

[...]

Lis: Por que tu acha que existe a Roda de Histórias?

Isabela: Para as crianças ouvirem histórias?

Lis: Mas, por que inventaram? Por que tem a vela no meio?

Isabela: Porque antigamente eles botavam, porque não tinha luz!

Luana: É sagrado!

[...]

(Transcrição de diálogo em áudio e vídeo, 16 nov. 2017)<sup>31</sup>

[...]

Vitória: A minha experiência com a Roda de Histórias é desde o primeiro ano né! E pra quem não conhecia a Roda de Histórias, ela era assim a gente fazia...

Lis: Era a música... Todo mundo conta histórias...

Vitória: É... a gente cantava algumas músicas e daí a gente ia contando histórias e quem contava muito histórias era eu, a Iasmim Terra e a Ana Clara. Então nós três era as que mais contavam histórias.

[...]

(Transcrição de diálogo em áudio e vídeo, 01 nov. 2017)<sup>32</sup>

[...]

Beatriz: Eu quero que vocês continuem por toda sua vida, [com a Roda de Histórias] eu quero que você faça... se Deus quiser meus filhos vão vir pra cá né, que é de graça, aí continua com meus filhos aqui dentro, faz a imaginação deles ficar... show de bola, em casa eles vão me contar tudinho, que nem eu faço com a minha mãe.

[...]

(Transcrição de diálogo em áudio e vídeo, 01 nov. 2017)<sup>33</sup>

As professoras dos Anos Iniciais, conforme orienta a proposta pedagógica do CA-UFSC, realizam o planejamento compartilhado de alguns projetos de trabalho, garantindo um momento de reflexão acerca das práticas pedagógicas da escola e dos processos de aprendizagem das crianças. Nesse espaço, ideias, atividades e materiais são construídos juntos. Por conseguinte, a interação entre as turmas do mesmo ano acontece sistematicamente, possibilitando a participação das crianças e das professoras num exercício mútuo de aprender

---

<sup>31</sup> Trecho das entrevistas realizadas pelas pesquisadoras Lis e Jamilly do 4º ano A. A forma como se deram essas entrevistas será descrita na seção em que relatamos como foi realizada a pesquisa com as crianças.

<sup>32</sup> Diálogo com o 4º ano A a partir da técnica de entrevista com uso de imagens.

<sup>33</sup> Diálogo com o 4º ano A a partir da técnica de entrevista com uso de imagens.

com o outro. Foi justamente em um desses encontros, em 2012, que surgiu a *Roda de Histórias*, um momento de fruição estético-literária para ouvir e contar histórias. Desde então, a vivência foi inserida na rotina semanal das crianças dos Anos Iniciais no CA-UFSC.

Stefany: Vocês sabem o significado da Roda de Histórias?

Bernardo: Aham...

Stefany: Fala!

Bernardo: Contar histórias...

(Transcrição de diálogo em áudio e vídeo, 21 nov. 2017)<sup>34</sup>

No princípio, reuníamos em uma sala de aula três turmas, sendo dois 1<sup>os</sup> anos e um 2<sup>o</sup> ano, totalizando 65 crianças. Mas histórias são barulhentas, farfalhar de livros infantis faz cócegas, e a *Roda* tornou-se motivo de conversas e reflexões na sala dos professores, motivando outras crianças, de outra turma, a se juntarem ao grupo.

É importante destacar que a narração de histórias sempre foi uma prática nos Anos Iniciais, mas algumas professoras não se sentiam à vontade para se inserirem como contadoras nesse novo espaço que estávamos construindo aos poucos, justificando que, do ponto de vista delas (e somente delas), para ocupar esse lugar eram necessários alguns pré-requisitos. Portanto, naquela etapa de construção da *Roda*, o papel de contador foi atribuído aos dois professores que tinham a formação na contação de histórias<sup>35</sup>. Entretanto, em pouco tempo, considerando as reflexões teóricas e as vivências com narração de histórias que compartilhávamos, o grupo foi convidado a assumir o compromisso de caminhar a partir da compreensão de que “Todo mundo conta histórias...”<sup>36</sup> e de que não há um jeito certo ou errado de contar, mas que é, sobretudo, no exercício dessa prática e na reflexão sobre ela que iríamos encontrando e construindo o “nosso jeito” de contar histórias.

Contávamos três histórias em cada encontro. As histórias eram escolhidas pelos contadores sem qualquer vinculação com o conteúdo escolar, e ainda que estivessem registradas em livro, optávamos por contá-las sem lê-las, com a intenção de deixar fluir a narrativa e não permitir que o suporte interferisse na performance, a fim de “resgatar aquela figura ancestral, que, ao redor do fogo, ou ao pé da cama, contava histórias para quem quisesse ouvir, narrava

---

<sup>34</sup> Trecho das entrevistas realizadas pelas pesquisadoras Stefany e Yasmim do 4<sup>o</sup> ano A.

<sup>35</sup> A contação de histórias é um neologismo criado nas últimas décadas do século XXI para referir-se à ação de contar/narrar histórias (BUSATTO, 2005, p. 7).

<sup>36</sup> Trecho de música referenciada na nota de rodapé nº 15.

contos do seu povo, aquilo que havia sido gravado na sua memória através da oralidade.” (BUSATTO, 2012, p. 10).

[...]

Iasmim T.: Tu sabe qual é o significado da Roda de Histórias?

Sofia: Pra contar histórias!

Iasmim T.: Mais ou menos, era... o povo do passado eles iam trabalhar e quando eles voltavam acendiam uma fogueira no meio que é essa vela que a gente tem agora! Aí se sentavam em círculo que nem a gente senta e contavam o seu dia como é que foi, ou uma história.

[...]

Milene: O significado é daqueles anos atrás quando eles botavam o fogo no meio e ficavam em roda e contavam histórias.

[...]

Vitória: Você sabe o significado da Roda de Histórias?

Lohanna balança a cabeça negativamente.

Vitória: Não sabe? Você quer saber?

Lohanna balança a cabeça afirmativamente.

Vitória: Você sabia que lá pra trás quando seus pais nem tinham nascido, uma senhorinha, uma vovozinha fazia uma rodinha com uma vela no meio e contava história pros seus netos?

[...]

Arthur: Roda de histórias é uma contação muito antiga que os indígenas começaram e eles se juntavam ao redor do fogo e contavam histórias.

(Transcrição de diálogo em áudio e vídeo, 21 nov. 2017)<sup>37</sup>

Contar histórias sem o apoio do texto no momento da narração constitui um princípio importante da identidade da *Roda de Histórias* do CA-UFSC. Não consideramos e não pretendemos dizer que contar uma história sem livro é melhor que ler uma história, mas sim evidenciar a nossa opção. Nossos objetivos com a *Roda de Histórias* encontram maior coerência e fundamentação na prática da narração de história sem o suporte, como nos inspira Gilka Girardello (2007, p. 6), quando diz que

O impulso para acompanhar uma história surge da vontade de saber o que virá depois [...]. Quando abrimos um livro de histórias diante das crianças, esse desejo se confunde com a expectativa pela virada de página: que imagens lhes serão dadas a ver? Reconhecendo a inestimável riqueza estética e simbólica desse processo, buscamos destacar também a necessidade de que seja ao mesmo tempo exercitada a capacidade de evocar imagens na ausência das figuras, a partir apenas das palavras.

---

<sup>37</sup> Trechos das entrevistas realizadas pelas pesquisadoras Iasmim T. e Vitória do 4º ano A.

Atualmente, as crianças recebem histórias e imagens prontas por meio das mídias, televisão, *games* e livros com muitas ilustrações, muitas vezes, estereotipadas. Nossa proposta é, por meio da narração de histórias, oferecer oportunidades que favoreçam o exercício da imaginação, estimular a criatividade e também compreender o papel das histórias na constituição do imaginário, sem o recurso de imagens prontas, pois

Contar histórias, hoje, significa salvar o mundo imaginário. Vivemos, em nosso tempo, o império das imagens, quase sempre gerais, reprodutoras e sem individualidade. Essa reprodução, desenfreada, operada por uma série de meios de comunicação, em muitos casos, impede o livre exercício da imaginação criadora. (SISTO, 2005, p. 28).

[...]

Iori: E na pergunta 6: “O que pode melhorar na roda de histórias?”, teve gente que falou que poderia ter mais brincadeiras e eles falaram até besteira, que poderia ter Netflix, ter pipoca, ter uma tela aparecendo a história, mas eu acho que isso tá errado, porque eles podem facilmente imaginar a história dentro de sua cabeça.

[...]

(Transcrição de diálogo em áudio, 05 dez. 2017)<sup>38</sup>

Ao longo desses anos, nosso repertório de histórias tem sido variado, respeitando a diversidade de escolhas literárias e estilos dos contadores. Alguns escolhem textos literários autorais e procuram uma performance mais fiel ao texto escrito. Outros buscam histórias da tradição oral<sup>39</sup>, permitindo-lhes contar com suas palavras. Quando as histórias estão registradas em livros, assumimos o compromisso de mostrar o objeto livro às crianças ao final das narrativas. Temos observado que o livro apresentado torna-se muito requisitado e acaba circulando nas mãos de todos, que o manuseiam com olhos brilhantes, demonstrando o desejo em visitar e reviver as histórias contadas pelas professoras.

[...]

Lis: Tu já tentou procurar os livros que a professora falou, contou pra você, na biblioteca?

Isabela: Aham!

Lis: Eu também já, mas não encontrei.

[...]

(Transcrição de diálogo em áudio e vídeo, 16 nov. 2017)<sup>40</sup>

<sup>38</sup> Trecho da fala do pesquisador Iori do 4º ano A no momento da análise dos dados e avaliação da pesquisa.

<sup>39</sup> “[...] obras de arte de tempos imemoriais, transmitidas ao longo dos séculos e das diferentes culturas, oralmente, de geração para geração.” (MACHADO, 2004, p. 13).

<sup>40</sup> Trecho das entrevistas realizadas pelas pesquisadoras Lis e Jamilly do 4º ano A.

[...]

Ludmila: Eu queria falar um pouco do que mudou. Mudou algumas músicas novas, também mudou algumas histórias e teve muitas histórias engraçadas que a professora contava pra gente e todo mundo morria de rir. Porque agora tem muitas histórias novas, que eu quase nem conheço! Algumas a professora pega no livro da biblioteca da escola, daí eu tento procurar esses livros, mas às vezes eu nem lembro o nome.

Liliane: Então quando você ouve uma história na roda, você procura o livro na biblioteca?

Ludmila: É... pra eu ver a história de novo!

Ravi: Eu não acho que vale a pena, porque tipo, ela já contou a história!

[...]

(Transcrição de diálogo em áudio e vídeo, 01 nov. 2017)<sup>41</sup>

Quando são textos da tradição oral, apresentamos a fonte de pesquisa e deixamos o convite para que as crianças contem essa história para seus familiares.

[...]

Makai: Eu quero falar!

Yasmim passa o gravador para ela.

Makai: Que eu amava a Roda de Histórias, eu ainda amo né. Eu sempre quando chegava em casa, eu sempre contava as histórias pra minha mãe, pra minha irmã. E eu sempre amei ... sempre amei, eu amo ouvir histórias. Eu adoro as músicas, eu adoro cantar. E é isso.

[...]

(Transcrição de diálogo em áudio e vídeo, 01 nov. 2017)<sup>42</sup>

[...]

Ana Clara: Você gosta da Roda de Histórias? Por quê?

Sofia: Eu gosto porque lá tem várias histórias divertidas e legais pra gente escutar dos amiguinhos e da prof.

Helena: As histórias são tão legais que a gente também gosta de contar algumas e ouvir novas.

Ana Clara: Você já contou alguma história que ouviu na roda pra alguma pessoa?

Helena: Eu já

Sofia: Eu já contei pra minha mãe!

Helena: Eu já contei uma pra minha vó!

[...]

Maria Eduarda: Não!

Constanza: Não também!

[...]

---

<sup>41</sup> Diálogo com o 4º ano A a partir da técnica de entrevista com uso de imagens.

<sup>42</sup> Diálogo com o 4º ano A a partir da técnica de entrevista com uso de imagens.

Larissa: Já contei pro meu avô!

Julia: A maioria das histórias!

Thamyres: Pra minha mãe e pro meu pai!

Manuela: Só pra minha mãe!

[...]

(Transcrição de diálogo em áudio e vídeo, 17 nov. 2017)<sup>43</sup>

As vivências na *Roda* proporcionaram uma intensa e fecunda interação entre as professoras e as crianças, instaurando-se uma atmosfera de cumplicidade.

[...]

Ricardo: Pra mim é tipo, muito bom de contar histórias e ficar todo mundo junto conversando com os meus amigos! Que tipo, é especial pra contar histórias, formar uma roda!

[...]

Matheus: Eu gosto de escutar histórias da professora com os meus amigos também! É interessante escutar histórias!

Ricardo: É, ficar com os amigos falando sobre a história!

Francyne: É bom que aí a gente fica tudo junto, e a professora vai contando histórias...

[...]

(Transcrição de diálogo em áudio e vídeo, 01 nov. 2017)<sup>44</sup>

Foi esse clima que nutriu o desejo das outras professoras de entrar na *Roda* e contar histórias. Assim, a *Roda* constituiu-se, também, como espaço de formação e trocas. Nesse contexto, a *Roda de Histórias* justifica-se enquanto tempo e espaço – *lócus* –, um território, que privilegia, principalmente, a interação entre os sujeitos que dela participam. Nas relações dialéticas entre saberes e fazeres, a *Roda de Histórias* é um momento que possibilita a troca, a pesquisa, o estudo e a reflexão.

Em 2013, após um ano de existência, a *Roda de Histórias* já havia constituído um ritual próprio, quando, a cada encontro, cantávamos nossa maior defesa: “Todo mundo conta histórias, todo mundo tem seu jeito de abrir o universo que está dentro do seu peito”<sup>45</sup>. No embalo dessa música, preparávamos, corpo e coração, para uma deliciosa aventura pelo mundo das histórias!

Éramos cinco professoras e 115 crianças, contando e ouvindo duas histórias em cada encontro semanal, cuja configuração evidenciou dois desafios para o grupo. Primeiro,

---

<sup>43</sup> Trechos das entrevistas realizadas pelas pesquisadoras Ana Clara e Beatriz do 4º ano A.

<sup>44</sup> Diálogo com o 4º ano A, a partir da técnica de entrevista com uso de imagens.

<sup>45</sup> Trecho de música referenciada na nota de rodapé nº 15.

percebemos que receber na *Roda* essa quantidade de crianças interferia na possibilidade de um contato mais intimista entre contador e ouvinte, compreendido como fundamental nessa prática. Concordamos que “A contação de histórias pede olho no olho, intimidade e cumplicidade com o ouvinte. [...] prioriza-se espaços onde o contador possa estar o mais próximo possível do ouvinte, propondo, assim, uma comunhão entre quem narra e quem ouve.” (BUSATTO, 2011, p. 32). Outro desafio era o de buscar repertório e prepará-lo para contar uma vez por semana, o que exigia de nós um tempo que não tínhamos. Em razão disso, pensamos em uma nova organização: dividimos as turmas em dois grupos e quatro contadoras ficaram responsáveis por se revezarem nos dois grupos, preparando uma história a cada 15 dias. Logo nos primeiros encontros, a mudança evidenciou-se fundamental para garantir momentos de maior envolvimento das crianças nas *Rodas*.

Durante esse percurso com a *Roda de Histórias* no CA-UFSC, foi possível, junto às crianças, ampliar sua expressão oral e estimulá-las também a contar histórias. Na medida em que os vínculos com os contadores, com os colegas, com o espaço e com as vivências foram sendo construídos, as crianças assumiram o protagonismo da palavra, vestiram-se do papel de contadoras e buscaram, em seus próprios repertórios e naqueles contados pelas professoras, as palavras e os enredos, os gestos e as entonações.

[...]

Ana Clara: Você já contou alguma história na Roda?

Manuela: Eu já contei uma.

Ana Clara: Qual?

Manuela: Eu contei a dos três ursos!

Ana Clara: E tu?

Giovana: Não

[...]

Larissa: Eu já contei uma história na Roda, que foi do meu animal favorito, que é o lobo.

Julia: Eu contei da raposa e do lenhador.

Thamyres: Eu contei muitas histórias, só que eu não lembro as histórias.

Julia: Ah.. eu contei outra também! A que os minions viajaram e assassinos mataram a vó e fingiram ser os avós deles pra matar os netos.

Manuela: Nenhuma

Ana clara: Você não contou nenhuma história?

Manuela: Nunca, eu tenho vergonha!

[...]

(Transcrição de diálogo em áudio e vídeo, 17 nov. 2017)<sup>46</sup>

---

<sup>46</sup> Trechos das entrevistas realizadas pela pesquisadora Ana Clara e Beatriz do 4º ano A.

No ano de 2014, a *Roda de Histórias* deixou de contar com a atuação de três professoras: uma delas em virtude de afastamento para formação, outra por ter sido removida para o CA-UFRGS e a terceira por ter assumido o cargo de Diretora de Ensino do CA-UFSC. Essas ausências resultaram uma perda significativa para a atividade de ensino, mas, em contrapartida, impôs que revisitássemos as convicções quanto aos objetivos da *Roda de Histórias*. Fez-se necessário, entre as professoras que permaneceram no projeto, ratificar a importância da *Roda de Histórias* no cotidiano da escola e suas contribuições para o desenvolvimento das crianças.

[...]

Iasmim T.: Eu acho que a Roda de Histórias não se trata só de ouvir as histórias... isso também é Roda de Histórias, mas a Roda de Histórias também tem um pouco de... não sei se você vai me entender, mas, cultura! Porque, por exemplo, quando a professora nos conta, que a gente faz a roda, a gente senta em volta dessa vela, a gente faz essas coisas que os povos antigos, eles contavam histórias em volta de uma fogueira e como não dá para fazer fogueira aqui no colégio, a gente bota uma vela e faz a roda. E eu acho que também para memorizar as histórias, sentir o prazer de estar contando a história.

[...]

(Transcrição de diálogo em áudio e vídeo, 01 nov. 2017)<sup>47</sup>

Sabíamos que as exigências, comuns à maioria das escolas, com relação ao currículo e aos conteúdos didáticos que o compõem, nos dão muitas vezes a sensação de que atividades como essa, sem o objetivo de trabalhar os conteúdos curriculares prescritos, eram perda de tempo.

[...]

Liliane: Se vocês pudessem escolher ter essa aula ou não, o que vocês escolheriam?

Iori: Ter!

Victor: Ter, porque a gente não faz aula né! A gente não faz nada.

Liliane: Vocês não fazem nada nessa aula?

Victor: É... a gente só escuta histórias!

[...]

(Transcrição de diálogo em áudio e vídeo, 01 nov. 2017)<sup>48</sup>

No entanto, além de termos plena compreensão das possibilidades da narração de histórias como recurso didático, nosso objetivo central com a *Roda de Histórias* vai ao encontro do que pensa Girardello (2004, p. 128), ao assinalar que inserir a narração de histórias dentro da escola é, acima de tudo, “proporcionar às crianças uma experiência cultural e artística com valor em si”. Essas reflexões nos ajudaram em duas decisões: seguiríamos com a *Roda de*

<sup>47</sup> Diálogo com o 4º ano A a partir da técnica de entrevista com uso de imagens.

<sup>48</sup> Diálogo com o 4º ano A a partir da técnica de entrevista com uso de imagens.

*Histórias* e manteríamos o momento para fruição estético-literária enquanto manifestação artística e cultural, sem maiores pretensões curriculares.

Em 2014, participaram da *Roda de Histórias* cinco turmas, duas de 1º ano e três de 2º ano, e apenas as professoras do 1º ano contavam histórias, pois as professoras que atuavam no 2º ano eram novas na escola e ainda não se sentiam à vontade para tomar a palavra. Organizávamos duas rodas semanalmente, com alternância na participação das turmas do 2º ano, ora com o grupo do 1º ano, ora em separado. Com a chegada de 2015, o interesse na participação da *Roda de Histórias* foi manifestado por professoras recém-chegadas ao colégio. Nesse novo contexto, as professoras e as crianças que já participavam dessa vivência nos anos anteriores organizaram-se para receber as novas turmas, que também passaram a ouvir histórias uma vez por semana na companhia das crianças dos 1<sup>os</sup> e 2<sup>os</sup> anos. Ao final daquele ano, avaliando o percurso desenvolvido desde 2012 e entendendo que essa vivência havia se firmado como uma atividade de ensino significativa, resolvemos construir uma proposta de ampliação que oportunizasse um espaço de reflexão e formação, tanto das professoras quanto das crianças. Nesse sentido, elaboramos um projeto para transformar a então atividade de ensino também em uma proposta que incluísse a pesquisa e a extensão.

Em 2016, com a realização das ações de Extensão e Pesquisa, o projeto ganhou maiores proporções e visibilidade dentro e fora do Colégio de Aplicação da UFSC. Além disso, a atividade de ensino, que é a essência do projeto, também se expandiu. As turmas do 3º ano também passaram a realizar a *Roda de Histórias*, e mais professoras assumiram o papel de arautos. Portanto, em 2016, oito turmas do 1º ao 3º ano, ou seja, 190 crianças, vivenciaram a experiência da *Roda de Histórias*, semanalmente (1º e 2º ano) e quinzenalmente (3º ano).

No âmbito da Extensão, desenvolvemos oficinas de contação de histórias com as crianças, realizamos *Rodas de Histórias* com a participação das famílias, produzimos dois Saraus de Histórias em parceria com as crianças e acompanhamos as crianças em eventos onde elas contaram histórias.

[...]

Ana Clara: Eu achei que essa oficina que vocês fizeram, foi bem legal, que antes era uma oficina, só que agora já virou uma aula que a gente tem, toda quinta, o 4º A né! Eu achei que era bem legal as músicas que vocês fizeram. Que tipo, eu sabia de cor, todas! Aí depois quando veio novas eu já aprendi de novo e já sabia outras de cor e eu achei que também foi bem legal ter feito aquela outra oficina de noite, ali no 1º C.

[...]

(Transcrição de diálogo em áudio e vídeo, 01 nov. 2017)<sup>49</sup>

---

<sup>49</sup> Diálogo com o 4º ano A a partir da técnica de entrevista com uso de imagens.

[...]

Jamilly: Se te convidassem para ir na Barca dos Livros você iria?

Isabela: Sim. Porque eu entrei na Roda de Histórias só pra isso, mas ninguém me levou!

[...]

(Transcrição de diálogo em áudio e vídeo, 01 nov. 2017)<sup>50</sup>

[...]

Jamilly: Eu fiz uma pergunta se elas iriam na Barca dos Livros. Bastante crianças responderam que iriam e nunca foram e iriam ficar muito feliz. Teve uma menina que se chama Kaunny, do 3º ano, que ela disse que gostaria muito de ir na Barca dos Livros, que ela ama a Roda de Histórias e ela disse que iria na Barca dos Livros.

[...]

(Transcrição de diálogo em áudio, 05 dez. 2017)<sup>51</sup>

No âmbito da Pesquisa, submetemos e aprovamos o projeto junto ao Comitê de Ética, estudamos referenciais teóricos sobre pesquisas *com* crianças e fizemos entrevistas com as famílias e professoras envolvidas nessa atividade.

A experiência destes seis anos de *Roda de Histórias* tem nos inquietado e nos encorajado na busca de alternativas para transformar o universo escolar num espaço mais acolhedor, no qual saberes e afetos possam ser partilhados. Nossa hipótese é que, ao inserir a narração de histórias na escola e a possibilidade de refletir sobre suas implicações no processo de desenvolvimento da imaginação e criação na infância, poderemos contribuir para a construção de uma “escola das múltiplas linguagens e expressões. Uma escola como espaço privilegiado de apropriação e produção de conhecimentos não apenas científicos, mas também estéticos e poéticos.” (QUINTEIRO; CARVALHO; SERRÃO, 2007, p. 34).

[...]

Lis: Você gosta da Roda de Histórias?

Flora: Gosto!

Lis: Por quê?

Flora: Porque eu acho que as histórias são divertidas e despertam bastante fantasias na gente!

[...]

(Transcrição de diálogo em áudio e vídeo, 16 nov. 2017)<sup>52</sup>

---

<sup>50</sup> Trecho das entrevistas realizadas pelas pesquisadoras Jamilly e Lis do 4º ano A.

<sup>51</sup> Trecho da fala da pesquisadora Jamilly do 4º ano A no momento da análise dos dados e avaliação da pesquisa.

<sup>52</sup> Trecho das entrevistas realizadas pelas pesquisadoras Lis e Jamilly do 4º ano A.

No decorrer dessa trajetória, as crianças e as professoras foram aos poucos construindo práticas que transformaram esse espaço e tempo em um lugar onde, além de contar e ouvir histórias, cantamos, brincamos com músicas para acordarmos as histórias<sup>53</sup>, num ritual que favorece uma interação afetiva, aproximando todos que dela participam, gerando um sentimento de acolhimento e de pertencimento.

[...]

Liliane: Como é para vocês participar da Roda de Histórias?

Vitória: Ah, mais ou menos!

Victor: Mais ou menos!

Victor: É muita musiquinha de bebê!

Iori: É, tem bastante musiquinha de bebê!

Jonathan: Não!

Vitor: Claro que é!

Jonathan: É...

Victor e Iori: “Todo mundo conta histórias...” [cantam utilizando uma voz que para eles é de bebê].

Iori: Só que fica na cabeça sabe!

Victor: Já enjoiei dessa música professora!

Iori: Só que fica na cabeça o tempo todo!

Jonathan: É mano, aí a gente começa a cantar!

Vitória: Eu achei que devia ter mais músicas, mais legais na Roda de Histórias.

[...]

Vitória: Eu já falei com a professora Marília de tipo assim, ter um dia só de música e um dia só de histórias. Só que daí canta as músicas né! Pra, ah... acordar as histórias. [muda a voz para falar “acordar as histórias”]

Iori: Vamos acordar as histórias! Então vamos cantar uma musiquinha? [muda a voz]

Liliane: Vocês estão me dizendo que não gostam das músicas?

Vitória: É tipo pra 1º aninho!

Liliane: E se fossem outras músicas mudaria alguma coisa?

Vitória: Bota Despacito!

Iori: É, isso, Despacito, bailando...

[...]

(Transcrição de diálogo em áudio e vídeo, 01 nov. 2017)<sup>54</sup>

<sup>53</sup>A expressão “acordar as histórias” é utilizada por nós para a construção de um ritual/brincadeira simbólica em que o objetivo é a preparação para o momento em que a história vai começar. O código para a entrada no tempo do *Era uma vez...* Ao dizermos que as histórias são muito preguiçosas e estão dormindo na cabeça dos contadores ou no mundo da imaginação, fazemos a provocação da necessidade de acordá-las, cantando a música “Conta um, conta dois, conta três, mil histórias pra vocês...”, uma composição de Polo Cabrera, para a Maratona de Contos de Florianópolis promovida pelo Sesc/SC. Posteriormente essa música também foi incorporada pelos passeios literários de barco da Barca dos Livros.

<sup>54</sup> Diálogo com o 4º ano A a partir da técnica de entrevista com uso de imagens.

[...]

Laura assume o papel de pesquisadora, coloca o jaleco e pega o gravador.

Laura: Boa tarde. Qual seu nome?

Natália: Natalia!

Laura: Eu tenho duas perguntas para você. A primeira: O que você gosta na aula de Literatura Oral, por quê?

Natália: Das músicas!

Laura: Mas porque você gosta das músicas?

Natália: Porque eu adoro cantar!

Laura: Muito obrigada! E a segunda pergunta: O que você mais gosta na aula de Literatura Oral?

Natália: As músicas.

Laura: Muito obrigada!

Natália: De nada.

[...]

(Transcrição de diálogo em áudio e vídeo, 10 out. 2017)<sup>55</sup>

O que de fato aconteceu encontra sentido nas seguintes palavras: “O narrador oferece a história como quem oferece um presente. Talvez seja por isso, por essa troca de presentes, que as turmas onde se contam histórias regularmente acabam criando um forte sentido de comunidade.” (FOX; GIRARDELLO, 2004, p. 122).

Nossas reflexões têm apontado para a hipótese de que, o espaço e tempo que construímos com a *Roda de Histórias* é fruto do desejo de reencontrar o sentido da prática educativa para além dos conteúdos prescritos, do utilitário, do eficiente, nesse contexto contemporâneo no qual tudo converge para a produtividade, a competitividade, a quantidade, o ter, o consumir, como assinala Held (1980, p. 225, grifo da autora):

Vivemos no seio de uma sociedade dominada não apenas pela noção de “rentabilidade”, mas pela de rentabilidade a curto prazo, de rentabilidade imediatamente tangível e mensurável... E é difícil evitar que a mentalidade de numerosos ensinantes não se encontre, pelo menos um pouco, contaminada por esse tipo de ideia dominante. Todo educador vive, atualmente, num clima em que é muito solicitado, de todos os lados, a obter, a qualquer preço, resultados rápidos e visíveis.

Nessa perspectiva, a *Roda* é um dos momentos para conjugarmos o verbo “esperançar”. Um espaço de encontro, com hora e lugar marcado, entre aqueles que teimam em resistir à realidade que se impõe, marcada pela formalidade, pela falta de liberdade de pensar e agir. Um

---

<sup>55</sup> Episódio da técnica de entrevista "Você é o Pesquisador", com o 2º ano B.

espaço e tempo em que crianças e professoras assumem o compromisso político pela defesa do direito de viver a infância na escola.

[...]

Beatriz: O que as histórias trazem pra você?

Helena: Muitas coisas novas e alegria pro mundo inteiro!

Sofia: A gente aprende, e é muito legal contar histórias e ouvir!

Beatriz: As histórias são interessantes?

Helena: Sim!

Sofia: Sim!

[...]

Bernardo: Muita alegria!

Maria: Muita diversão!

Beatriz: As histórias são interessantes?

Bernardo: Sim, pra caramba!

Maria: Sim!

[...]

(Transcrição de diálogo em áudio e vídeo, 17 nov. 2017)<sup>56</sup>

Nesse espaço e tempo podemos sonhar, acreditar, imaginar... Concordamos com Girardello que:

Durante a narração, a troca não ocorre apenas no plano da linguagem, mas também através do ar: pelo sopro compartilhado em que vibra a voz de quem fala no ouvido de quem escuta, pelo calor físico gerado pelos gestos de quem conta e de quem reage, pela vibração motriz involuntária – arrepios, suspiros, sustos – causada pelas emoções que a história desencadeia. Chegaremos ao plano da *conspiração*, onde poderemos entender a partilha narrativa como “um respirar junto” cuja intimidade irrepitível gera uma forma muito particular de confiança. (2007, p. 42-43, grifo da autora).

Esse “respirar junto” e essa “forma particular de confiança” nos fortalecem. Assim, ao retornamos à rotina da sala de aula, tão difícil de burlar, ao menos temos outras formas de nos posicionarmos e de lidarmos com o mundo, sem perder o encantamento e a paixão pelo que é essencial.

A carga horária de ensino das professoras de Educação Geral sempre foi superior a dos demais professores do Colégio de Aplicação. Esse assunto esteve, historicamente, presente em nossas discussões, tendo em vista que essa realidade privou, muitas vezes, o grupo de

---

<sup>56</sup> Trechos das entrevistas realizadas pelas pesquisadoras Beatriz e Ana Clara, do 4º ano A.

desenvolver, além do ensino, a pesquisa e a extensão (princípio indissociável do CA), influenciando nas nossas condições de trabalho. Com o objetivo de desvelar a desigualdade que havia nesse aspecto e buscar formas de possibilitar maior isonomia entre os docentes do CA, levamos, diversas vezes, essa pauta para nossas reuniões gerais. Podemos dizer que parte do resultado dessa luta, para nós intrinsecamente política, veio em 2016, quando foi deliberado, em assembleia geral, a destinação de um código de vaga para contratação de mais um profissional para atuar na disciplina de Educação Geral. Por isso, nesse mesmo ano, ocorreu um concurso público que selecionou duas professoras efetivas para essa disciplina, totalizando 16 profissionais. Como o segmento dos Anos Iniciais possui três turmas de cada ano/série (do 1º ao 5º ano), totalizando 15 turmas, e naquele momento éramos em 14 professoras efetivas e uma substituta, a contratação de mais duas professoras efetivas levou o grupo a pensar em diferentes alternativas de distribuição de carga de ensino. Na medida em que uma das novas professoras assumiria uma das turmas (lugar ainda ocupado por uma professora substituta), criou-se a necessidade de que o grupo debatesse e definisse as futuras atribuições da 16ª professora.

Após intensas discussões e ponderações entre as professoras de Educação Geral, foi definido que a 16ª professora assumiria uma aula em cada uma das turmas do 1º ao 5º ano (15 aulas), dedicada especialmente ao desenvolvimento da oralidade, da imaginação e da fruição, por meio da narração de histórias. Por conseguinte, a partir de 2017, tem-se nos Anos Iniciais uma professora responsável por desenvolver esse trabalho em todas as turmas do 1º ao 5º ano.

[...]

Ana Clara: Mas a gente agora faz atividades diferentes!

Yasmim: Também porque agora cada turma vai num horário!

Vitória: Não era uma aula específica, era?

Ricardo: Agora a gente tem uma aula só para isso!

Ana Clara: Também outra coisa é que a gente fazia a Roda separando as carteiras aqui do meio e deixando um espaço no meio da sala, mas agora a gente tem uma sala pra isso!

[...]

(Diário de Campo, 21 set. 2017)<sup>57</sup>

Além da elaboração da proposta a ser desenvolvida pela 16ª professora, precisávamos atribuir um nome específico a essa atividade. Na conjuntura corrente, receávamos manter o

---

<sup>57</sup> Convite à participação e apresentação da pesquisa na turma do 4º ano A.

nome *Roda de Histórias*, devido aos enfrentamentos que vínhamos tendo perante algumas resistências de parte do corpo docente da escola desde a conquista dessa vaga, que foi intensamente disputada. Na apreensão de obter a aceitação na esfera escolar e acadêmica, consultamos o professor e contador de histórias Sérgio Carneiro Bello<sup>58</sup>, que nos provocou a refletir acerca da natureza do trabalho que vínhamos desenvolvendo e nos auxiliou nessa definição, ficando, então, *Literatura Oral*. Embora o termo *Literatura Oral*<sup>59</sup> apresente uma contradição entre seus termos, já que literatura vem de *littera* (letra), ou seja, nos remete à escrita, adotamos essa expressão para nomear a atividade não só pela falta de outra definição com o mesmo trânsito acadêmico, mas, principalmente, porque entre nossos objetivos, além de um trabalho focado na oralidade, não perdemos de vista suas implicações no desenvolvimento da fruição literária. Sendo assim,

[...] essa proposta se estrutura a partir de dois aspectos. Primeiro, a intencionalidade pedagógica e o “projeto de escola” que almejamos construir privilegiando o aprendizado a partir da vivência plena da infância; e em segundo, a composição atual do quadro de 16 professoras efetivas da disciplina de Educação Geral que possibilita organizar a carga horária de ensino mantendo os princípios de equidade e isonomia, a partir dos quais o grupo de professoras tem se pautado na construção de um trabalho coletivo. (Memorando nº 003/2017, 2016, professoras de Educação Geral do CA)<sup>60</sup>.

Dessa forma, a proposição configura-se como um projeto de ensino piloto para criação da disciplina de *Literatura Oral* dentro da disciplina de Educação Geral nos Anos Iniciais, que esteve, nos anos de 2017 e 2018, sob a avaliação constante (agora do grupo todo de professoras dessa disciplina) para que se compreendam as contribuições, limites e possibilidades desse trabalho para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Muito embora a *Roda de Histórias* tenha sofrido essa alteração de nome e se expandido, em sua essência, no que diz respeito ao trabalho desenvolvido, permanece a mesma. No entanto, esse desdobramento nos colocou a seguinte dúvida: como se referir doravante a essa atividade no presente projeto e na escrita desta dissertação?

---

<sup>58</sup> Sérgio Carneiro Bello é mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Contador de Histórias. Desenvolveu o projeto “Hora do Conto” nas escolas Sarapiquá e Autonomia (Florianópolis/SC). É referência na formação de contadores de histórias, ministrando oficinas e cursos promovidos principalmente pelo Sesc/SC.

<sup>59</sup> Para Ong (1998), mais que confundir fenômenos distintos (modalidades oral e escrita da linguagem verbal), o termo aponta para uma desconsideração da oralidade, de sua natureza e até mesmo de sua importância para a aquisição da própria escrita.

<sup>60</sup> O documento em que estão registrados o debate realizado pelas professoras da Educação Geral e a decisão sobre as atribuições da 16ª professora, marca o reconhecimento da importância da prática da Roda de Histórias no contexto da sala de aula no CA-UFSC.

[...]

Lis: Eu esqueci uma coisa... vocês já contaram alguma história?

Sofia e Helena: Sim!

Sofia: O nome é: A menina e o dragão.

Lis: A menina e o dragão?

Jamilly: Mas tu inventou?

Lis: Tu inventou essa história?

Sofia: Eu inventei porque a minha mãe tinha falado que eu tinha medo que um dragão aparecesse na janela.

Lis: E tu? Já contou alguma coisa? [questiona a Helena]

Helena: Sim, da “Helena, João e um cachorrinho”.

Sofia: Eu contei outra também... Que o meu irmão tinha inventado. Então eu contei a do dragãozinho na Literatura Oral e não na Roda de Histórias.

Lis: Sabia que Literatura Oral e Roda de Histórias é a mesma coisa?

Sofia: Eu acho que eu não sabia!

Jamilly: Aham!

[...]

(Transcrição de diálogo em áudio e vídeo, 16 nov. 2017)<sup>61</sup>

No movimento de escrita, ora usávamos *Roda de Histórias*, ora *Literatura Oral*, e a todo momento pensávamos e repensávamos essa questão. O estranhamento diante de um termo, para nós, tão desprovido de sentido, nos conduzia a idas e vindas nas reflexões referentes a todo o processo de constituição da *Roda*, à proposta de disciplina, ao que nos levou a buscar outro nome para a *Roda de Histórias* e à necessidade de assumir um dos termos na escrita do projeto e desta dissertação.

Entre nós, professoras participantes do projeto, nos questionávamos: por que não seguimos usando *Roda de Histórias*? O que nos motivou na busca por outra nomenclatura? No entanto, não encontrávamos, inicialmente, respostas consistentes. Porque, para nós, a resposta outrora colocada, agora nos parecia incipiente. Somente quando mergulhamos com mais profundidade nessa reflexão é que nos demos conta do quanto a rigidez do sistema escolar havia influenciado em nossa tomada de decisão. Depois de intensos e profícuos diálogos, descobrimos o quanto fomos induzidas pelo sistema que nos engessa e, por vezes, nos condiciona. “Transformados em *habitus*, os usos do tempo e do espaço regulados adquirem tal autonomia que chegamos a perder a consciência do poder que têm de nos dirigir. Mais do que governá-los, eles é que nos governam.” (SACRISTÁN, 2005, p. 143, grifo do autor).

---

<sup>61</sup> Trecho das entrevistas realizadas pelas pesquisadoras Lis e Jamilly, do 4º ano A.

Para legitimar a ideia e ter aceitação do que estávamos propondo, buscamos uma aproximação com o que considerávamos que é mais valorizado pela escola e pelo meio acadêmico. Em algum momento receamos em apresentar nosso genuíno propósito de fundar dentro do currículo formal uma atividade ligada exclusivamente à fruição, ao lúdico, à brincadeira, ao encontro. Afinal,

A ordem escolar segue uma lógica econômica, de interesses nacionais, tem a finalidade de reproduzir rotinas convencionadas pela tradição [...] todo um regime de vida para o menor, transformado em aluno com base em um sistema escolar que é prévio a ele. A lógica das finalidades das escolas não tem como referência prioritária as crianças e os jovens, embora todos os esforços sejam nesse sentido. (SACRISTÁN, 2005, p. 138).

Por fim, nosso desejo era o de retornarmos ao nome de origem, que, para nós, faz muito mais sentido. Por essas razões, no projeto de pesquisa que apresentamos para qualificação, persistimos usando o termo *Roda de Histórias* e sinalizamos nossa intenção de continuar usando essa expressão nas escritas posteriores. Entretanto, não foi possível, pois ao longo da pesquisa percebemos que muitas crianças já haviam incluído no seu vocabulário o termo *Literatura Oral*, o que nos levou a registrar no texto desta dissertação o termo *Roda de Histórias/Literatura Oral*.

Após tecer este texto, bordando-o com as falas das crianças, percebemos que Campos (2016, p. 22) tem razão: “a arte do encontro, da narração e da troca de experiências, que para alguns estaria em fase de extinção, ainda é existente e possível, especialmente no espaço escolar”.

Mas esse é só o começo de um novelo, de um emaranhado de fios que formarão belas tapeçarias<sup>62</sup> de sentidos, tecidas a partir das experiências e histórias ouvidas e contadas ao longo desses dois anos de pesquisa.

---

<sup>62</sup> Essa imagem, que simboliza o processo de escrita desta dissertação, foi construída sob a inspiração da tese de doutoramento de Karin Cozer de Campos. Em vez de tapetes, ela tece uma colcha de retalhos. A imagem da colcha representa o trabalho de elaboração da tese e sua proposta de pesquisa: a “arte milenar de tecer fios e a própria arte de contar histórias”. Cada retalho, que forma o todo da colcha representa as “tantas histórias e experiências que foram narradas oralmente pelas crianças”. (CAMPOS, 2016, p. 22).

## Capítulo 4:

# Encontros e descobertas: a pesquisa com as crianças

*A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura. [...] escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que este ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferente do que vimos sendo.*

*(Jorge Larrosa e Walter Kohan)*





Após frequentar as aulas na pós-graduação, concluir as disciplinas, passar pela qualificação do projeto e vivenciar a intensa experiência da investigação com as crianças, chegara o momento de darmos “forma e conteúdo ao acontecimento vivido no campo da pesquisa” (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 116), a escrita mais formal, aquela que se materializa na dissertação. Novos impasses. Novas dúvidas se fazem presentes. Mas como produzir um texto que integre os entendimentos de todos os sujeitos implicados nesse processo? Como registrar em palavras a experiência com as crianças? Como expressar o impacto de suas vozes? Como compartilhar o conhecimento construído nessa interação? A fim de responder a todo esse questionamento, seguimos buscando o enfoque teórico-metodológico e o suporte para a produção desta escrita nos diversos autores e parceiros que, como descreveremos, nos acompanharam ao longo das atividades da pesquisa em campo, tendo a preocupação em produzir um texto que respeitasse o pensamento acadêmico científico e a prática de pesquisa com as crianças.

A leitura e o estudo de trabalhos que utilizaram a pesquisa narrativa como método de investigação nos encorajaram e inspiraram à produção desta dissertação. As dúvidas que nos inquietaram, ao final da pesquisa com as crianças, encontraram respaldo na perspectiva daqueles que se debruçaram sobre esse mesmo tema, sobretudo autores como Clandinin e Connelly (2015), ao destacarem que a narrativa é o melhor modo de representar e compreender a experiência. Aos poucos fomos entendendo que, ainda que sintam uma confusão inicial ou que não percebam que estão alcançando a forma pretendida, essa busca pela forma, faz parte do que os pesquisadores narrativos constroem (CLANDININ; CONNELLY, 2015). O encontro e a descoberta de reflexões que apontam o potencial da pesquisa narrativa como método, e também como forma de organização da experiência e escrita da dissertação, indicaram um caminho possível através da ampla produção existente no que se refere à narrativa como método de investigação em educação, como é o caso de Bolivar (2002), Clandinin e Connelly (2005), Galvão (2005), e Rabelo (2011).

Para Rodrigues e Prado (2015, p. 91), a “esfera científica é relutante em aceitar novidades no que diz respeito às produções discursivas relacionadas às pesquisas desenvolvidas pelos sujeitos que adentram o universo das instituições acadêmicas”. Levando em conta que a linguagem é viva, que os sujeitos se constituem e constituem a linguagem nas interações de que participam, esses autores questionam e problematizam o espaço para a criação, subjetivação e autoria em produções discursivas tão formatadas como as que circulam na academia. Partindo dessa problemática, Rodrigues e Prado (2015) apresentam uma reflexão sobre o fazer pesquisa qualitativa no âmbito da universidade. Para tanto, analisam a dissertação de mestrado de

Proença (2014), que teve por opção teórico-metodológica a investigação narrativa autobiográfica. A análise focaliza as escolhas de Proença no que se refere à arquitetônica<sup>63</sup> do seu texto. Exemplificando por meio de alguns excertos da dissertação, os autores reconhecem que a fluidez da escrita de Proença quebra a aridez, a formalidade e a sisudez do gênero dissertação. É um texto que tangencia o literário, afirmam. Por outro lado, também confirmam que a intenção discursiva, o conteúdo temático e a posição dos interlocutores delimitam fronteiras e inserem o texto no gênero pretendido. Por fim, declaram que, “a potencialidade da narrativa, enquanto procedimento teórico-metodológico, favorece a explicitação do vivido como também possibilita a teorização do vivido, transformando-o em conhecimento acadêmico.” (RODRIGUES; PRADO, 2015, p. 89). As análises, reflexões e considerações desses autores refletem nosso desassossego e nos apresentam um caminho, visto que buscávamos apoio para produzir um texto com “validade” acadêmica sem deixar de fora as aprendizagens vivenciadas pela professora contadora de histórias e pesquisadora em formação. O que sabíamos, até então, é que a academia, por vezes, segue “determinada orientação epistemológica, que, entre outras coisas, postula a neutralidade do pesquisador, não permitindo a emergência da subjetividade na relação com os demais participantes da pesquisa.” (RODRIGUES; PRADO, 2015, p. 91).

Sobre essa mesma questão, Reis (2008) afirma que o texto narrativo não se reduz a uma transcrição de dados, pretensamente objetiva e neutra, tampouco silencia as vozes do investigador e dos sujeitos participantes da pesquisa. Consiste muito mais numa história que o investigador conta a si próprio e aos leitores. E Rabelo (2011) acrescenta que para além de um estilo de escrita, a narrativa organiza a experiência e funciona como um roteiro para ajudar-nos a fazer sentido, pois o

[...] processo de análise narrativa deve sintetizar um agregado de dados em um conjunto coerente, em lugar de separá-lo por categorias. Os relatos obtidos devem resultar em uma trama argumental que determina quais elementos devem ser incluídos, com que ordem e com que fim. (RABELO, 2011, p. 181).

---

<sup>63</sup> Arquitetônica é um termo bakhtiniano. Vincula-se às considerações feitas pelo filósofo russo acerca da relação entre a arte e vida e da noção de responsabilidade. De acordo com Bakhtin, a arquitetônica da visão artística organiza tanto o espaço e o tempo quanto o sentido. É usado por Rodrigues e Prado, no citado trabalho, como a construção ou estruturação do discurso - sempre relativamente estável -, que une e integra o material, a forma e o conteúdo (Grupos de estudos dos Gêneros do discurso - GEGe. **Palavras e contrapalavras**: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009).

Considerando as especificidades desta investigação e os impasses que se apresentaram quanto à socialização dos resultados da pesquisa, adotamos o caminho dos autores recentemente citados para narrar as experiências vivenciadas, dialogadas, debatidas e entretidas com muitos fios, nós e laços, compondo assim a trama da pesquisa na *Roda de Histórias/Literatura Oral*. Dessa forma, por meio da narrativa, buscamos realçar e compreender os elementos singulares que configuram essas experiências (REIS, 2008), tendo em vista que, segundo Clandinin e Connelly (2015), experiências acontecem narrativamente. Em vista disso, admitimos que narrar a experiência de pesquisa com as crianças é o desafio que assumimos na tessitura desta escrita, mesmo sabendo que vivemos num tempo em que estamos perdendo a capacidade de narrar, uma capacidade que nos parecia segura e inalienável (BENJAMIN, 2012). No entanto, nos parece necessário esse empreendimento se o que buscamos é nos constituirmos como sujeitos *da e na* experiência.

Narrativa e vida caminham juntas, diz Oliveira (2011). Em nosso caso, como modo de compartilhar o vivido na pesquisa com as crianças, a narrativa torna possível trazer experiências pessoais e sociais, plenas de sentidos. Segundo Benjamin (2012), a experiência é a fonte a que recorrem todos os narradores. Para ele, a narrativa

[...] é uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (BENJAMIN, 2012, p. 221, grifo do autor).

É assim que se configura o “Era uma vez” desta história que aqui apresentamos, cujas palavras foram surgindo no encontro com o outro. Quando contamos uma história, o “Era uma vez” funciona como um convite, é a chave que abre o portal para outra dimensão; é como pegar a criança pela mão (aquele que ouve) e trazê-la para o universo da imaginação. A escolha de uma escrita narrativa é o “Era uma vez” desta pesquisa que convida o leitor a adentrar o universo da experiência de pesquisa com as crianças que participam da *Roda de Histórias*. É assim que nos lançamos à escrita deste texto, colocando em “destaque o compromisso ético de construir o sólido entendimento humano da experiência vivida.” (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 116). Foram as inúmeras histórias, lidas e vividas, ao longo dessa caminhada que mobilizaram esta narrativa. Esta é uma história real, tecida com matéria prima retirada dessas leituras e experiências, em diálogo com as vozes das crianças e, como toda narrativa, também é inconclusa. Ancorada numa perspectiva bakhtiniana, tomando os conceitos de dialogismo e alteridade, sistematizamos o acontecimento da pesquisa em um novo texto, agregando as

diferentes vozes que surgiram nessa trajetória (PEREIRA; SALGADO; SOUZA, 2009). Narrando, buscamos compreender e compartilhar a experiência de pesquisa com as crianças, esperando deixar neste texto, também, a “marca do narrador.” (BENJAMIN, 2012).

Defendemos que o conhecimento que depreende desta investigação foi construído a partir do encontro com os sujeitos da pesquisa. Dessa forma, nas palavras de Souza e Albuquerque (2012, p. 111), o que se tem é a “produção de um conhecimento inevitavelmente dialógico e alteritário”. É aí que a perspectiva bakhtiniana fez sentido neste trabalho. Entretanto, não temos a pretensão de discutir ou aprofundar conceitos de Bakhtin, por diversas razões. Timidamente, recorreremos a alguns textos de seus estudiosos para buscarmos apoio e adentrarmos na leitura de sua obra, como se verá a seguir.

Souza e Albuquerque (2012), ao refletirem sobre a pesquisa em ciências humanas iluminadas pelas ideias de Bakhtin, apontam caminhos para questões metodológicas que se contrapõem à concepção positivista de fazer pesquisa. Nas ciências exatas, o que se busca é um acabamento, uma determinada análise, pois o que se deseja conhecer é o objeto desprovido de interioridade, e este pode revelar-se por um ato unilateral do pesquisador. Diversamente, nas ciências humanas, vamos ao encontro e nos abrimos para o conhecimento de *outro*, por isso a preocupação é a densidade e a profundidade do que é revelado nesse encontro. Em vista disso, “há que se considerar a complexidade do ato bilateral e da profundidade do conhecimento que se constitui e se revela na relação dialógica *eu-outro*.” (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012 p. 111, grifo dos autores). Nessa perspectiva, o acabamento tem menos contribuição, e o que nos importa é o entendimento das incompletudes, pois são elas que nos movem. Assim, nos ensina Freire (2008, p. 24), pois “enquanto humanos somos incompletude, convivemos permanentemente com a falta. Sempre falta. É da falta que nasce o desejo”. Assim, podemos compreender, então, que o diálogo com as crianças e professora no contexto deste trabalho “fazem da pesquisa um processo vivo de produção de sentidos sobre os modos de perceber e significar os acontecimentos na vida.” (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 116). De acordo com Bakhtin (2011, p. 400, grifo do autor),

Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico*.

Com esse entendimento, avocamos que a criança deixa de ser um objeto a ser conhecido e assume sua posição de sujeito ativo e autora de sua palavra, e, mais que isso, nesta pesquisa,

ela se constitui parceira nos encaminhamentos e na construção do conhecimento. Tal enfoque exige uma tomada de consciência no tocante à relação entre nós e o lugar da criança e faz com que, em parceria com as crianças e professora, busquemos compreender os sentidos que estão sendo produzidos e partilhados na *Roda de Histórias/Literatura Oral*. Com esses princípios introjetados, exercitamos o distanciamento e o pertencimento, fizemos escolhas, posicionamos-nos como sujeito, compartilhamos experiências.

Assim, vale destacar que entendemos, com base nesta abordagem, que qualquer pesquisa que envolva um encontro entre pessoas, que buscam produzir conhecimento sobre uma dada realidade, se dá em um contexto marcado por um processo de alteridade mútua, em que o pesquisador e seus outros negociam modos como cada um define, por assim dizer, suas experiências na busca de dar sentido à vida. (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 116).

Nesse sentido, na relação entre os adultos e crianças, o diálogo era o elemento mediador nas práticas de pesquisa. A cada passo e impasse, as decisões não estiveram centradas num único sujeito. Tudo foi socializado e negociado antes de seguirmos em frente.

Após termos concluído o trabalho de campo, tínhamos todo o material transcrito e organizado, visto que fomos realizando esse exercício em paralelo. Ao iniciarmos a escrita, deparamo-nos com uma imensa quantidade e qualidade de dados, percebendo a necessidade de fazermos escolhas excludentes. O que abrandou nossa angústia foi o fato de podermos preservar o restante do material para futuras produções, visto que o conjunto de informações gerado nesta investigação é de uma grandeza incalculável. Nessa encruzilhada em que o caminho do tempo fica distante da estrada de interesse, evidencia-se a impossibilidade de dialogar com tantos dados. Por isso, foi necessário fazermos um recorte adultocentrado. Assim, criamos critérios que nos permitiram desvios por veredas movediças<sup>64</sup> e que, mesmo assim, garantem novas possibilidades ao trabalho dissertativo. Em direção aos objetivos desta investigação, buscamos, nos diálogos e narrativas das crianças, exercitar entendimentos que nos mostrassem os dados cujos sentidos atendessem às expectativas deste projeto, a fim de sermos respeitosos conosco e com as crianças. Porém, ao declararmos abertamente nossa limitação e incapacidade de lidar com vozes que integram tantas possibilidades, profundidade e beleza, admitimos ser aprendizes na pesquisa *com* crianças.

---

<sup>64</sup> Veredas movediças quer representar a ideia de ser um caminho difícil de caminhar, pois temos que tomar cuidado onde pisamos para não sermos engolidos por um buraco desapercibido. É uma ideia presente no discurso cotidiano do professor contador de história Ingobert Vargas de Souza (2015), inspirada nos diálogos com sua orientadora Eliane Debus, presentes na sua dissertação de mestrado.

Pereira, Salgado e Souza (2009, p. 122) esclarecem que a entrevista com crianças no âmbito da pesquisa pode ser vista “como uma espécie particular de acontecimento na vida, onde a compreensão dos temas em pauta se dá a partir de confrontos de ideias, negociação de sentidos possíveis de serem apresentados”. Durante os diálogos e técnicas de entrevistas, as crianças disseram muitas coisas importantes, afinal foram quase seis meses de interação. Nosso empenho e desafio nesta escrita foi o de trazer suas vozes, tendo cuidado de não sub-representá-las. Mas a verdade é que a escolha do que trazer para compor este texto é exclusivamente nossa, o que nos responsabiliza integralmente pelas escolhas e pelos sentidos que conferimos a essas vozes. Segundo Amorim (2002, p. 9),

É impossível restituir, no texto, o sentido originário do que foi dito em campo, pois o texto se constitui sempre como um novo contexto. Aliás, do ponto de vista bakhtiniano, o sentido original não existe, pois tudo que é dito é dito a alguém e deste alguém dependem a forma e o conteúdo do que é dito.

Ao internalizarmos os conceitos de dialogismo e alteridade de Bakhtin como ferramentas para compreender as relações estabelecidas no contexto da pesquisa, isso significa dizer que nossa postura diante das crianças foi de buscar compartilhar experiências, conhecimento e valores que se alteram mutuamente. Nesse sentido, a “alteridade não se limita à consciência da existência do outro, nem tampouco se reduz ao diferente, mas comporta também o estranhamento e o pertencimento.” (PEREIRA; SALGADO; SOUZA, 2009, p. 123). Nessa abordagem,

[...] o sujeito da pesquisa é visto como alguém cuja palavra se confronta com a do pesquisador, refratando-a e exigindo-lhe resposta. Em contrapartida, a palavra do pesquisador recusa-se a assumir a aura de neutralidade imposta pelo método e integra-se à vida, participando das relações e das experiências, muitas vezes contraditórias, que o encontro com o outro proporciona. (PEREIRA; SALGADO; SOUZA, 2009, p. 123).

Por esse viés, procuramos evidenciar, neste trabalho, as vozes das crianças e dialogar com elas, relacionando-as com o nosso tema de pesquisa. Não pretendemos dar a última palavra, pois o que buscamos é, mesmo que de nossa perspectiva, dialogar com essas vozes e produzir um texto que revele compreensões, ainda que provisórias, sobre a experiência de pesquisa com as crianças (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012) e sua participação na *Roda de Histórias/Literatura Oral*. Nessa escrita, como outra “cena enunciativa” (AMORIM, 2002), procuramos dialogar também com outras vozes, autores e interlocutores, o que caracteriza esse processo como uma interpretação também dialógica.

Perseguindo os objetivos a que nos propusemos, sem a pretensão de dar conta de toda a complexidade que envolve a experiência de participação das crianças na *Roda de Histórias/Literatura Oral*, apresentamos os achados desta pesquisa desenvolvida com as crianças do CA-UFSC. O texto que compõe esta dissertação emerge do trabalho intenso de leitura, organização, construção e interpretação dos dados, bem como da interação e diálogo desses dados com as abordagens teóricas que constituem esta pesquisa. É um texto dialógico que tece seu sentido com múltiplas vozes, mas que se autoriza a certo nível de autoria (AMORIM, 2002).

Isto posto, agora estamos em condições de nos reportar à epígrafe que dá início a este capítulo. Pactuando com Larrosa e Kohan (2013), o que nos anima a escrever foi descobrir possibilidades para que esta escrita esteja prenhe dos sentidos produzidos na experiência que vivemos, além de cumprir um requisito importante para a conclusão do curso de pós-graduação em nível de mestrado. Buscamos, ao narrar essa experiência em palavras escritas, nos libertarmos de verdades que nos aprisionam a práticas massificadoras e autoritárias. Assim, quando voltarmos ao contexto da escola onde realizamos a pesquisa, lugar em que tudo isso faz mais sentido, já não seremos as mesmas.

#### 4.1 PRIMEIROS ENCONTROS

Roda mundo, roda-gigante  
Rodamoinho, roda pião  
O tempo rodou num instante  
Nas voltas do meu coração <sup>65</sup>

Chico Buarque de Hollanda poetiza, em *Roda Viva*, um sentimento que foi comum nesta pesquisa com crianças: o de ter o coração rodamoinho. Aprender a fazer pesquisa e olhar para as crianças como parceiras, sem deixarem de ser crianças, e bem por isso, serem respeitadas e consideradas plenas de capacidades e atuantes responsáveis, ensinou voltas e mais voltas vertiginosas ao meu coração pião. Um sentimento de montanha russa, que, apesar do medo e do frio na barriga, nutre nosso corpo de oxigenação revigorante e nos faz querer ir de novo e de novo e de novo. Mas voltemos ao começo dessa história.

---

<sup>65</sup> HOLLANDA, Chico Buarque de. **Roda Viva**. In: Chico Buarque de Hollanda, v. 3, RGE, 1968.

A escolha por uma metodologia de pesquisa demandou intensos estudos, pesquisas e reflexões, e não se deu sem contradições. No durante, assim como numa gestação, passamos por conflitos, dúvidas, dores e angústias, até, por fim, escolhermos um caminho. Não foi o mais fácil, mas aquele que se mostrou mais coerente com nossos posicionamentos e objetivos. Esse caminho mostrou-se extremamente laborioso, pois desconhecido para nós. Foi preciso desbravá-lo, para que nele pudéssemos caminhar. Estávamos conscientes de que não seria sem dor, mas, se possível, também com alegria, uma vez que não era somente o destino final que nos importava, mas o processo vivido durante o caminhar.

Dessa forma, rompemos com a perspectiva na qual primeiro se tem um quadro teórico definitivo como ponto de partida a ser usado de um modo rígido para captar a realidade que nele se encaixa (OLIVEIRA, 2009). Por isso, as dúvidas e incertezas tornaram-se constitutivas desse processo. Buscamos, no encontro com o outro, nos colocar em diálogo, sendo esse outro o “lugar da busca de sentido, mas também, simultaneamente, da incompletude e da provisoriedade.” (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p 111).

Nosso primeiro encontro, o passo inicial do trabalho de campo, foi com a professora Marília, do CA-UFSC, que tinha uma ideia dos nossos propósitos, pois vem acompanhando essa trajetória, e dela participando, na qualidade de colega e parceira nos projetos da escola. Aquele encontro foi um momento para partilhar o convite e ajustar “combinados” adultos, e fez-se necessário para formalizarmos questões do ponto de vista ético e prático da investigação pretendida. Foi nesse momento que convidamos a professora Marília a integrar este trabalho como pesquisadora parceira, e, como tal, contribuir nas definições dos próximos passos. Com esse compromisso, a proposta inicial resultou em algumas decisões, principalmente que, a partir de uma imersão no campo, a proposta da pesquisa com as crianças seria apresentada às 15 turmas<sup>66</sup> dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do CA. Na primeira conversa com cada turma, pediríamos autorização às crianças para assistirmos às *Rodas de Histórias/Literatura Oral* durante duas semanas, ao final das quais definiríamos e convidaríamos duas turmas para participarem da investigação. Para essa escolha, definimos alguns critérios:

---

<sup>66</sup> O direito ao afastamento para formação foi-me concedido em agosto de 2017. Até julho desse mesmo ano atuei como professora do 1º ano C. O processo de transição de uma professora para outra foi realizado de forma cuidadosa e ética, levando em conta a idade dessas crianças e o forte vínculo que havíamos construído. Em vista disso decidimos, *a priori*, que não iríamos realizar a pesquisa com esse grupo, por isso considerávamos desnecessário fazermos a apresentação da pesquisa e observação nessa turma. No entanto, a Marília alertou-nos em relação ao sentimento que essa atitude poderia desencadear nas crianças. Segundo ela, a relação de afeto que tínhamos, deixaria as crianças tristes por ser a única turma que não receberia nossa visita e convite. Diante dessa argumentação, mudamos de ideia e observamos e apresentamos a pesquisa a todas as turmas.

- a) Critério 1: nosso interesse era ter pontos de vistas de crianças com idades diferentes, ou seja, não poderiam ser dois grupos do mesmo ano (por exemplo, dois 1<sup>os</sup> anos);
- b) Critério 2: para garantir o Critério 1, optamos por turmas distantes uma da outra, ou seja, não escolheríamos duas turmas sequenciais (por exemplo, 4<sup>os</sup> e 5<sup>os</sup> anos);
- c) Critério 3: selecionar turmas de períodos diferentes, ou seja, uma turma do período matutino e outra turma do período vespertino;
- d) Critério 4: garantir a participação de turmas pertencentes aos dois ciclos, ou seja, uma turma dos 4<sup>os</sup> anos ou dos 5<sup>os</sup> anos e outra turma dos 1<sup>os</sup>, 2<sup>os</sup> ou 3<sup>os</sup> anos.

É importante esclarecer que, no Colégio de Aplicação, a escolha por turmas de turnos diferentes resultaria na seleção de turmas de ciclos diferentes. Nessa escola, no período matutino, funcionam apenas 4<sup>os</sup> e 5<sup>os</sup> anos, enquanto que no período vespertino funcionam os 1<sup>os</sup>, 2<sup>os</sup> e 3<sup>os</sup> anos. Cabe destacar que demarcamos esses critérios não pela casualidade, mas por uma opção significativa para a pesquisa.

A decisão de pesquisarmos com apenas duas turmas também foi uma decisão adultocentrada e pautou-se na compreensão de que não teríamos fôlego para trabalhar com todas as turmas, tendo em vista os prazos a cumprir. Definidos os primeiros passos a serem trilhados, permitimo-nos queda livre na pesquisa, deixando as próximas decisões para o momento em que elas surgissem em nosso caminho.

Ainda no primeiro encontro com a Marília, apresentamos questões de protocolo acadêmico, preestabelecidos no projeto de pesquisa. Conversamos sobre os objetivos, a abordagem teórico-metodológica e sobre as possibilidades de instrumentos para geração de dados para que ela pudesse compreender, dialogar e, mais importante, interferir nas decisões dali em diante. Dessa forma, juntas, estabelecemos alguns acordos para que não houvesse nenhum falso entendimento ou qualquer sombra de sentimento de invasão em seu espaço profissional, pois o processo de investigação, a partir dessa aproximação, integraria as ações da *Roda de Histórias/Literatura Oral*.

Nesse ritmo de construção coletiva, a professora Marília convida-nos ao debate sobre o uso do Diário de Campo, um dos instrumentos metodológicos da nossa pesquisa. Esse importante instrumento de registro, que não é apenas um detalhe, merece esclarecimentos e entendimentos bastante explícitos e bem pautados entre todos. De acordo com Minayo (2012, p.71), o Diário de Campo é “o principal instrumento de observação, que nada mais é do que um caderninho, uma caderneta ou um arquivo eletrônico no qual escrevemos todas as informações”. O Diário de Campo, no contexto da presente pesquisa, serviu para o registro sistemático durante

a Observação Participante nas *Rodas de Histórias/Literatura Oral* e ao longo da permanência em campo. Para Graue e Walsh (2003), é importante registrar tudo, pois as observações que não forem registradas não constituem dados. Seguindo essa premissa, primeiramente definimos que os registros do Diário de Campo não seriam instrumentos cegos e vazios de sentido para nós, incluindo-se as crianças. As experiências com práticas de pesquisas e estágios<sup>67</sup> anteriores haviam criado uma má referência de pesquisadores e estagiários que se colocam no espaço apenas como escrivães, sem estar presentes, nem participantes. Na voz da Marília<sup>68</sup>.

[...] o uso do diário, os registros feitos pelos pesquisadores e estagiários incomodariam e causariam menos desconfortos se houvesse um retorno após. Agregaria mais no trabalho de formação. Mas, como estamos habituadas a um modelo de pesquisa unilateral, nunca se fica sabendo o conteúdo e o teor desses registros e muito menos o que a pessoa vai fazer com eles.

Nossa proposta deveria estar longe dessa lacuna de registro, e o Diário de Campo poderia e deveria ser utilizado durante os encontros, desde que tivéssemos o compromisso de compartilhar seus conteúdos com toda a equipe da pesquisa. Com o acordo de ressignificá-lo, assumimos a necessidade de pensarmos juntas novos moldes e possibilidades desse instrumento de registro. Mas, cada passo a seu tempo!

As conversas com a professora Marília foram sempre muito profícuas e reveladoras de inúmeras lacunas deixadas por experiências anteriores. Outro vazio debatido e devidamente organizado para não estar presente nos nossos trabalhos foi a socialização dos resultados entre todos os envolvidos. Claro que, nesta proposta de pesquisa que envolve crianças, consideramos ainda pertinente, além dos sujeitos e parceiros da pesquisa, incluir os pais e familiares como público para ter acesso aos resultados dos trabalhos realizados pelos seus filhos.

Com as conversas iniciadas e encaminhadas antes da entrada em campo, uma questão já citada aqui e muito importante para nós veio à tona: a licença profissional desta pesquisadora. Concedida em julho de 2017, significou encerrar o semestre letivo como professora e retornar, no semestre seguinte, unicamente como pesquisadora. Essa distinção de papéis foi importante para a gestão das relações com as crianças, que antes entendiam minha atuação como

---

<sup>67</sup> O Colégio de Aplicação constitui-se, também, como campo para a prática de estágio. Atualmente o CA é campo de estágio para alunos de cursos de graduação e pós-graduação, em especial os de licenciatura e bacharelado na área da educação. Além de estudantes de licenciaturas, há também estagiários ligados a outros cursos que têm como espaço de atuação a escola (Psicologia, Odontologia, Fonoaudiologia, Nutrição, Biblioteconomia, entre outros), atendendo mais de 200 estagiários anualmente.

<sup>68</sup> Informação verbal dada em agosto de 2017 a esta pesquisadora, dando início aos acordos para sua inserção nas aulas da professora Marília.

professora, mas que, naquela situação, compreenderam meu afastamento das práticas de sala de aula para assumir a pesquisa de mestrado. Não retornar para a sala de aula, exatamente quando iniciamos o trabalho de campo, possibilitou uma preparação e reflexão sobre os papéis que seriam vivenciados ao longo da pesquisa:

Hoje, dia 21 de agosto de 2017, atravessei o portão do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, não como professora, mas como pesquisadora. Afastada das atribuições de docência para formação, inicio o processo do trabalho de campo. [...] meu primeiro contato com as crianças, assumindo outro lugar. Nada fácil, a tarefa de me distanciar do papel de professora, trocar as lentes e buscar aquelas que me ajudarão a tecer e construir os caminhos para acessar as vozes das crianças. A escola é a mesma, as crianças são as mesmas, as colegas são as mesmas... e eu?

(Diário de Campo, 21 ago. 2017)

O tempo foi aliado, permitiu distância do cotidiano da sala de aula, garantindo fôlego e dedicação às práticas de pesquisa. O vínculo e proximidade com o campo e com os sujeitos da pesquisa foram, por um lado, facilitadores e, por outro, impôs questões desafiadoras. Para além do distanciamento do papel de professora e compromisso com a identidade de pesquisadora, que estava em processos de constituição, foi necessário exercitar o princípio da reflexividade metodológica, apontada por Sarmiento (2011b, p. 14), como a “principal barreira que pode impedir a transposição não vigiada dos enviesamentos e preconceitos ideológicos do investigador sobre a sua observação e as suas interpretações”. Estar no próprio espaço profissional poderia gerar direcionamentos equivocados, fazendo que fossem encontrados apenas os resultados que já estavam almejados no íntimo da pesquisadora professora. No confronto com tantas ambiguidades, a posição de pesquisadora aprendiz precisou ser assumida com mais consciência. Ao mesmo tempo em que procurava o rigor e a fidelidade às escolhas feitas no projeto de pesquisa, a reaproximação àquele lugar, tão conhecido, deveria ser feito mediante uma postura de ver além das aparências, além do que o já sabido insistia em mostrar.

A escolha do referencial teórico-metodológico para orientar este trabalho foi outro aliado. O propósito de pesquisar *com* as crianças, considerando-as como parceiras, a nosso ver, nos direciona a assumir que as crianças não são para nós objeto de pesquisa, mas sujeitos, capazes, com saberes e desejos próprios. Tendo essa compreensão de criança e buscando respeitá-la em suas especificidades, algumas questões apresentaram-se: Como realizar uma pesquisa *com* crianças e não *sobre* crianças? Que abordagem teórica pode oferecer sustentação para a construção desse caminho? Que instrumentos metodológicos utilizar para geração dos

dados? A que procedimentos recorrer para evidenciar as vozes das crianças? O que fazer com os dados gerados?

Sem a pretensão de encontrar respostas definitivas sobre essas indagações, foi realizado, durante o processo de elaboração do projeto de pesquisa, um estudo intenso da produção teórica que reivindica o direito a participação ativa das crianças nas pesquisas acadêmicas, além de estudos que têm contribuído para desconstruir a já naturalizada concepção de criança e infância.

Alguns trabalhos foram fundamentais, entre os quais a tese de doutoramento e demais produções de Natália Fernandes Soares (2005), pesquisadora e professora no Instituto de Educação da Universidade do Minho, referência basilar para a decisão por uma pesquisa participativa *com* as crianças. A autora apresenta a investigação participativa como resultante da confluência das correntes de investigação participativa ativa de Paulo Freire, análise agrossistêmica de Conway, da antropologia aplicada, associada às perspectivas neo-marxistas de desenvolvimento comunitário e aos movimentos ativistas dos direitos humanos. A autora evidencia que os investigadores que buscam essa linha acreditam na relação partilhada entre pesquisador e sujeitos participantes, visando contribuir para que os sujeitos, no decorrer do processo, desenvolvam ferramentas e competências, no sentido de poderem intervir e agir com autonomia e significado nos seus cotidianos. Para ela, a perspectiva participativa utilizada na investigação com crianças tem a ver com a conquista de uma participação democrática e justiça social para as crianças. Nas metodologias participativas, a criança é parceira durante todo processo da pesquisa, sua voz e sua participação se fazem presentes em todas as etapas da investigação.

Inspiradas por essas ideias e ideais de pesquisa, nosso primeiro contato com as crianças deu-se na proposta de um diálogo. Quando nos apresentamos nas salas, acompanhando a professora Marília, distinguimos os papéis da professora e da pesquisadora que, a partir daquele momento, estaria se relacionando com todos. Explicamos a proposta de pesquisa e as convidamos para participar e nos ajudar na investigação. Nesse diálogo, as crianças sentiram-se à vontade para expressar seus pensamentos, opiniões, conhecimentos e dúvidas. Procuramos nos aproximar das experiências que elas tinham sobre a ação de pesquisar e ouvir o que elas tinham a dizer sobre a proposta que trazíamos. Afinal, “reconhecer as crianças como sujeitos em vez de objetos de pesquisa acarreta aceitar que elas [...] [precisam] ‘falar’ [por si mesmas] em seu próprio direito e relatar visões e experiências válidas.” (Alderson, 2005, p. 423, grifo da autora). As contribuições que as crianças trouxeram no momento em que a pesquisa foi apresentada demonstram que, por muitas vezes, as subjulgamos por serem crianças. Ao presumirmos que não teriam condições de compreender determinadas coisas, tendemos a lhes

dar explicações simples demais ou nem mesmo dar as informações a que elas têm direito de obter. Ou pior, negamos a possibilidade de saberem muito bem sobre o que propomos dialogar.

A participação das crianças durante todo o percurso da investigação nos direcionou e nos deu diversas pistas para os passos seguintes, confirmando o quanto precisamos estar atentos às suas vozes. Quando da explicação sobre a pesquisa, logo de início posicionaram-se e colocaram em dúvida algumas certezas, conforme demonstra o episódio a seguir:

Mariah: Somos todos pesquisadores! [Mariah foi logo respaldada pela turma]

A partir dessa fala várias crianças apontaram para as portas do armário da sala onde estavam fixados vários papéis. Curiosa, me aproximei para ver o que era e observei o registro de várias perguntas. Indaguei o que aquelas perguntas significavam e Pietro respondeu:

Pietro: É quando queremos saber algumas coisas, aí vamos pesquisar.

Liliane: Hum... E o que vocês estão pesquisando?

[Várias crianças falaram ao mesmo tempo]: O Universo!

Liliane: Nossa! Quantas perguntas! Eu também tenho perguntas, por isso quero pesquisar nas aulas da professora Marília, a Roda de Histórias.

Pietro: E qual é a tua pergunta?

Pausa...

Liliane: Eu quero ouvir vocês, crianças, sobre essas atividades.

Pietro: Ah... então é tipo uma avaliação dessas aulas, se elas são boas ou não?

Liliane: Não sei se eu tinha pensado por esse lado...

Na sequência, as crianças contaram sobre a pesquisa que vinham desenvolvendo. Que chegaram ao tema por meio de uma votação. Mostraram uma pasta que confeccionaram para guardarem suas descobertas. Socializaram um pouco do caminho que estavam percorrendo com a professora de sala, o que me permitiu uma aproximação com o aquele contexto.

(Diário de Campo, 21 ago. 2017)

O episódio vivido foi significativo. Emudeci diante de entendimentos tão complexos sobre o trabalho em que já estavam envolvidos e sobre aquele convite que estavam recebendo. Seguros de si, perdi-me nas certezas de pesquisadora em processo. Precisei de ajuda na hora do café, mas as histórias ensinam que borra de café lê futuros certos. E quando eles são incertos, onde buscamos respostas? Vamos descobrir caminhando!

Quando os sujeitos são adultos, são consultados e decidem se querem ou não participar das pesquisas, há uma preocupação em deixar claros os objetivos e pretensões com os resultados. No entanto, quando são crianças, nem sempre houve a mesma preocupação e cuidado. Soares (2005) destaca que, numa proposta de investigação participativa, o primeiro passo é a informação da criança sobre o trabalho que o pesquisador pretende desenvolver. Reitera que

[...] este passo é essencial, porque somente através da informação a criança pode tomar decisões acerca da vontade e possibilidade de participar, sendo que neste processo é também importante que compreenda que a sua participação é voluntária e que tem toda a liberdade para se recusar a participar em tal processo, ou então desistir a qualquer momento. (SOARES, 2005, p. 174).

Quando apresentamos a pesquisa às crianças, além das informações sobre a investigação a ser desenvolvida, tivemos o cuidado de pedir autorização para assistirmos às aulas e utilizar o gravador digital. Compreendemos que, sem esse consentimento, estaríamos invadindo a sala de aula, um espaço que é também das crianças, por isso não bastaria o assentimento da professora. Ao expor essa preocupação às crianças e pedir suas autorizações, recebemos respostas bastante positivas, além de que, algumas crianças, ajudaram na forma como essa decisão foi encaminhada.

Liliane: Para fazer essa pesquisa eu vou precisar assistir as aulas de vocês com a professora Marília [nesse momento percebo que várias crianças vibram]. Mas, eu preciso da autorização de vocês e da professora. Só se vocês permitirem.

Nesse instante Camille pede a fala:

Camille: Eu tenho uma ideia!

Liliane: Hum?

Camille: Podemos fazer uma votação? [ela estava referindo-se a fazer uma votação para ver quem concordava em eu assistir as aulas]

Liliane: Pode ser! Quem aceita que eu assista às aulas para iniciar a pesquisa levanta o dedo.

As próprias crianças foram conferindo e contando.

Pedro Porto: Oh... todo mundo votou. 25 alunos votaram que sim!

(Transcrição de diálogo em áudio, 21 ago. 2017)

Estava claro que as crianças sabem se posicionar quando o assunto é *sobre e com* a participação delas. Ao menor gesto de aproximação, as crianças mostravam que a decisão precisava ser orientada por elas, do jeito delas, conforme elas estavam habituadas a se relacionar umas com as outras. Havia compreensão nas relações de tomada de decisão coletiva. A criança, desejosa daquele convite, mostrou o caminho para chegar ao grupo com a imperatividade elegante de quem orienta e deixa a falsa sensação de que o adulto decidiu. Mas, se não houvesse o consentimento da pesquisadora em fazer a votação? Muito provavelmente, a criança teria respondido que ali, naquele grupo, tudo se decide em votação. Ou seja, a decisão estava vestida de dúvida apenas para o adulto.

Após termos apresentado a pesquisa para todas as turmas e termos convidado as crianças para fazerem parte da investigação, ficamos apreensivos, pois, conforme os critérios

anteriormente sinalizados, somente duas turmas participariam. Passadas as duas semanas, era chegada a hora da decisão do adulto em restringir a participação dos grupos na pesquisa, entrando em conflito a dicotomia professora vs. pesquisadora. As crianças, de modo geral, demonstraram grande motivação e desejo, e entristecia-nos saber que nem todos teriam a oportunidade. Chegamos até a cogitar a possibilidade de envolver todas as turmas; uma proposição extremamente motivada por relações de afeto e nada acadêmica. No roteiro ético, apontado por Soares (2016), para orientar a investigação com crianças, um dos aspectos importantes é a forma como são selecionados os participantes da pesquisa. O pesquisador precisa garantir o princípio da não exclusão, de modo que essa decisão seja respeitosa com todas as crianças. A maneira encontrada para acalmar, na professora pesquisadora, a decisão da seleção dos dois grupos, foi o diálogo aberto e justificado no pouco tempo disponível e na imensa responsabilidade ao compromisso de retorno dos achados da pesquisa. Todos entenderam, pesarosos, mas agradecidos por terem sido valorizados enquanto sujeitos da *Roda de Histórias*.

Durante o período de imersão, mobilizada por tantas incertezas, revisitamos as leituras, buscamos novos parceiros acadêmicos para o diálogo teórico, intensificamos a reflexão e direcionamos o foco em possibilidades de fazermos uma pesquisa com crianças. Decidir excluir, optar por quem fica e quem não participa, é uma decisão demasiadamente delicada. Como o caminho escolhido foi por uma pesquisa participativa *com* as crianças, esta não poderia ser uma escolha unilateral, e o ponto de vista das crianças teria de ser considerado, como também elas deveriam ser comunicadas sobre os critérios adotados.

A leitura exaustiva dos registros feitos no Diário de Campo e a construção dos dados após cada dia de observação foram cruciais. Graue e Walsh (2003) advertem para trabalhar e desenvolver esses registros e notas pouco tempo depois da estada no campo, sob risco de perderem o significado. Sabíamos que não era suficiente nos concentrarmos apenas no trabalho com as crianças na escola. Além disso, era necessário nos debruçarmos sobre os registros realizados, estando distante, mas ainda impregnadas pelos momentos vividos com as crianças. Somente assim as anotações produzidas tornar-se-iam “janelas abertas” para a nossa experiência em campo (GRAUE; WALSH, 2003, p. 158). Nesse movimento, fomos descobrindo as pistas que as crianças e o contexto nos davam. Algumas, provavelmente, passaram despercebidas, ou porque nosso olhar não as alcançava ou porque não queríamos ver. Contudo, foi nas vozes das crianças que buscamos orientação para seguir alguns caminhos, mesmo que isso significasse nos questionarmos acerca das nossas premissas teórico-metodológicas e proposições assumidas.

Souza e Albuquerque (2012), com base em Bakhtin, afirmam que o ato de pesquisar é um acontecimento único, marcado pela excepcionalidade. As decisões tomadas no decorrer da pesquisa pelo pesquisador não são neutras, pois este é afetado pelos sujeitos e contexto da pesquisa. Nessa perspectiva, em vez de tentarmos controlar e minimizar as consequências dessa relação em nome de uma pretensa neutralidade, faz-se necessário explicitarmos de que maneira as circunstâncias nos afetam.

[...] a interlocução entre o pesquisador e seu outro ganha uma especificidade que precisa ser caracterizada. [...] o foco não está na fala do sujeito da pesquisa tomada isoladamente, mas a cena dialógica que se estabelece entre o pesquisador e seu outro, produzindo sentidos, acordos e negociações sobre o que pensam sobre um determinado assunto, em um contexto definido por atos de falas recíprocas. Na perspectiva bakhtiniana, a verdade não se encontra no interior de uma única pessoa, mas está na interação dialógica entre pessoas que a procuram coletivamente. (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 115).

Amparados nas interações vivenciadas em campo, percebemos que as crianças sabiam que não poderiam todas estar presentes na pesquisa. Contudo, querendo entender como se daria o processo de escolha e seleção, faziam perguntas e proposições.

[...]

Thavyne: Mas tipo, o que a turma precisa para você pesquisar ela?

Liliane: Eu não tenho uma turma definida. Eu quero estar com vocês e ver se eu vejo alguma coisa que me leve a decidir...

Thavyne: Que diferencie das outras turmas?

Liliane: Isso...

João: Se tem muita pessoa em cada turma e tem muita pesquisa né, então porque você não junta todas as turmas?

Thavyne: Porque vai ser muita pessoa!

[não identificado]: Muita criança!

[não identificado]: Ela acabou de falar isso!

[...]

(Transcrição de diálogo em áudio, 31 ago. 2017)

Faz-se necessário chamar a atenção para um aspecto do episódio descrito. Ao mesmo tempo em que nos deparamos com grupos de crianças que se posicionaram como pesquisadores frente ao convite de participar da pesquisa, houve grupos que não se reconheceram enquanto sujeitos ativos para tal participação. Essa constatação ficou evidente nos primeiros contatos com as crianças, assim como outras diferenças e outros modos de se colocarem que caracterizavam a singularidade de cada grupo. Precisamos admitir que, inicialmente, essas

diferenças foram vistas por nós, adultos da pesquisa, como possibilidades de critérios a serem utilizados para selecionar o grupo participante. Nossa hipótese, naquele momento, era de que esta se mostrava, a partir do contexto, como uma possível solução: as competências demonstradas pelas crianças de cada grupo, durante a interação nas duas primeiras semanas, determinariam sua participação ou não. Ora, precisávamos buscar caminhos, e esse se mostrava um tanto razoável. A seleção das turmas para a pesquisa ainda estava indefinida. Conforme apresentados anteriormente, os quatro primeiros critérios, mesmo que coerentes, ainda não resolviam nosso dilema. Uma situação tensa e angustiante. Precisamos de tempo e ajuda! Nessa hora, os parceiros fazem toda a diferença!

Também temos que reconhecer nesse momento a importância da reflexividade e a fundamentação teórica que a sustenta. A teoria é um mapa, nos dizem Graue e Walsh (2003), um guia, um mentor sensato que nos diz que se mudarmos só um bocadinho o ângulo de observação vamos ver como fica tudo diferente. Ela permite-nos ver de forma interligada o que antes nos parecia desligado. Foi esse movimento, aliado ao diálogo com nossos parceiros de caminhada, que possibilitou percebermos que

[...] por vezes, os critérios adultos, apesar de eticamente estarem bem intencionados, são completamente desmontados com as diversas ordens sociais que caracterizam o grupo social da infância, para o qual tais lógicas são ultrapassadas pelas lógicas que regulam os quotidianos concretos e singulares dos grupos de crianças com quem se desenvolve o trabalho de investigação. (SOARES, 2006, p. 34).

Usamos esses guias para olharmos para trás e espreitarmos o caminho que trilhamos. Foi também por meio desses mapas que avistamos o caminho que ainda pretendíamos percorrer em parceria com as crianças e, assim, constatamos que selecionar as turmas participantes baseando-nos em critérios de competências apresentados por elas seria um equívoco. Como explicaríamos esses critérios estabelecidos apenas pelos adultos, que qualifica o posicionamento dos sujeitos parceiros diante do convite recebido e que, com base nessa qualificação, decide sozinho, sem consultá-los, quem pode participar da pesquisa? Desistimos! Por fim, após idas e vindas, chegamos aos critérios descritos nos próximos três parágrafos.

Ao final da primeira semana, comunicamos às crianças a decisão por pesquisar com os 2<sup>os</sup> e os 4<sup>os</sup> ano. Nossas justificativas por suprimir 1<sup>os</sup>, 3<sup>os</sup> e 5<sup>os</sup> anos foi detalhadamente apresentada. Com relação aos 5<sup>os</sup> anos, somente nas conversas com eles durante esse período é que nos demos conta de que, no ano de 2018, não teriam mais a disciplina de *Roda de Histórias/Literatura Oral*, pois estariam no 6<sup>o</sup> ano, o que na escola significa outro segmento, com tempos e organização distintos. Isso dificultaria muito a continuidade de alguns passos da

pesquisa previstos no cronograma e que necessariamente ficariam para o ano seguinte, a saber: a apresentação dos dados gerados, o retorno das análises e interpretações e a socialização e devolução dos resultados da pesquisa.

Quanto aos 1<sup>os</sup> anos, dois fatores influenciaram. Um deles refere-se ao fato de que, uma dessas turmas, era a que trabalháramos juntos até meados do mês de julho e já havíamos decidido que não realizaríamos a pesquisa com essas crianças. Outro fator é que, do nosso ponto de vista, essas crianças haviam chegado à escola naquele ano, portanto estavam apropriando-se do espaço, das rotinas, numa torrente de novidades, mudanças e aquisições que caracteriza o processo de escolarização. Eram apenas cinco meses nesse novo espaço.

Em relação aos 3<sup>os</sup> anos, consideramos que seriam de idades muito próximas aos de 2<sup>os</sup> e 4<sup>os</sup> anos, tendo em vista que ao retirar os 1<sup>os</sup> e 5<sup>os</sup> anos teríamos entre essas três turmas as opções possíveis. Mas o fato é que ainda faltava o passo seguinte, pois ainda restava decidir uma turma entre os três 2<sup>os</sup> anos e os três 4<sup>os</sup> anos. Ao compartilhar esse novo impasse e angústia com as crianças, estas nos apresentaram várias alternativas, dentre elas um sorteio, conforme registra o episódio a seguir:

[...]

Liliane: Ainda preciso decidir entre as três turmas do 2º e 4º ano, uma turma de cada ano.

Camille: Que turmas serão?

Liliane: Ainda não sei.

Maria Luisa: Faz tipo assim, um é 2º ano B e finge que outro é segundo ano A. Aí você coloca um monte de papéis, de todas as turmas, coloca numa caixinha e sorteia duas.

Liliane: Entendi!

Maria Luisa: Melhor do que ficar assim [pausa] Ah eu escolho [pensando] [risos]

Maria Alice: Ou tu podes escrever. Assim, tá em dúvida de três turmas, 2º ano B, 2º ano A e 2º ano C, daí tu pode ficar um dia em cada sala e que sala tu gosta mais de ficar, tu pode ficar.

[...]

(Transcrição de diálogo em áudio, 28 ago. 2017)

Não é incorreto admitirmos que as crianças têm muitas respostas para nossas inquietações, basta perguntar para elas. Elas ratificam dois critérios significativos para a pesquisa nos moldes como estávamos construindo: as relações de afeto e as decisões administrativas imparciais. Após termos conversado com todos os grupos, aceitamos a proposta do sorteio, que foi feito com a presença de um representante de cada turma. As crianças decidiram entre elas, democraticamente, quem iria representá-las. Percebi grande ansiedade e

expectativa das crianças de que suas turmas fossem sorteadas. Torceram, fizeram figa, e as crianças que foram para retirar o papel estavam nervosas. Escrevemos os nomes e cada criança dobrou o papel que havia o nome da sua respectiva turma. Na hora de fazer o sorteio do 4º ano, estavam presentes: Liliane, Hamábily (4º ano C), Maria Clara (4º ano B) e Iasmim T. (4º ano A).

[...]

Liliane: Como vamos fazer? Quem tira o papel?

Iasmim T.: Você! Ou Eu! Tô zoando... [risos]

Liliane: Querem que eu tire? Uma de vocês também pode tirar, ou podemos pedir para outra pessoa.

Iasmim T.: Eu posso pegar?

Liliane: Pergunta para elas o que acham.

Maria Clara: Pode tirar.

Hamábily concorda.

Iasmim T.: Ai... eu tô com medo!

Liliane: Por que você tá com medo?

Iasmim T.: Porque eu quero que seja minha turma e eu não sei se vai ser.

Liliane: E você vai encarar esse medo?

Iasmim T.: Vou!

Liliane: Então vamos lá... mexi bastante. Fecha os olhos, tira e mostra para suas amigas.

Iasmim T.: É milagre! - risos

Iasmim T. tira sua turma, 4º ano A.

Liliane: Vocês viram que foi o 4º ano A?

Iasmim T.: Nossa, que milagre!

Liliane: Agora vocês contam para as turmas como foi aqui, certo?

Iasmim T.: É que eu sou muito sortuda!

[...]

(Transcrição de diálogo em áudio, 05 set. 2017)

Esse episódio traduz o envolvimento das crianças nessa etapa. Porém, mesmo fazendo um procedimento imparcial, sempre há marcas de exclusão que ficam nos rostos daquelas crianças que não foram contempladas. Apesar disso, são essas práticas democráticas e colaborativas que nos revelam a importância do cuidado e da responsabilidade que temos que ter sempre, e mais ainda quando pesquisamos com elas, no que se refere à transparência de nossas decisões e posturas. O interessante é que com os 2ºs anos foi muito semelhante. Uma das crianças que foi retirar o papel também disse que estava nervosa, pois queria muito participar

da pesquisa. Mas, nesse caso, elas pediram para inspetora da escola sortear e a Helô retirou um papel em que estava escrito 2º ano B.

Esse dia nos marcou por um misto de sentimentos. De um lado, ficamos tristes porque percebemos que as crianças que não foram sorteadas ficaram decepcionadas, muito embora nos pareceu que compreenderam. Por outro lado, foi importante voltarmos a respirar sem aquela angústia de uma decisão pendente, pois enfim estavam definidas as duas turmas que de fato participariam da pesquisa. A empolgação dessas crianças também nos contagiou.

Nas semanas que se seguiram, passamos a frequentar as *Rodas de Histórias/Literatura Oral* somente nas turmas do 2º ano B, período vespertino, e 4º ano A, período matutino. Retomamos com as crianças o processo vivido até então e apresentamos mais detalhes da pesquisa. Chegara a hora de rever o projeto, bibliografias, registros, para então traçar o próximo roteiro dessa viagem pelas histórias e com as crianças. Eis o grande desafio em pesquisar *com* as crianças. A cada etapa do processo, analisar, rever, replanejar, com rigor sem rigidez<sup>69</sup>, numa prática sustentada por teorias, estudadas, ressignificadas a partir do vivido e recriada com uma boa dose de criatividade e sensibilidade.

Nessa perspectiva, revisitamos os autores que elegemos como cúmplices nessa caminhada. No que se refere aos procedimentos na investigação com crianças, esses autores salientam a necessidade de utilizarmos procedimentos variados, no afã de contemplar as suas diversas formas de expressão, buscando ferramentas que possibilitem a comunicação e a expressão de suas vozes. De acordo com Soares, Sarmento e Tomás (2005, p. 59) a “consideração de estratégias e recursos metodológicos plurais e criativos” está entre os aspectos importantes na investigação participativa com crianças. Para estes autores

[...] é indispensável considerar uma multiplicidade de recursos metodológicos, que permitam tornar audíveis as vozes de todas as crianças, mesmo (ou, sobretudo) aquelas cujo silenciamento forçado pela norma social é maior (nomeadamente as crianças mais pequenas, dos grupos étnicos minoritários, portadoras de deficiência, etc.). (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005, p. 59).

Conforme sinalizamos, propomos, como uma das ferramentas metodológicas, a Observação Participante. Compreendida “como um processo pelo qual um pesquisador se

---

<sup>69</sup> Madalena Freire, conforme defende em seus encontros de formação de professores, alguns testemunhados por esta pesquisadora, diferencia rigor de rigidez. Para ela, é de extrema importância o rigor no fazer pedagógico, que significa uma prática cuidadosamente planejada e fundamentada teoricamente. Porém, defende a necessidade da flexibilidade, da não rigidez, para deixar que a sensibilidade e a criatividade façam parte do processo de criação de uma prática coerente com o ritmo e significados do grupo.

coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica” (MINAYO, 2012, p. 70), a Observação Participante durante a *Roda de Histórias* contribuiu para a construção de um olhar imbuído de rigor metodológico. Buscamos compreender uma realidade que, embora sendo familiar, necessita ser compreendida também pela perspectiva das crianças, tendo em vista que grande parte do que supomos saber sobre as realidades desses sujeitos está referenciada numa visão adultocêntrica.

Para Minayo (2012, p. 70), “a filosofia que fundamenta a Observação Participante é a necessidade que todo pesquisador social tem de relativizar o espaço social de onde provém, aprendendo a se colocar no lugar do outro”. Correlacionando o excerto acima ao contexto da nossa pesquisa, aquele nos provoca a pensar da necessidade de abriremos nossa sensibilidade para pensarmos com a infância, da necessidade de nos despojarmos do que nossos saberes já capturaram (KOHAN, 2009), rompendo com nossas ideias cristalizadas acerca do universo infantil.

Nesse processo de pensar a ferramenta da Observação Participante, que por sua natureza evoca a aprendizagem do olhar, a metodologia utilizada pela professora Madalena Freire (1996) em suas aulas, é uma importante referência. Logo no início dos encontros que coordenava, estabelecia uma pauta de observação, denominada por ela de Pontos de Observação, os quais tinham foco na aprendizagem individual e coletiva, na dinâmica do encontro e na coordenação (FREIRE, 1996). A partir desses focos, Madalena lançava questões para as quais deveríamos direcionar o olhar durante todo o encontro, as quais eram retomadas na atividade final de avaliação. É importante destacar o quanto esse exercício contribuía para a construção de um olhar crítico e disciplinado, bem como revelava novas questões, indicando a necessidade de fundamentação e aprofundamento em determinados aspectos que ainda se apresentavam obscuros.

Segundo Freire (1996, p. 10),

[...] não fomos educados para olhar pensando o mundo, a realidade, nós mesmos. Nosso olhar cristalizado nos estereótipos produziu em nós paralisia, fatalismo, cegueira [...] O ver e o escutar fazem parte do processo da construção desse olhar. Também não fomos educados para a escuta. Em geral não ouvimos o que o outro fala, mas sim o que gostaríamos de ouvir [...] O mesmo acontece em relação ao nosso olhar estereotipado, parado, querendo ver só o que nos agrada, o que sabemos, também reproduzindo um olhar de monólogo. Um olhar e uma escuta dessintonizada, alienada da realidade do grupo. Buscando ver e escutar não o grupo (ou o educando) real, mas o que temos na nossa imaginação, fantasia – a criança do livro, o grupo idealizado.

Para a autora, a observação é a ferramenta básica no aprendizado de um olhar pesquisador sensível e pensante. Conquanto, enfatiza a necessidade de focalizarmos o olhar, pois olhar sem direcionamento, sem planejamento prévio, se dispersa.

Essas lições aprendidas com Madalena Freire (1996) nos ajudaram e orientaram em nossas primeiras semanas de interação com o campo, quando nosso foco foi identificar os sujeitos da pesquisa. Tendo os sujeitos definidos e dando continuidade à investigação, mantivemos os encontros semanais com as crianças e professora nas *Rodas de Histórias/Literatura Oral*. Nessa nova etapa, estabelecemos outros pontos para direcionar o olhar: Como acontece a *Roda de Histórias*? O que as crianças fazem durante a *Roda de Histórias*? Como é o espaço onde a *Roda* acontece? Como as crianças interagem com esse espaço? As crianças fazem escolhas? Quais? Como as crianças participam? Como se dão as relações das crianças com seus pares e professora? O que mais assusta nessas perguntas é que, a princípio, talvez, de maneira apressada, pudéssemos responder a todas elas, do nosso ponto de vista, devido a esse contexto não nos ser estranho. Mais uma vez, o contraditório binário entre professora e pesquisadora está em confronto interior, obrigando a desnudar-se das certezas em detrimento de outras possibilidades. Iniciamos a pesquisa sabendo que andávamos em terreno arenoso, por conta dessa familiaridade com o campo e com o tema, portanto dispomos de alguns recursos, que não garantiram, mas que nos prepararam para um caminhar cuidadoso e reflexivo. E agora, ao escrevermos, narrando o vivido, vamos aos poucos ressignificando, transformando, o que pensávamos que já sabíamos.

Pesquisar o próprio contexto profissional exigiu uma postura de distanciamento e estranhamento. Tivemos como princípio e alerta que, no encontro com o outro, é necessária a “disponibilidade de se deixar surpreender pelo encontro/confronto que acontece no campo com os sujeitos da pesquisa.” (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 114).

O sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. No ato de compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento. (BAKHTIN, 2011, p. 378).

Nesse aspecto, contribuiu para essa reflexão o conceito de exotopia de Bakhtin, presente em Bortolotto (2007, p. 20, grifo da autora), que “corresponde ao *excedente de visão* que cada ser humano tem em relação a seu outro: sempre vemos do outro algo que ele mesmo nunca poderá ver diretamente”. Esse conceito ganha importância na medida em que provoca a reflexão sobre o lugar de onde observamos e interpretamos o que as crianças revelam sobre o contexto da *Roda de Histórias/Literatura Oral* e, por conseguinte, coloca esta pesquisadora numa

“posição exotópica”, equivalente ao “estar num lugar fora”, que não transcende o mundo, mas o vê de certa distância (SOBRAL, 2008). Nesse sentido, pode-se afirmar que a pesquisa deu-se num movimento duplo, de tentar enxergar com os olhos das crianças e o de retornar à posição exterior.

Essa “posição exotópica”, a de nos situar em um lugar exterior (AMORIM, 2008), possibilitou uma compreensão criadora do contexto da pesquisa e das vozes das crianças. Uma compreensão que “não renuncia a si mesma, ao seu próprio lugar no tempo, à sua cultura, e nada esquece.” (BAKHTIN, 2011, p. 366). Por essa perspectiva, ocupamos de forma consciente nossa posição singular e única, nossa problemática, nossas teorias, valores e contexto sócio-histórico (AMORIM, 2008) durante as Observações Participantes da na *Roda de Histórias/Literatura Oral*, situação em que, aos poucos, surge a postura de afastamento e aproximação constituinte desta pesquisadora. Afinal, ninguém “nasce pesquisador; vem-se a sê-lo, a merecê-lo, a receber-lhe o selo, na coerência teórico-metodológica, na consistência ética, na consciência estética, no espelho da esfera em que ser pesquisador faz, e cria sentido.” (SOBRAL, 2008, p. 118).

Dois anos é pouco tempo para desenvolver uma pesquisa, amadurecer conceitos, forjar uma prática de pesquisa, desnudar-se da roupagem de professora e assumir o selo de pesquisadora. Nesse curto período, muitas foram as leituras na procura pelas teorias, autores e experiências de investigações que pudessem fornecer orientações para a construção de outro(s) caminho(s) possível(is). Não pretendo trazer respostas ou soluções mágicas, mas assumir, do lugar de professora pesquisadora, o propósito de enxergar uma realidade, que nos é tão próxima, com outros olhos, refleti-la e questioná-la com ajuda das vozes e perspectivas das crianças. Diferente de apenas encontrar as respostas, o que nos move em direção ao horizonte é a utopia de olhar o mundo com ajuda das crianças, ressignificando o ser e estar que nos constitui.

O projeto orientador desta investigação já apontava que, pela perspectiva em que as crianças se constituem como co-pesquisadoras, não há formas ou modelos fechados. O mais importante seria estar com as crianças, buscar desenvolver um olhar e uma escuta sensível e atenta, pois construir conhecimento em parceria com elas e dividir a autoria dessa pesquisa seria um momento de

[...] retomar as nossas verdades cada vez mais aligeiradas pelas agências, pelos prazos, pela produção e, talvez, pensar na pesquisa com crianças como uma experiência, no sentido de algo que nos acontece [...] as crianças sugerem caminhos, traçam cartografias, ensinam-nos a ousar [...]. (SOARES; DORNELLES, 2012, p. 4)

Naquele momento, o da escrita do projeto, já reconhecíamos que pesquisar com as crianças, ouvir o que elas têm a dizer sobre a escola, seus desejos, sentimentos e posicionamentos acerca do que lhes acontece na experiência da *Roda*, implicaria desconstruir muito do que nós, adultos, vínhamos pensando; resultaria colocar em questão nossas certezas. Esperávamos, sobretudo, que a experiência na pesquisa contribuísse “para abrir os [nossos] sentidos para uma terra nova.” (KOHAN, 2009, p. 60). Esperançar, nesse sentido, é alçar a esperança de algo novo, diferente daquilo que está posto. Mas não ter um modelo, abrir mão de um método previamente delineado, que apontasse todos os passos a serem seguidos, gerou muitas angústias e, consequência salutar, trouxe a curiosidade criadora, que contribuiu para que as crianças pudessem participar e, *com* elas, construíssemos o que viria a seguir.

Nos diálogos e interação, nos momentos de explicação da proposta, da organização dos espaços e tempos para planejamento e interpretação individual e coletiva das questões da investigação, fomos estabelecendo nossa parceria. As crianças foram, aos poucos, aproximando-se da pesquisa, descobrindo e ampliando suas participações. Tanto quanto nós, as crianças desbravaram as veredas da pesquisa, haja vista que o selo de pesquisadora para elas era uma brincadeira muito divertida. Aprendi com elas a brincar de ser pesquisadora.

De acordo com Soares (2005), as opções metodológicas de uma investigação participativa devem garantir a participação das crianças durante todo o processo. No entanto, segundo a autora, nenhum método de investigação é intrinsecamente participativo, sendo que são as nossas concepções políticas e éticas que implicam na condução e nas escolhas de caráter técnico. Ao refletir sobre as possibilidades de recursos metodológicos utilizados na pesquisa com crianças, Soares (2005), considerando a importância de essa escolha estar vinculada ao grau de implicação da criança no processo, define três possíveis patamares de participação dessa criança na investigação:

O patamar da **mobilização** identifica um processo iniciado pelo adulto, em que a criança é convidada a participar, sendo encarada como parceira, com possibilidade de escolhas relativamente aos *timings*, à organização do processo e ainda com uma possibilidade, ainda que reduzida, de escolha dos temas que atravessam a investigação em causa; O patamar da **parceria** identifica um processo em que a implicação da criança na investigação se faz desde logo no *design* da investigação, processo desenvolvido entre crianças e adultos, sendo a tomada de decisão relativamente a todos os outros aspectos que caracterizam o processo em causa definidos em conjunto; O patamar do **protagonismo** identifica um processo dependente em exclusivo da acção da criança, quer seja na definição dos objectivos e *design* da mesma, no *timing* e recursos, encarando-se o adulto como consultor disponível e presente. (SOARES 2005, p. 161, grifo da autora).

Considerando essas ideias, reconhecemos nossa pesquisa no patamar da “mobilização”, cujas ferramentas levaram em conta, também, a especificidade da investigação, o contexto onde ela ocorreu e a diversidade que caracteriza os sujeitos envolvidos (SOARES, 2005). Nessa direção, cada etapa, cada passo, foi traçado a partir do que emergia dos encontros com as crianças, caracterizando um processo permanente de partilha e de construção coletiva.

Seguindo com esta explanação, cabe trazer agora o momento de apresentação às crianças do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), um desafio a ser enfrentado, porém repleto de aprendizagens. Com base em Soares (2006), Tomás (2006) e Pereira (2015), sabíamos ser esse um momento de extrema importância, não obstante o conteúdo que compõe o TCLE ter atravessado todo o processo de investigação. Compreendemos que esses protocolos não “dispensam o pesquisador de pensar a ética como constitutiva do próprio processo de pesquisa, um longo e complexo processo que se estende da formulação das questões iniciais à circulação dos seus resultados.” (PEREIRA, 2015, p. 53).

Para Soares (2006), ética é o equilíbrio entre respeito, autonomia e proteção e uma concepção das crianças como um grupo social com direitos. Esse reconhecimento da criança como ator social e sujeito de direitos coloca os pesquisadores diante de questões, desafios e responsabilidades éticas que antes pouco ou quase nada apareciam nas pesquisas (FRANCISCHINI; FERNANDES, 2016).

Dentre as questões éticas em pesquisa, cabe ao pesquisador a “explicitação da proposta da pesquisa, com ênfase nos seus objetivos, métodos e propósitos, garantindo todas as informações necessárias para que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) seja efetivamente uma escolha/opção desses sujeitos e/ou daqueles que por eles são responsáveis.” (FRANCISCHINI; FERNANDES, 2016, p. 62). Portanto, nas interações com as crianças durante todo o percurso, íamos informando-as acerca dos detalhes pertinentes a cada momento, desde a nossa primeira entrada em sala, que não se deu sem permissão e justificativa. Quando apresentamos o TCLE às crianças das turmas do 2º ano B e 4º ano A, as questões nele descritas não lhes eram estranhas. Dessa forma, essa apresentação constituiu-se como uma aproximação das crianças com esse protocolo e uma formalização dessa permissão e desejo de participação na pesquisa, por meio da assinatura do documento, embora esses assuntos já vinham sendo abordados desde o princípio da investigação e que ali não se encerravam.

Embora, do ponto de vista da legislação, os pais ou responsáveis legais da criança devam assinar esse documento, numa pesquisa em que reconhecemos a competência das crianças, é fundamental também o seu consentimento, devidamente informado.

São tantas as exigências do Comitê de Ética em relação à elaboração do TCLE, que “tais documentos cada vez mais assemelham-se aos contratos do campo jurídico, formatando um conceito de ética nos limites da legalidade.” (PEREIRA, 2015, p. 51). O formato desse documento, elaborado numa lógica adulta, exigiu-nos pensar formas de torná-lo acessível às crianças, situação que suscitou muitas reflexões e aprendizagens.

Com o TCLE em mãos, relembremos com as crianças nossas conversas anteriores, lemos alguns exemplos e destacamos outras informações, tais como o direito delas da não participação e desistência a qualquer momento, a garantia de não ter nenhum custo, o direito de obter resposta para qualquer dúvida que tivessem sobre a investigação, o direito de seu acesso aos resultados da pesquisa. Esclarecemos a respeito da necessidade e da importância desse documento e sobre a necessidade de assinatura da família e também delas. Na turma do 2º ano B, as crianças mostraram-se surpresas por terem que assinar. Algumas precisaram se certificar: - *As crianças?(Pedro Porto) - O filho ou o adulto assina? (Camille)*.

Muitas crianças afirmaram não ter assinatura, então conversamos sobre o que é uma assinatura, para que serve, como pode ser feita. As crianças que já tinham assinatura ficaram empolgadas e queriam mostrar a todos. Outras, que se motivaram a criar naquele momento, foram no quadro de giz, ensaiaram e depois mostraram orgulhosas. Vibraram quando solicitamos que usassem caneta esferográfica, pois não é um hábito usá-la na escola nessa faixa etária. Percebemos que, para as crianças, escrever à caneta conferiu certo *status* à ação.

Após assinarem, as crianças tomaram a iniciativa e desenharam no espaço que sobrou, dando ao documento outra aparência e identidade, colocaram na pastinha e levaram para casa. Todo esse processo nos levou a refletir o quanto esse documento é estranho a elas e que talvez se pensássemos em modelos de documentos para as pesquisas *com* crianças, junto com elas, pudéssemos ser inspirados a elaborar algo mais adequado e com mais significado do ponto de vista da infância. Aqui fica marcada uma autocrítica sobre nossa pesquisa. Foram as crianças que ressignificaram o documento deixando a marca indelével no papel da sua identificação como co-pesquisadores. Sequer fomos nós, os adultos, que cogitamos qualquer possibilidade de aproximar esse documento adulto ao universo infantil. Faltou-nos amadurecimento teórico-metodológico!<sup>70</sup> Mas fomos redimidos e salvos pela irreverência infantil. As crianças transgrediram um documento adulto.

---

<sup>70</sup> Gostaríamos de fazer referência à tese de doutoramento de Ramos (2011), intitulada “Meus avós e eu: as relações intergeracionais entre avós e netos na perspectiva das crianças”. O TCLE utilizado foi pensado e elaborado por essa pesquisadora levando em conta o contexto e os sujeitos da sua pesquisa. Nosso contato com esse trabalho deu-se quando o nosso já estava em andamento, portanto não pudemos nos inspirar em sua ideia e iniciativa.

A ética como constitutiva de todo o processo faz sentido quando compreendemos o processo de investigação de forma não linear e abrimos mão de uma postura mecânica e apriorística. Ao receberem informações adequadas e apropriadas sobre a investigação, as crianças passam a formular opiniões validadas, e o pesquisador tem de se descentrar do papel de gestor de todo o processo para assumir o papel de parceiro que fará a cogestão da sua intervenção com elas (SOARES, 2005). Sendo assim, não houve decisão ou postura que não pudesse ser revista ou modificada. Algumas crianças, num primeiro momento, disseram não querer participar. No entanto, durante o processo, quando tiveram melhor compreensão de como se daria a investigação, também repensaram e mudaram de ideia. Em suma,

[...] falar de consentimento informado significa, então, falar de estratégias de negociação entre adultos-investigadores e crianças-informantes, falar também de um processo de permanente construção de conhecimento, de uma partilha de informação e de uma valorização das competências das crianças na investigação. (SOARES, 2005, p. 174).

Nessa perspectiva, os instrumentos metodológicos foram pensados, mas não definidos antes do início da pesquisa. As Técnicas de Entrevistas Mistas, com base nos trabalhos de Soares (2005), foram apontadas como possibilidade no projeto anteriormente delineado. No entanto, o formato, como elas de fato aconteceram, resultou das interações com as crianças, em meio às nossas conversas. O diálogo com o 4º ano A, descrito a seguir, é um exemplo:

[...]

Iasmim T.: A professora Marília comentou que você não está em todas as aulas, só essa? Tem algum motivo?

Liliane: Nesse momento é porque o que eu quero saber é o que vocês pensam sobre essa aula, não sobre as outras, sobre a Roda de Histórias.

Vitória: A pesquisa que você está fazendo é para saber o que sobre a gente?

Marília: Oh Lili, se você me permite um exemplo... Vitória, normalmente a escola é pensada pelos adultos, então as professoras e os professores trazem atividades, acham que as crianças precisam aprender isso ou aquilo e poucas vezes a gente pergunta o que as crianças pensam, certo? A pesquisa da Lili é justamente isso, ela quer saber o que vocês pensam, mas não é sobre toda a escola, sobre a aula de tudo. Ela escolheu sobre a Roda.

Vitória: Igual aquele dia que você falou que quem quisesse participar da Roda de Histórias e quem não quisesse não participava?

Marília: No ano passado aconteceu esta situação, bom exemplo! Tinha crianças que não queriam mais participar, então a gente deu essa opção. Quem gostaria continuou, e quem não gostaria ficou fazendo outra coisa, mas isso é bastante difícil de a gente fazer na escola, normalmente estamos fazendo todo mundo a mesma coisa.

Liliane: Só que eu quero que vocês me ajudem na pesquisa. Se vocês tivessem essa curiosidade, como vocês fariam?

João: Eu perguntaria: o que você gosta mais da Roda de Histórias?

Vitória: Eu ia perguntar por que ele gosta da Roda de Histórias.

Iasmim T.: Eu ia perguntar se tem alguma coisa que ele não gosta, e se tiver, o quê, ele não gosta.

Beatriz: Poderia perguntar... alguma história que a sua professora já contou você já ficou curiosa? Porque tem algumas histórias que aconteceram verdades. Que podem contar histórias tipo lá da época dos portugueses, quando eles descobriram a América. Tem histórias que acontecem isso. As histórias também podem dizer acontecimentos que aconteceram lá trás e não há pouco tempo.

Jamilly: Eu iria perguntar se eles iriam mudar alguma coisa na Roda.

[...]

(Transcrição de diálogo em áudio e vídeo, 21 set. 2017)

É nesse momento que surge o germe de um desdobramento da pesquisa que até então não havia sido pensado pelos adultos. As crianças, com a espontaneidade e simplicidade que lhes são peculiares, mostraram possibilidades que nenhuma teoria ou método poderia prever, tendo em vista que essa é uma situação única, irrepetível, vivida por esses sujeitos, nesse contexto. Nesse episódio, as crianças evidenciam o nível de compreensão e envolvimento na investigação, ao mesmo tempo em que revelam suas competências em propor formas de pesquisar e elaborar questões pertinentes aos objetivos da nossa pesquisa. Foi a partir daí que se tornou explícito para nós que provavelmente as crianças criariam oportunidades e questões muito mais curiosas e assertivas ao universo infantil e que, portanto, poderíamos contar com a parceria dessas crianças para assumirem conosco a tarefa de elaboração e realização de entrevistas.

A grande lição aprendida com as crianças é a de que, se quisermos pesquisar *com* elas, tendo sua ajuda, é necessário estar à disposição para, a qualquer momento, durante a pesquisa, mudar a rota e seguir por novos caminhos. Nesse sentido, o que está em jogo é ousar abandonar os métodos tradicionais de pesquisa para assumir um conjunto de princípios que orientam, sustentam e inspiram a criação, a invenção de outras práticas de pesquisas, de forma que as crianças, ao participarem como protagonistas, deixem suas marcas. No entanto, é preciso termos a coragem de “nos afastarmos do que somos até então, abandonarmos a tranquilidade que se vive nos espaços com crianças, e dessa forma nos reestruturarmos como pesquisadores.” (SOARES; DORNELLES, 2012, p. 4).

Para a geração de dados, levamos em conta principalmente as contribuições de Soares (2005), que aponta como possibilidade o uso das entrevistas. Nas pesquisas participativas com crianças, a autora sugere que as entrevistas podem ser temáticas ou abertas; salienta que a diferença do uso tradicional da entrevista para o uso no âmbito da investigação participativa é a implicação das crianças na definição do formato, na orientação e no tempo de duração.

Considerando a faixa etária das crianças participantes da pesquisa, sugere também as entrevistas em grupos.

O que caracteriza nossa pesquisa como participativa é a forma como pensamos possíveis trajetórias de participação colaborativa e coletiva. Contudo foi necessário estarmos atentos ao que nos diziam e mostravam as crianças, para, a partir delas e com elas, criarmos formas de atuação, reconhecendo suas competências também durante o processo de geração de dados.

Também Graue e Walsh (2003) prestam algumas contribuições quanto ao uso das entrevistas. Para esses autores, as crianças sabem mais do que elas próprias sabem que sabem, e o propósito das entrevistas é fazer as crianças falarem do que sabem. Nesse sentido, uma entrevista típica, com um adulto fazendo perguntas à criança sentada em sua frente, não é recomendada. Mesmo porque as crianças esperam, geralmente, que quando um adulto lhes faz perguntas, ou ele já sabe a resposta ou a pergunta é acusadora. Raras são as vezes que um adulto questiona as crianças para que lhes ensinem coisas sobre suas vidas (GRAUE; WALSH, 2003).

Em vista disso, os autores sugerem diversas formas de entrevistar crianças. Por exemplo, entrevistas aos pares ou em pequenos grupos, o uso de fotografias, perguntas hipotéticas, perguntas na terceira pessoa, vídeo usado como perguntas, conversas usadas como entrevistas. Inspiramo-nos, também, em algumas dessas sugestões para pensarmos as entrevistas nessa investigação.

Ao privilegiarmos processos em aberto sobre técnicas pré-definidas (SOARES; DORNELLES, 2012), embora com objetivos delineados, nosso desafio foi o permanente estudo bibliográfico e a constante reflexão sobre os dados gerados em campo durante todo o processo de pesquisa. Foram esses estudos e essas reflexões contínuos que contribuíram para sustentar o ato de avaliar e planejar. Com esse movimento, tornaram-se mais visíveis alguns sinais que o campo nos indicava, para continuidade ou mudança de rota.

Pesquisar *com* crianças na perspectiva por nós adotada, significou ouvir suas vozes e compreender que essas vozes se constituem a partir das relações com os adultos e com seus pares. Significou ir a campo, construir possibilidades de diálogos, reconhecê-las como atores sociais plenos, capazes de formular interpretações sobre o seu cotidiano e falar sobre as realidades sociais. Mas, acima de tudo, era preciso que elas nos aceitassem como parceiros nessa investigação.

Foram muitos os dados gerados. Tudo foi registrado em vídeo, gravador digital e Diário de Campo (imagem, voz e texto). Porém, guiadas pelas orientações de Graue e Walsh (2003), sabíamos ser preciso transformar esses dados “brutos”, em registros. Para esses autores, todos

os dados “brutos” precisam ser trabalhados e só se tornam “registro de dados” quando ordenados e organizados numa forma flexível. Sabendo que esse processo era essencial, realizamos as transcrições e a construção desses “registros de dados” após cada ida ao campo.

Dessa forma, a organização desses dados demandou um exaustivo trabalho manual, aliado a um exercício constante de reflexividade. Ao voltar do campo de pesquisa, iniciávamos pela leitura, e dos dados obtidos por meio do Diário de Campo, este era ampliado com nossas reflexões e análises preliminares. Em seguida, o mesmo trabalho era feito com as gravações e, por fim, com os registros fílmicos.

Assistir aos vídeos foi uma experiência importante, pois era sempre uma surpresa ver com detalhes as expressões faciais e corporais das crianças. Foi curioso observar suas atitudes, iniciativas e reações diante das situações que se apresentavam. Descobrimos sentidos, intenções e sutilezas que, no momento da ação, passaram despercebidos. Utilizar e contrastar várias formas de registro permitiu a triangulação dos dados e possibilitou compreender melhor as interações nos processos de pesquisa. Assim, o texto registrado no Diário de Campo, as vozes armazenadas pelo gravador digital e o movimento de corpos em audiovisual formaram nosso tripé de apoio na geração e interpretação dos dados. Mais que isso, sustentaram aquelas realidades que transgrediam a obviedade. Essas ferramentas de pesquisa evidenciaram as incompletudes existentes e as complementaridades possíveis entre tão distintos suportes de registro. Ao ouvirmos as gravações de áudio, a voz que nos fala constitui outras análises possíveis quando trianguladas com as imagens filmadas das entrevistas e com os registros feitos no Diário de Campo; e ainda ganham outros sentidos quando aproximadas às experiências vivenciadas com sujeitos tão protagonistas disso tudo.

#### 4.2 “A GENTE É PESQUISADOR!”: A PESQUISA COM O 2º ANO B

A definição das escolhas para elaborar e nomear a técnica de entrevista realizada com o 2º ano B relaciona-se intrinsecamente com o posicionamento das crianças frente a essa investigação, pois é o protagonismo das crianças a força motriz que nos move. O entendimento das crianças sobre si mesmas, enquanto pesquisadoras, ficou evidenciado no nosso primeiro encontro com essa turma. Logo no primeiro dia,

[...]

Durante a apresentação da pesquisa, quando falei que estava ali não como professora, mas como pesquisadora, Camille imediatamente falou:

Camille: A gente é pesquisador!

Liliane: Ah, vocês são pesquisadores?

Camille: De animais! Olha aqui a nossa pasta! A gente que fez a capa! [mostrando uma pasta com várias imagens coladas] A gente fez uma votação entre sementes e animais.

Nesse momento várias crianças falam ao mesmo tempo.

[não identificado]: Eu queria falar que a minha mãe ela também faz esse negócio de mestrado, doutorado.

Liliane: Ah é?

[não identificado]: Sim.

Liliane: Vocês estão me dizendo que também são pesquisadores, então vocês sabem que nós escolhemos alguma coisa para pesquisar. Vocês escolheram...

[Muitas crianças ao mesmo tempo]: Animais!

Camille: A Gente fez uma votação de sementes e animais! Um votou em sementes e todos os outros 22 votaram em animais.

Pedro Porto: É o João Antônio... votou em sementes.

Nessa hora as crianças começaram a lembrar quem tinha faltado no dia da votação, pois a turma tem 25 crianças e quando falaram os números perceberam que na soma faltavam crianças.

Liliane: Eu escolhi pesquisar algo sobre as atividades que a professora Marília desenvolve com vocês na aula de Literatura Oral.

Camille: Histórias!

Liliane: Eu escolhi pesquisar isso!

Camille: Histórias!

(Transcrição de diálogo em áudio, 21, ago. 2017)

No episódio transcrito, que aconteceu antes de a turma do 2º ano B ser sorteada para participar da pesquisa, fica evidente o reconhecimento das crianças como protagonistas e pesquisadoras das práticas educativas já vivenciadas em sala de aula com a professora da turma. Estavam claras e postas pelas crianças as relações entre a pesquisa já em andamento e aquela para a qual estávamos ali convidando. Com o objetivo de compreender esse contexto, conversamos com a professora da turma do 2º ano B, que generosamente nos forneceu as informações necessárias. Segundo essa professora, ela e as demais professoras dos 2ºs anos, A e C, num movimento coletivo, portanto envolvendo as três turmas, iniciaram um trabalho com pesquisa no mês de abril daquele ano (2017). O processo foi iniciado com estratégias que buscaram instigar as crianças a pensarem os sentidos e significados das palavras “observar” e “pesquisar”. As crianças socializaram e discutiram em grupo suas hipóteses acerca dessas ações e refletiram sobre a importância da observação para o ato de pesquisar. Essa primeira aproximação com tais conceitos culminou com um convite, das professoras às crianças, para o exercício de “ser pesquisador”. A professora citou ter sido apontada pelas próprias crianças, nessas conversas iniciais, a importância do uso de um instrumento de registro pelo pesquisador,

que para elas poderia ser um caderninho, uma caderneta ou ainda um bloquinho. Para sua surpresa, logo nas primeiras ações de pesquisa, muitas crianças compareceram portando esse instrumento. Após terem desenvolvido diversas atividades iniciais e de construções conceituais sobre o ato de pesquisar, no mês de maio de 2017 as turmas fizeram um levantamento de temas sobre os quais tinham interesse e curiosidade. Cada criança foi incumbida de apresentar o seu próprio tema, argumentando sobre os motivos da escolha. Ao final, cada turma realizou uma votação e o tema mais votado foi o tema de pesquisa daquele grupo de crianças. Na turma do 2º ano B, conforme já citado pela Camille, 22 crianças votaram em animais e uma criança votou em sementes. Depois disso, as crianças elaboraram, a partir de suas curiosidades relacionadas ao tema animais, as perguntas da pesquisa, originando 66 questões. Na busca por encontrar respostas para essas perguntas, o grupo inicia um longo processo de pesquisa, incluindo diversas estratégias elaboradas pela professora em parceria com as crianças, tendo como propósito a formação das crianças pesquisadoras. Ao final do ano de 2017, as crianças expuseram todos os trabalhos realizados ao longo da pesquisa na Mostra Pedagógica do Colégio de Aplicação<sup>71</sup> e relataram para os visitantes da mostra o percurso vivenciado. Esse relato da professora contextualiza e justifica os posicionamentos das crianças diante do convite para participação da nossa pesquisa de mestrado, bem como seus entendimentos acerca dos procedimentos e instrumentos de pesquisa.

Soares (2005, p. 459) afirma que “a consideração da criança como participante ativo na pesquisa é metodológica e socialmente importante para *rentabilizar* e tornar mais visíveis as suas competências”. Baseando-nos nessa autora, as possibilidades de *rentabilizar*<sup>72</sup> a participação e as competências das crianças ficaram evidenciadas por elas próprias, que nos apresentavam competências que poderiam ser utilizadas nas práticas de pesquisa. Outro episódio revelador:

Nesse dia a aula foi na sala de LO. As crianças tiraram os sapatos e sentaram-se em círculo. A professora me passou a palavra e então expliquei que devido ao resultado do sorteio eu iniciava de fato a pesquisa com eles. Perguntei se podia usar a câmera

---

<sup>71</sup> A Mostra Pedagógica do CA é evento anual em que servidores docentes e técnico-administrativos, estudantes, professores das licenciaturas, estagiários e toda a comunidade expõem os resultados dos trabalhos realizados nos projetos curriculares e extracurriculares conforme o tripé ensino, pesquisa e extensão.

<sup>72</sup> O termo *rentabilizar* é usado por Soares (2005) ao longo de todo o seu trabalho. Mesmo tendo a compreensão de que essa palavra pode gerar controvérsias devido à sua vinculação com uma lógica mercantil, optamos por mantê-la, pois, a partir da leitura e estudo da obra da referida autora, fica evidente que a expressão não é usada nesse sentido. Nossa aproximação e diálogo com as ideias dessa autora suscitaram o entendimento de que *rentabilizar*, no âmbito da pesquisa participativa, refere-se ao exercício do olhar atento e da escuta sensível do pesquisador adulto para explorar criativamente e potencializar as capacidades e competências expressas e apresentadas pelas crianças no contexto da investigação.

filmadora e o bloco de anotações para registro, pois isso me ajudaria a lembrar o que aconteceu nesse dia.

Imaginando que já estava ligada, algumas crianças acenaram para a câmera.

Maria Luisa: Não tem problema a gente está acostumado, a gente também é pesquisador.

Pedro Reis: Mas se aparecer no jornal eu vou ficar suando.

Percebi que as crianças estavam em dúvida com o uso da câmera.

Liliane: Essas filmagens ficarão somente comigo e qualquer coisa que eu faça com elas vou mostrar para vocês e só vou usá-las se vocês deixarem.

Isabela: Para mim tá tudo bem, por que eu tenho um canal no YouTube.

(Diário de Campo, 12 set. 2017)

Quais seriam as competências que as crianças já têm desenvolvidas e que poderiam contribuir à prática de pesquisa proposta? Não temos essa resposta com tanta assertividade, mas, ouvindo-as, percebemos existir mais possibilidades que restrições.

Para garantir a *rentabilidade* das competências das crianças, ratificamos a proposta metodológica de entrevista, indicada no projeto de pesquisa desta dissertação como ferramenta para ouvir as crianças sobre a *Roda de Histórias/Literatura Oral* na busca por compreender os sentidos produzidos a partir da sua participação nessa atividade. No entanto, a entrevista precisava ser descoberta por todos nós. Quais seriam os papéis dos personagens dessa história?

É sabida a importância de construir com as crianças uma relação diferente daquela já posta entre professora e alunos. Por isso, a postura de pesquisadora foi assumida desde o início. Também foi indispensável horizontalizar a hierarquia da relação que tínhamos no processo de pesquisa. Para tanto, optamos por uma postura entre adulto e criança construída num movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer e inspirada em teorias que valorizam a pesquisa participativa com crianças.

As disparidades de poder e estatuto entre adultos e crianças vêm sendo pauta de discussões para aqueles que desejam pesquisar *com* elas. Corsaro (2011), ao perceber como os adultos são ativos e controladores em sua interação com as crianças, decide adotar uma estratégia que denomina de “reativa”<sup>73</sup> para entrar em campo. Mediante essa postura, constrói o “papal de adulto diferente ou atípico”. Reconhecemos que tais reflexões e estratégias mostram-se eficientes em diversos contextos.

---

<sup>73</sup> A estratégia de entrada em campo, denominada por Corsaro (2011) de “reativa”, refere-se à postura que assume quando entra em áreas dominadas pelas crianças, como, por exemplo, os espaços de brincar. Em vez de se apresentar para as crianças, o autor espera que elas reajam à sua presença.

No entanto, considerando as circunstâncias e os propósitos desta pesquisa, optamos por uma abordagem participativa e nos inspiramos nos trabalhos de Soares (2005), Tomás (2006) e Alderson (2005). Por conseguinte, não abrimos mão da posição de adultos do processo, assumindo o papel de pesquisadoras que, embora conheçam parte da prática da *Roda de Histórias/Literatura Oral*, têm a curiosidade de compreender o que elas, crianças, pensam sobre essa atividade. Além, evidentemente, do desejo de tê-las como parceiras e *com* elas construirmos esse conhecimento e compreensão, constituindo-nos, assim, como pesquisadores dessa realidade.

Foi posicionando-nos que abrimos espaço para que as crianças também se posicionassem. E não há contradição nisso, pois para que as crianças ocupem o seu lugar, não é necessário desocuparmos o nosso. Sem contar que as crianças assumiriam o papel de co-pesquisadoras sem deixar de “ser” crianças, já que é exatamente sua singularidade “a parte que nos falta”.<sup>74</sup>

*Rentabilizar* competências nesse contexto, conforme aprendemos com Soares (2005), significou contar com a capacidade das crianças de brincar e imaginar. Foi a partir da brincadeira, do faz de conta e do posicionamento das crianças como pesquisadores que encaminhamos a proposta de entrevista com o 2º ano B.

“Você é o pesquisador!” foi o título da técnica de entrevista realizada com esse grupo de crianças. Propomos a elas participarem de uma situação de faz de conta, cujo convite foi assim exposto:

Você é um pesquisador que não conhece o Colégio de Aplicação. Você ouviu falar que os estudantes dessa Escola têm uma aula chamada Literatura Oral. Você tem curiosidade sobre essa aula. Então você resolve fazer uma pesquisa com as crianças do CA e vai entrevistá-las sobre isso. O que você perguntaria para elas?

A intenção com essa proposta foi possibilitar que as crianças elaborassem as perguntas, de maneira a trazer o que lhes era mais curioso a respeito da *Roda de Histórias/Literatura Oral*. Destacamos que o adjetivo “curioso” quer explicitar a ideia de que a criança ao elaborar a

---

<sup>74</sup> Esse trecho foi escrito sob a inspiração do livro “A parte que Falta”, escrito e ilustrado por Shel Silverstein, traduzido por Alípio Correa de Franca Neto, publicado pela Companhia das Letrinhas, em 2018. É narrado e comentado no canal do YouTube “Jout Jout” por Julia Tolezano. Assistimos ao vídeo poucos dias antes da produção desta escrita e a fruição estética que a obra possibilitou nos levou relacionar a singularidade das crianças com a “parte” que nos falta. O vídeo está disponível no *site* <<https://www.youtube.com/watch?v=GFuNTV-hi9M>>.

pergunta curiosa, já nos expõe suas significâncias e possíveis sentidos de entendimento sobre o objeto.

Optar pela brincadeira e o faz de conta como metodologia de entrevista não foi ao acaso, pois teve uma intencionalidade. Elegemos uma proposta que não dicotomiza razão e emoção. Uma concepção que entende que, para a criança, não há distinção entre brincar e fazer coisas sérias, “sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério.” (SARMENTO, 2004, p. 25).

Compreendemos o brincar como prática social e cultural, construída no encontro entre as crianças, de acordo com o contexto em que estão inseridas. Sendo assim, nesta investigação, a brincadeira é entendida, na perspectiva de Brougère (2002, p. 16), como uma “riqueza potencial de conteúdos culturais e de processos de construção, de transformação desses mesmos conteúdos”. Como um modo de ser e estar no mundo (BORBA, 2007), o brincar não está separado do mundo real. Ao contrário, é um dos meios de atuar e agir nele,

[...] não unicamente para as crianças se prepararem para ele, mas, usando-o como um recurso comunicativo, para participarem na vida quotidiana pelas versões da realidade que são feitas na interação social, dando significado às ações. Brincar é parte integrante da vida social e é um processo interpretativo com uma textura complexa, onde fazer realidade requer negociações do significado, conduzidas pelo corpo e pela linguagem. (FERREIRA, 2004, p. 84).

Não é em vão que o brincar vem sendo um dos focos para aqueles que investigam as culturas infantis. O brincar no grupo geracional da infância compõe um contexto fundamental, no qual as crianças constituem suas identidades como crianças, entre crianças e como crianças entre os adultos (BORBA, 2005, p. 270). Brincar é uma atividade humana criadora (VIGOTSKI, 1991) que possibilita a invenção e a produção de novos significados, saberes e práticas. Dessa forma, a criança, ao brincar, cria suas experiências, reproduz e produz conhecimentos acerca do mundo e do outro com quem se relaciona.

Alderson (2005) lembra-nos que a Convenção da Organização das Nações Unidas vincula os direitos de ingressar na vida cultural ao direito de brincar (Artigo 31), e realça que métodos lúdicos podem melhorar a imaginação de pesquisas das crianças. Exemplifica que brincar de “faz de conta” pode envolver as crianças no planejamento de pesquisas que visam a melhorias em espaços por elas ocupados. A parceria entre a brincadeira de faz de conta e a *Roda de Histórias* é intencional por reunir dois elementos pouco presentes no currículo escolar para pensar a própria escola, os estudantes e as práticas educativas escolarizadas.

Ao compartilhar conosco sua experiência com a proposta de um “espaço de narrativa”, Leite (2008) enfatiza a importância do papel do brincar como expressão cultural central na criança e, por isso, fonte primordial do pesquisador que se propõe a com ela dialogar. O “espaço de narrativa” são encontros, promovidos por um grupo de pesquisa<sup>75</sup>, em que se desenvolvem estratégias teórico-metodológicas de investigação, nas quais se busca a participação das crianças como sujeitos co-pesquisadores. A autora destaca a importância de considerar a linguagem das crianças em sua especificidade e compreende que não podemos deixar à margem toda a ironia, senso de humor e brincadeira que as crianças trazem em suas narrativas. Assim como toda a sua irreverência e transgressão (LEITE, 2008).

Nessa direção, as entrevistas com o 2º ano B aconteceram em grupos de cinco e seis crianças, organizados por elas mesmas. Organizamos previamente o espaço físico onde a técnica de entrevistas “Você é o Pesquisador!” aconteceu. Essa organização foi cuidadosamente pensada com o intuito de valorizar a participação das crianças e recebê-las de forma especial. A técnica exigiu um cenário e adereços característicos para o seu desenvolvimento. O cenário escolhido foi a sala do Sapeca<sup>76</sup>, onde havia uma mesa redonda e cadeiras. Sobre a mesa, disponibilizamos diversos materiais: gravador digital, câmera fotográfica/filmadora, tripé, jaleco, lápis, borracha, apontador, caneta marca-texto, caneta esferográfica, corretivo, bloco de anotações, *post-it*, tesoura, um recipiente com água e uma bomboneira com balas. Os elementos para compor a cena tinham também como objetivo permitir o acesso a ferramentas metodológicas (máquina fotográfica, gravador) que normalmente são usadas somente pelos adultos, pois nem sempre as crianças são vistas como sujeitos capazes de manuseá-las.

De fato, realizar as entrevistas nesse formato contribuiu para a livre expressão das crianças. A presença forte e constante da brincadeira foi o aspecto que mais nos chamou a atenção. Quando iniciavam as entrevistas, algumas crianças se apresentavam mais tímidas, falavam pouco e, às vezes, se mostravam receosas. Conforme iam avançando, apareciam as brincadeiras, as piadas, as gozações, as risadas. Na interação com os colegas, aos poucos se desinibiam e mudavam a postura diante da proposta. As crianças progressivamente assumiram a gestão do processo, caracterizando a técnica de entrevista como um “espaço de narrativa”, de ludicidade, de irreverência, de expressão (LEITE, 2008, p. 131).

---

<sup>75</sup> Grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação Estética. Sobre ele, acessar <<http://www.gedest.unesc.net>>.

<sup>76</sup> Sala que foi disponibilizada pela escola para a realização de várias etapas desta pesquisa. É assim chamada, porque acolhia os participantes do projeto Saberes e Práticas Escolares do Colégio de Aplicação (SAPECA). Como esse projeto finalizou suas atividades, hoje a sala é usada pelas professoras dos Anos Iniciais para reunir e guardar materiais.

Assistir várias vezes às filmagens das entrevistas tornou possível perceber o quanto de criatividade e espontaneidade as crianças manifestavam ao brincar. Num processo não linear, traziam respostas que não apareciam de forma direta quando a pergunta era feita. Algumas crianças, a princípio, se negaram a participar. Percebemos nelas uma preocupação com o desempenho e certa insegurança, se saberiam as respostas certas. Porém, aos poucos, ao observarem como acontecia e o envolvimento dos colegas, elas, por sua iniciativa própria, mudaram de ideia.

Esses aspectos mostraram-se mais evidentes ao serem transcritos os registros fílmicos. No momento da ação, a impressão é de ter-se instalado o caos, o que levava a pessoa adulta ali presente, esta pesquisadora, a querer assumir o controle. Foi necessário um exercício constante de respeito às crianças e suas formas de expressão, de aposta e crença em suas competências em conduzir o processo. Mais importante, abrir mão do papel de professora que está acostumada a entender o caos como bagunça e desatenção, mas que se ressignificou como possibilidade de criação e liberdade de expressão aos olhos da pesquisadora que, ao longo do trabalho, se constituía. Ao ver os filmes, percebe-se as intervenções desnecessárias da pesquisadora, mas que foram diminuindo, à medida em que se tornavam conscientes.

Após essa experiência com as crianças do 2º ano B, a reflexão que se faz recai sobre em que medida, no dia a dia, nossa falta de escuta e compreensão das vozes e linguagens das crianças leva-nos a desconsiderar suas manifestações e potencial de criatividade; o quão nosso velho hábito de enquadrar tudo numa lógica adulta vai, aos poucos, destruindo nelas essa capacidade de transcender ao estabelecido, de criar a partir das condições objetivas, de transformar o comum em algo pleno de vida, beleza e sensibilidade.

Vale lembrar aqui que desde o primeiro documento, que registra as ideias desta pesquisa, foram apresentadas sugestões de perguntas orientadoras para focalizar o olhar nas observações e mobilizar diálogos que explicitassem entendimentos sobre a *Roda de Histórias/Literatura Oral*, a saber: O que as crianças fazem durante a *Roda de Histórias*? As crianças fazem escolhas durante essa atividade? Quais? O que gostam nessa atividade? O que gostariam de fazer nesse espaço e tempo? Essas perguntas tinham como finalidade orientar o olhar da pesquisadora, no entanto já era sabido que o mais importante que as responder – pois em nossas perguntas depositamos nossas expectativas e pontos de vistas – era estar com as crianças, ouvir o que elas tinham a dizer e não o que gostaríamos de escutar.

Tendo essas perguntas apenas como guia, propositadamente não foram elaboradas, *a priori*, perguntas destinadas a interrogar diretamente as crianças. Ao deixar isso em aberto, a intenção era justamente que elas pudessem contribuir nessa tarefa, o que acabou se efetivando

na maneira como encaminhamos a proposta da técnica de entrevista “Você é o Pesquisador!”. Quando as crianças assumiram o papel de pesquisadoras nessa técnica de entrevista, cada uma elaborou duas perguntas para interrogar seus colegas. Os encontros para o desenvolvimento da técnica tiveram, em média, uma hora e quinze minutos de duração, com 37 perguntas elaboradas. O encadeamento e desenvolvimento da dinâmica ocorreram a partir de cada pergunta realizada pela criança pesquisadora que interrogava seus colegas. As perguntas propostas geravam diálogos, narrativas e brincadeiras entre todos. Em conformidade com os objetivos pretendidos, a técnica de entrevistas foi muito profícua, superando quaisquer expectativas adultocêntricas, visto que as perguntas elaboradas pelas crianças aprimoraram consideravelmente as nossas. Ao serem protagonistas no desenvolvimento das entrevistas, as crianças muito ensinaram a nós sobre como pesquisar com elas. Nesse sentido, pactuamos com as palavras de Graue e Walsh (2003), ao afirmarem que quando atribuímos às crianças tarefas que lhes são familiares e que lhes fazem sentido, quando nos detemos na sua forma de compreensão e adotamos critérios sensatos para considerar essa compreensão, as crianças revelam-se muitíssimo competentes.

Esta cena, de quando um dos grupos inicia a técnica de entrevista, representa um pouco do que foi conviver com as crianças e evidencia um aspecto importante para nós:

[...]

Chegamos na sala do Sapeca. As crianças chegaram e começaram a explorar os materiais. Liguei a câmera e iniciei a explicação da proposta de trabalho.

Bernardo: O que é isso? [referindo-se a câmera]

Larissa: É uma câmera!

Nessa hora todos olharam para a filmadora e fizeram alguma gracinha, interagindo com a câmera e com os colegas.

Isabela levanta-se, dirige-se para a câmera e diz: Olha, eu faço propaganda então me chama para assistir o vídeo [Ela foi selecionada para participar de uma propaganda].

Apresento o material: filmadora, gravador digital, jaleco. Quando falei do jaleco...

Isabela: Aquele que o médico usa?

Liliane: É, o médico e outros profissionais, aqui quem pode usar é o pesquisador.

Pedro Porto: Nas Artes! [nas aulas de artes do CA as professoras e as crianças também usam jaleco]

E fui seguindo a explicação.

Liliane: Nós vamos brincar...

Isabela: Hum... eu gostei dessa reunião!

Liliane: Aqui é a sala dos pesquisadores. É uma brincadeira de faz de conta.

Isabela: Que eu estou casada com Justin Bieber. [todos rimos]

Liliane: Uma criança será o pesquisador. [nessa hora alguns já levantaram o dedo para se candidatarem]

Liliane: Quem gostaria de começar? [Julia e João levantam o dedo].

Liliane: Tá, vamos ver o que o grupo acha.

Pedro Porto: Pedra papel e tesoura [sugerindo que usássemos essa estratégia para decidir quem iria começar, já que duas crianças queriam].

Isabela: Eu quero que a Julia seja.

Liliane: Decidam quem começa!

Pedro Porto e Bernardo: Pedra, papel, tesoura...

E os dois, João e Julia já começam jogando... pedra, papel, tesoura... [Julia ganha]

Isabela: Que disputa!

Liliane: Então a Julia vai começar, ela pode colocar o Jaleco se quiser [ela já vai colocando].

Isabela: Oh Julia... tá chique hein!

Julia: Parece um vestido, porque eu sou muito baixinha.

Bernardo: Quem não sabe que tu é baixinha Julia?

Julia: Meu tamanho é 1m e 30 cm.

Pedro Porto: Oh prof, posso pegar esses papezinhos? [referindo-se aos post it que estavam em cima da mesa]

Liliane: Pode, aqui também tem canetas se quiserem anotar coisas importantes [eles foram pegando as canetas do estojo e os papéis de anotações].

Liliane: Então... a Julia é uma pesquisadora, certo?

Julia: Eu já sou pesquisadora! [ela não precisava fazer de conta, ela já é uma pesquisadora].

[...]

(Transcrição de diálogo em áudio e vídeo, 09 out. 2017)

Primeiramente, é imperativo admitir a perplexidade ao ver em vídeo e transcrever a cena em texto. As crianças trazem uma crítica contundente quando questionam os objetos selecionados pela pesquisadora adulta para representar identidades na brincadeira de faz de conta. Brincadeira que é brincada com as crianças, mas cujas representações não lhes pertencem, pois não contribuíram nessas decisões.

Isabela levanta-se, dirige-se para a câmera e diz: Olha, eu faço propaganda então me chama para assistir o vídeo [Ela foi selecionada para participar de uma propaganda].

Apresento o material: filmadora, gravador digital, jaleco... Quando falei do jaleco...

Isabela: Aquele que o médico usa?

A escolha pelo jaleco como representação do papel de pesquisador foi adulta. Ficou evidente não ter significados para a criança. Essa foi a perplexidade ao ver o vídeo tempos

depois. Demo-nos conta de que abandonamos a contribuição das crianças nessa decisão metodológica. Tão evidente foi essa falta de representação para as crianças que a Julia, que se entende pesquisadora, explicita verbalmente e corporalmente (aí está a pertinência do registro em vídeo) que, para ela, o jaleco nunca foi necessário para fazer pesquisa.

Liliane: Então... a Julia é uma pesquisadora, certo?

Julia: Eu já sou pesquisadora! [ela não precisava fazer de conta, ela já é uma pesquisadora].

[...]

Para a Júlia, a representação de ser pesquisadora está presente na sua tomada de decisão e não no objeto jaleco, que ela faz questão de demonstrar nenhum reconhecimento. Como é uma grande brincadeira de faz de conta e o importante é brincar, as crianças acolheram aquela arbitrariedade adulta e nós aprendemos que ainda podemos ser menos controladoras de decisões que pertencem ao grupo.

Mas erros não são fracassos, e sim grandes possibilidades de aprendizado ao longo do processo. Quando o jaleco, cuja representação não existe para as crianças, está presente, as crianças evidenciam seu reconhecimento na pesquisa enquanto pesquisadores, mas manifestam não precisarem dele para essa afirmação. Não era a primeira vez, e não foi a última, que verbalizaram em voz alta “a gente é pesquisador”, mas não ouvimos. Quanto ainda era preciso repetir intermitentemente verdades próprias para serem reconhecidas nas suas particularidades? Ou, em qual medida esses momentos de tensão colaboram na ratificação do autoentendimento que as crianças têm? Ecos de dúvidas que nos acompanharam e ainda estão conosco ao longo deste percurso.

O ensinamento que fica é que o verdadeiro sentido de incluir e ouvir as “vozes” das crianças não significa apenas escutá-las enquanto expressão advinda meramente da fala, mas aprender com elas formas de pesquisar que utilizem diferentes e múltiplas linguagens (RAMOS, 2011). O episódio vivido e relatado nesse trecho traz para nós a lição de que não é possível ouvir as “vozes” das crianças se usarmos apenas a linguagem dos adultos. É necessário e urgente aprendermos suas cem linguagens e não lhes roubar noventa e nove<sup>77</sup>.

Aprender a incluir e ouvir as vozes de todas as crianças é imperativo na pesquisa participativa, mas, nem por isso, uma tarefa simples. A presença de uma criança com deficiência

---

<sup>77</sup> Esse trecho faz alusão ao poema do pedagogo e educador Loris Malaguzzi (Ao contrário, as cem existem. In: As cem linguagens da criança. Porto Alegre: Artmed, 1999).

no grupo do 2º ano B foi outro grande desafio, o que nos exigiu buscar meios de garantir sua participação na pesquisa. Segundo Soares (2005), é indispensável assegurar no contexto da pesquisa que todas as crianças se reconheçam como sujeitos de direitos. Nesse caso, como sujeito de direito à proteção contra a não discriminação e o direito ao respeito. Para a autora, a consideração e defesa do princípio da não discriminação deverá ser uma preocupação do pesquisador ao longo de todo o processo, especialmente quando trabalhamos com crianças que de algum modo vivenciam situações de exclusão social.

Nesse contexto específico, evidenciou-se a importância do papel e da parceria com a professora Pedagoga da Educação Especial<sup>78</sup>, que se disponibilizou e atuou junto a nós durante a pesquisa. Anterior à realização da técnica de entrevista, marcamos uma conversa com essa profissional, momento em que foram trocadas informações importantes. Relacionado à pesquisa, tratamos sobre os objetivos, a abordagem teórico-metodológica e os detalhes de como se realizaria a técnica de entrevista. Relacionado às crianças, tratamos e debatemos sobre as características das crianças, a especificidade da deficiência, a singularidade do grupo, posturas, procedimentos e estratégias a serem adotadas, flexibilizações e possibilidades de mediação. Portanto, a maneira como foi encaminhada a técnica no grupo, do qual essa criança fazia parte, foi decidida em parceria. A presença dessa professora e todas as suas ações contribuíram de forma determinante para que, a essa criança, fossem garantidos os mesmos direitos de participação, possibilitando que esta pesquisa fosse enriquecida com o depoimento e os pontos de vista dessa criança. Um dos objetivos da metodologia participativa é justamente “desenvolver métodos que possam adequar-se a crianças com diferentes competências de participação” (SOARES, 2005, p. 160), e esse objetivo só pôde ser atingido, no contexto desta investigação, por meio das parcerias estabelecidas no campo de pesquisa.

Além da atuação da professora da Educação Especial, contamos também com o apoio e ajuda das crianças que sempre, tão prontamente, se disponibilizaram. Um exemplo ocorreu no momento de apresentação em que as crianças do 2º ano B gravaram ou escreveram os dados que escolheram para se identificarem na pesquisa. Uma criança, sem ninguém precisar solicitar, como quem faz algo banal, pois comum no seu cotidiano, acompanhou a criança com

---

<sup>78</sup> As pedagogas com habilitação em Educação Especial, lotadas no Colégio de Aplicação da UFSC, compõem, juntamente com outros profissionais (psicólogos educacionais, assistentes sociais, professores de LIBRAS, profissional da área de nutrição, tradutores/intérpretes de LIBRAS/Língua Portuguesa, fonoaudióloga e profissionais da área da enfermagem), o Núcleo de Acessibilidade Educacional (NAE), que tem como objetivo central construir, com a participação de toda a comunidade escolar, propostas pedagógicas de caráter inclusivo que promovam as condições para a acessibilidade educacional aos alunos com deficiências, transtornos ou altas habilidades/superdotação.

deficiência até em frente à lousa branca, onde estava registrado o roteiro de apresentação, dizendo: “Eu vou ajudar!”. Essa criança, com a autoridade de quem sabia muito bem o que estava fazendo, tomou posse do gravador e ela mesma fez as perguntas do roteiro para a outra criança. Paralelamente, foi ajudando-nos a compreender as repostas quando tivemos dúvidas ou dificuldades para entender as palavras pronunciadas. Essa criança fez parecer tão fácil o que para nós seria tão complexo sem sua intervenção, e deixou naquele áudio o registro de uma experiência ímpar, ao mesmo tempo em que nos ensinou muito sobre o significado de inclusão. Essa criança, com sabedoria e sensibilidade, soube proteger a outra de uma situação de exclusão devido ao uso da linguagem exigida naquela situação. Sua preocupação está relacionada com um dos princípios éticos mais básicos: o princípio da responsabilidade (SOARES, 2005). Concluimos que esta pesquisa se constituiu participativa porque as crianças assumiram participar com a mesma seriedade que nós adultos também assumimos.

Após a construção do registro de dados gerados a partir das entrevistas realizadas na técnica “Você é o Pesquisador!”, socializamos esse material com as crianças a fim de permitir “confrontar pontos de vista e construir um conhecimento reflexivamente sustentado.” (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005, p. 59). Esse retorno buscou acautelar a dimensão participativa dessa investigação, para que as crianças estivessem de fato representadas em todas as etapas do processo. Diante dos dados apresentados, elas se posicionaram: se estavam de acordo, se gostariam de rever, complementar ou modificar algum dado. O momento foi muito proveitoso e, além do objetivo a que se propunha, trouxe inúmeras contribuições para ampliar e aprofundar os dados da pesquisa. Alguns exemplos:

Estávamos na sala de LO. As crianças estavam à vontade, algumas deitadas, outras sentadas no tapete. Quando queriam falar solicitavam o gravador.

[...]

Após apresentar o registro sobre as respostas do que eles achavam que podia melhorar na Roda de Histórias perguntei se alguém gostaria de completar ou falar algo diferente sobre isso.

Pedro Reis: Eu queria falar que... eu queria completar uma coisa... eu só não gosto de algumas músicas que eu ouvia muito no 1º ano, aí eu enjoiei, porque elas passavam na minha cabeça toda noite, todo dia.

[...]

Maria Alice: Eu gostei muito desta pesquisa é... a gente... quando a gente foi na salinha [sala do Sapeca onde aconteceu a técnica de entrevista "Você é o Pesquisador!"] foi bem divertido. E eu também gostei muito destas aulas de literatura oral.

[...]

Eu falei que na pergunta sobre a música preferida, a mais votada foi Gato Preto (O vira de Ney Matogrosso). E na questão relacionada às regras foi citado que: devem tirar os sapatos e colocar nas caixas amarelas; sentar; não mascar chiclete; não brincar

com a garrafinha; não ir ao banheiro no meio da história. Então perguntei se eles concordavam com isso.

Maria Luisa: Eu concordo com isso, por causa que eu falei a maioria dessas coisas.

Várias crianças concordaram e outras foram completando com outras regras que não haviam aparecido nas entrevistas.

[...]

(Transcrição de diálogo em áudio e vídeo, 29 nov. 2017)

Assim, as crianças ratificaram as vivências, complementaram as ideias e assumiram a autoria daqueles entendimentos.

Com o propósito de evitarmos possíveis mal entendidos, apresentamos também algumas questões que nos geraram dúvidas nos momentos das transcrições, tanto quanto à escuta como em relação às nossas dificuldades de compreensão.

[...]

Retomei uma resposta do Pedro Reis que havia me intrigado. Quando foi lhe perguntado “O que é Literatura Oral?” sua resposta foi: “É tipo uma aula, mas só que é diferente”. Repeti a pergunta e a resposta às crianças. Falei que eu queria saber mais sobre isso porque não sabia se tinha entendido, por isso queria ajuda. Pedro Reis disse que não lembrava desse momento. Então perguntei às demais crianças o que elas achavam.

Larissa: Acho que ele queria dizer que é por causa que deve ser que a gente não aprende português, nem matemática, nem inglês.

Natalia: É tipo uma aula que não ensina tipo pra ler, pra escrever... É uma aula que a gente canta música e conta histórias?

Maria Luisa: Quando a Larissa falou assim: “Eu pensei que ele queria falar que não aprende nem português, nem matemática, nem inglês”, eu também pensei a mesma coisa, por causa que é uma aula, só que você não aprende português, matemática, inglês, geografia, mas você aprende histórias, você aprende a cantar e eu gosto muito dessa aula.

[...]

Liliane: Pedro Reis você quer falar sobre isso?

Pedro Reis: Que é uma aula que a gente ouve histórias... faz brincadeiras, etc.

[...]

(Transcrição de diálogo em áudio e vídeo, 29 nov. 2017)

O retorno das crianças na etapa de socialização dos registros de dados superou nossas expectativas, pois além de contribuir para a nossa compreensão do que havia ficado nebuloso, as crianças complementaram diversas respostas, partilharam e construíram juntas outras interpretações. Esse episódio ainda ressalta a competência das crianças, que, de uma forma crítica, refletiram, repensaram e reelaboraram seus próprios pontos de vista. Essa oportunidade de socialização dos dados foi mais um momento de produção de sentidos, no qual as crianças

puderam ver, reconsiderar e ampliar suas ideias e opiniões, um momento em que partilhamos os entendimentos sobre o tema da pesquisa e as experiências vividas no percurso da investigação.

Essa é a parte da história em que caberia dizer “e viveram felizes para sempre”, pois o evento encerra as práticas de pesquisa com o 2º ano B. Mas como a pesquisa não tem um ponto final, e sim reticências, passamos a narrar o processo de pesquisa com o 4º ano A.

#### 4.3 “NÓS TEMOS O CORAÇÃO ABERTO PARA AS HISTÓRIAS!”: A PESQUISA COM O 4º ANO A

As crianças da turma do 4º ano A, desde o nosso primeiro contato, demonstraram grande proximidade com o tema e objetivos da investigação. Algumas delas, talvez devido às suas vivências e história com o projeto da *Roda*, não se furtaram em demonstrar o grande desejo que tinham de participar da pesquisa. No primeiro dia em que estivemos nos apresentando e fazendo o convite à turma, a alunas Beatriz e Ana Clara fizeram questão de demonstrar seus interesses e seus motivos:

Beatriz: Lili, escolhe a gente, porque nós temos o coração aberto para as histórias!

Ana Clara: A gente já foi da Roda, já foi na Barca dos Livros<sup>79</sup> e gostamos de ti!

(Diário de Campo, 24 ago. 2017)

O pequeno príncipe já nos ensinou da responsabilidade que assumimos quando há afeto. Nada, nem ninguém, consegue ser mais cuidadoso e responsável do que aquele que ama. As meninas mostraram o mesmo que o pequeno príncipe escreveu: responsabilidade por aquilo que cativas. Em outras palavras, elas demonstraram que, em função de tanto bem querer e da vinculação que tinham com a *Roda de Histórias/Literatura Oral*, elas se sentiam responsáveis e desejosas, e poderiam, mais que ninguém, contribuir com a pesquisa e o pensar sobre esse tema.

Além de Ana Clara e Beatriz, muitas outras crianças demonstraram vínculos afetivos e intelectuais com o objeto e uma vontade grande em participar. No episódio do sorteio, que determinou a turma participante, por exemplo, foi possível observar o interesse e a ansiedade

---

<sup>79</sup> Ana Clara e Beatriz, assim como várias outras crianças do CA, já contaram histórias nos passeios de barco promovidos pela Biblioteca Barca dos Livros. Beatriz participou do Sarau Infantil organizado pelo projeto “Todo mundo conta histórias...” em parceria com essa biblioteca.

ao querer que suas turmas fossem sorteadas. A partir desses e de tantos outros diálogos, percebe-se o intenso envolvimento das crianças, que, aos poucos, foram assumindo suas posições e contribuindo nas decisões e encaminhamentos. Para nós, foi tornando-se cada vez mais perceptível que nas pesquisas participativas com crianças é fundamental que o investigador busque construir uma relação em que fique evidente o respeito, a abertura e uma genuína tentativa de ouvir suas vozes (SOARES, 2005).

Entre as crianças do 4º ano A, houve uma diferença de interesses, disponibilidades e posicionamentos frente à pesquisa. Diferente não significa dizer que foi melhor ou pior, sequer desqualificações entre tamanhas particularidades, posto que os diferentes caminhos assumidos pelos grupos foram complementares entre si e contribuíram para entender o mapa da viagem de um ponto de vista inimaginável até o nosso encontro de ideias, entendimentos, contradições.

Assim sendo, com esse grupo, realizamos as entrevistas por meio de duas dinâmicas distintas:

a) a turma assumiu o papel de informante a partir da técnica de entrevista que utiliza fotografias projetadas;

b) com um grupo composto por nove integrantes, surgiu o interesse e desejo de entrevistar outras crianças; bem por isso, organizamos, junto com elas, tempo e meios para planejar e executar essa ação.

Participar de uma ou de outra dinâmica foi escolha de cada um. Essa organização, que se deu em parceria com as crianças, foi mais uma forma de respeitar seus posicionamentos diante às possibilidades que se inauguravam. Dessa forma, continuamos a investigação com a turma no horário da *Roda de Histórias/Literatura Oral*, e com o grupo de nove crianças, construímos outros *espaços*<sup>80</sup> de diálogo e planejamento. Assim, as dinâmicas do processo de investigação foram responsabilidades assumidas tanto pelos adultos quanto pelas crianças, promovendo a construção de significados partilhados (SOARES, 2005).

Em páginas anteriores, apresentamos o germe de uma metodologia de pesquisa inusitada para os adultos, cuja autoria pertence intransferivelmente às crianças. Agora, falaremos das flores e folhagens que cresceram daquela semente.

---

<sup>80</sup> Espaço, nesse caso, compreendido como lugar, por isso construído. Para Frago e Escolano (2001), o modo como ocupamos o espaço expressa as relações sociais nele desenvolvidas.

#### 4.4 “EU GOSTAVA DAS HISTÓRIAS ANTIGAMENTE!”: O DIÁLOGO COM A TURMA DO 4º ANO A

Os diferentes posicionamentos das crianças do 4º ano A frente à pesquisa conduziram-nos por dois caminhos já descritos. A proposta primeira envolveu a turma toda, e também levou em conta o nível de participação das crianças que, conforme exposto anteriormente, situa-se no patamar da *mobilização*. A turma, ao aceitar a parceria em participar da investigação, mostrou-se interessada em contribuir na posição de informantes a respeito do tema. Nesse sentido, apoiamos-nos em autores que indicam possibilidades no uso de entrevistas para mobilizar diálogos com crianças (GRAUE; WALSH, 2003; O’KANE, 2005; SOARES, 2006). Para tanto, consideramos indispensável a construção de um espaço e tempo em que se sentissem à vontade para falar, sem constrangimentos e, o mais importante, que reconhecessem a importância de seus depoimentos para a investigação em curso.

Quando enfatizamos a necessidade de construirmos um espaço e tempo, explicitamos que, apesar de existirem disponíveis espaços físicos na escola onde poderiam ser realizadas as atividades da pesquisa, isso, por si só, não bastaria. Para além de espaços físicos, precisávamos ter um *lugar* possível para nossas brincadeiras de pesquisa. Frago e Escolano (2001, p. 61) afirmam que qualquer atividade humana precisa de um espaço e tempo determinado, destacando que o salto qualitativo que garante ao espaço o entendimento de *lugar*, é uma construção. Nessa perspectiva, entendemos que não há neutralidade em nossas ações e que os espaços e tempos expressam as relações que neles se estabelecem. Compreender o tempo e espaço como construção humana e social indica algumas possibilidades para esta pesquisa. Como por exemplo, de que é possível construirmos, no espaço e tempo da escola, um *lugar* em que os adultos não sejam barreiras para as crianças falarem; um *lugar* de escuta sensível e atenta às vozes das crianças; um *lugar* ocupado e reconhecido como espaço de participação e autoria infantil. Em outras palavras, construir lugares escolares é uma ação pedagógica que é, também, um ato político, necessário às práticas desta pesquisa.

Nas últimas décadas, os contributos dos Novos Estudos da Infância e da Criança (BARBOSA; DELGADO; TOMÁS, 2016)<sup>81</sup>, os quais defendem a necessidade de considerar

---

<sup>81</sup> Barbosa, Delgado e Tomás fazem uma distinção: denominam Estudos da Infância e da Criança os estudos empreendidos nos primórdios do século XX, marcados pela medicina, psicologia e pedagogia, que procuraram, no âmbito das ciências positivistas, conhecer a infância e a criança, tendo como precursores Rousseau, Pestalozzi, Froebel e, posteriormente, Decroly, Piaget e Montessori. As autoras reconhecem a diversas contribuições desses estudos. Chamam Novos Estudos da Infância e da Criança, para esses mesmos estudos, quando retomados no bojo dos processos sociais nas décadas de 1970 e 1980. Esses estudos reivindicam para a criança o estatuto de sujeito

as crianças como atores sociais, com direito à voz e capazes de opinar sobre as questões que dizem respeito à sua realidade, ganharam mais visibilidade. Nessa direção, não é mais possível desconsiderar a importância de ouvir o depoimento desses sujeitos, por tanto tempo desrespeitados e ignorados. Todavia, exige dos pesquisadores pensar novas formas de investigação. Algumas formas possíveis são citadas por Soares (2006), que considera a diversidade de ferramentas metodológicas um aspecto relevante na busca por *rentabilizar* as competências das crianças. Nessa perspectiva, a autora destaca:

- a) as que utilizam a oralidade infantil: as entrevistas individuais ou em pequenos grupos e os debates em grande grupo;
- b) as que recorrem à criatividade em termos de registro escrito ou gráfico: os diários, ensaios ou registros do cotidiano;
- c) o uso de recursos multimídia: as fotografias e os vídeos;
- d) aquelas que usam a expressão dramática: as técnicas dramáticas e situações de faz de conta;
- e) a utilização de técnicas visuais individuais ou em grupo: uso de símbolos, imagens ou cartografia.

Relativamente às metodologias utilizadas na investigação com crianças, para além dos instrumentos e da técnica, Sarmiento e Pinto (1997, p. 26) sinalizam maior relevância ao sentido geral da *reflexividade investigativa*, que constitui

[...] um princípio metodológico central para que o investigador adulto não projecte o seu olhar sobre as crianças, colhendo junto delas apenas aquilo que é o reflexo conjunto dos seus próprios preconceitos e representações. Não há olhares inocentes, nem ciência construída a partir da ausência de concepções pré-estruturadas, valores e ideologias.

Para esses autores, o que entra em causa é uma atitude investigativa de constante confronto do investigador consigo próprio e com a alteridade do outro, a autonomia conceitual de percepção das crianças e de inteligibilidade da infância (SARMENTO; PINTO, 1997). Nessa perspectiva, estávamos cientes do nosso desafio, principalmente levando em conta nossa proximidade com as crianças e com o tema.

---

político, o que leva as ciências sociais – especialmente a sociologia da infância, a antropologia da infância e a geografia da infância –, a procurarem conhecer as crianças com metodologias mais próximas da etnografia e das metodologias participativas.

Na diretriz das Técnicas de Entrevistas Mistas com o grupo do 4º ano A, buscamos tornar esses momentos mais lúdicos, menos formais. Para tanto, utilizamos o que Soares (2005) chama de “material de estímulo”, tais como fotografias, gravuras, vídeos e narrativas que permitem ultrapassar situações iniciais de desconforto ou timidez.

Nesse sentido, selecionamos algumas fotografias das *Rodas de Histórias*, antigas e atuais, algumas em que essas crianças do 4º ano A apareciam, outras não, e, com essas imagens, montamos uma apresentação, organizando uma sala com um projetor para melhor visualização das imagens.

A dinâmica ocorreu em horário escolar com grupos de cinco e seis crianças, que foram liberadas pelas professoras, de acordo com a disponibilidade dos tempos previstos e combinados entre nós. Nesses grupos, foram apresentadas duas questões, elaboradas pelos pesquisadores adultos e inspiradas nas vivências com as outras crianças: Qual o sentido da *Roda de Histórias/Literatura Oral* para vocês? Como é para vocês participarem das *Rodas de Histórias/Literatura Oral*? Em vez de perguntas direcionadas a cada criança para serem respondidas pontualmente, as questões iam sendo apresentadas de maneira a conduzir um diálogo livre, sem a preocupação de obtermos respostas diretas a cada pergunta. Na medida em que adentraram a sala e viram as imagens projetadas, o diálogo era iniciado espontaneamente. Ao verem fotografias de amigos e de si mesmos, projetadas na parede, as crianças entusiasmavam-se em falar sobre o que viam. Para uns, o importante era o quanto eles estavam diferentes, crescidos, mudados. Para outros, era reconhecer amigos que não pertenciam mais a esse grupo. Assim eles foram rememorando fatos, rindo das situações, avaliando, compartilhando sentidos.

Chegamos à sala! Já estava tudo organizado, as cadeiras, o gravador, as imagens projetadas:

Igor: Olha! Foi quando isso aí?

Arthur: Eu já tava? Porque eu cheguei no 2º ano! Quer dizer, nós três aqui chegamos!

Igor: A gente sempre foi do A, 2º A, 3º A...

João Marcos: Aquela ali é a Marilei?

Arthur: Olha, parece a Vitória Marques!

Igor: Eu me lembro disso aí!

Liliane: Vocês lembram desse momento?

Igor: Não, eu só me lembro como a gente faz. Sentava na roda e a professora contava histórias. Era bem legal. Mas hoje é bem ruim.

Liliane: Hum, por quê?

Igor: Era bem legal antigamente... porque a gente era criança e não sabia o que tava acontecendo.

Liliane: E agora você acha que não é legal por quê?

Igor: É chato né! As histórias não têm mais nenhuma legal.

Liliane: E antes, você lembra do que era legal?

Igor: Eu gostava das histórias antigamente!

João Marcos: Antigamente, antigamente [risos], só uns quatro anos!

Risos...

Igor: É, uns quatro anos.

[...]

(Transcrição de diálogo em áudio e vídeo, 1 nov. 2017)

Ao rememorar diferentes momentos na *Roda*, por meio das fotografias, Igor compara o passado e o presente. Posiciona-se enquanto sujeito histórico e reflete sobre a realidade vivida. Dá sua opinião e demonstra francamente sua insatisfação. É possível perceber que o *material de estímulo*, nesse caso as imagens projetadas, contribuiu para que o início do diálogo fluísse pelo interesse único e particular do que as crianças viam e sentiam naquela vivência. E afirmamos que sim, esse material estimulou e contribuiu para tornar o ambiente mais descontraído e “quebrar o gelo”. Em vista disso, fizemos poucas intervenções e assumimos o papel de facilitador, deixando a conversa desenrolar-se entre elas. Procuramos também deixá-las livres para decidirem se falavam ou não, em que ordem, e em que momento. Em cada grupo, buscamos perceber o momento oportuno para lançarmos as questões que foram elaboradas com o objetivo de provocar as crianças a pensarem. Algumas vezes não foi necessário, pois sem o direcionamento do adulto, as crianças conduziam e davam o tom.

A entrevista em grupo também é citada por Graue e Walsh (2003) como uma estratégia eficaz na pesquisa com crianças. Os autores pontuam que elas ficam mais descontraídas quando estão com os amigos, em vez de sozinhas com um adulto. Pudemos observar, com essa prática que, de fato, conforme apontam esses autores, as entrevistas em grupos deixaram as crianças mais livres e geraram debates entre elas, com interações que se mostraram extremamente proveitosas para os objetivos da pesquisa.

Ouvir as crianças não é um processo simples. O pesquisador adulto precisa aprender a ter escuta acolhedora às suas vozes. Tendo em vista o contexto da pesquisa e nossa relação com as crianças, foi nossa responsabilidade garantir que elas percebessem nosso genuíno querer ouvi-las. Não buscávamos respostas certas, agradáveis ou distantes do que elas realmente queriam dizer sobre a *Roda*, elas não precisavam atender a nenhuma expectativa do adulto. Outro desafio foi aprender com os silêncios, distinguir os momentos em que era melhor esperar ou intervir, quando era mais assertivo incentivar as crianças a falarem ou respeitar seus tempos.

O respeito com as diferentes maneiras de posicionamento das crianças é um cuidado que nos pareceu ser importante. Percebemos que há aquelas que preferem falar pouco e as que preferem não falar. Mas, isso não significa que não estejam participando ou se expressando de algum modo, pois muitas vezes pequenos gestos ou expressões no transcorrer dos diálogos significam muito. Para tanto, é necessário muita atenção e escuta do pesquisador adulto, assim como um exercício constante de novas formas de observar, ouvir, sentir e interpretar. Segue um exemplo.

Durante toda a entrevista, Bernardo prefere não utilizar o gravador. Apesar de os amigos oferecerem e perguntarem se ele deseja falar, ele diz que não. No entanto, percebo que, em diversos momentos, ele acena com a cabeça concordando ou discordando das falas proferidas pelos colegas. Sorri quando a situação é engraçada, demonstra descrença quando um colega diz algo que lhe parece de fato inacreditável.

Quase no final da dinâmica, Yasmim passa o gravador para o Bernardo e pergunta:

Yasmim: Quer falar alguma coisa Bernardo?

Bernardo: Não.

Liliane: Alguém mais?

Bernardo: Eu crio as minhas histórias então...

Liliane: O quê?

Bernardo: Eu crio histórias! Eu não gosto de ouvir, eu só gosto de criar!

Iasmim T.: Eu também crio!

Liliane: Nossa, muito legal! Você nunca pensou em contar as histórias que você cria na Roda?

Makai: É Be!!!

Bernardo: Ah, não sei. Porque eu não gosto.

(Transcrição de diálogo em áudio e vídeo, 30 out. 2017)

Foi uma surpresa para nós essa revelação que o Bernardo fez quase ao final da entrevista. Durante as Observações Participantes, intrigava-nos o quanto ele se mostrava silencioso. Ficávamos imaginando quão difícil era encontrar caminhos para chegar nessa criança, entender suas manifestações e ouvir sua voz. A verdade é que ele dizia pouco por meio de palavras, mas com o tempo fomos percebendo o quanto ele se expressava por meio de outras linguagens. Nós, adultos, é que precisamos aprender a ouvir e compreender.

Ouvir as crianças sobre a *Roda de Histórias/Literatura Oral* mostrou-nos o quanto são necessários e urgentes um olhar e uma escuta mais atenta ao que elas nos dizem e ao que

constroem cotidianamente. Revelou-nos que, por muitas vezes, nós, adultos, não damos a devida atenção e o merecido respeito a essas vozes.

#### 4.5 “ESSAS PERGUNTAS FAZEM ELAS RESPONDEREM DO PRÓPRIO CORAÇÃO!”: O GRUPO DE NOVE CRIANÇAS DO 4º ANO A

Em páginas anteriores, descrevemos o surgimento de um germe metodológico impensado pelos adultos para esta pesquisa<sup>82</sup>. Aquele movimento de interesse para pensar outras formas de dialogar com crianças mobilizou nove pesquisadores – Ana Clara, Beatriz, Iasmim T., Iori, Jamilly, Lis, Stefany, Vitória, Yasmim – e trouxe a necessidade de construirmos outros *lugares* de diálogo e planejamento para além do que vínhamos tendo. Para tal, foi necessário negociarmos tempo e autorização com as famílias e professoras. Fizemos isso em três etapas, realizadas em quatro encontros, conforme segue:

- a) primeira etapa: constituiu-se no planejamento e na elaboração das questões, na decisão dos horários em que aconteceriam as entrevistas e na definição de quais turmas seriam entrevistadas, decisões essas tomadas no encontro que aconteceu no período matutino, em horário negociado com a professora Marília;
- b) segunda etapa: foram necessários dois encontros para que esse grupo de pesquisadores realizasse as entrevistas de 63 crianças pertencentes às turmas dos 1<sup>os</sup> anos B e C, dos 2<sup>os</sup> anos A, B e C e do 3<sup>o</sup> ano B, as quais aconteceram no período vespertino, durante as aulas de *Roda de Histórias/Literatura Oral* das turmas citadas;
- c) terceira etapa: ocorrida à tarde, com leitura, pelas crianças, das transcrições das entrevistas, avaliação da pesquisa por todos os envolvidos e análise das crianças sobre os dados gerados.

Na primeira etapa, a reunião ocorreu na sala do 1<sup>o</sup> ano C<sup>83</sup>, com o objetivo de planejar as entrevistas e elaborar as questões, a saber:

- a) realizaríamos as entrevistas com as crianças dos 1<sup>os</sup> aos 3<sup>os</sup> anos, nas turmas que tivessem *Roda de Histórias/Literatura Oral* nesse dia, pois o tempo que teríamos para a pesquisa seria cedido pela professora Marília em suas aulas;

---

<sup>82</sup> Referimo-nos ao episódio em que as crianças demonstram competência e interesse em elaborar questões coerentes com os objetivos da pesquisa, surgindo, a partir da interação entre pesquisadora, professora e crianças, a ideia de que poderiam contribuir tanto na elaboração das perguntas como na realização de entrevistas com outras crianças.

<sup>83</sup> Sala de aula que normalmente está disponível no período matutino.

- b) cada pesquisador elaboraria e faria três perguntas sobre a *Roda de Histórias/Literatura Oral* aos seus interlocutores, além do nome, idade e turma;
- c) usaríamos gravador digital e filmadora para registrar as entrevistas.

Nesse processo de planejamento, foi possível perceber a autonomia das crianças ao assumirem essa tarefa, cuja desordem e bagunça chamariam a atenção de muitos adultos que, inadvertidamente, avaliassem de modo negativo aquele encontro de fascinante e profícua produção intelectualizada das crianças.

Fazemos essa observação porque aprendemos que o caos criativo infantil ainda é um enigma que evitamos enfrentar por medo de abirmos mão do controle. Ao elaborarem coletivamente as perguntas que fariam nas entrevistas, as crianças apresentaram suas ideias, negociaram e decidiram sem muita intervenção. Nosso papel foi apenas o de questionar, organizar as ideias apresentadas e registrar as perguntas por escrito. Nas perguntas elaboradas, é possível visualizar opiniões, sentidos e dúvidas sobre a *Roda de Histórias/Literatura Oral*. O episódio que aconteceu durante o planejamento das entrevistas possibilita uma noção de como foi esse momento:

[...]

Enquanto Iasmim T. elaborava suas perguntas e eu anotava, Jamilly acompanhava. Num dado momento ponderou:

Jamilly: Poderia ser pra todo mundo isso daqui, não só pra Iasmim Terra entrevistar com as pessoas dela! Pode ser todas, ela dá uma folha desta para cada uma de nós.

Vitória: É, tirar uma cópia!

Ana Clara: Uma?

Vitória: Pra todas.

Liliane: A Iasmim Terra elaborou essas três questões [leio as questões para elas].

Vitória: Eu acho que tinha que mudar uma! Se eles conhecem a Roda de Histórias.

Iasmim T.: Como assim?

Vitória: Se eles sabem o que é a Roda de Histórias.

Liliane: Tá, então me fala como você vai fazer a pergunta para eu registrar.

Vitória: Você sabe o que é a Roda de histórias?

Nesse momento as outras tentam ajudar.

Iasmim T.: Qual o significado da Roda de Histórias?

Ana Clara: Você sabe o significado da Roda de Histórias?

Iasmim T.: Mas nem eu sei!

Ana Clara: Sabe sim! Antigamente as pessoas...

Iasmim T.: Ah tá, tá essa coisa aí...

Vitória: E uma velinha e as vós contavam...

Iasmim T.: Mas, e se eu quiser também fazer essa?

Ana Clara: Tá então, quem quer usa e quem não quer não usa!

A partir disso decidimos que poderiam aproveitar as perguntas elaboradas pelas colegas<sup>84</sup> e também criar suas próprias perguntas.

[...]

(Diário de Campo, 01 nov. 2017)

Com esse relato, buscamos aproximar os leitores do vivido em campo. Contudo, talvez não seja possível perceber nossa angústia e sensação de inabilidade em lidar com os processos de criação infantil e compreendê-los em sua plenitude. Sentadas em cima das mesas escolares, balançando as pernas, escrevendo no quadro, brincando na casinha<sup>85</sup>, rindo, gargalhando alto, esse era o contexto do episódio descrito, cujo relato não dá conta de mostrar sua real dimensão. No entanto, para nossa surpresa, em pouco tempo tudo estava planejado. Talvez não um planejamento nos padrões e exigências dos adultos, mas o que quiseram e escolheram fazer. O que julgaram ser suficiente para a tarefa que pretendiam realizar. Assumir o lugar de pesquisadora não garantiu viver momentos como esses sem conflitos, sem angústias. É claro que o desejo da professora, que exercitava o papel de pesquisadora, era o de interferir, pedir silêncio e acabar com a “bagunça”. No entanto, essa era a hora de nos despojarmos do estatuto de adulto controlador e estabelecer com as crianças outra relação. Compartilhar com elas esses momentos intensos e curiosos foi mais importante que a ordem silenciosa da docilidade dos corpos escolarizados. A convivência com esse grupo tornou mais visível aos nossos olhos que, muitas vezes, é desnecessário e improdutivo separar o brincar do fazer coisas sérias. Nas relações com as crianças, o controle de uma ordem que não existe no universo infantil gera muitas frustrações aos adultos por não atingir objetivos de produção, mesmo tendo controle de todo o resto. Que realmente se torna resto, porque o que tem valor geralmente ignoramos.

Realizar a pesquisa foi uma grande oportunidade de ampliar momentos de convívio com as crianças. Como nossos dois encontros seguintes aconteceram no período oposto ao que estudavam, combinamos com elas e seus familiares para ficarem na escola após o término das aulas. Almoçávamos juntos e voltávamos à tarde para realizarmos a pesquisa. Até a professora Marília nos acompanhou, dividindo a responsabilidade do deslocamento das crianças. Nas nossas idas e vindas, íamos conversando, adultos com adultos, adultos com crianças, crianças com crianças. No restaurante, ocupávamos uma grande mesa, e o ato de comer juntos também

---

<sup>84</sup> Naquele dia, Iori, o menino que fez parte desse grupo, ainda não estava. Ele decidiu participar depois.

<sup>85</sup> Na sala do 1º ano C, há uma mesa grande que foi transformada em casinha. As crianças brincam embaixo dela.

nos aproximava, uma vez que, segundo Freire (2003), comer juntos é outra forma de conhecer o outro e a si próprio. Nutríamos a nós todos, em todos os sentidos.

Tivemos o cuidado para que as crianças não tivessem custos, pois esse era o acordo. Responsabilizamo-nos pelos valores gastos com almoço, e durante as tardes elas tinham à sua disposição o lanche oferecido pela escola. No entanto, as crianças combinaram entre elas, com autorização das famílias, levar dinheiro de casa, com o qual compravam algumas coisas diferentes para o lanche, “besteiras”, dizemos nós adultos, para dividirem e compartilharem entre si. Como essa foi uma iniciativa e decisão das próprias crianças, não nos autorizamos coibir. A princípio, ficamos muito preocupadas com a repercussão que essa ação poderia trazer. Mas, temos de admitir que, por fim, esse momento acabou sendo extremamente rico, favorecendo a partilha, negociações e fortalecimento de vínculos, não sem conflitos, mas que se constituíram em preciosas aprendizagens. No meio da tarde, na hora do recreio, elas organizavam a mesa da sala dos encontros, buscavam lanche na cantina e completavam com o que tinham comprado. Era uma festa! Uma atividade altamente socializadora, diria Freire (2003), porque permitiu a vivência de um ritual de ofertas. Foi comendo juntos que os afetos foram simbolizados, expressos, representados, socializados (FREIRE, 2003). Mesa farta, sorrisos largos e tantos de nós em descobertas. “E agora José”, quem tem coragem de dizer que são besteiras postas à mesa?

Para esses encontros usamos a sala do Sapeca novamente. Organizamos essa sala de modo a suprir as necessidades do trabalho que iria ser realizado. Disponibilizamos duas câmeras fotográficas, tripé, dois gravadores e diversos materiais para registro escrito. Porém, as entrevistas ocorreram em diferentes lugares da escola, escolhidos pelas próprias crianças. Não houve a participação dos adultos nos momentos das entrevistas, pois consideramos que se sentiriam mais à vontade sem essa presença.

As crianças sabiam o que iriam fazer, mas algumas situações não haviam sido pensadas no momento do planejamento. Porém, isso não foi problema para elas, porque diante da necessidade elas improvisaram com o mesmo discernimento responsável e criativo que vinham conduzindo até então. Assim foi a decisão de realizarem as entrevistas em duplas e agruparem-se por afinidade, e também a forma como iriam apresentar-se e como convidariam as crianças para participarem da pesquisa que estavam realizando.

Nesses dias em que as entrevistas foram realizadas, durante a tarde toda, a professora Marília organizou, generosamente, seu planejamento de modo a contemplar as atividades da pesquisa. Como ela tinha nessas duas tardes aulas com o 3º ano B, com os 2ºs anos A, B e C, e com os 1ºs anos B e C, foram as crianças dessas turmas as convidadas, pelo grupo de

pesquisadores do 4º ano A, a participar das entrevistas. No início de cada *Roda de Histórias/Literatura Oral*, a professora Marília disponibilizou um tempo para o grupo apresentar-se e fazer seu convite.

A professora Marília passou a palavras às crianças.

Vitória: Oi, boa tarde né! Hoje a gente veio fazer uma coisa bem legal com vocês. Antes do início de conversa, meu nome é Vitória.

Iasmim T.: O meu é Iasmim!

Iori: Meu nome é Iori!

Vitória: Nós somos do 4º A e a gente veio fazer uma atividade bem legal com vocês!

Iasmim T.: A atividade é a Roda de Histórias, vocês conhecem?

Em coro: Simmmm!

Iasmim T.: Então, a gente veio fazer uma pesquisa sobre a Roda. E aí a gente vai praticamente fazer algumas perguntas pra vocês e vocês vão responder. Aí a gente vai fazer as perguntas, vocês respondem e os que quiserem fazer parte da nossa pesquisa, colaborar com o trabalho depois podem levantar a mão, depois, e... é isso!

Vitória: Vocês sabiam que quando a gente tinha a idade de vocês a gente também fazia Roda de Histórias? A gente contava histórias, a gente brincava bastante, escutava histórias. A gente, faz...[pensando] deixa eu ver, quatro anos que a gente participa da Roda de Histórias, vocês sabiam?

Várias crianças: Não!

Vitória: Hoje a gente vai fazer uma pesquisa sobre isso!

Iasmim T.: Então agora tá aberta aqui, quem quiser fazer parte da nossa pesquisa levanta as mãos.

Vitória: Quem quiser participar da pesquisa...

Algumas crianças levantaram as mãos.

Marília: O Leo gostaria de participar da pesquisa... [a professora Marília continuou falando em voz alta os nomes das crianças que estavam com a mão levantada e foi anotando os nomes dessas crianças para organizar suas saídas de sala].

[...]

(Transcrição de diálogo em áudio e vídeo, 29 nov. 2017)

O modo como as crianças pesquisadoras assumiram a pesquisa, evidenciado, também, pelo uso do pronome possessivo “nossa” no momento do convite, é algo que merece ser considerado. O sorriso dos adultos emendou-se na nuca, pois esse pronome possessivo usado pelas crianças amplia todas as fronteiras do latifúndio e qualifica o território de pesquisa. Agora o “nossa” torna-se um pronome-adjetivo honroso para essa pesquisa, que sempre quis ser participativa! A fluência, a desenvoltura e a espontaneidade demonstrada, sem a necessidade da orientação dos adultos, também precisam ser destacadas. Podemos garantir que a autoria do discurso é mérito único e exclusivo das crianças. A atenção e o respeito dos estudantes do 1º ano C aos pesquisadores e à proposta apresentada também é um dos aspectos que nos chamou

a atenção ao realizar a transcrição desse momento. Criança conversando com criança, do jeito que criança gosta de falar e de ouvir.

Para Alderson (2005), um dos maiores obstáculos enfrentados pelos pesquisadores ao fazerem pesquisas com crianças está no cuidado que devem ter na condução da investigação, em não as infantilizar, considerando-as e tratando-as como imaturas e, com isso, produzindo provas que apenas reforçam as ideias sobre sua incompetência. Nesse sentido, bem ao contrário do que a autora coloca como preocupação, episódios como esses reforçam a competência das crianças para planejar, conduzir e posicionar-se perante as atividades da pesquisa. Após se apresentarem, explicarem a proposta e fazerem o convite nas turmas, já tendo definido quais crianças iriam participar das entrevistas, numa ordem organizada, com ajuda da professora Marília, as crianças, em duplas ou sozinhas, acompanhavam os pesquisadores até o lugar que, juntos, escolhiam para o diálogo. O papel dos adultos foi o de contribuir para organização e andamento do processo.

Como foi descrito, contamos, nessa etapa, com a parceria da professora Marília, que se colocou, lado a lado, também como pesquisadora e aprendiz nessa trajetória de pesquisar com as crianças. Durante essas tardes, foram necessários fôlego para acompanhar os tempos das crianças, respeito com suas formas de organização e paciência com o barulho gerado pela empolgação das conversas e risadas durante o deslocamento, nos corredores, entradas e saídas da sala de aula. Ressignificar nossas práticas com as crianças é um ganho valioso desta pesquisa. Quando barulho é barulho? Quando bagunça é bagunça?

No final das tardes, percebemos que algumas crianças estavam exaustas, o que nos levou a pensar no cuidado e respeito aos tempos das crianças. Permanecer a tarde toda na escola, após uma manhã de aula, tornou-se cansativo. No momento em que avaliou a experiência e participação na pesquisa, Yasmim P. revela esse nosso descuido:

[...]

Yasmim: Eu achei que foi legal! Assim... eu poderia ter mais chances para fazer mais. Eu queria poder ter feito com o 3º ano A também. Uma velha amiga nossa tá lá. A gente gosta muito dela, só que não deu para fazer no A. Eu acho que eu fui bem. Eu acho!

[...]

Tirando só da parte que quando eu fui pra casa eu não aguentei, foi seis e meia da noite. Deitei na cama e já dormi. Não conseguia mais. Por causa que, assim, eu tava com muita dor, no meu corpo inteiro, por causa que eu tinha que ir e voltar, ir e voltar [falando do trajeto entre sala de aula e locais escolhidos para as entrevistas].

[...]

(Transcrição de diálogo em áudio, 05 dez. 2017)

Yasmim expressa seu contentamento e satisfação em participar da pesquisa e realizar as entrevistas, inclusive demonstrando o desejo de ter tido a oportunidade de entrevistar outra turma que, em função do tempo não foi possível. No entanto, ela não deixa de apontar de forma crítica um aspecto importante dessa participação, contribuindo para nossa formação de pesquisadora que pesquisa em parceria com crianças.

Conforme já informamos, não presenciamos as entrevistas quando essas ocorreram. Dessa forma, muitas foram as surpresas ao ver os vídeos e ouvir os áudios nos momentos das transcrições. Surpreendemo-nos com as escolhas das crianças, com as interações e relações construídas no decorrer das entrevistas, com as perguntas criadas no calor do diálogo, com a competência de lidarem com o inusitado, com a espontaneidade, ludicidade e inventividade que conduziram o processo, com os lugares onde escolheram realizar as entrevistas, tais como o parquinho, em cima de uma árvore, na brinquedoteca, entre outros. A autonomia que assumiram no gerenciamento das situações, tanto dos entrevistadores como dos entrevistados, reforçou mais uma vez a competência das crianças. Assistir a esses registros e ouvi-los diversas vezes foi extremamente enriquecedor para os objetivos desta pesquisa. No entanto, esta escrita é incapaz de testemunhar a experiência vivida no contato com esse material. Segue uma tentativa:

[...]

Lis, Jamilly, Constanza e Maria Eduarda estão na brinquedoteca.

Lis: Eu vou fazer umas perguntas pra vocês tudo bem?

Constanza e Maria Eduarda: Sim!

Lis: Aí vocês tem que responder. É tudo da Roda de Histórias, tá? Qual é o teu nome?

Constanza: Constanza

Lis: Quê?

Constanza: Constanza

Lis: Quer escrever? [Lis, por iniciativa própria, optou por utilizar também o registro escrito durante as entrevistas].

Constanza balança a cabeça que sim.

Maria Eduarda: Eu também quero! [escrever]

Lis passa a folha para Constanza e diz:

Lis: Aqui no nome! [ela determinou um espaço para o registro do nome]

Constanza escreve.

Jamilly pergunta: Porque tu não escreveu Lis, o nome dela? [rindo, pois Jamilly sabia muito bem o porquê da opção]

Lis: É muito difícil!

Quando Constanza passa o papel para Lis ela diz:

Lis: Ai que letra linda! Gostei da tua letra!

Lis se dirige à Maria Eduarda.

Lis: Quer escrever também o teu nome?

Lis mostra onde é para escrever!

Maria Eduarda: É o sobrenome também?

Lis: Não só Maria. Tem mais alguma Maria na tua sala?

Maria Eduarda: Tem!

Lis: Então pode botar Maria Eduarda.

Jamilly: A outra também não é Maria Eduarda não né?

Maria Eduarda: Uma é Maria Júlia, a outra é Maria Eduarda, que sou eu!

Lis: Tá... Quantos anos vocês tem?

Maria Eduarda: 7

Constanza: 6

Ao observar que Lis escreve em letra cursiva Maria Eduarda comenta:

Maria Eduarda: Você escreve de letra cursiva!

Lis: Sim, você vai aprender no 3º ano!

Lis: Que ano você estuda?

Maria Eduarda: Eu?

Lis: É!

Maria Eduarda: 1º ano

Lis: 1º ano o quê?

Maria Eduarda: B

Lis: E tu? [Olhando para Constanza]

Constanza: 1º ano B

Apontando para Constanza Lis pergunta.

Lis: Você gosta da Roda de Histórias?

Constanza: Eu?

Lis: É!

Constanza: Sim!

Lis: Sim? Por quê?

Constanza: Porque umas pessoas que nunca contaram, podem fazer... [pausa], também tem o objetivo de contar.

Lis escreve a resposta de Constanza. Jamilly que está com a câmera filmadora, fica se movimentando em círculos, obtendo vários ângulos da cena. Quando termina de escrever, Lis pergunta para Maria Eduarda:

Lis: E tu? Gosta da Roda de Histórias?

Maria Eduarda: Sim!

Lis: Por quê?

Maria Eduarda: Porque traz muitas histórias na nossa cabeça, daí a gente pode contar para várias pessoas que também não ouviram as histórias.

Lis: Você gosta das histórias que são contadas na roda?

Constanza: Sim!

Lis: Qual é a sua preferida?

Constanza: A daquele menino que tinha um estilingue, ele matou o passarinho e comeu!

Lis ajuda a completar a frase, demonstrando que sabe de qual história ela tá falando. Mas não lembra o nome da história, então propõe:

Lis: Posso escrever a goela do menino?

Constanza acena com a cabeça afirmativamente.

Lis: Agora tu!

Maria Eduarda: Eu?

Lis: É! Tu gosta das histórias que são contadas na roda?

Maria Eduarda: Sim

Lis: Qual é sua preferida?

Maria Eduarda: Hum... deixa eu pensar... acho que vocês não conhecem!

Lis: Não, pode falar!

Maria Eduarda: É... assim, era um pai que a mulher dele morreu, daí ele casou com uma vizinha, daí a vizinha enterrou a filha, a menina... é uma história!

Lis: Sabe o título dela?

Maria Eduarda: Não

Lis: O que eu escrevo então? O pai traidor? A vizinha e a filha?

Maria Eduarda: Pode ser!

[...]

(Transcrição de diálogo em áudio e vídeo, 16 nov. 2017)

Muitas são as possibilidades de reflexão diante desse episódio. Notabilizamos a criatividade das crianças na escolha do local para realizar a entrevista, afinal, a brinquedoteca representa para essas crianças um espaço de liberdade e criação. A sensibilidade da pesquisadora e sua habilidade na construção e condução do diálogo contribuem significativamente para a tranquilidade e desinibição das entrevistadas. O pedido de autorização de Lis para registrar a resposta da Maria Eduarda demonstra ainda o respeito conferido para com as crianças menores. O diálogo travado entre pesquisadoras e entrevistadas evidencia a riqueza que pode haver na interação das crianças com idades díspares, como a troca de experiências e a partilha de significados. Por fim, ainda gostaríamos de ponderar sobre uma questão posta por Alderson (2005), que se aplicada ao episódio narrado nos apresenta possibilidades de respostas.

A sociologia da infância revela que as crianças são e devem ser vistas como atores na construção social e na determinação de suas próprias vidas, das vidas que as cercam e de sua sociedade (ALDERSON, 2005). Diante disso, a autora sinaliza que cada vez mais as crianças estão sendo envolvidas como pesquisadoras, por isso traz para o debate alguns problemas levantados por adultos que fazem investigação com crianças investigadoras. Para tanto, faz uma

revisão da literatura internacional e apresenta duas questões que consideramos importantes para este trabalho:

[...] primeiro, se as relações sociais e a cultura das crianças em si merecem estudo, então quem é mais qualificado para pesquisar alguns aspectos de suas vidas do que as próprias crianças? Segundo, se crianças podem ser participantes ativos, também podem ser pesquisadores ativos? (ALDERSON, 2005, p. 424).

Após provocar o leitor com essas indagações, a autora menciona diversos exemplos de pesquisas desenvolvidas com crianças que evidenciam que as respostas são positivas. Da mesma forma, analisamos que, na cena transcrita, as crianças demonstram claramente que são capazes de investigar aspectos de suas experiências na escola. No entanto, Alderson (2005) adverte quanto à complexidade de transferir experiências, estruturas e atitudes entre culturas. Ou seja, é verídico informar que as crianças são competentes para a prática da pesquisa, mas é importante também salientar que o contexto ao qual as crianças, atores do episódio relatado, pertencem as incentiva recorrentemente ao reconhecimento de si mesmas na prática pesquisadora em sala de aula. Precisamos considerar a especificidade do CA, sua história e suas práticas, sua estrutura, suas condições de trabalho e todos os fatores que refletem a singularidade dessa experiência. Mesmo assim, as provas de atividades e conquistas das crianças pesquisadoras, assim como seus resultados de pesquisa, vão provavelmente promover apreciações mais respeitosas e realistas sobre suas habilidades como atores sociais (ALDERSON, 2005).

O desenvolvimento dessa etapa da investigação exigiu uma preocupação e um cuidado com diversos pormenores. Foi necessário uma estreita comunicação e envolvimento entre a escola, a professora, a pesquisadora e a família. Uma organização foi pensada, negociações foram feitas, responsabilidades foram assumidas. A nosso ver, garantir o direito à participação das crianças na pesquisa significa também garantir outros direitos indissociáveis.

Entre os direitos conquistados pelas crianças, dois deles – direito à participação e à proteção –, por vezes, geram confusões e polêmicas. O direito à proteção talvez seja um dos direitos mais reconhecidos pelos adultos, muito embora nem sempre garantidos. O poder dos adultos sobre as crianças é justificado, muitas vezes, justamente pela intenção de garantir o direito à proteção. Sendo assim, muitas decisões são tomadas em nome da criança sem sua participação, e a explicação de que é em benefício da própria criança é quase inquestionável. Protegê-la mobiliza o entendimento de que o adulto decide e a criança obedece, para seu próprio bem.

Jens Qvortrup (2015) defende que o verdadeiro objetivo da proteção é a manutenção dos valores da sociedade adulta. Reitera que

[...] ao defendermos uma versão extrema de proteção, estamos, a um só tempo, comprometendo a capacidade da criança de utilizar suas habilidades e competências e reforçando, nos adultos, uma falta de confiança nas qualidades da criança. (QVORTRUP, 2015, p. 13).

No entanto, é preciso deixar claro que o autor não nega que as crianças necessitam de proteção, pelo contrário. Porém, problematiza os direitos de proteção e participação propondo a seguinte questão: como reconhecer o direito de participação das crianças, sem, com isso, negligenciar a necessidade que elas têm de proteção? (QVORTRUP, 2015).

Organizar um espaço para participação desse grupo de pesquisadores, nesta investigação, necessitou reconhecer que o mesmo direito que tinham de participar, tinham de ser protegidas. Foram necessários três dias de permanência dessas crianças na escola, durante um período de cerca de seis horas cada dia, sob a responsabilidade dos adultos da pesquisa. Dentro desse período, as crianças precisaram ser alimentadas, ser deslocadas até o restaurante, ter livre acesso aos espaços da escola e assumir diversas decisões. Confessamos que não foi sem preocupação que tudo isso foi acompanhado, porém as orientações dos adultos buscavam proteger sem ferir o direito de participar e decidir.

Qvortrup (2015) leva-nos a pensar na pertinência de aproximarmos esse debate às nossas experiências com as crianças. Em que momentos negamos seus direitos de participação com a justificativa de que é para o seu próprio bem e que, assim, as estamos protegendo? Nas palavras do autor, o controle muitas vezes pode assumir a versão autoritária e matriarcal (considerando que nesse caso somos todas pesquisadoras adultas mulheres) daquilo mesmo que, comodamente, chamamos de proteção (QVORTRUP, 2015).

Soares (2005) argumenta que a ideia de interdependência, da inter-relação e do mútuo reforço entre os diferentes direitos de que a criança é detentora é uma ideia central na imagem de infância participativa. Apoiada em outros autores, complementa que

Em qualquer das arenas sociais em que a criança se encontre, o enfoque de qualquer intervenção, seja ela familiar, seja ela institucional, deverá considerar que, na ordem social das crianças, os tempos de provisão e proteção são tão importantes como os tempos da participação e vice-versa: a ideia da proteção participada, ou, se quisermos, da participação para a proteção, será a ideia central para que a infância consiga desenvolver ferramentas pessoais e sociais indispensáveis, para as interações e intervenções que lhe são exigidas na sociedade de risco. (BECK, 1992 e GIDDENS, 1991, apud SOARES, 2005, p. 48).

Proteger e garantir participação autônoma foram alguns dos antagonismos com os quais nos deparamos e que se revelaram, aos nossos olhos, com mais discernimento quando caminhamos lado a lado conosco.

Na última etapa, conforme já explicitado, as crianças pesquisadoras fizeram a leitura das transcrições, analisaram os dados e avaliaram o processo de pesquisa. Observamos que se surpreenderam ao se depararem com a descrição detalhada das entrevistas realizadas. Cada dupla leu o seu material, conversou e refletiu sobre o conteúdo que tinha em mãos. As crianças optaram por fazer o registro dessas conclusões, resultados e avaliação da participação na pesquisa por meio do gravador digital, suporte que, temos de admitir, favoreceu o registro. É o que se comprova pela transcrição daquele momento relatado pelo Iori e pela Jamilly:

[...]

Iori: A pergunta 1 (um) que é, “qual é a opinião sobre a Roda de Histórias?”, a maioria disse que é legal, que traz alegria, traz animação e gosta muito. A dois, que é, “tem coisas que você não gosta da Roda de Histórias?”, teve pouca gente que teve coisas que não gosta. As pessoas do segundo ano, alguns meninos, eles dizem que as músicas são tipo de bebê, sabe essas coisas, as meninas acho que não teve. E a pergunta 3, “o que poderia melhorar na roda de histórias?”, teve gente que falou que poderia ter mais brincadeiras e eles falaram que poderia ter uma tela aparecendo a história, mas eu acho que isso tá errado, porque eles podem facilmente imaginar a história dentro de sua cabeça. Algumas crianças não falaram tão profundamente como eu queria. Teve muitas [crianças] que foram bem sinceras, que falaram do seu coração. Eu entrevistei pouco, teve pouco tempo pra mim entrevistar as crianças. Tem poucas perguntas minhas, só que essas perguntas fazem elas responderem do próprio coração! Então demora para elas responderem, por isso que eu entrevistei pouco.

(Transcrição de diálogo em áudio, 5 dez. 2017)

Jamilly: Foi bem legal falar com outras crianças e várias gentes que eu entrevistei, cada uma tinha vários pensamentos! Foi bem legal contribuir com isso, eu achei! Ficar de tarde no colégio também. Conheci crianças novas e tinha criança que eu via e parecia que no começo era tímido, mas depois foi gostando do assunto e já foi conversando melhor, já foi dando sua opinião. Eu achei bem legal dar ouvido pras crianças, perguntar pra elas o que elas acham e elas gostaram bastante. Porque eu perguntei se elas gostaram, e elas acharam legal.

(Transcrição de diálogo em áudio, 5 dez. 2017)

A defesa pela narração de histórias como instrumento de construção de imagens verbais imaginativas, opção pela escuta acolhedora das falas que florescem do coração, convivência com outras crianças e práticas de socialização ampliadas são algumas das joias avaliadas pelas crianças pesquisadoras. Importa ainda salientar a capacidade das crianças de participar do processo de avaliação e interpretação das atividades e experiências vividas. Essa etapa

comprova que quando as crianças são convidadas a participar e a “tomar parte”<sup>86</sup> de processos que lhes dizem respeito, revelam capacidades e competências.

---

<sup>86</sup> “Tomar parte”, para Bordenave (1994), representa um nível mais intenso de participação do que “fazer parte” ou “ter parte”. Para ele, a primeira expressão indica o envolvimento do sujeito, portanto uma participação ativa. Destaca que é possível “fazer parte” e “ter parte” sem “tomar parte”.



Capítulo 5:

## A criança como sujeito de direitos

---

*Eu achei bem legal dar ouvido pras crianças [...].*

*(Jamilly - transcrição de diálogo  
em áudio, 05 dez. 2017)*





Para realizar uma pesquisa participativa com crianças, foi preciso estudar e dialogar com trabalhos acadêmicos e conhecimentos já produzidos sobre criança e participação infantil. Nas próximas linhas, buscaremos tecer algumas reflexões acerca das contribuições desses estudos para a construção da nossa prática de pesquisa.

Primeiramente, é imperativo entender como se deram as transformações históricas e sociais que levaram à legitimação da criança como sujeito de direitos, o que resultou em mudanças significativas na postura de pesquisadores. A história que sedimenta os direitos da criança envolve muitos documentos, encontros nacionais e internacionais, presenças e ausências, uma produção que não iremos detalhar, porém não podemos nos privar de relatar os degraus significativos dessa escada que precisamos percorrer para perceber a força do sujeito criança, conforme segue.

Diante das precárias condições de vida e de existência das crianças, principalmente após a II Guerra Mundial, surge com mais força a preocupação em sistematizar os direitos da criança. Em 1979, a United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) declarou aquele ano como o Ano Internacional da Criança, fato que contribuiu para uma mudança no modo de perceber a infância, a criança e seus modos de vida. Uma década depois, foi adotada em Assembleia Geral, dessa mesma Organização, a Convenção dos Direitos da Criança (CDC)<sup>87</sup>, que formulava direitos específicos para as crianças. A CDC – ratificada por 195<sup>88</sup> países, incluindo o Brasil – é o primeiro documento que articula as diferentes dimensões dos direitos essenciais para as crianças: econômicas, sociais, culturais e políticas. O debate que se travou a partir daí contribuiu para a visibilidade da infância em âmbito internacional e nacional.

Posteriormente, em 1990, no Brasil, foi aprovada uma das leis mais avançadas do mundo relacionada às questões da infância: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)<sup>89</sup>. Resultado de participação popular sem precedentes na história da assistência à infância (RIZZINI; PILOTTI, 2011), o ECA pretendeu garantir prioritariamente os direitos básicos de crianças e adolescentes de qualquer origem social. A partir de então, o atendimento à criança passa a integrar as políticas sociais brasileiras.

---

<sup>87</sup> Documento disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/D99710.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm)>. Acesso em: 27 mar. 2018.

<sup>88</sup> Hoje somente os Estados Unidos não ratificou, embora tenha assinado. A Somália e o Sudão do Sul ratificaram a CDC em 2015. Para compreender melhor essas decisões políticas, sugerimos a leitura da tese de doutoramento de Mariano (2010) disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/16904>>. Acesso em: 27 mar. 2018.

<sup>89</sup> Documento disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 27 mar. 2018.

Ao fazermos uma retrospectiva histórica da atenção dispensada à criança no Brasil, observamos que esse segmento da sociedade é marcado pelo abandono, pela negligência e pela ausência de seus direitos. No que se refere às políticas dirigidas à infância, até antes da existência do ECA, prevalece a “necessidade” de controle da população pobre, que é vista como “perigosa”, mantendo-se assim um abismo entre infâncias privilegiadas e menores marginalizados (RIZZINI; PILOTTI, 2011). Isso não significa afirmar que as políticas dirigidas à infância nos dias de hoje estejam melhor resolvidas. No entanto, as leis que as regulamentam são contundentes na defesa dos direitos da infância e da adolescência, sem distinções de classe, religião, etnia, nacionalidade, garantindo à criança e ao adolescente seus direitos fundamentais.

Reconhecemos que a trajetória na construção e conquista dos direitos da criança é marcada por muitas lutas, embates, avanços e recuos. E apesar de todos os avanços no âmbito da legislação brasileira, ainda temos um quadro extremamente desafiador a ser enfrentado para que os direitos que nela constam de fato se efetivem. Entretanto, há de se considerar um avanço importante, quando a criança deixa de ser objeto de tutela para se constituir como sujeito de direitos.

## 5.1 O DIREITO À PARTICIPAÇÃO

O direito à participação das crianças é, talvez, o princípio mais inovador da CDC e do ECA, como também, talvez, o mais desafiador e o que mais provoca controvérsias. Não é sem razão que, nas últimas décadas, observamos uma crescente difusão de ideias sobre a participação e a importância da voz das crianças. Contudo, “a participação das crianças é um assunto de destaque na retórica, mas, por vezes, pouco saliente na aplicação prática.” (PROUT, 2010, p. 35). Ou seja, há o reconhecimento formal desse direito e dele muito se fala, mas ainda não há condições para seu efetivo exercício. Sobre essa questão, Tomás (2007) defende que o discurso que promove os direitos das crianças só se efetivará com o exercício do direito à participação. Já apresentamos, em páginas anteriores, nossa caminhada em direção a esse aprendizado, que tem sido diluir a retórica, como descrita por Prout (2010), em razão da prática vivenciada da participação da criança nesta pesquisa. E como demonstramos, não é um aprendizado simples de tornar realidade, mas necessário e urgente.

É possível perceber que, enquanto os direitos das crianças<sup>90</sup> à provisão e à proteção são quase que incontestavelmente aceitos pelos adultos, o reconhecimento e o respeito pelo direito à participação encontram resistências e objeções. Os posicionamentos que resistem à legitimação do direito à participação das crianças nas tomadas de decisões se pautam em perspectivas que argumentam que tais direitos requerem autonomia e capacidades das quais as crianças são desprovidas. Por isso, quando essa questão vem à tona, as crianças poucas vezes, ou quase nunca, são consultadas.

As concepções de criança que predominaram – e ainda predominam – em nossa sociedade mantiveram-na à margem da participação e das decisões, mesmo quando incidiam – e ainda incidem – sobre sua própria realidade. Com base nos estudos de Philippe Ariès, Kramer (2011, p. 19, grifo da autora) esclarece que, para o historiador,

[...] o sentimento moderno de infância corresponde a duas atitudes contraditórias dos adultos: uma considera a criança ingênua, inocente e pura e é traduzida por aquilo que ele chamou de “papuricação”; a outra surge simultaneamente à primeira, mas contrapõe-se a ela, tomando a criança como um ser imperfeito e incompleto, que necessita da “moralização” e da educação feitas pelo adulto.

Ao exercitar uma reflexão diante das relações que estabelecemos com as crianças, entendemos que ambos os sentimentos – a “papuricação” e a “moralização” – estão presentes na atualidade. Não sem razão, ainda podemos perceber a equivocada ideia da criança como uma página em branco, desconsiderando toda a sua trajetória vivida e, também, a capacidade de aprender durante essa trajetória, enquanto criança. Costumamos justificar nossa postura de decidir pelas crianças frente às situações que lhes dizem respeito, sem consultá-las, com o argumento de que ainda são imaturas e incapazes para tomar decisões acertadas e porque ainda não podem assumir as responsabilidades associadas às suas ações. A consequência é que adiamos sua participação para o futuro. No entanto, Soares (2005) ressalta que os processos de participação infantil devem estar presentes no cotidiano da criança e que

[...] para tal, será essencial começar por lhe proporcionar informação adequada e apropriada à sua idade, para, assim, ela poder formular opiniões validadas. Dar-lhe espaço para se expressar é também fundamental e, para tal, torna-se imprescindível conseguir tempo e espaço necessários para ela explorar os problemas, dúvidas e ansiedades e as formas de os contornar, tal como é também indispensável deixar que

---

<sup>90</sup> Os direitos da criança têm sido agrupados em três categorias: Direitos de Provisão, Direitos de Proteção e Direitos de Participação. Essa categorização foi desenvolvida numa parceria entre o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Defence for Children International (DCI), com o objetivo de criar um slogan de fácil memorização que permitisse descrever os conteúdos da CDC (SOARES, 2005, p. 35).

as crianças conheçam os resultados das suas decisões, mesmo que eles sejam contrários às suas expectativas. (SOARES, 2005, p. 47-48).

A autora aponta para a ambiguidade presente nas discussões referentes aos direitos de proteção e de participação infantil. Sua defesa é por um posicionamento que associe direitos de proteção, provisão e participação de uma forma interdependente, por conseguinte, “um paradigma impulsionador de uma cultura de respeito pela criança cidadã: de respeito pelas suas vulnerabilidades, mas de respeito também pelas suas competências.” (SOARES, 2005, p. 45).

A concepção de infância como construção social e histórica, evidenciada inicialmente nos estudos de Philippe Ariès (1981), e a visão de criança como um sujeito concreto, que substitui a visão natural e universal, possibilita um novo olhar sobre a criança. Segundo Kramer (2011), a obra *História social da criança e da família* de Ariès, inaugura a linha de investigação da história da infância, e, mesmo reconhecendo as críticas dirigidas ao pesquisador francês, a autora considera inegável o rompimento provocado por sua obra, em especial no que se refere à infância. Para ela, o trabalho daquele autor possibilitou concluir que

[...] a ideia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período da alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade. (KRAMER, 1987, p. 19, grifo da autora).

Na presente investigação, pautamo-nos em teóricos que estudam a constituição da criança e sua inserção social. Nesse sentido, corroboramos a defesa de Kramer (1982), pois também entendemos as crianças como sujeitos de direitos, atores sociais, capazes não somente de se apropriar da cultura, mas de produzir cultura na relação com seus pares e na interação com o mundo que as cerca. Segundo a autora,

Nossa concepção de sujeito implica a necessidade de conhecimento das diferentes formas de inserção social das crianças e de sua relação direta com a produção da vida material. Nesse sentido, entendemos que não existe “a” criança, mas sim, pessoas de pouca idade afetadas de maneiras diferentes pela sua classe social (KRAMER, 1982, p. 54, grifo da autora).

A respeito do conceito de infância, conceito socialmente variável no espaço e no tempo (VASCONCELLOS, 2007), enfatizamos o pressuposto sinalizado por Sarmiento (2007) de que

a infância é, ao mesmo tempo, uma categoria social, do tipo geracional, um grupo social formado por sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo. Tal perspectiva nos leva ao entendimento de que, nessa interpretação e ação, esses sujeitos estruturam e estabelecem padrões culturais, sendo as culturas infantis o mais importante aspecto na diferenciação da infância (SARMENTO, 2007).

Apesar de hoje a criança ser reconhecida formalmente como sujeito de direitos, nem sempre estabelecemos com elas uma relação que considera esses direitos, tampouco lançamos um olhar atento e respeitoso ao que dizem, produzem e fazem. A concepção de criança dada como “imperfeita e incompleta”, portanto incapaz de contribuir nas atividades dos adultos, ainda se encontra arraigada em nossas práticas. Todavia, os contributos dos Estudos da Infância e da Criança e, mais atualmente, dos chamados Novos Estudos da Infância e da Criança vêm colaborando para desconstruir esses discursos e saberes em relação à concepção de criança e infância, instigando-nos a refletir e analisá-los à luz de outros enfoques. Tais estudos possibilitam perceber o caráter fabricado dessas concepções, para nós aparentemente naturais. Essas concepções constituídas nas relações de poder-saber não são verdades absolutas, portanto podem e devem ser questionadas, pois resultam de um processo socialmente construído, estando, assim, sujeitas a interesses da sociedade.

Por entrar em choque com a estrutura “adultocêntrica” da nossa sociedade, o direito da criança à participação e o direito de ser consultada e ouvida ainda é pouco valorizado. Para Sarmento, Soares e Tomás (2007, p. 183), “A infância é especialmente prejudicada, entre todos os grupos e categorias sociais excluídas, quer pela relativa invisibilidade face às políticas públicas e aos seus efeitos, quer por que é geralmente excluída do processo de decisão na vida colectiva”.

No cotidiano escolar, contexto em que se insere esta pesquisa, infelizmente, muitas vezes, não valorizamos as vozes das crianças e a sua produção cultural. Nem sempre oportunizamos sua participação na construção das nossas ações e de nossos projetos, o que acaba por tornar nossas práticas pedagógicas e intervenções educativas limitadas e pouco potencializadoras, embora formalmente possamos elaborar propostas que, em tese, pareçam levar em consideração a voz e os desejos das crianças.

Não pretendemos assumir uma postura neste trabalho como se não fizessemos parte desse contexto e desconhecêssemos a realidade que perpassa o cotidiano escolar. Não queremos nos juntar às ideias que, com olhar apressado, apenas confirmam opiniões pré-concebidas e engordam as análises e críticas a respeito da escola. Nosso intento é assumir uma postura reflexiva diante das nossas práticas, com o cuidado de não as classificar, mas pensá-las, sem dicotomizar processos que são tão complexos. Mesmo porque nossa relação com esse lugar é

também de afeto. Acreditamos na escola como espaço de vida, de contradições, de conflitos, confrontos afetuosos e também de luta! Falar de participação infantil na escola é falar de luta política, luta para que os direitos das crianças sejam respeitados e por uma relação menos desigual entre os sujeitos que compõem e fazem a escola.

Para tanto, faz-se necessário reconhecer e assumir humildemente que o respeito às crianças e, principalmente, o respeito ao direito à participação estão distantes de se concretizarem na sociedade como um todo, incluindo a escola. Muitos ainda são os embates quando adentramos ao patamar da participação das crianças nos projetos e nas ações pedagógicas. Concordamos com Quinteiro, Carvalho e Serrão (2007, p. 28) quando dizem que

[...] o respeito à criança e, especialmente, o respeito ao direito à participação desta na escola está longe de ser uma realidade contemporânea mundial e nacional, já que a tomada de decisões por parte dos estudantes, tanto no nível das políticas educacionais, como no nível da organização pedagógica, não tem apoio explícito, tampouco, encontra-se contemplado na cultura da escola, seja no planejamento de ensino ou na prática pedagógica.

A autora afirma que, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a ausência de participação das crianças é ainda maior, pois elas são “geralmente ignoradas por serem compreendidas como incapazes para exercitarem, em especial, o direito à participação política.” (QUINTEIRO; CARVALHO; SERRÃO, 2007, p. 28). Para as autoras, a participação da criança está limitada a momentos efêmeros e não possibilita o exercício do poder em processos de tomada de decisões.

Esse posicionamento de Quinteiro, Carvalho e Serrão (2007) nos leva a refletir sobre as decisões relacionadas à criação da disciplina de *Literatura Oral*, situação que relatamos no capítulo *Era uma vez uma Roda de Histórias*. Temos que admitir que a participação das crianças nesse processo, tanto nos aspectos da implantação como na escolha do nome, pode ser considerada tímida, tendo em vista que, em contradição, essa atividade apresenta como defesa a participação e o protagonismo infantil. Ocorre-nos, entretanto, que os enfrentamentos vivenciados nos espaços de discussões políticas que objetivam defender os direitos das crianças na escola, como é o caso da instituição da *Roda de Histórias/Literatura Oral* no currículo formal, poderiam contar muito mais com a parceria das crianças.

Paulo Freire (1998), ao defender uma pedagogia da autonomia, elege a liberdade e a autoridade como saberes necessários à prática educativa, afirmando que é decidindo que se aprende a decidir e que ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia, segundo ele, “vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo

tomadas.” (FREIRE, 1998, p. 120). Nessa perspectiva, parece-nos coerente que lutar pelos direitos das crianças não significa ensiná-las sobre esses direitos como uma abstração, mas juntamente com elas construir meios para que se posicionem, tomem decisões e assumam seu lugar enquanto sujeitos ativos e sociais. Afinal, só se aprende a participar participando e, sobretudo, vivenciando experiências onde serão desenvolvidas competências para tal. Nesse sentido, conforme Lansdown (2005, p. 8),

[...] la experiencia de participar en actividades compartidas, tanto con los adultos como con sus iguales, cuando se presume que existe la capacidad de llevar a término con éxito una tarea, estimula el desarrollo del niño. En cualquier cultura, la capacidad de los niños de participar de manera eficaz recibe directamente la influencia del grado de apoyo otorgado por los adultos, del respeto con que se los trata, de la fe y confianza que se invierten en ellos y de las oportunidades que se les brindan de asumir responsabilidades siempre mayores. Los niños adquieren competencia en relación directamente proporcional con la medida en la que se les concede ejercer autónomamente la gestión de su propia vida.

De acordo com suas experiências, as crianças vão percebendo, aos poucos, as possibilidades e os limites de sua participação. Em sintonia com o contexto e a relação que estabelecem com os adultos e seus pares, elaboram e constroem suas concepções acerca do que significa participar. Em vista disso, é responsabilidade dos adultos construir possibilidades ou constranger a participação das crianças. Conforme Sarmiento, Soares e Tomás (2007, p. 203) “A plena afirmação das capacidades participativas das crianças depende do modo como os adultos organizam as suas condições, seja no âmbito da organização escolar, das políticas locais ou da sociedade em geral”.

Por centrarmos nossas ações visando preparar a criança para ser o cidadão de amanhã, perdemos a oportunidade de envolvê-las hoje em processos de participação e conquistas de direitos e cidadania, o que conseqüentemente transformaria a escola em um lugar de exercício de participação política. Sarmiento, Soares e Tomás (2007, p. 197) consideram

[...] a participação infantil na organização escolar é um desiderato político e social correspondente a uma renovada concepção da infância como geração constituída por sujeitos activos com direitos próprios (não mais como destinatários passivos da acção educativa adulta) e um eixo de renovação da escola pública, das suas finalidades e das suas características estruturais.

Diante dessas reflexões e procurando caminhar nessa direção, assumimos, deliberadamente, a militância em defesa dos direitos das crianças, direitos esses que incluem serem ouvidas e participarem ativamente na sociedade, na escola e nas pesquisas.

## 5.2 A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NAS PESQUISAS

Os direitos das crianças conquistados na letra da lei contribuíram de forma relevante para redimensionar as pesquisas *sobre e com* crianças, incentivando pesquisadores quanto à necessidade de estudos sobre a infância e a criança em seu contexto social, permitindo que esse sujeito, há tanto tempo silenciado e ignorado, agora possa contar a sua versão da história e dar às outras categorias geracionais a possibilidade de conhecer seus pontos de vista. É de se esperar, portanto, que, nas últimas décadas, tenha havido um crescimento importante no interesse em desenvolver investigação *com* crianças e, conseqüentemente, um aumento significativo nas produções científicas que reconhecem as crianças como sujeitos nas pesquisas.

Pesquisas com foco na criança não se constituem uma novidade. Não é de hoje o interesse em identificar as características de cada momento do processo de desenvolvimento da criança, como ela adquire conhecimentos, habilidades e valores, de que modo ela se constitui como pessoa, entre tantos outros temas, o que resultou numa grande quantidade de conhecimentos *sobre* a criança (CRUZ, 2008). O que são consideradas inovadoras são as perspectivas que concebem as crianças informantes e interlocutoras competentes para falarem de si mesmas, assim como a preocupação e a disposição em desenvolver metodologias de pesquisas que tenham interesse em escutar seus pontos de vista, o que trouxe à tona pesquisas *com* crianças e não somente *sobre* crianças. Por conta disso, há uma mudança de postura dos pesquisadores que passam a reconhecer a criança como *sujeito* e não mais como *objeto* da pesquisa.

A decisão por uma prática de investigação que tinha como objetivo ouvir as crianças para compreender os sentidos que estão produzindo a partir da participação na *Roda de Histórias/Literatura Oral* nos colocou diante de um imenso desafio. Conforme sinaliza Quinteiro (2000, p. 8), esse é ainda um “campo de pesquisa em construção, sujeito ainda a muitos equívocos e ambigüidades, tanto no que tange à definição dos procedimentos da pesquisa, quanto à análise dos dados”. Se o processo de formação na pesquisa já é um desafio, estávamos, pois, diante de algo maior: forjar uma prática de pesquisa com a responsabilidade e o compromisso de aprender a pesquisar em parceria com as crianças.

Admitindo, agora, que não tínhamos compreensão da complexidade dessa tarefa quando fizemos essa opção, partimos, então, para uma busca de trabalhos que apresentassem o propósito de realizar pesquisas *com* crianças e, assim, nos debruçamos na leitura e estudos do material encontrado.

Nossa primeira impressão foi de que a etnografia seria o referencial teórico-metodológico mais coerente e “recomendado” para esse tipo de pesquisa. Talvez porque, conforme Spinelli (2012), essa seja uma forte tendência metodológica na produção acadêmica de 1987 a 2010 em pesquisas que buscaram ouvir as crianças. Por isso, durante o primeiro semestre do mestrado, nossa atenção voltou-se para as pesquisas etnográficas com crianças.

Nosso primeiro entrave foi depararmos com algumas críticas contundentes ao método etnográfico quando utilizado nas pesquisas educacionais (VALENTE, 1996; MATTOS, 2011; OLIVEIRA, 2013). Na década de 1980, a etnografia tornou-se um modismo na área da educação, e muitos pesquisadores fizeram uso dessa abordagem. No início dos anos 90, em virtude do número e da consistência das obras, já era possível fazer um balanço crítico desses trabalhos, o que permitiu identificar não só as contribuições, mas os principais problemas (ANDRÉ, 1995).

De acordo com Valente (1996), a apropriação dessa metodologia pelo campo educacional deu-se, muitas vezes, sem o devido cuidado e de maneira acrítica, ficando ausentes as referências à produção matricial, no caso, a Antropologia. Em relação às críticas aos trabalhos que se intitulam etnográficos, Mattos (2011, p. 32) aponta que

[...] o uso indiscriminado e individualizado de instrumentos sem o devido cuidado e treinamento do pesquisador [...], no processo de análise, geralmente o pesquisador não leva em conta a voz ou a presença do participante na pesquisa e no relato final do trabalho.

Corroborando as críticas de Mattos (2011), Oliveira (2013) reconhece e defende que na educação é possível uma etnografia no sentido estrito, por isso contrapõe-se a uma visão bastante difundida de que, no campo educacional, não se faz pesquisas etnográficas, mas pesquisas “de cunho”, “de inspiração”, “do tipo” etnográfico. Para esse autor, muitas pesquisas que

[...] se afirmam desse modo, se utilizam desse subterfúgio apenas para tentar ocultar fragilidades e indefinições metodológicas, afinal, afirmar que uma pesquisa é de “inspiração etnográfica” não nos dá muita clareza sobre os procedimentos adotados para o desenvolvimento da referida pesquisa. (OLIVEIRA, 2013, p. 74, grifo do autor).

Schefer e Knijnik (2015, p. 105) também concordam que estes são desvios buscados para não correrem o risco de uma “sanção antropológica”.

Um estudo mais aprofundado da etnografia revelou que ainda não era isso que buscávamos. Ainda assim, essas reflexões nos foram valiosas na medida em que, embora não tenhamos optado pela etnografia como referencial para nossa investigação, as incursões pelos meandros da temática fazem parte de um processo nosso de intensa busca por uma opção teórico-metodológica. Esses estudos e reflexões contribuíram em diversos aspectos para este trabalho, tendo em vista que muitos princípios e instrumentos utilizados hoje nas pesquisas educacionais são de influência do método antropológico. O Trabalho de Campo, a Observação Participante e o Diário de Campo constituíram importantes recursos apontados por esses estudos prévios, o que nos ajudou a assumir uma postura mais crítica diante desses instrumentos no momento em que foram aplicados no processo desta pesquisa. Corroboramos os argumentos de Valente (1996), Mattos (2011) e Oliveira (2013), já citados nesta dissertação, no sentido de que o uso desses instrumentos não devem ser desvinculados de sua teoria, sob o risco de reduzi-los a uma simples técnica de coleta de dados.

Sendo assim, seguimos nossa busca, cujos resultados apresentamos, também, no levantamento bibliográfico que consta no capítulo *Alinhavando fios*. É importante esclarecer que, desde o momento em que decidimos realizar uma investigação *com* crianças e ouvir seus pontos de vista em relação à *Roda de Histórias/Literatura Oral*, fizemos diversas leituras sobre o assunto, pois não tínhamos definido uma teoria e um método de antemão.

Spinelli (2012) realizou um estudo que identificou e analisou as metodologias de pesquisas utilizadas com crianças na escola. Seu objetivo foi compreender como a criança emerge como “sujeito e objeto” na pesquisa educacional no período de 1987 a 2010 e as contribuições dessa produção para a explicitação do fenômeno da infância na sociedade contemporânea. A pesquisa de Spinelli (2012) revelou que, no Brasil, a partir do ano 2000, surgiu no âmbito da pesquisa educacional uma perspectiva que busca conhecer a criança a partir dela mesma, considerando a criança como capaz de participar na posição de sujeito da pesquisa e não somente como objeto. Segundo a autora, o aumento das produções com essa tendência contribui para certa alteração do lugar que ocupam a infância e a criança na pesquisa educacional brasileira. Dentre algumas constatações, aponta que existe nessa produção um acúmulo de conhecimento, com amplos debates teóricos e metodológicos sobre o tema. Porém, esse fenômeno vem acompanhado por

[...] certos modismos, dualismos, contradições e fragilidades, exigindo de tal maneira um exercício de reflexão e debate para garantir uma revisão do que já foi acumulado e para propor e construir os “faróis de análise” do que ainda poderá e deverá ser produzido nesse campo. (SPINELLI, 2012, p. 153, grifo da autora).

Embora, segundo Spinelli (2012), essa perspectiva seja mais expressiva nas pesquisas a partir do ano 2000, vale ressaltar dois importantes e pioneiros trabalhos que foram desenvolvidos anteriormente no Brasil com a participação da criança. Na década de 1940, o trabalho inédito de Florestan Fernandes, intitulado “As trocinhas do Bom Retiro” e, no início da década de 1990, a coletânea de textos organizada por José de Souza Martins, “O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil”. Esses trabalhos são citados por Quinteiro (2009) como estudos constituintes de importantes contribuições teóricas acerca da infância no Brasil numa perspectiva sociológica.

Nessa vertente que procurou dar visibilidade à percepção de mundo das crianças, Gobbi (2009) cita o trabalho realizado na gestão da prefeita Luiza Erundina, na cidade de São Paulo, de 1989 a 1992. Paulo Freire, na época secretário de educação daquele município, propôs que as professoras de educação infantil reunissem desenhos de crianças que frequentavam Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), buscando neles as suas visões acerca da escola. Essa iniciativa notabiliza o respeito do educador pelo ponto de vista das crianças, resultando, entre outras coisas, a elaboração de políticas públicas coerentes com a manifestação das crianças.

Martins Filho (2011a), por sua vez, realizou um levantamento de trabalhos apresentados na ANPED, especificamente no Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos/GT07, no período de 1999 a 2009. Seu objetivo foi

[...] investigar as pesquisas que se dedicaram a observar, analisar, e compreender jeitos de ser criança, tendo em vista traçar, mapear e examinar os procedimentos teórico-metodológicos utilizados, bem como as concepções de criança infância subjacentes às escolhas metodológicas dos pesquisadores. (MARTINS FILHO, 2011a, p. 85).

Nas produções selecionadas, Martins Filho (2011a) constatou forte presença da Sociologia da Infância como aporte teórico, citando, inclusive, alguns autores utilizados nesta dissertação – Sarmiento e Pinto (1997), Ferreira (2004) e Soares (2006) – como as principais referências. Afirma que apenas quatro trabalhos são sobre estudos teórico-metodológicos de pesquisas com crianças, constatando que o campo de desenvolvimento dessa metodologia ainda é incipiente. Esses dados comprovam as poucas produções e referenciais disponíveis para nos ajudar a pensar uma prática participativa de pesquisa com as crianças, tornando esse processo ainda mais desafiador.

A partir dessa intensa busca, fizemos escolhas, travamos diálogos e aprofundamos debates. Nos fundamentos e princípios dos Novos Estudos da Infância e da Criança encontramos as possibilidades teórico-metodológicas coerentes com a proposta de uma

investigação participativa com crianças. O campo dos Novos Estudos da Infância e da Criança é um campo multidisciplinar, que vem sendo construído em torno dos estudos sobre a categoria social infância e sobre as crianças (SARMENTO, 2015). Essas referências foram importantes para adentrarmos nesse campo de pesquisa, tendo em vista que nas últimas décadas esses Estudos vêm estabelecendo uma

[...] reflexão crítica sobre as produções existentes e apresentam uma reconfiguração possibilitada pelas novas compreensões de ciência, por novas bases teóricas, pelo uso de procedimentos de investigação diferenciados e, assim, a construção de novas conceptualizações disciplinares. (BARBOSA, 2014, p. 649).

Alguns aspectos fundamentais que permitem, segundo Sarmento (2015), delimitar esse campo de estudos, e os quais são balizadores da nossa pesquisa, são:

- I) A definição de um campo de estudos multidisciplinar, construído em torno de um objeto científico próprio: a criança e a infância; [...]
  - II) A delimitação conceptual da infância como categoria social e das crianças como atores sociais concretos; [...]
  - III) A produção de teorias, quadros conceptuais e *frames* interpretativos distintos; [...]
  - IV) A definição de procedimentos analíticos e de metodologias investigativas privilegiadas, reorientadas pela natureza do objeto-sujeito de conhecimento, as crianças e a infância, estando entre os mais salientes a etnografia com crianças, as **metodologias participativas e os métodos visuais**; [...]
  - V) A constituição de dispositivos institucionais de encontro e intercâmbio entre pesquisadores e a publicação de obras coletivas; [...]
  - VI) Constituição de centros de pesquisa, departamentos universitários, programas de formação avançada em estudos da criança em todo o mundo.
- (SARMENTO, 2015, p. 33-35, grifo nosso).

Kramer (2011), ao refletir sobre a constituição desse campo, destaca e reforça que estudar a infância exige consciência interdisciplinar, sendo esse entendimento cada vez mais compartilhado entre aqueles que pensam a criança. No entanto, para a autora, essa interdisciplinaridade só pode ser gerada na dialética entre as ciências humanas e sociais, tomando a criança no âmago da vida social e da pesquisa. Ressalta, ainda, que se faz necessária a construção de uma base teórica de compreensão da infância e das crianças que dê conta, simultaneamente, da sua singularidade e da sua relação com a historicidade, com a totalidade da vida social. Reitera que

[...] precisamos de uma perspectiva interdisciplinar capaz de considerar singularidade e totalidade, ampliando ainda o próprio espaço da interdisciplinaridade para além das

áreas do conhecimento científico e nela incorporando as dimensões estética e ética da vida humana, ou seja, reconhecendo como cruciais os valores, afetos, paixões, desejos dos atores - crianças e adultos. (KRAMER, 2011, p. 28).

A defesa de Kramer (2011) vai ao encontro da multidimensionalidade defendida por Edgar Morin (2010). Podemos acrescentar que, à multidimensionalidade que nos constitui crianças e adultos, somam-se as relações com outros, com o mundo e conosco mesmo, mobilizando incompletudes em constante ressignificação, sob influência social e histórica.

Segundo Sarmiento (2015), o programa teórico e epistemológico dos Novos Estudos da Infância e da Criança pressupõe que o conhecimento produzindo nesse campo promova impactos na realidade, assumindo um caráter de resistência frente aos processos de dominação que ocultam as crianças. Nesse sentido, Soares (2005) afirma que esses estudos assumem especial relevância em contextos institucionais como oportunidade de afirmação dos direitos das crianças. Corroborando os autores, esta pesquisa apresenta possibilidades de afirmação de direitos participativos na escola, assim como a possibilidades de intervenção das crianças na organização do espaço escolar e, principalmente, no protagonismo das pesquisas.

Foi no campo dos Estudos da Criança que encontramos orientações que contribuíram para que realizássemos uma investigação participativa com as crianças. Destacamos a intenção dos Novos Estudos da Criança em “possibilitar o encontro *com* as crianças situadas contextualmente, escutá-las, traduzi-las e afirmá-las como um ato de liberdade.” (BARBOSA; DELGADO; TOMÁS, 2016, p. 113, grifo das autoras). E mais,

[...] do ponto de vista metodológico a investigação participativa procura métodos e técnicas que permitam *conhecer transformando*, [e aqui está posto,] um paradigma emergente das Ciências Sociais críticas, um movimento político e um processo múltiplo de investigação, educação e acção. (TOMÁS, 2007, p. 47, grifo da autora).

À medida que fomos mergulhando mais a fundo na temática da participação infantil e da participação das crianças nas pesquisas, chegamos aos trabalhos de Manuel Jacinto Sarmiento, Natália Fernandes Soares e Catarina Tomás, que, conforme já apontamos, tornaram-se referências basilares nesta pesquisa. Esses autores oferecem importantes contribuições para sustentar e orientar uma prática de pesquisa que pretende contar com a parceria e participação das crianças em todo o processo de investigação.

Sarmiento, Soares e Tomás (2005) indicam que a investigação participativa com crianças busca um movimento de tradução e desocultação das vozes das crianças que ficaram ocultas nos métodos tradicionais de investigação e recupera a presença da criança-parceira no trabalho

interpretativo. No entanto, chamam a atenção para algumas dificuldades epistemológicas decorrentes das alteridades da infância e da diversidade que compõem as suas condições de existência, sendo indispensável o pesquisador reconhecer as culturas da infância como elemento distintivo da categoria geracional. Ou seja, na pesquisa, a criança é o outro, um pesquisador parceiro, competente, capaz e responsável. Indicam ainda um duplo desafio que se impõem ao pesquisador quando opta por metodologias participativas com crianças: a imaginação e a criatividade para a definição de ferramentas metodológicas adequadas e pertinentes; e a redefinição da identidade enquanto investigador, pois deverá abrir mão do papel de gestor de todo o processo.

Em relação às culturas da infância, mencionadas pelos autores, o que as constituem são os modos de interpretação do mundo e de simbolização do real das crianças (SARMENTO, 2005). Caracterizam-se pela capacidade e modos como as crianças constroem, estruturam e sistematizam formas próprias de representação, interpretação e de ação sobre o mundo. No entanto, não podemos compreender as culturas da infância independentemente da interação das crianças com o mundo dos adultos.

Quanto à interação e participação da criança nas culturas dos adultos, o conceito de “reprodução interpretativa” de Corsaro (2011) possibilita reconhecer que as crianças não são aprendizes passivos dessas culturas, mas sujeitos ativos. O termo “reprodução” compreende que as crianças não se limitam a imitar ou internalizar o mundo em torno delas, mas estão ativamente contribuindo para a produção e mudança social e cultural, afetando, dessa forma, as sociedades em que vivem e também são por elas constituídas. De outro modo, o termo “interpretativa” refere-se aos aspectos inovadores e criativos da participação das crianças na sociedade, destacando-se a capacidade das crianças de apropriações reflexivas e críticas do meio em que vivem e das intervenções nesse meio de acordo com seus interesses e necessidades.

Segundo Corsaro (2011, p. 36), “na tentativa de atribuir sentido ao mundo adulto, as crianças passam a produzir coletivamente seus próprios mundos e cultura de pares”. A cultura de pares é entendida como o conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com outras crianças (Corsaro, 2011). Importa salientar que, para esse autor, “a criança está sempre participando de e integrando duas culturas – a das crianças e dos adultos – e essas culturas são complexamente interligadas.” (CORSARO, 2011, p. 40). Desse modo, evidencia-se a importância do coletivo, isto é, a forma como as crianças interagem, compartilham e negociam com os adultos e com outras crianças com as quais convivem.

Para Sarmiento (2005), o desafio consiste exatamente na compreensão desse processo de “reprodução interpretativa”, pois exige a desconstrução de muitas concepções e constructos teóricos que balizaram os estudos sobre as crianças, que não as viam como capazes de formular interpretações próprias e distintas dos adultos.

Muito embora toda essa caminhada tenha sido para nós um percurso de grandes aprendizagens e descobertas, o tempo destinado à formação em nível de mestrado não coincidiu com o tempo necessário para o amadurecimento intelectual e acadêmico da pesquisadora em formação. Aprender a pesquisar já é um desafio, aprender a pesquisar *com* crianças mostrou-se ainda mais laborioso, visto que essa prática pode ser considerada recente e, como afirma Prout (2010), ainda temos muito a aprender sobre formas de possibilitar que as crianças falem por si próprias e de sua maneira.

Segundo esse autor, na maior parte das vezes exigimos que as crianças se ajustem às formas de participação dos adultos, quando o necessário são mudanças institucionais e organizacionais que facilitem e encorajem as vozes das crianças (PROUT, 2010). Nesse sentido, Soares (2005) adverte que, para consolidar o direito à participação, é indispensável o exercício desse direito na organização dos cotidianos das crianças, tendo como uma das premissas o desenvolvimento de uma cultura de respeito pelas suas opiniões.

Num dos momentos em que buscávamos explicitar às crianças a liberdade com que podiam falar e emitir seus pontos de vista em relação ao tema da pesquisa, uma criança instruiu as demais: “É, não vale ter medinho!”. Essa fala foi provocadora, pois de certa forma, talvez até ingenuamente, pensávamos já ter derrubado algumas barreiras no diálogo com as crianças. Sobre qual medinho as crianças estavam falando? O que poderia impedi-las de falar o que pensam? Para nós, essas perguntas podem ser pensadas a partir de outras perguntas. Quais são os momentos em que as crianças têm liberdade para dizer o que realmente pensam e sentem? Quantas vezes nós, adultos, nos dirigimos às crianças com verdadeiro interesse em ouvi-las? O que fazemos com suas opiniões e sugestões? Quantas vezes o que elas nos dizem reverte em seu favor? Segundo Lansdown (2005), não basta reconhecer o direito da criança de ser ouvida, mais do que isso, é importante que se leve a sério o que dizem. Pouco serve ouvir as crianças se não levamos em conta suas opiniões.

Como já afirmado e reafirmado aqui, são inúmeros os questionamentos que surgiram ao longo do trabalho e que orientaram nossos planejamentos. É importante destacar que nossa pesquisa não objetiva responder tais perguntas, mas não nos negamos ao enfrentamento dos moinhos de vento que encontramos no caminho.

Diante desses desafios, as perguntas que nos cabem são: Queremos realmente desconstruir o que está posto e estabelecer com as crianças uma relação menos desigual? Até que ponto estamos preparados para abirmos mão do controle e partilhar com as crianças o poder na tomada de decisões? Essa investigação nos mostrou que somente boas intenções e estudos não bastam. Temos que abandonar nosso lugar de conforto, nos despojarmos do que somos e renunciar muitas das nossas práticas. Carecemos, ainda, de um exercício constante de reflexividade e de uma constante vigília, pois na menor distração, muitos são os tropeços, sendo que, muitas vezes, nos damos conta quando já passou.

Ante essas reflexões e indagações, não há como deixar de fora deste texto o relato de um dos episódios que representa um valioso aprendizado para nossa formação de pesquisadoras. Conforme já sinalizado, fez parte desse processo de pesquisa com as crianças um constante exercício de reflexividade metodológica, levando-nos a pensar continuamente na relação que vínhamos estabelecendo com as crianças. Procuramos explicitar tanto os avanços e conquistas como os deslizos e limitações, pois consideramos que, só assim, nossos estudos, a pesquisa em si, ou seja, as experiências vivenciadas durante o mestrado assumem o caráter transformador ao qual nos referimos.

Conforme descrevemos, as crianças do 4º ano A fizeram entrevistas com outras crianças e, para tal, escolheram o local para realizá-las. Apresento a transcrição de uma cena registrada em vídeo:

[...]

A aula da professora Marília já tinha terminado. A professora de Educação Física já havia levado as crianças do 1º ano B para o pátio, mas faltavam duas crianças que estavam com duas pesquisadoras do Grupo do 4º ano. Fazia 20 minutos que eu as procurava por toda escola. Era minha responsabilidade encaminhá-las, e até então, minha procura havia sido em vão. Nessa hora comecei a pensar nas diversas possibilidades e me apavorei: O que poderia ter acontecido? Onde estavam?

Depois de procurar por toda a parte, eis que resolvo ir até a brinquedoteca... e lá estavam, as quatro. Porta a dentro, desesperada, invado o local. Não me interessa pelo que estão fazendo e vou falando.

(Diário de Campo, 17 nov. 2017)

Liliane: Meninas, eu estava apavorada atrás de vocês, andei por tudo. Já acabou a aula da professora Marília e a turma já está com a professora de Educação Física. Vocês se perderam no horário, deviam ter me avisado onde estariam, fiquei preocupadíssima!

Pesquisadora do 4º ano A: Mas, eu só estava fazendo as perguntas [apontando para o papel onde estavam seus registros].

Liliane: Tá, já acabou!? Na próxima, vocês me avisem!

E a câmera é desligada pela pesquisadora que estava filmando.

(Transcrição de diálogo em vídeo, 16 nov. 2017)

Depois que saímos da brinquedoteca, ainda não havíamos nos apercebido do que tinha acabado de acontecer. Posteriormente, longe do campo, ao assistir ao vídeo e transcrever a cena, o Diário de Campo recebe o seguinte registro:

Ao ponderar o contexto em que a situação ocorreu, considero legítima minha preocupação com as crianças. No entanto, há muitas questões para serem pensadas. Após ver e rever o vídeo, escrever foi uma das formas que encontrei para refletir, ressignificar e transformar essa experiência. Pensar sobre a prática da pesquisa, registrando, me forçou ao distanciamento, possibilitando rever, corrigir, aprofundar ideias, ampliar o próprio pensar (FREIRE, 2008).

O que está implícito na minha atitude e o que eu posso aprender com ela?

Por trás da preocupação justificada não havia, também, uma falta de confiança? O que me levou a agir desse modo? Afinal, era de se esperar que as crianças estivessem realizando o que tinham se proposto. Escolheram um lugar que mais as agradava e estavam tão envolvidas com as entrevistas que, talvez, a última coisa que se preocuparam foi com o horário.

Percebi também que a forma como eu lidei com a situação foi desrespeitosa com as crianças! Quando entrei, não me preocupei em estabelecer uma conversa, sequer fiz qualquer pergunta possível de ser dialogada, não permiti que argumentassem ou mesmo que pudessem dizer se haviam terminado ou não.

Ao fazer a transcrição verifiquei que a entrevista estava incompleta. Esmoreci e com olhos marejados permaneci diante do computador! Era uma linda entrevista... mas, inacabada.

Ver-me nessa situação e assumir tal atitude depois de tudo que venho estudando e refletindo não é tarefa fácil, mas necessária! O que posso fazer? O caminho de volta é conversar com as crianças, assumir meu equívoco, pedir desculpas e oportunizar que terminem a entrevista. Mas, isso não resolve o que já foi vivido.

(Registro Reflexivo, 17 nov. 2017)

O Registro Reflexivo do dia 17 de novembro de 2017 exemplifica com perfeição a dicotomia sempre presente entre professora e pesquisadora. Quando as alunas alongam suas ausências para realizar a entrevista sem que a pesquisadora adulta tenha controle do local onde elas estão realizando o trabalho, é a postura de professora, sua voz e seu comportamento que reverberam. A professora não pergunta o que está acontecendo, não pergunta se a atividade foi finalizada, a professora, por trás da pesquisadora, está preocupada apenas com a fragmentação de tempo que a escola nos obriga e verbaliza em tons de estupefata cobrança de uma obviedade que não é das crianças, “Já acabou a aula!”. As crianças estavam em pesquisa, imersas no universo paralelo do jogo, da brincadeira, na brinquedoteca, cujos acordos e compromissos estavam todos sendo respeitados. Mas a professora está preocupada apenas com a fragmentação de tempo que a escola nos obriga. Pronunciam-se o rosto em expressão de surpresa, o olhar entristecido, as mãos estendidas como quem pede tempo, mas a professora não ouve! Estava preocupada com a sua falta de controle da situação.

Como professores e professoras, depositamos, algumas vezes, mais expectativas em alunos e alunas cujos perfis nos parecem sempre os mais responsáveis, estudiosos, atentos. Aquela dupla de pesquisadoras carregava em si estigmas infundados, mas que, infelizmente, por vezes, são de comum entendimento entre professores e professoras: uma aluna repetente, invisibilizada por sua pouca exposição coletiva e sua baixa estima. Assistindo aos registros de vídeo, vemos crianças muito diferentes desses estigmas preconceituosos e equivocados. A maneira de sentar, a postura da voz, o envolvimento com os entrevistados e o acolhimento das palavras do outro exigiam mais tempo daquela dupla. Mas a professora, sem o controle da situação, está preocupada apenas com a fragmentação de tempo que a escola nos obriga. Dessa forma, reconhecemos que, embora durante o processo de pesquisa com as crianças tenhamos nos esforçado por dirimir os efeitos do nosso papel de professoras, este não foi completamente anulado.

Os autores têm razão: os maiores desafios em pesquisar *com* crianças, encarando-as como parceiras, é a necessidade da transformação do olhar do pesquisador em relação às crianças, abrir mão do controle da gestão do processo e reconhecê-las como sujeitos competentes, capazes de assumir responsabilidades e tarefas. Reconhecer que são capazes de tomar decisões, inclusive, melhores que os adultos.

Mas não será de uma hora para outra que conseguiremos nos libertar das imagens<sup>91</sup> sociais das crianças construídas e sedimentadas historicamente. Essas imagens, conforme aponta Sarmiento (2007), continuam a regular nossas ações cotidianas e, portanto, não podemos negligenciar os seus efeitos na forma como nos relacionamos com as crianças nas diversas situações, na organização dos espaços e tempos em que elas transitam e na configuração das condições de sua existência concreta (SARMENTO, 2007, p. 30).

### 5.3 A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA RODA DE HISTÓRIAS/LITERATURA ORAL

Durante a brincadeira “Você é o Pesquisador”, Thamyres, no momento em que assume o papel de pesquisadora, interroga seus colegas com a seguinte pergunta: “Como você participa da aula de Literatura Oral?”. O episódio desencadeado na realização dessa pergunta direta,

---

<sup>91</sup> As imagens a que nos referimos são: a criança má, a criança inocente, a criança imanente, a criança naturalmente desenvolvida, a criança inconsciente. Essas imagens foram propostas por James, Jenks e Prout em 1998, recuperadas aqui por intermédio de Sarmiento (2007, p. 30-32).

objetiva e assertiva pareceu-nos extremamente adequado para iniciarmos um diálogo a respeito da participação das crianças na *Roda de Histórias/Literatura Oral*:

[...]

Thamyres havia dito que queria fazer sua entrevista após a Luana. Então quando a Luana terminou, Thamyres me chamou para registrarmos suas perguntas. Ela pede para iniciar entrevistando a Luana, mas esta diz que não quer. Ela insiste, até que a Luana vai.

Um pouco contrariada, muito mais para fazer a vontade da amiga, Luana senta na cadeira. Thamyres aproxima o gravador da sua própria boca e pergunta:

Thamyres: Como vocês participam da aula de Literatura Oral?

Luana: A gente participa sentando na almofada, deu.

Thamyres chama Maria Luisa para entrevistá-la. Maria Luisa aceita.

Thamyres: Como vocês participam da aula de Literatura Oral?

Maria Luisa: O quê?

Thamyres repete a pergunta.

Maria Luisa: A gente participa... alguns incomodam toda aula, aí a professora, ah sei lá eu, não sei como. A gente fala algumas músicas pra gente cantar no dia.

Thamyres: Vem Camille!

Camille vai e senta.

Thamyres: Como você participa da aula de Literatura Oral?

Camille: Ficando quieta!

Thamyres continua com o gravador próximo da boca de Camille. Camille pega o gravador da mão de Thamyres e fala novamente:

Camille: É claro que é ficando quieta!

Thamyres: Deu?

Camille: Deu! [levanta e sai]

Thamyres: Agora é tu Arthur!

O Arthur vai e senta!

Thamyres: Como vocês participam da aula de literatura oral?

Arthur: Eu conto as histórias, deu!

[...]

(Transcrição de diálogo em áudio e vídeo, 17 out. 2017)

A forma de pensar das crianças sobre o que significa participar é influenciada pelo contexto social onde estão inseridas. Por isso, chamamos a atenção para a diversidade de entendimentos que as crianças têm do que significa participar. Começando pela Thamyres, que, ao elaborar a pergunta, a faz a partir de um conceito próprio de participação. Pode-se imaginar, também, que ela tinha uma expectativa em relação às respostas que os colegas lhe dariam. No episódio descrito, isso ficou mais evidente no momento em que assistimos à filmagem. Diante

das respostas, ela demonstrava certa insatisfação, como se estivesse esperando algo a mais ou diferente, talvez, das respostas apresentadas. As crianças entrevistadas precisaram sinalizar de alguma forma para a pesquisadora que aquela era sua resposta e “deu”. Mas as crianças entrevistadas não demonstram dúvidas quanto à pergunta. Com respostas curtas, elas expressam como percebem sua participação e o que entendem por participação.

Gostaríamos de abrir parênteses para um exercício de reflexividade. As respostas das crianças sobre o que é participar da *Roda de Histórias/Literatura Oral* surpreendeu-nos. É importante destacar o antagonismo de compreensões entre professora vs. pesquisadora. A professora, por trás da pesquisadora, ao presenciar o episódio, não enxerga a resposta que gostaria de encontrar e se pergunta: há algo para ser interpretado nesse episódio? No entanto, a pesquisadora ratifica a pergunta evidenciando a presença do entendimento infantil, e faz outra pergunta: quais interpretações desse episódio debatemos agora? A dúvida da professora, por trás da pesquisadora, estava pautada na ausência do entendimento de participação que gostaria de ver e ouvir. Para as crianças, participar significa estar presente, obedecendo às regras, sejam elas de silenciar ou de falar, sentar, contar histórias ou cantar músicas. A pesquisadora mobiliza, então, um diálogo com o episódio que nos faz perguntar, a nós mesmas: quais têm sido as estratégias vivenciadas para que as crianças tenham incorporado uma compreensão de participação tão passiva?

Considerando nosso conhecimento e nossa percepção de todas as entrevistas realizadas, é importante destacar que, mesmo as crianças verbalizando, no episódio relatado, um entendimento de participação tão restrito, em outros discursos elas mesmas ampliam esse entendimento, defendendo ações onde são protagonistas. Todavia, nos serve de alerta para a distância existente entre discursos e práticas.

Dizem que para um bom entendedor meia palavra basta. Mas, ao lermos o episódio descrito, evidencia-se que não é bem assim, pois ainda estamos aprendendo a ouvir as crianças e, conforme Corsaro (2005), nós, adultos, queremos conversar com elas, mas não nos sentimos à vontade com suas respostas “mínimas”. Reconhecemos nossas limitações, por isso vamos apenas exercitar alguns entendimentos e refletir por onde essas respostas nos levaram, sem a pretensão de dar a última palavra.

Para elaborar suas respostas à pergunta formulada e feita pela Thamyres, na qual ela utiliza o termo “participação”, Luana, Camille, Maria Luisa e Arthur, recorrem às suas experiências, às compreensões e aos sentidos relacionados à participação em seus diversos contextos. Lansdown (2005) orienta que, ao ouvirmos as crianças, devemos atentar à necessidade de buscarmos compreender quais as interpretações que elas dão às palavras, porque

muitas vezes essas interpretações podem diferir daquelas dadas pelos adultos. Nesse episódio, as crianças, explicitam como entendem que participam ou deveriam participar da *Roda de Histórias/Literatura Oral*. As respostas que dão à Thamyres lhes parecem óbvias, pois participar, para elas, representa “sentar na almofada”, “não incomodar”, “escolher a música”, “ficar quieto” e “contar as histórias”.

Não obstante, o próprio discurso ganha outro sentido quando associado aos dados obtidos nas Observações Participantes e às expressões corporais captadas pela câmera durante as entrevistas:

Thamyres: Como você participa da aula de Literatura Oral?

Camille: Ficando quieta!

Thamyres continua com o gravador próximo da boca de Camille. Camille pega o gravador da mão de Thamyres e fala novamente:

Camille: É claro que é ficando quieta!

Quando a Thamyres ouve a resposta, não parece satisfeita, sua reação é de quem espera mais alguma coisa. Naquele momento, Camille olha para a professora vs. pesquisadora e confirma sua resposta, instaurando uma dúvida: será que a resposta representa o seu entendimento de participação ou o que ela acredita que a professora, por trás da pesquisadora, queria que ela respondesse sobre participação? A partir das Observações Participantes, foi possível perceber que o modo como Camille se coloca na *Roda de Histórias/Literatura Oral* diverge do modo “ficar quieta”. Dessa forma, nos parece que, para Camille, quando ela supõe que está subvertendo as regras da *Roda*, do seu ponto de vista ela não participa. Diante disso, podemos pensar em que medida nossos discursos e práticas na escola confundem a criança sobre o que é participação.

Nessa direção, Quinteiro, Carvalho e Serrão (2007) observam que, tanto na sociedade como na escola, o verbo participar não está sendo conjugado de modo efetivo. Com base em dados empíricos, recolhidos na pesquisa “Participação Infantil e Ação Pedagógica” (PIAP), desenvolvida por elas, no período de 2003 a 2006, as autoras afirmam que participar, no contexto escolar, “limita-se a ‘mexer-se com bons modos’, levantar o dedo para perguntar, para ir ao banheiro, ir ao quadro, ajudar a professora, obedecer às regras, etc.” (QUINTEIRO; CARVALHO; SERRÃO, 2007, p. 35, grifo das autoras).

As vozes das crianças no episódio supracitado levaram-nos a pensar em como estamos, junto a elas, vivenciando e construindo o conceito de participação, assim como conquistando e oferecendo oportunidades para que exercitem esse direito. Muitas vezes, nossa compreensão de

participação e as circunstâncias em que utilizamos e adotamos esse conceito limita-se à execução e ao envolvimento maior ou menor das crianças nas atividades planejadas e propostas por nós, adultos. Nesse caso, na direção apontada por Bordenave (1994), a ideia de participação traduz-se pela expressão “fazer parte”<sup>92</sup>, o que significa que as crianças participam e envolvem-se em atividades predeterminadas e impostas pelos adultos, mas não partilham do poder nas decisões. Para Tomás (2007, p.49),

[...] participar significa influir directamente nas decisões e no processo, em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objectivos pretendidos e que resultam num processo híbrido.

A definição apresentada por essa autora pode contribuir para repensarmos nossas relações e práticas com as crianças. Na escola, por exemplo, as políticas, os currículos, nossos planejamentos e nossas propostas são geralmente muito bem elaborados, sofisticados e criativos, mas o papel da criança é, muitas vezes, prestar atenção. Nessa acepção, a criança participa conforme as crianças indicaram, “ficando quieta”, “é claro que é ficando quieta”.

De fato, concordamos com as crianças e com Quinteiro, Carvalho e Serrão (2007); temos muito a caminhar para ressignificarmos nosso entendimento de participação e transformá-lo em prática. Contudo, conforme as autoras apontam, não somente na escola, mas também na sociedade como um todo. Nossa participação nos diversos âmbitos sociais, assim como a das crianças, ainda é restrita. Essa militância começa por nós mesmos em defesa dos nossos direitos de participação. Afinal, como vamos ensinar às crianças o exercício à participação se o testemunho que damos a elas é o da omissão quanto ao nosso próprio exercício? Assim nos ensinou Paulo Freire (1998, p. 38): “as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem”. Como reconhecer as crianças como sujeitos de direitos, enquanto nós, adultos, não assumirmos e usufruirmos dessa condição?

"A participação é um conceito muito complexo, originando, muitas vezes, uma multiplicidade de (re)significações, (re)construções e (re)interpretações." (TOMÁS, 2007, p. 65). É com frequência que observamos certa confusão relacionada à compreensão do que significa participar, principalmente quando essa participação inclui as crianças. Mesmo porque, considerando os contextos, as circunstâncias e as características das crianças, a participação pode dar-se em diversos níveis. Entretanto, segundo Lansdown (2005), quanto mais profundo

---

<sup>92</sup> Conforme nota de rodapé ao final do capítulo 4.

for o nível de participação das crianças, maior é a capacidade que elas vão adquirindo de influenciar no que lhes acontece, e também são maiores as oportunidades que têm para seu desenvolvimento pessoal. A autora apresenta três níveis de participação que nos ajudam a pensar sobre a participação das crianças em seu cotidiano, conforme elencado a seguir, ressaltando que poucas vezes é possível perceber as fronteiras entre esses níveis. Cabe acrescentar aqui que um nível não exclui o outro, e que muitas iniciativas podem abranger mais de um nível.

- a) Processos consultivos: os adultos reconhecem que as crianças têm suas próprias opiniões e experiências e podem dar uma contribuição valiosa em assuntos que lhes dizem respeito; são iniciados e dirigidos pelos adultos: as crianças não controlam seus resultados;
- b) Processos participativos: oferecem oportunidades para que as crianças participem ativamente no desenvolvimento, implementação, monitoramento e avaliação; são iniciados pelos adultos, implicam a colaboração das crianças; as crianças têm o poder de influenciar e/ou expressar dúvidas sobre o próprio processo e seus resultados; permite ao longo do tempo aumentar o nível de ação autônoma das crianças;
- c) Processos autônomos: as crianças têm o poder de agir e de não se adaptar simplesmente a um plano definido pelos adultos; as próprias crianças identificam as questões a serem abordadas; os adultos atuam como facilitadores e o controle do processo é feito pelas crianças.

As diretrizes apontadas por Lansdown (2005) contribuem para pensar, refletir e analisar a participação das crianças na *Roda de Histórias/Literatura Oral*. Tendo por base esses níveis de participação, é possível perceber a ausência de participação das crianças em relação à idealização e elaboração do projeto para implantação dessa rotina no contexto do CA-UFSC como disciplina, assim como a composição do ambiente onde ela ocorre atualmente e a escolha do nome dessa aula/disciplina. No entanto, no que se refere à participação das crianças nessa prática, compreendemos que essa participação varia, em respeito às possibilidades e interesses do grupo e de cada criança ao longo das propostas da *Roda*, deslocando-se nos diferentes níveis apontados pela autora. No decorrer desta escrita, essa compreensão será melhor explicitada.

Para a nossa reflexão a respeito da participação das crianças na *Roda de Histórias/Literatura Oral*, inspiramo-nos nos três níveis de participação apontados por

Lansdown (2005), que agora ganham outros significados frente à participação pedagógica das crianças, conforme segue:

- a) Nível consultivo/executivo: as crianças participam de uma proposta pensada e planejada<sup>93</sup> pelo(a) professor(a). Os interesses, opiniões e pontos de vistas das crianças são levados em conta durante o processo, promovendo, ou não, modificações na proposta inicial. O(A) professor(a) é o(a) gestor(a). (Esse nível de participação não representa atividades de mera obediência, pois entendemos que a obediência às ordens/regras/propostas não representa nenhum nível de participação). Exemplo: sentar e ouvir histórias na roda para experimentar o prazer da fruição estético-literária que a narração de histórias possibilita<sup>94</sup>;
- b) Nível participativo/ativo: as crianças participam de uma proposta pensada e planejada pelo(a) professor(a), mas, durante a execução das atividades inerentes à proposta, as crianças têm a possibilidade de sugerir, intervir e encaminhar, mudando o curso dos acontecimentos, no mesmo momento em que estão em vivência, podendo ou não alterar os resultados esperados na atividade planejada. A gestão e os resultados são decididos em comum acordo entre professor(a) e crianças. Exemplo: as crianças são convidadas a selecionar os livros e as histórias que serão analisadas por elas mesmas e pelo(a) professor(a) para serem contadas em roda a partir de temáticas pré-definidas, podendo surgir novos temas ao longo da seleção;
- c) Nível autônomo/protagonista: a proposta é coletiva, tendo sido feita pelo(a) professor(a) ou pelos alunos, e todos são convidados a participar do planejamento, propondo mudanças, adequações e variações que são acolhidas. As crianças assumem a gestão do processo e o(a) professor(a) assume o papel de facilitador(a). As crianças planejam, negociam e decidem entre seus pares. Exemplo: uma criança propõe uma roda de piadas e todos decidem participar da organização e preparação/seleção das piadas que cada um quer contar<sup>95</sup>.

---

<sup>93</sup> Nossa concepção de educação e prática pedagógica leva-nos a considerar que as propostas são pensadas e planejadas pelo professor a partir de uma observação sistemática e de um olhar atento à realidade e ao contexto em que atua, por isso necessariamente leva em conta os interesses, necessidades e significados das crianças.

<sup>94</sup> Há que se considerar que a escuta de uma história não se dá de forma passiva. Segundo Gilka Girardello (2014), ouvir e contar histórias é uma atividade que permite a participação das crianças e cria um espaço para o exercício de sua autoria.

<sup>95</sup> Este é um exemplo real que ocorreu em uma das 15 turmas que estivemos a observar durante as primeiras semanas, quando ainda não tínhamos definido o grupo participante da pesquisa.

Em nossa pesquisa, os três níveis estão diretamente ligados à participação pedagógica das crianças, que, para nós, representa a participação das crianças nas práticas da *Roda de História/Literatura Oral*. As idas e vindas, os avanços e recuos, a variação entre o nível consultivo, passando pelo nível participativo, e o nível autônomo caracterizam um movimento não linear.

Queremos chamar a atenção para a importância dessa participação e da sua dimensão política, tendo em vista, também, a não neutralidade da prática docente, que, por não poder ser neutra, segundo Freire (1998), exige do professor e da professora uma definição. Se somos a favor da autonomia contra a submissão e optamos pela defesa do direito à participação infantil, obrigatoriamente, na prática docente e na relação pedagógica com as crianças, suas opiniões e interesses devem ser levados em conta. Nesse sentido,

[...] a decisão das crianças sobre aspectos que dizem respeito às opções que se colocam no cotidiano escolar – sobre o conteúdo das atividades educativas, sobre os meios a utilizar, sobre os tempos e os modos do seu exercício, etc. – **possui uma iniludível dimensão política** e põe em relevo a necessidade que as crianças têm de dirimir entre valores e opções distintas (SARMENTO; SOARES; TOMÁS, 2007, p. 197, grifo nosso).

Conforme já relatado, a *Roda de Histórias/Literatura Oral*, a partir do ano de 2017, adquiriu o estatuto de aula, com espaço e tempo garantidos no currículo formal e, por isso mesmo, com direito a um código de vaga que possibilita a contratação de um profissional para assumi-la como disciplina. Dessa forma, alguns aspectos no seu formato alteram-se e procedimentos pedagógicos e burocráticos que anteriormente eram desnecessários e dispensáveis passam a ser uma exigência. Dentre eles, podemos citar a definição de um nome para a disciplina, a sistematização de um plano de ensino, o horário fixo e regular na grade de horários de todas as turmas e a avaliação trimestral.

Ao longo da trajetória da *Roda de Histórias/Literatura Oral*, a participação das crianças ocorre de forma alternada. No início da *Roda*, enquanto atividade de ensino, foi a participação das crianças que garantiu sua inserção na rotina semanal e a abertura para a participação das crianças como narradoras. No entanto, no processo de regulamentação da disciplina, conforme sinalizamos, observamos a ausência dessa participação.

Quando iniciamos a pesquisa e as observações com o 4º ano A, essa turma vinha desenvolvendo uma proposta iniciada algumas semanas antes. Portanto, não acompanhamos desde o seu princípio, embora tenhamos participado de grande parte dela. No intuito de

compreendermos os objetivos dessa proposta e como ela foi mobilizada, tivemos uma conversa com a professora Marília em que ela nos situou e contextualizou o que vínhamos observando.

Foram duas coisas que motivaram essa proposta. Uma delas foi perceber que as crianças que contavam histórias [na Roda] eram sempre as mesmas. Que eram as crianças que participaram da Roda desde o 1º ano. Eram sempre as mesmas crianças que contavam no primeiro trimestre. Na avaliação das famílias a mãe de uma criança falou: “Eu acho que ele gostaria de contar uma história, porque ele nunca contou, mas ele não tem coragem de contar sozinho”. Então foi quando eu disse: “Nossa é um negócio bem óbvio, mas eu nunca pensei sobre isso, que a criança quando está com o colega se encoraja mais”. E aí eu percebi que de fato eles não iriam, por conta própria, se organizar, selecionar um texto e contar uma história. Então o que a mãe dessa criança falou foi algo que contribuiu. Foi aí que eu pensei em fazer esse trabalho em grupo a partir das histórias com textos escritos. Eu apresentei para as crianças como um trabalho que a gente ia fazer de narração de uma história. Nenhuma criança se negou em participar. A regra era que todos teriam que assumir uma parte da fala. Em nenhuma turma teve a necessidade de alguma negociação porque alguma criança não quis, por exemplo. Todos aceitaram [assumir um papel]. Então eu acho que isso corrobora com o que a mãe dessa criança falou e também com o que eu já vinha pensando. Que eles têm vontade de contar, mas não sabem como. Então eles se dividiram em grupos. Inicialmente eu havia pedido para eles fazerem cinco grupos, de cinco integrantes. Mas, não deu muito certo, eles fizeram grupo grande, grupo pequeno, teve trio, se juntaram do jeito que quiseram. Aí eu entreguei as cópias das histórias, que eram seis, de um livro Lá vem Histórias outra vez, da Heloísa Prieto. [...] Eles receberam os textos e levaram duas semanas para decidirem qual escolher. Quando escolheram, eu dei uma cópia para cada criança [...]. Juntos eles deveriam propor uma divisão que podia ser narrador e personagem, podia ser, transpor a fala do personagem para terceira pessoa, pra narração no caso. Alguns grupos, quando tinha pouco personagem transformaram a fala do narrador em personagem, fizeram isso por conta. Alguns grupos pediram ajuda, mas “o como” eles iam fazer, eu não ajudei não, eles foram bem autônomos. Depois que dividiram, eles foram estudando e preparando a história por conta [...]. Eles ficaram ensaiando e pensando como iam apresentar. E a ideia de incorporar elementos cênicos partiu deles. Inicialmente eu pensei em ficarmos na roda, mas eles acabaram assumindo mais esse jeito de apresentar-se do que contar uma história em roda. [...]

(Transcrição de áudio, dez. 2017)

Por meio desse relato, a professora Marília expressa sua inquietação sobre a ausência de algumas crianças na ação de contar histórias na *Roda*. Manifesta sua insatisfação com o fato de que, “as crianças que contavam histórias eram sempre as mesmas”. Observa, também, que as experiências anteriores com a narração de histórias era algo em comum entre as crianças que assumiam a palavra e vinham ocupando com frequência o lugar de narrador.

Um olhar apressado e desinteressado poderia interpretar essa situação como falta de interesse das crianças. Porém, a observação atenta aos processos, o olhar cuidadoso às crianças, a escuta atenta às vozes das famílias, leva a professora a pensar na hipótese de que, talvez, a falta de apoio e recursos faz com que elas não se sintam preparadas para se arrisquem a contar uma história. Essa suposição desacomoda a professora e a impele a pensar, elaborar e arriscar-se na proposta relatada.

Ao nos integrarmos à proposta relatada na turma do 4º ano A, deparamo-nos com uma organização que, a princípio, nos causou estranhamento, pois esperávamos encontrar na *Roda de Histórias/Literatura Oral* uma rotina com que tínhamos familiaridade. No entanto, para nossa surpresa, o gerenciamento do espaço e tempo da aula não estava com a professora, mas com as crianças. Naquele momento, os grupos já estavam na fase das apresentações, e o que vimos foi muito significativo: crianças muito empolgadas, que andavam de um lado para o outro, saíam e entravam da sala, negociavam entre elas, deliberavam, preparavam cenários, organizavam o espaço, para, enfim, contarem uma história em grupo. Assistimos às crianças “tomando parte” do espaço e tempo da *Roda de Histórias/Literatura Oral*. “Tomando parte” no sentido atribuído por Bordenave (1994), que representa um nível mais intenso de participação do que apenas “fazer parte”.

O relato da professora Marília e as observações durante a pesquisa evidenciam que a participação em nível autônomo na relação pedagógica é um exercício de decisão, de sugestão, de crítica, de protagonismo das crianças na *Roda de Histórias/Literatura Oral*. Essa experiência com o 4º ano A corrobora as considerações de Sarmiento, Soares e Tomás (2007, p. 190), de que

Se considerarmos a participação enquanto processo de interação social confluyente na criação de espaços colectivos, teremos também que considerar que as competências de participação das crianças estão indelevelmente ligadas – ora constrangidas, ora estimuladas –, pelas relações pessoais que estabelecem com os outros – família, amigos, comunidade, etc. – e pelas estruturas socioeconómicas e culturais: serviços educativos e sociais, estruturas políticas e outras, dos seus mundos sociais e culturais.

O respeito pelo direito de as crianças participarem requer uma abordagem diferente. É preciso facilitar e apoiar suas formas de expressão, construir oportunidades em que se sintam estimuladas e valorizadas. Nas diversas situações e contextos, as crianças necessitam desenvolver determinadas competências para que se sintam seguras e não expostas quando solicitadas a participar. De acordo com Tomás e Gama (2011, p. 4),

[...] para que as crianças possam começar a desenvolver a capacidade de tomar decisões por si mesmas, devem ser incentivadas e a colocar-se em posição de fazê-lo, e nada melhor para desenvolver esse processo que o espaço onde passam mais tempo: a escola.

No caso mencionado, em que as crianças não se aventuravam a contar histórias, a estratégia encontrada pela professora, assim como todo o contexto transformado e construído

também pelas crianças, encoraja-as, dissolvendo o sentimento de vergonha ou incapacidade que antes poderiam ser impedimentos.

Durante a entrevista/diálogo com o 4º ano A, isso aparece nas vozes das crianças.

[...]

Liliane: Quem aqui já contou histórias na Roda?

Ricardo: Teve um dia que eu estava preparado para contar, mas não contei!

Liliane: Por quê?

Ricardo: Fiquei com vergonha!

Matheus: Éh, em geral muita gente tem vergonha!

Liliane: Mas vocês tem vontade de contar ou não?

Ricardo: Sim!

Matheus: Mais ou menos.

Francyne e Samuel balançam a cabeça expressando que não.

[silêncio]

Ricardo: Eu, se fosse pra fazer um grupo com meus amigos eu contaria, uma poesia, uma história. Igual aquela vez que a gente contou, só que em roda dessa vez!

Liliane: Como assim?

Ravi: Uma que a gente fez a pouco tempo, não tem ninguém do meu grupo aqui. Mas, era um grupo que daí a gente tinha que fazer, a gente tinha que meio que contar a história.

Vitória: Acho que você até viu Lili?

Liliane: Sim eu vi vocês contando!

Vitória: Acho que todo mundo gostou!

[...]

Liliane: E como vocês se sentiram no momento em que estavam contando a história?

Vitória: Foi divertido, foi emocionante né!

Jamilly: Eu tava com muito medo de errar tudo! Muito medo! Aí é... eu peguei e ficava: Ah Vitória, acho que não vai dar certo, ah eu tô muito com medo de não lembrar!

Vitória: Vai dar certo!

Jamilly: Aí... eu na hora do recreio, que tipo, ia ser a última aula, aí na hora do recreio a gente tava lá falando com a professora. Eu fiquei no meu canto e fiquei ensaiando. Aí na hora que a gente foi apresentar, ainda mais pro 4º...

Ludmila: C [que não é a turma deles]

Jamilly: C, eu fiquei tipo, meu deus! Já pensou se eu erro alguma coisa? Aí eu fiquei muito nervosa, só que aí deu tudo certo. A gente conseguiu fazer.

Ludmila: Foi engraçado também!

Jamilly: É...

[...]

(Transcrição de diálogo em áudio e vídeo, 30 out. 2017)

Nesse episódio, confirma-se a hipótese da professora: de fato, algumas crianças, embora tenham vontade de contar, têm vergonha de fazê-lo. Fica evidenciado que a estratégia encontrada contribuiu e qualificou a participação das crianças na *Roda de Histórias/Literatura Oral*. Pudemos observar que essa interação fortaleceu a autonomia das crianças, favoreceu a inclusão e a construção de vínculos entre elas. A participação das crianças foi a forma encontrada pela professora para expandir suas capacidades e motivação para contar histórias. Efetivamente, contar histórias na *Roda* representa para as crianças um grande desafio, porque não o fazem sem esforço. Necessitam recorrer a diversas competências, e, principalmente, têm que abandonar a insegurança e a vergonha de se expor. Segundo Campos (2016), as atividades com narração de histórias, especialmente quando as crianças são as narradoras, possibilitam experiências muito significativas para elas, como as de ludicidade, de criação, de imaginação, de autoria e de entrega, de uma efetiva participação. A Isabela (2º ano B) também fala disso quando é entrevistada pela pesquisadora Lis:

[...]

Lis: Você já contou alguma história na Roda? Como você se sentiu?

Isabela: Eu não contei história e eu me senti com muita vergonha!

Lis: Mas... tu quase contou uma história?

Isabela: Ah... eu já contei uma! A da princesa e da cachorrinha Cacau.

Lis: Como tu se sentiu naquela hora?

Isabela: Com muita vergonha!

Lis: Muita?

Isabela balança a cabeça afirmativamente.

[...]

(Transcrição de diálogo em áudio e vídeo, 23 nov. 2017)

É possível perceber que é participando que se aprende a participar, o que exige condições e oportunidades educativas. Conforme Soares (2005, p. 467), é indispensável

[...] considerar que a construção da cidadania infantil, tal como a cidadania em geral, não se faz por decreto. Portanto, é necessário construir espaços onde as crianças, gradualmente, possam tomar decisões e também partilhar responsabilidades, baseadas no sentimento de pertença ou identificação.

A participação, em seus diversos âmbitos, é condicionada por vários fatores. Nesse sentido, é responsabilidade nossa, adultos que trabalhamos com as crianças, valorizar as

distintas potencialidades e possibilitar o exercício de suas capacidades e habilidades de participação. Lansdown (2005) afirma que a participação reforça a autoestima das crianças e oferece a oportunidade de desenvolver sua autonomia e independência, aumentando sua competência social.

Passemos, agora, a abordar o tema da participação sob o ponto de vista da avaliação pedagógica. Conforme mencionamos, no momento em que deixou de ser uma atividade de ensino realizada unicamente pela iniciativa das professoras e das crianças e ganha o estatuto de aula, a *Roda de Histórias/Literatura Oral* incorporou procedimentos e exigências pedagógicas e burocráticas, dentre elas, a avaliação trimestral. Durante a pesquisa com as crianças, observamos um desses momentos em que as crianças realizavam uma autoavaliação e uma avaliação relacionada à disciplina. A importância dessa iniciativa deve ser considerada pelo ponto de vista da participação infantil na escola, pois incluir as crianças na avaliação do processo ensino aprendizagem constitui-se um passo significativo na caminhada delas.

Ao falar de respeito à autonomia do educando e da importância da reflexão crítica permanente sobre a prática, através da qual se faz a avaliação do próprio fazer com os educandos, Paulo Freire (1998, p. 71) projeta: “O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo”. Em direção à idealização de Freire e para atender a exigência da escola de uma avaliação sistemática e formal, cujo registro é enviado às famílias, ao final de cada trimestre, as crianças são convidadas pela professora Marília a refletirem acerca de seu aprendizado e também sobre as práticas desenvolvidas. Segundo a professora, os instrumentos que elaborou buscam:

- a) obter a contribuição das crianças para pensar o planejamento;
- b) promover o registro do ponto de vista das crianças em relação à criação da disciplina;
- c) possibilitar a reflexão sobre a aprendizagem e participação na *Roda de Histórias/Literatura Oral* a partir do ponto de vista das próprias crianças;
- d) permitir que as crianças pudessem compreender esse documento e dialogar com seus familiares sobre as informações nele contidas.

De acordo com a professora Marília, “as respostas das crianças foram elementos importantes para redimensionar o trabalho pedagógico”<sup>96</sup>.

---

<sup>96</sup> Fragmento do relatório elaborado ao final do primeiro ano de efetivação da proposta de ensino experimental denominada Literatura Oral. O relatório é uma etapa do cronograma do projeto de pesquisa “O currículo em

A postura assumida pela professora Marília, ao oportunizar a participação das crianças tanto nas práticas da *Roda de Histórias/Literatura Oral* como no processo de avaliação, reitera que

Ao oportunizar espaço e tempo para a voz da criança (aluno dos anos iniciais do Ensino Fundamental) propondo um trabalho pedagógico que atenda aos seus interesses e desejos, não desconsideramos o diretivismo intencional e planejado por parte do professor como eixo norteador do trabalho docente. Entretanto, salientamos que a criança precisa ganhar status de protagonista no cenário da escola, pois, enquanto sujeito que se encontra em processo de humanização, precisa ser respeitada em sua especificidade, tendo evidenciado sua peculiaridade na forma de aprender. (MARTINS FILHO, 2011b, p. 63).

Nos diversos contextos e cotidianos das crianças, muitas são as situações, os modos e as oportunidades de sua participação. No entanto, conforme nos alerta Tomás (2007, p. 63), “necessitamos ser claros conosco e com as crianças sobre o grau de participação que estamos a propor”. Na perspectiva apontada pela autora, as crianças precisam compreender qual o objetivo e limites de sua participação, pois nesse processo é importante que se sintam valorizadas e aprendam a valorizar a opinião dos outros, como também é importante observarem que suas opiniões provocam mudanças.

Olhando para os critérios criados pela professora Marília, os quais compõem o boletim<sup>97</sup> trimestral da disciplina *Roda de Histórias/Literatura Oral*, podemos compreendê-los à luz dos três níveis de participação já explicitados anteriormente: consultivo/executivo, participativo/ativo e autônomo/protagonista. Quando as crianças respondem aos questionamentos, posicionando-se quanto ao seu entendimento nesses diferentes níveis de participação, temos em mãos um instrumento de grande valor, que representa mais um indicador quanto à participação das crianças na *Roda de Histórias/Literatura Oral*.

Considerando que nossa ida ao campo aconteceu no 2º trimestre, apresentaremos a seguir os dados tabulados referentes a esse período. Os dados foram coletados dos boletins encaminhados às famílias, os quais foram preenchidos com as informações respondidas pelas crianças no documento de avaliação criado pela professora Marília. No Quadro 13 e no Quadro 15, estão listados os critérios estabelecidos:

---

movimento: reflexões e práticas pedagógicas nos anos iniciais”, que, dentre outros aspectos, propõem a reflexão e a pesquisa sobre essa proposta curricular.

<sup>97</sup> O boletim que compõe a avaliação e se constitui como um dos instrumentos para avaliar o processo ensino-aprendizagem nos Anos Iniciais foi elaborado com base na perspectiva histórico-cultural. Os conceitos “domino/realizo”, “realizo com ajuda” e “precisamos trabalhar mais” contemplam o entendimento de que aquilo que hoje a criança faz com ajuda de alguém, amanhã ela poderá realizar sozinha. Essa compreensão está vinculada ao conceito de zona de desenvolvimento proximal, estando o professor também implicado no processo.

Quadro 14 - Critérios avaliados/preenchidos pelas crianças do 4º ano A, referente às atividades realizadas no 2º trimestre

Critério	Domino/ Realizo	Realizo com ajuda	Precisamos trabalhar mais
1. Participei das rotinas culturais na aula de literatura oral.			
2. Demonstrei interesse pelas histórias narradas pela professora e/ou pelos colegas.			
3. Contribuí com o trabalho em grupo de seleção, preparação e narração de uma história.			
4. Estudei com dedicação a história selecionada pelo meu grupo e a parte que fiquei responsável.			
5. Respeitei os combinados, contribuindo para a construção e desenvolvimento das atividades de literatura oral.			

Fonte: Elaborado pela autora

Quando agrupamos os critérios avaliados segundo os níveis de participação, temos o Quadro 14, que segue:

Quadro 15 - Critérios e níveis de participação do 4º ano A

Níveis de participação	Critério	Domino/ Realizo	Realizo com ajuda	Precisamos trabalhar mais
Consultivo/Executivo	1. Participei das rotinas culturais na aula de literatura oral.	16	7	1
	5. Respeitei os combinados, contribuindo para a construção e desenvolvimento das atividades de literatura oral.	9	13	2
Participativo/Ativo	2. Demonstrei interesse pelas histórias narradas pela professora e/ou pelos colegas.	15	9	0
Autônomo/Protagonista	3. Contribuí com o trabalho em grupo de seleção, preparação e narração de uma história.	12	11	1
	4. Estudei com dedicação a história selecionada pelo meu grupo e a parte que fiquei responsável.	16	7	1

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 16 - Critérios avaliados/preenchidos pelas crianças do 2º ano B, referente às atividades realizadas no 2º trimestre

Critério	Domino / realizo	Realizo com ajuda	Precisamos trabalhar mais
1. Participei das rotinas culturais na aula de literatura oral.			
2. Demonstrei interesse pelas histórias narradas pela professora e/ou pelos colegas.			
3. Solicitei a palavra para contar (ou ler) uma história para a turma.			
4. Participei dos jogos e brincadeiras de criação ou apresentação de histórias.			
5. Respeitei os combinados, contribuindo para a construção e desenvolvimento das atividades de literatura oral.			

Fonte: Elaborado pela autora

Ao agruparmos os critérios avaliados segundo os níveis de participação do 2º ano B, temos o Quadro 16, conforme segue:

Quadro 17 - Critérios e níveis de participação do 2º ano B

Níveis de participação	Critério	Domino/ realizo	Realizo com ajuda	Precisamos trabalhar mais
Consultivo/executivo	1. Participei das rotinas culturais na aula de literatura oral.	21	3	0
	5. Respeitei os combinados, contribuindo para a construção e desenvolvimento das atividades de literatura oral.	15	9	0
Participativo/ativo	2. Demonstrei interesse pelas histórias narradas pela professora e/ou pelos colegas.	20	4	0
	4. Participei dos jogos e brincadeiras de criação ou apresentação de histórias.	20	4	0
Autônomo/protagonista	3. Solicitei a palavra para contar (ou ler) uma história para a turma.	12	5	7

Fonte: Elaborado pela autora

A interpretação possibilitada a partir dos dados tabulados, conforme segue, é mais coerente quando aproximamos nossa participação em campo com os referidos grupos, permitindo leituras bastante contundentes e representativas daquilo que nos estão “dizendo” os números.

Para a turma do 2º ano B, interpretamos que:

- a) o 2º B tem entendimento quanto à sua competência sobre os níveis executivo e ativo;
- b) as crianças do 2º ano B já se reconhecem em nível protagonista, contudo assumem a necessidade de trabalhar mais esse nível de participação;
- c) atividades de nível executivo e nível ativo precisam existir para garantir manutenção destes níveis, dando suporte e apoio ao exercício do protagonismo em construção;
- d) investir nas atividades de nível protagonista com mais recorrência que as atividades de nível executivo e ativo.

Para a turma do 4º ano A, interpretamos que:

- a) o 4º ano A nos mostra que todos os três níveis de participação exigem constante exercício de aprendizado;
- b) não se sentem competentes com plenitude em nenhum dos três níveis;
- c) atividades que exercitem todos os níveis de participação precisam existir para garantir o aprendizado desses níveis, dando suporte e apoio ao exercício do protagonismo em construção;
- d) mesmo não assumindo competência plena quanto ao nível protagonista, é um nível melhor equilibrado quanto às avaliações das próprias crianças.

Essa interpretação de dados permite reafirmarmos, novamente, que mesmo na ausência das decisões políticas de criação e implantação da disciplina, o grau de participação em atividades pedagógicas desloca-se nos diferentes níveis. É possível perceber que as atividades propostas buscam desenvolver competências de participação nos três níveis: protagonista, ativo e executivo.

O instrumento criado pela professora Marília para incluir as crianças no processo de avaliação do 2º trimestre, além dos critérios que iriam compor o boletim a ser enviado às famílias, continha duas perguntas:

1. De qual história contada na aula de Literatura Oral você mais gostou?
2. O que você acha que poderia ser diferente ou melhorar nas aulas de Literatura Oral?

Essas são as perguntas que, conforme sinalizado pela professora, buscavam obter a participação das crianças para pensar o planejamento, bem como o registro de seus pontos de vista em relação à criação da disciplina. Considerando esses objetivos, a participação das crianças encontra-se no nível consultivo. Com base em Lansdown (1998), podemos indicar que este é um mecanismo que a escola deve utilizar para fomentar a participação das crianças, visto que possibilitam às crianças apresentarem insatisfações e sugestões em relação às atividades que estão realizando nesse espaço e tempo. As respostas às questões, as quais se inserem no nível consultivo, nutriram e redirecionaram o planejamento da professora para atividades pensadas em todos os três níveis de participação, conforme as demandas de cada grupo.

A participação das crianças, na nossa pesquisa, oportunizou a elas investigarem e refletirem sobre o tema da *Roda de Histórias/Literatura Oral*, provocando um movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 1998). Ao mesmo tempo em que as crianças vivenciavam as aulas, também refletiam sobre essas vivências por meio da pesquisa, o que desencadeou momentos de avaliação, reivindicações, críticas e sugestões. Vejamos um exemplo desses momentos conforme segue.

No primeiro dia de pesquisa do grupo de nove crianças do 4º ano A, o movimento inicial foi com a turma do 2º ano B. Sugerimos que antes de começarem as entrevistas fizéssemos uma Observação Participante na *Roda de Histórias/Literatura Oral* dessa turma.

As crianças da turma do 2º ano B entraram, tiraram os calçados e sentaram-se na roda. Enquanto estavam se organizando nas almofadas e tapetes, algumas crianças do 2º ano B perguntaram quem eram aquelas crianças, referindo-se às crianças do 4º ano A. A professora pediu para esperar e disse que em seguida elas iriam se apresentar e explicar porque estavam ali.

[...]

Yasmim: Meu nome é Yasmim

Stefany: Eu sou a Stefany! Hoje a gente vai fazer uma entrevista com quem quiser, não é obrigatório todo mundo. É que a Lili, a Liliane, está fazendo mestrado para ser mestre em Roda de Histórias, e aí a gente quer ajuda de vocês pra saber o que vocês gostam, o que vocês não gostam, o que vocês acham que pode melhorar, na Roda de Histórias.

Yasmim: Vocês precisam responder algumas perguntinhas. No final a gente vai perguntar quem gostaria de ser entrevistado.

[...]

O plim tocou e a história começou... “Há muito tempo atrás existia no planeta terra elefantes da cor branca e preta...” Conforme a narração ia avançando, as crianças do 2º ano B, aos poucos, foram se deitando. Em pouco tempo quase todas as crianças estavam deitadas.

Durante a narração percebi que Beatriz e Ana Clara estavam incomodadas. Falavam baixinho uma com a outra, se cutucavam. Fiquei observando durante um tempo, e só então entendi que tinha a ver com o fato de as crianças do 2º ano estarem deitadas.

Ao fim da narração as crianças fizeram vários comentários sobre a história.

[...]

Marília: Vou contar outra história bem curtinha.

Beatriz: Prof, prof, eu tenho uma pergunta? Porque eles podem deitar e a gente tem que ficar sentado? [na roda durante a narração]

Ana Clara: Éh...[bem longo] Hein? Hein? A gente não pode deitar...

Nessa hora, eu e a professora Marília nos olhamos e começamos a rir. Olhares e sorrisos cúmplices, pois nós duas sabíamos muito bem o que estava acontecendo ali.

Beatriz levanta, vai pra roda e deita, para mostrar:

Beatriz: A gente tem que ficar assim oh... aí quando a gente deita tu manda a gente subir... Porque a gente não pode deitar? Ficar assim, assim? [faz várias posições para demonstrar]

A professora Marília, sorrindo explica para as crianças do 2º ano.

Marília: Olha só gente, as meninas estão falando sobre uma regra na roda que é ouvir histórias sentado. E aí, elas estão dizendo que a prof, não deixa o 4º ano deitar e é verdade. Mas tem uma justificativa, bem boa. É que eles são pequenos, vocês estão vendo que o corpinho deles fica metade pra dentro e metade pra fora, porque o tapete é pequeno. Se fosse mais tapete a gente ia conseguir deitar mais confortavelmente. E no 4º ano vocês são grandes e ocupam mais espaço.

Beatriz: E eu tenho uma justificativa bem boa. A gente estuda de manhã, a gente tá mais cansado porque a gente acorda mais cedo.

Ágata: Eu tava num colégio que eu também acordava cedo, eu sei que é muito ruim!

[...]

(Diário de Campo, 16 nov. 2017)

#### Uma semana depois, na seguinte *Roda de Histórias/Literatura Oral* do 4º ano A:

As crianças entram na sala tiram os calçados e sentam na roda. Cantam Yapô, ouve-se o plim e começa a história... “Essa história é de uma família que morava numa choupana no meio da floresta...”.

[...]

Conforme a narração ia avançando algumas crianças foram se deitando. Exatamente nessa sequência: Stefany, Lis, Beatriz, Yasmim, Vitória, Jamilly e Iasmim T.. Coincidência ou não essas crianças, todas elas, são do grupo de nove crianças que vivenciaram o episódio relatado anteriormente. Após elas deitarem outras crianças também as acompanharam.

[...]

(Diário de Campo, 23 nov. 2017)

A partir desse episódio, observamos que as crianças, na condição de pesquisadoras, com a tarefa de observar a aula daquele grupo, exercitam um olhar crítico sobre as regras estabelecidas na *Roda de Histórias/Literatura Oral*. Ao perceberem uma contradição na postura

adotada pela professora nas duas turmas, diante da iniciativa de deitar para ouvir histórias, elas se sentem injustiçadas e a questionam. Em contrapartida, a professora ouve as crianças, assume a responsabilidade e apresenta uma justificativa, mas recebe uma réplica. O diálogo é encerrado, mas nos pareceu que o impasse não havia sido resolvido. Na aula seguinte, as crianças, seguras da sua decisão, justificada pelo comportamento de outro grupo na mesma *Roda*, e que lhes permitiu decidir por comportamentos inegociáveis, sem o menor receio deitaram-se durante a narração de histórias, demonstrando terem se apropriado de um direito, para elas, muito mais do que justo. A professora tampouco se contrapõe. E a história continua...

O que as crianças não entenderam é que as regras questionadas pelo 4º ano A não são regras fixas para a *Roda*, mas que respeitam as particularidades de cada grupo. Contudo, o que a professora percebeu é que a regra do grupo do 2º ano B interferiu no comportamento do 4º ano A, permitindo que uma regra fosse reconstruída a partir do entendimento do comportamento necessário para a existência da regra anteriormente questionada.

Não se pode negar que, na menor brecha deixada pelos adultos, as crianças demonstram total competência e senso crítico para opinar sobre o que lhes acontece, de modo a propor mudanças significativas. É possível perceber que, se as crianças forem ouvidas, muito têm a contribuir. E no caso da organização escolar, acolher os pontos de vista das crianças é imperativo, tendo em vista que esse é um espaço destinado para elas, onde passam grande parte de suas vidas. Portanto, é legítimo que seja organizado com elas. É evidente que se a organização do espaço e tempo da escola é feita sob um único ponto de vista, nesse caso o do adulto, os interesses e necessidades das crianças não serão contemplados. Entretanto, o que “naturalmente” fazemos é pressupor que sabemos o que é melhor para elas, por isso não vemos necessidade em partilhar as decisões.

Isso não quer dizer que tudo o que as crianças disserem obrigatoriamente terá de ser contemplado. Porém, a participação das crianças na organização do espaço escolar resultaria de opiniões híbridas, menos adultocentradas. As discussões que se travariam entre os adultos e as crianças contribuiriam para desenvolver o senso crítico, bem como o respeito pela opinião uns dos outros, adultos e crianças. Segundo Trevisan (2014, p. 27), a escola deve ser entendida como espaço de socialização,

[...] também na dimensão política, ajudando a criança a obter diferentes fontes de percepção e conhecimento do mundo, de construção de identidade, de desenvolvimento de competências de negociação, de liderança, de influência que serão, elas próprias, características de processos políticos de tomada de decisão.

Não temos dúvidas de que a escola, quando conta com a participação e parceria das crianças para sua organização, transforma-se numa escola muito mais humana, igualitária e poética. Nesse viés, a escola de Ensino Fundamental que defendemos, corroborando os preceitos de Quinteiro, Carvalho e Serrão (2007, p. 34),

[...] é aquela que contribui para formação do sujeito concreto, capaz de ser crítico, autor e autônomo, que respeita os direitos sociais das crianças; escola das múltiplas linguagens e expressões. Uma escola como espaço privilegiado de apropriação e produção de conhecimentos não apenas científicos, mas também estéticos e poéticos.

É deste modo que, segundo Quinteiro (2000), a escola pode vir a se tornar um “lugar privilegiado da infância”.

#### 5.4 PARTICIPAR, CANTAR, BRINCAR E CONTAR HISTÓRIAS NA ESCOLA

Voltemos ao conceito de “Reprodução Interpretativa”, proposto por Corsaro (2011), conforme já explicado na seção 5.2, para falar da Roda de *Histórias/Literatura Oral*, focalizando-a a partir de outro conceito desse mesmo autor, o de “Rotina Cultural”. Podemos dizer que Corsaro (2011) denomina “rotinas culturais” as atividades repetidamente vivenciadas por crianças e adultos no cotidiano. Por compreender a língua como fundamental à participação das crianças em sua cultura, considera a linguagem e a participação das crianças nas “rotinas culturais” os elementos principais na “Reprodução Interpretativa”. Pelo caráter habitual dessas “rotinas”, algumas considerações podem nos parecer óbvias e comuns, mas ele chama a atenção para o fato de que a participação nessas rotinas “fornecem às crianças e a todos os atores sociais a segurança e a compreensão de pertencerem a um grupo social.” (CORSARO, 2011, p. 32). Salienta que as rotinas culturais são fortalecidas por sua previsibilidade, pois “fornecem um quadro no qual uma ampla variedade de conhecimentos socioculturais pode ser produzida, exibida e interpretada.” (CORSARO, 2011, p. 32). As proposições desse autor levam a compreender que tanto na família como na escola, desde muito cedo, as crianças participam de diversas “rotinas culturais” e sua participação nessas rotinas não é passiva. Nessa perspectiva, a Roda de *Histórias/Literatura Oral* pode ser entendida como uma rotina cultural oferecida às crianças no contexto da escola, possibilitando a socialização, a interação e o contato das crianças com diversas práticas socioculturais.

A escola, muitas vezes, representa o primeiro contexto institucional, para além da família, que as crianças irão fazer parte e/ou frequentar. A escola não é o único lugar, mas é ali

que as crianças partilham suas vidas com outras crianças e com adultos que não são da sua família. Assim, a escola, como contexto coletivo, assume grande importância na construção social das crianças.

A escola, como construção humana, reflete os cenários históricos, políticos e culturais. Segundo Oliveira (2009, p. 124), “não existe uma escola universal”. Portanto, é necessário compreendê-la como espaço-tempo complexo, rompendo com ideias de relações lineares. Assim como essa autora, pensamos a escola

[...] como um espaçotempo de contínua reflexão sobre as práticas, e de auto-reflexão para a criação e transformação. Como espelhos sociais, as escolas são processos, que refletem a complexidade das relações sociais mais amplas e se deixam penetrar por elementos externos que a conformam, ganham relevância e criam outros elementos no seu interior. (OLIVEIRA, 2009, p. 124).

Na direção apontada por Oliveira (2009), buscamos compreender a participação das crianças na *Roda de Histórias/Literatura Oral* e na pesquisa a partir dos processos de interações mútuas, em que, assim como os adultos afetam as crianças, também são afetados por elas.

A escola, como um lugar de construção de saberes, possui finalidades e especificidades. Suas ações, planejadas e intencionais, estão implícitas nas diversas rotinas culturais que, também, compõem as atividades de ensino e o trabalho pedagógico. Essas rotinas e atividades organizam o tempo e o espaço escolar. A falta de participação das crianças nas decisões relacionadas à organização desses espaços e tempos torna limitada essa organização, pois é resultante de um ponto de vista adultocêntrico. Dessa forma, os interesses, necessidades e desejos das crianças não são contemplados. Faz-se necessário compreender que a proposição de participação das crianças na organização escolar exige mudanças estruturais. No entanto, também pensamos que alterações podem ser realizadas gradualmente, com pequenas ações, tornando a mudança possível e real.

Sarmento, Abrunhosa e Soares (2007, p. 51) enunciam que: “a construção de realidades organizacionais escolares fundadas na lógica dos direitos das crianças constitui, actualmente, uma das mais interessantes propostas reabilitadoras da missão cívica da escola pública”. Os referidos autores relembram-nos que a participação infantil em contexto escolar se concretiza somente na afirmação da prioridade do interesse dos alunos. Para tanto, não deve ser uma simples estratégia pedagógica ou modismo. Lansdown (2005) elucida que isto não significa que devemos acatar qualquer coisa que as crianças dizem, mas que precisamos considerar seus pontos de vista ao tomar decisões que as afetam. A autora afirma que, com muita frequência, nos esforçamos para ouvir as crianças, mas depois não há esse mesmo esforço para

assimilarmos suas opiniões. Ressalta ainda que, quando não é possível que suas sugestões sejam aplicadas, elas têm o direito de saberem a razão. Esse debate acaba por evidenciar as tantas ausências das crianças no processo de construção, organização e implantação da *Roda de História/Literatura Oral*, e denunciam a urgência de soluções para correção dessa falha participativa.

Para Lansdown (2005, p. 24, tradução nossa), o espírito da Convenção sobre os direitos da Criança “é o de promover a criação de escolas que sejam amigáveis às crianças, e onde as crianças se sintam convidadas a manifestar curiosidade, a discutir, e a planejar desafios, a ser criativas, a explorar e descobrir, onde sejam escutadas e respeitadas”<sup>98</sup>.

Nessa direção, também caminha a defesa de Quinteiro (2000, p. 92) ao discutir as possibilidades e os limites da escola como um “lugar privilegiado da infância”, ressaltando a necessidade de reorganizarmos os tempos e os espaços escolares. Na defesa pelo direito das crianças de viverem a infância, também, na escola, a autora nos leva a questionar se ainda é possível sonharmos com essa ideia. Para ela, não basta garantir o acesso, mas, principalmente, transformar a escola em um lugar agradável, onde a criança goste de ir e ficar não só por dever, mas porque pode ser muito divertido e prazeroso, também.

Buscamos aproximações com Quinteiro (2000; 2009) e com Quinteiro, Carvalho e Serrão (2007), principalmente porque sua defesa não se limita à Educação Infantil, mas avança e contempla o Ensino Fundamental. Esse segmento, segundo as autoras, sofre uma carência de pesquisas que busquem articular a relação infância e escola. O respeito ao direito da criança de viver a infância na Educação Infantil parece-nos ser uma ideia amplamente difundida e debatida e, de certa forma, acolhida pela maioria dos profissionais que atuam nesse contexto. Não obstante, essa mesma defesa ainda é tímida nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesse segmento, mobilizados pelos compromissos assumidos com os professores e professoras dos anos seguintes, com as famílias e a sociedade, ansiamos por dar conta das enormes listas de conteúdos que compõem nossos currículos. É comum o sentimento de estar em dívida quando algum desses conteúdos não é trabalhado. Como não sobra tempo para “brincadeiras”, aproveitamos cada minuto para ensinar o máximo possível. Por fim, os espaços e tempos que as crianças têm na escola para brincar, se divertir e interagir com seus pares resumem-se à hora do recreio. E é assim que “de algum modo, perante a instituição, a criança ‘morre’, enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias, para dar

---

<sup>98</sup> “Es el de promover la creación de escuelas que sean amigables para los niños, y donde los niños se sientan invitados a manifestar curiosidad, a discutir, a plantear desafíos, a ser creativos, a explorar y descubrir, donde sean escuchados y respetados.”

lugar ao aprendiz.” (SARMENTO, 2011a, p. 588, grifo do autor). Na verdade, o que ocorre é que valorizamos e nos preocupamos muito mais com o aluno do que com a criança.

Nessa direção, vale citar a pesquisa de Pinto (2007), que também denuncia a escassez de estudos no Brasil sobre tempo e espaço escolares numa perspectiva que envolva as questões relativas à infância. Em sua pesquisa, a autora busca compreender a condição da criança e da infância na sociedade e na escola e faz algumas considerações a respeito das possibilidades de a escola vir a ser um espaço construído e organizado com a participação das crianças. Para tanto, indica a necessidade de considerarmos que o surgimento da escola está historicamente vinculado aos ideais burgueses, portanto com uma função de controle e conformação social. Para essa autora, é importante compreender esse processo a fim de que se proponham mudanças. Por meio de seu estudo, a pesquisadora revela a precariedade do espaço educacional no Brasil, o conservadorismo da arquitetura e da organização temporal adotada que mantém as relações hierárquicas, além de ressaltar a falta de espaços e tempos que garantam o desenvolvimento das dimensões afetiva, lúdica e criativa (PINTO, 2007).

Reorganizar os tempos e espaços da escola não é tarefa simples, porém sabemos que a mudança parte de pequenas ações. Nesse sentido, vale ressaltar os esforços empreendidos pelo grupo de professores e professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do CA-UFSC, campo desta pesquisa, quando pensam e desenvolvem projetos e ações que buscam respeitar o direito das crianças de viverem a infância e desenvolverem-se nos diversos âmbitos. Como exemplo, podemos citar, além da *Roda de Histórias/Literatura Oral*, ações como, LabrinCA<sup>99</sup>, o Cantoria-Coral Infantil do CA<sup>100</sup>, o Espaço Estético<sup>101</sup>, além de outras práticas que são garantidas em sala por meio dos planejamentos compartilhados e mobilizados por professoras e professores de Educação Geral<sup>102</sup>.

Contudo, necessitamos assumir que falta priorizar na rotina escolar a construção de espaços de debates e reflexões acerca das relações entre educação, infância, criança e escola. Esses debates são necessários para pensarmos em possíveis mudanças e superarmos práticas

---

<sup>99</sup> O LabrinCA (Laboratório de Brinquedos do Colégio de Aplicação) é um projeto de extensão universitária desenvolvido em parceria com diversos cursos da UFSC que se consolida como um espaço de brincar no universo escolar. Ele é uma brinquedoteca escolar que tem como objetivo propiciar o acesso a uma variedade de jogos, brinquedos e fantasias aos alunos do Ensino Fundamental e permitir a expressão e a experimentação da cultura lúdica infantil.

<sup>100</sup> O Cantoria – Coral Infantil do CA é uma atividade de extensão aberta a todas as crianças do CA que desejam aprender música, cantando, movimentando-se e interagindo em grupo.

<sup>101</sup> O Espaço Estético do Colégio de Aplicação da UFSC tem como objetivo propiciar alfabetização visual e melhor sistematizar processos de ensino-aprendizagem, visando a uma efetiva educação estética e viabilizando exposições e ações educativas: encontros com artistas/autores, debates e oficinas que reflitam sobre a pesquisa em artes visuais produzida, abrindo espaço para interações do universo escolar com o entorno.

<sup>102</sup> Para mais informações sobre os projetos citados, consultar: <http://www.ca.ufsc.br/>

que desconsideram as necessidades fundamentais ao desenvolvimento da criança e não compreendem a escola como lugar da infância. Segundo Pinto (2007, p. 98),

[...] as discussões sobre educação, cultura, sociedade, infância, escola, brincar, tempo e espaço também precisam estar presentes nas pesquisas sobre a escola de Ensino Fundamental, para que possamos garantir às crianças que o espaço escolar seja também espaço da infância.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é comum encontramos as crianças imersas no cotidiano tarefairo da escola, que burocratiza a educação e prioriza o dispensável. Atrás de resultados rápidos, propomos, muitas vezes, atividades descontextualizadas, sem sentido para as crianças. Não é raro nos esquecermos da função da escola no processo de humanização das crianças, privilegiando o que nos é cobrado em nome de cumprir currículos prescritos fora da escola ou até preparar as crianças para os exames nacionais. O tempo das crianças na escola acaba por se tornar um espaço vazio, em que teimamos ocupar com exercícios mecânicos e desprovidos de contexto. É essa faceta da escola – que nega a infância – que estamos estudando e sobre a qual nos debruçando na busca por outra realidade possível, pois é sobretudo na escola que as crianças estão, e ainda que seus direitos sejam reconhecidos, muitas vezes os negligenciamos.

Pensar sobre a infância na escola e na sala de aula é um grande desafio para o Ensino Fundamental que, ao longo de sua história, não tem considerado o corpo, o universo lúdico, os jogos e as brincadeiras como prioridade. Infelizmente, quando as crianças chegam a essa etapa de ensino, é comum ouvir a frase “Agora a brincadeira acabou!” (BRASIL, 2007, p. 28).

Nessa perspectiva, o documento “Orientações para inclusão da criança de seis anos de idade” alerta:

[...] é necessário que fiquemos atentos, pois algumas vezes, durante o desenvolvimento do trabalho pedagógico, podemos correr o risco de desconsiderar que a infância está presente nos anos/séries iniciais do ensino fundamental e não só na educação infantil. (BRASIL, 2007, p. 29).

A *Roda de Histórias/Literatura Oral* do CA parece-nos ser uma “aula” que vem buscando trazer para o currículo e o contexto escolar práticas às vezes esquecidas e pouco valorizadas no currículo, mas profícuas do ponto de vista da infância. Vemos isso nas vozes das crianças quando definem o que é, para elas, Literatura Oral:

O que é literatura Oral? [pergunta elaborada por Julia, Ruan e Marina]<sup>103</sup>

Pedro Reis: Literatura Oral é tipo uma aula de... que você escuta histórias, mas só que é diferente.

Carol: A prof conta histórias, canta músicas, faz brincadeiras e só.

Pedro Porto: É onde a gente vai lá na sala e conta histórias e também pode inventar umas histórias e contar músicas.

João Antônio: A gente vai para sala e quando a gente chega lá a gente tira o sapato pra gente contar histórias. Depois, quando a gente conta história, a prof conta uma história e a gente também canta música.

Manuela: É um lugar que a gente conta histórias e canta música... e brinca.

Larissa: Literatura Oral é uma aula bem divertida pra quem gosta de ler. Pra mim eu não gosto muito de ler, mas eu acho bom ver livros e coisas assim. Então né... a gente conta histórias. A gente canta uma música e da música a gente vai fazendo movimentos, a gente faz brincadeiras, a gente canta músicas, e as histórias da nossa prof são muito divertidas. Por isso que eu adoro Literatura Oral.

(Transcrição de diálogo em áudio e vídeo, 10 out. 2017)

As crianças evidenciam contradições entre história, brincadeira e aula, entre faz de conta e aprendizados. Ao usar a expressão aula para definir o que é Literatura Oral, Pedro Reis acrescenta a preposição “mas”, explicitando a relação de oposição dessa atividade com as demais “aulas” que vivencia na escola, para, em seguida, adjetivá-la como diferente. Sua fala revela a exclusão curricular do universo lúdico e fantasioso da brincadeira e do faz de conta. De certa forma, a resposta do Pedro Reis diz a nós que aula não é lugar de histórias e brincadeiras. A *Roda de Histórias/Literatura Oral* é aula porque está na escola, “mas é diferente”.

Nessa mesma linha de compreensão, podemos citar a indagação de uma criança no momento em que realizava a autoavaliação sobre sua participação e aprendizagem na *Roda de Histórias/Literatura Oral*. Ao se deparar com o item que solicita avaliar sua própria aprendizagem nessa aula, a criança perguntou aos seus amigos: “O que a gente aprende mesmo?”; e ninguém responde. Contar histórias, brincar e cantar são atividades que colocam as crianças em questionamento a respeito do que tem espaço na compreensão delas sobre escola. De fato, não é possível reconhecer legitimidade nessas práticas se valorizamos tão somente os conhecimentos formais, aqueles prestigiados em nossa sociedade, ainda mais se estivermos preocupados somente em transmitir o passado e preparar para o futuro. Essas são as contradições. Considera-se o ensino como atividade voltada para a preparação da atividade produtiva e o brincar como atividade improdutiva. Essas concepções, construídas e perpetuadas

---

<sup>103</sup> Essa pergunta foi elaborada por três crianças no contexto da brincadeira “Você é o pesquisador!”. A transcrição acima corresponde às perguntas e às respostas das crianças elaboradas em episódios diferentes, no entanto, em momentos distintos. Fizemos esta opção para trazer para esse contexto da escrita as respostas de diversas crianças para uma mesma pergunta.

no pensamento hegemônico pelo modelo da sociedade em que vivemos, confundem crianças e adultos. No entanto, ao menos no CA-UFSC, essa situação está no debate mobilizado pelo simples e rico momento de contar e ouvir histórias.

Nas vozes das crianças, quando respondem a pergunta “Como é a aula de Literatura Oral?”, elaborada pelo João Victor, é possível perceber o caráter lúdico dessa aula.

[...]

João Victor: Como é a aula de Literatura Oral?

Camille: Como é a aula? Tem uma professora, que o nome dela é professora Marília. E toda terça-feira ela conta histórias pra gente.

João Victor: Como é a aula de Literatura Oral?

Maria Luisa: A aula de literatura oral... primeiro a gente vai lá na sala normal. A professora faz a chamada. Sobe, a gente tira o sapato, coloca numa caixinha amarela, [nessa hora a Luana que está sentada na mesa se manifesta dizendo: várias caixas amarelas] Éh, e tem um monte de tapetes e almofadas para sentar, então a gente senta, a professora senta numa cadeirinha, a gente escuta música para acordar as histórias e ela conta uma história.

Luana e Thamyres resolvem fazer a entrevista juntas.

João Victor: Como é a aula de Literatura Oral? [entrega o gravador para Luana]

Luana: A aula de literatura oral é... [coloca o gravador na boca de sua amiga Thamyres que pega e assume a fala].

Thamyres: É muito legal. A gente faz atividades com a professora, a gente escuta música e... [coloca o gravador na boca da amiga Luana que pega o gravador e continua respondendo].

Luana: Quando a gente vai entrar na sala a gente tira o sapato e bota numas caixas amarelinhas [nem bem termina de falar Thamyres pega o gravador de volta e fica segurando-o].

Thamyres: A gente senta, depois tem uma almofada, e depois escuta música. A gente faz brincadeiras...

Aproxima o microfone de Luana.

Luana: A gente canta lagusta laguêeeee... deu!

João Victor convida o Arthur para realizar a entrevista. Arthur vai e senta.

João Victor: Como é a aula de Literatura Oral?

Arthur: A gente faz brincadeiras... a brincadeira que a gente faz é contar histórias. Brincar e brincar...

[...]

(Transcrição de diálogo em áudio e vídeo, 17 out. 2017)

Ao expressarem como é a aula de Literatura Oral, conforme relatado nesse episódio, as crianças citam algumas práticas que se fazem presentes nessa rotina. É possível perceber, nas suas vozes, o envolvimento e o entusiasmo que têm em participar dessa atividade. Parece-nos que seus discursos se aproximam da proposta apresentada por Quinteiro (2000 p. 92): “de

transformar a escola num lugar onde as crianças gostem de ir porque pode ser divertido e prazeroso”. Durante as Observações Participantes, percebemos que, no decorrer das rotinas, as crianças se mostram alegres, deitam nos tapetes, se abraçam, se acarinham. Ao cantarem as músicas, interagem umas com as outras, referenciando as letras das cantigas aos amigos quando expressam sentimentos de amizade e afeição. Durante as histórias, é possível perceber, por meio de suas expressões, que não estão mais ali, mas vivenciando, juntamente com os personagens, as aventuras que a narrativa sugere.

Em consonância com os sentimentos expressados pelas crianças, Girardello (2014, p. 37, grifo da autora) ratifica que

[...] contar histórias é um jeito de brincar: assim como as crianças convidam umas às outras “vamos brincar de esconde-esconde?” ou “vamos brincar de lego?”, também convidamos as crianças a entrar numa brincadeira quando perguntamos se querem ouvir uma história. A matéria-prima das duas é a *transparência da imaginação*.

E Matos (2014, p. 23), por sua vez, afirma que “contar [...] é convidar à criação, a brincar com os próprios pensamentos”. Ao descreverem como é a aula de *Literatura Oral*, no episódio relatado, as crianças explicitam a dimensão lúdica desse espaço e tempo e a presença do brincar. Evidenciam, igualmente, a relação entre as histórias e a brincadeira, sinalizada por Girardello (2007), para quem a história contada, tem uma clara “dimensão de jogo”.

Muitas vezes, a roda-viva da escola tende a nos absorver e a nos anestesiar com seus currículos, conteúdos, provas, tarefas, burocracias. Todavia, Arroyo (2009) afirma que os estudos das diversas áreas em torno da infância estão nos conduzindo a reconhecer nossa relação fundante com a categoria infância, trazendo-a de volta para o foco da pedagogia. Segundo esse autor “o pensamento educativo não se constrói nem se repensa se esquecer da infância e adolescência, se esquecer dos tempos humanos com que trabalha, se as crianças e adolescentes viram apenas alunos em séries e anos letivos.” (ARROYO, 2009, p. 121).

Os espaços e tempos escolares expressam e refletem os discursos e os princípios constituintes do currículo. Exteriorizam nossas concepções de infância, criança, escola, educação, conhecimento... A organização da escola representa em que medida nossas práticas impedem as crianças de se apropriarem desses espaços e tempos ou permitem que os transformem em um “lugar privilegiado da infância”.



## Capítulo 6:

# A narração de histórias

---

Os momentos em que se contam histórias nas salas de aula são como dar e iras num bosque, lugares de encontro e de luz. [...] um espaço onde se vê a luz das estrelas, onde as crianças podem exercitar de forma especial poderes de enxergar longe, além do que a vista alcança.

(Gilka Girardello)





“João Paulo: Você gosta de Literatura oral?

Marina: Gosto!

João Paulo: Por quê?

Marina: Porque lá a gente aprende histórias pra contar pros nossos filhos, e os nossos filhos contar pros seus filhos [...]. É muito divertido!”

(Transcrição de diálogo em áudio e vídeo, 13 out. 2017) <sup>104</sup>

O entendimento da Marina de que na *Roda de Histórias/Literatura Oral* se aprende histórias para contá-las para os nossos filhos, leva-nos a pensar da importância de termos tido em nossa infância a presença carinhosa de alguém que nos contava histórias. Desconhecemos alguém que não tenha memórias de um pai, uma mãe, uma avó, uma tia, ou uma professora contando-lhe histórias, cada qual à sua maneira de recordar, pois as histórias sempre nos acompanharam, fizeram e fazem parte da nossa trajetória no mundo. A fala da Marina remete-nos à nossa infância, aos momentos em que o encontro humano mediado pelas histórias marcou nossa vida.

Nasci em Rio do Sul, uma cidade do interior catarinense, e foi lá, com meu pai, que aprendi que chimarrão se toma em roda. O anfitrião põe a água no fogo e assenta com habilidade e cuidado a erva na cuia para não entupir a bomba. Água quente e erva assentada, começa aquele ritual diário de reunir a família. Meu pai fazia isso com regularidade, é o jeito dele de perpetuar tradições e reunir os filhos para uma boa conversa. Mas, tomar chimarrão exige respeito a alguns protocolos indispensáveis: apenas o anfitrião enche a cuia, pois é o jeito de colocar a água que mantém a fortidão da erva e faz o chimarrão se renovar; a cuia vai rodar na direção que ele escolher; quem aceita a cuia precisa beber até a bomba roncar; dizer obrigada a um chimarrão é o mesmo que pedir para sair da roda; e em específico, para o ritual criado pelo meu pai, só pode tomar chimarrão quem estiver com bala de menta na boca. Eram nesses momentos, que meu pai sempre encontrava uma desculpa para contar histórias do Pedro Malasartes<sup>105</sup> e eu, fugida do grupo feminino, me embrenhava entre os homens da família para participar e ouvir histórias que nutrem minhas memórias até hoje. Ah! Sinto saudades. Aqueles eram momentos mágicos para mim, uma garotinha temporã numa roda de homens adultos, que meu pai transformava em crianças à sua volta.

(Registro de memória de Liliane Alves da Silva, 24 abr. 2018)

É com esse registro de memória que convidamos para um debate que mistura saberes e fazeres na arte de contar histórias.

Contar histórias não é uma atividade recente, é uma arte de tempos imemoriais, uma das mais antigas ligadas à essência humana. Nas diversas sociedades e contextos históricos, assumiu formas, performances e pretextos de acordo com os valores, crenças e paradigmas

<sup>104</sup> Entrevista realizada por João Paulo do 2º ano B, durante a técnica “Você é o Pesquisador!”.

<sup>105</sup> Pedro Malasartes é um personagem tradicional, famoso nos contos populares da cultura portuguesa e, posteriormente, da cultura brasileira. Esperto, inteligente e muito criativo, não se sente nem um pouco culpado em mentir e enganar as outras pessoas em proveito próprio. Sempre leva a melhor diante dos poderosos, avarentos, orgulhosos ou vaidosos.

vigentes. Na Europa Antiga, um bardo era uma pessoa encarregada de transmitir histórias autorais, mitos, lendas e poemas de forma oral, cantando histórias do seu povo. Antes disso, na Grécia Antiga, o rapsodo, um mero contador de histórias, é o nome do artista popular itinerante que recitava e declamava. Trovador era o artista de origem nobre do sul da França que, acompanhado de alaúde, compunha e entoava histórias cantadas. Lia-nae é uma palavra em tetun, língua falada em Timor Leste, que pode ser traduzido por “o contador de histórias” e representa um personagem social de grande poder político por reunir os saberes passados de geração em geração. Os Griots ensinam a arte, o conhecimento de plantas, tradições, histórias, além de serem responsáveis de transmitir e preservar a cultura de seu povo africano. E tantos e tantos outros foram os que detinham o acervo das histórias de seu povo. Assim foi, é e será, durante muitos e muitos tempos, os já vividos, os que virão ou mesmo os sequer imaginados.

Mas “tudo muda o tempo todo no mundo”, canta o poeta Lulu Santos<sup>106</sup>. Atualmente, os grandes personagens da narração de histórias já não são tão valorizados quanto em tempos vividos, e desde o advento da modernidade, de acordo com Walter Benjamin (2012), contar histórias é uma arte que quase desapareceu. Na sociedade atual, quem assume esse ofício é o Contador de Histórias, que, concomitante a um maior interesse pela narração oral, ressurgiu no cenário contemporâneo em torno dos anos 1970 (MATOS, 2014), despertando atenção, gerando reflexões e pesquisas acerca do assunto; ao mesmo tempo em que renovou nossas esperanças, diante da preocupação que apontava Benjamin (2012) em seu famoso ensaio “O Narrador”, publicado originalmente em 1936, quanto à extinção da arte de narrar.

De fato, como percebia Benjamin (2012), a narração oral tradicional está desaparecendo. No entanto, mesmo no cenário árido desta sociedade, o poder da palavra falada, através da narração de histórias, tem recuperado seu tempo e espaço. Nessa configuração contemporânea, a presença do contador de histórias é solicitada em diferentes lugares (bibliotecas, teatros, orfanatos, hospitais, festas de aniversário, creches, escolas etc.) assumindo o papel de entreter, confortar, animar, incentivar a leitura ou promover a fruição estético-literária. A pesquisa de Fleck (2009), sobre a profissionalização desse fazer, aponta pessoas que optaram por dedicar-se inteiramente a essa arte e identificam-se profissionalmente como contadores de histórias.

Matos (2014) conta-nos que em 1989 ocorreu um colóquio internacional no Musée National des Arts et Traditions Populaires, em Paris, com o objetivo de avaliar o impacto social

---

<sup>106</sup> Verso da música “Como uma onda”, composta por Lulu Santos e Nelson Motta, gravada por Lulu Santos em 1983.

e cultural da volta dos contadores de histórias. Compareceram 350 participantes representando 14 países. Segundo a autora, os contadores e especialistas presentes foram solicitados a expor sobre o início desse movimento em seus respectivos países. Em seu relato, não sem motivos, Matos (2014) escolhe citar alguns dos depoimentos desses contadores. Os depoimentos escolhidos por ela, fazem referência a aspectos no fenômeno da volta dos contadores, garantindo-lhe entender que

[...] ao buscar a palavra (simples, informal, acolhedora e rica em significados) [do contador de histórias], o homem contemporâneo, sobretudo o urbano, dá sinais de necessitar de um relato não-mediado, em que a presença do outro ao “alcance das mãos”, um outro que se dirija a mim, que me olhe, me emocione [...], torna-se essencial. (MATOS, 2014, p. 32, grifo da autora).

Para essa autora, o ser humano está sentindo necessidade do encontro com outro ser humano, cuja aproximação se faz na arte de contar histórias. Prova disso é o movimento que mobiliza o ressurgimento da narração oral de histórias, em vários países do mundo, e que parece surpreender ao estarem presentes em debate num colóquio acadêmico.

Em nosso país, também observamos um número cada vez maior de pessoas em busca de lugares onde possam vivenciar essa arte, seja para apreendê-la, seja para viver a experiência estética que ela promove. O Encontro Internacional de Contadores de Histórias “Boca do Céu”, que ocorre bianualmente em São Paulo é um exemplo. Criado em 2001, o Boca do Céu é considerado o maior encontro de contadores de histórias do Brasil. A edição de 2016, ofereceu atividades com mais de 80 artistas nacionais e 9 contadores estrangeiros, e recebeu 10,3 mil pessoas ao longo de oito dias de programação<sup>107</sup>. Sob a coordenação e curadoria de Regina Machado<sup>108</sup>, esses encontros têm como objetivo “promover um espaço de reflexão, criação e ação cultural, focalizando a arte da palavra, que se move continuamente através da História e das diversas culturas humanas na forma de narrativas orais”<sup>109</sup>.

Disseminados pelo Brasil adentro, os contadores de histórias vêm conquistando seu espaço, sendo cada vez mais requisitados e reconhecidos. Matos (2014) sinaliza algumas razões para esse fenômeno, no entanto não pretendemos defender um único motivo que trouxe de volta ao cenário os contadores de histórias, mesmo porque, nos espaços de encontro entre contadores,

<sup>107</sup> Informações obtidas no *site*: <<http://www.artescetera.com.br/poesia/boca-do-ceu-2018-encontro-internacional-de-contadores-de-historias/>>.

<sup>108</sup> Contadora de histórias para adultos e crianças desde 1980. Mestre em Educational Theatre na New York University, com doutoramento na ECA-USP, em 1989. Professora Livre Docente do Departamento de Artes Plásticas da ECA-USP.

<sup>109</sup> Para maiores informações, consultar: <<http://bocadoceu.com.br/>>.

os quais também frequentamos, muitas são as razões que mobilizam essa prática. E também temos as nossas.

Nosso enfoque é a narração de histórias na escola, com crianças, com professores e professoras, onde o papel de narrador pode ser assumido por todos. A nosso ver, esses contadores, em alguns aspectos, diferenciam-se do contador contemporâneo e profissionalizado, tendo em vista o caráter da instituição escolar e a intencionalidade subjacente nas práticas dentro dela.

Alguns autores (BUSATTO, 2005; SISTO, 2005; MATOS, 2014) têm utilizado o termo “contador de histórias contemporâneo ou urbano” para designar o contador da atualidade, diferente daquele narrador tradicional que narrava histórias nas suas comunidades, mantendo vivo o pensamento e as raízes culturais do seu povo. Neste trabalho, utilizamos os termos, “contador de histórias” ou “narrador” para nos referirmos a todos os sujeitos, crianças, professores, professoras e famílias que contam histórias, sejam elas histórias de vida ou ficção. Essa opção nos parece mais assertiva, visto que tanto as características presentes no contador urbano como no narrador tradicional podem ser encontradas na palavra e na performance desses contadores aos quais estamos nos referindo.

Segundo Costa (2009), a primeira pesquisa relacionada à prática de narrar histórias foi concluída no ano de 1995, e somente em 2004 a produção acadêmica sobre essa temática começou a aumentar no campo educacional. Dos trabalhos analisados por essa autora, apenas quatro tratavam da narração de histórias na escola. O levantamento que fizemos para esta pesquisa reiterou a escassez de trabalhos acadêmicos sobre narração de histórias no contexto escolar, levando-nos a uma busca com palavras-chave sem o termo “escola”. Como resultando dessa busca, encontramos trabalhos com essa temática em outros campos que não o escolar, tais como Artes Visuais, Letras, Linguística Aplicada e Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias. Os trabalhos cujas abordagens possibilitaram o diálogo com nossa pesquisa foram lidos na íntegra, e as aproximações e contribuições fazem-se presentes no decorrer desta dissertação. Cabe ressaltar aqui que a leitura das pesquisas de Bello (2004), Umbelino (2005), Costa (2009), Azevedo (2011) e Campos (2010, 2016) contribuíram significativamente para ampliar nosso estudo sobre narração de histórias com esse enfoque.

## 6.1 A NARRAÇÃO DE HISTÓRIAS NA ESCOLA

Para iniciarmos a explanação sobre a narração de histórias na escola, escolhemos o episódio em que algumas crianças expressam, do ponto de vista delas, o que a professora de

*Literatura Oral* ensina. A pergunta que direciona a entrevista foi elaborada pela Natalia durante a técnica de entrevista “Você é o pesquisador!”, com o 2º ano B:

[...]

As crianças estão sentadas em semicírculo. A filmadora está posicionada num tripé em frente a elas. Natália optou por vestir o Jaleco. Com o gravador em mãos começa entrevistando a Laura que é a primeira da esquerda para a direita, seguindo na sequência em que as crianças estão posicionadas (Laura, Pedro Reis, Ruan, Agatha e Maria Alice).

Natália: O que a professora de Literatura Oral ensina para vocês?

Laura: Praticamente ela faz várias coisas tal, mas ela não ensina, ela mais conta histórias, brinca com a gente. Nos primeiros dias ela ensinou um pouco pra gente, mas agora ela só tá contando e brincando com a gente e ouvindo música. Mas ela não tá quase ensinando nada.

Natália olhou o gravador e achou que não tinha gravado, por isso quis repetir a pergunta para a Laura.

Natália: O que a professora de Literatura Oral ensina para vocês?

Laura: Ela não ensina quase nada, ela só conta histórias pra gente, os alunos contam histórias pra nós. A gente escuta música, brinca. Mas no começo das aulas ela sempre ensinou alguma coisa pra gente.

Segue entrevistando o Pedro Reis que está sentado ao lado da Laura.

Natália: O que a professora de Literatura Oral ensina para vocês?

Pedro Reis: Praticamente quase que nada.

Natália: Tá bom né...

Quando a Natália já está indo para entrevistar a Maria Alice, o Pedro Reis retoma para completar sua resposta. Por isso, Natália reaproxima o gravador do Pedro Reis.

Pedro Reis: Mas, só que também a gente aprende algumas coisas.

Natália novamente olha para o gravador e acha que não está gravando. Olho com ela e não conseguimos ter certeza. Ela mexe nos botões e prefere repetir a pergunta para o Pedro Reis.

Natália: O que a professora de Literatura Oral ensina para vocês?

Pedro Reis: Praticamente quase que nada, mas só que de vez em quando a gente aprende algumas coisas. Eu não lembro de nenhuma.

Natália: O que a professora de Literatura Oral ensina para vocês?

Agatha: Literatura oral.

Natália: Tá né!

[...]

(Transcrição de diálogo em áudio e vídeo, 06 out. 2017)

Não podemos deixar de expressar o quanto essa pergunta e as respostas das crianças são, para nós, inspiradoras. Essa e tantas outras perguntas elaboradas no contexto desta pesquisa demonstram, acima de tudo, o quanto as crianças são exímias interrogadoras. Sim, quem convive com as crianças sabe que elas são curiosas, perguntadoras, pesquisadoras e

experimentadoras ativas. Como, aos poucos, elas vão perdendo essa disposição, a ponto de ter receio e abrir mão de perguntar quando desconhecem algo, é assunto que merece atenção e aprofundamento. Mas, por agora, vale destacar a potencialidade das perguntas que as crianças elaboraram, sua relevância e sua coerência em relação aos objetivos da nossa pesquisa, o que pode ser constatado ao longo desta dissertação.

Na resposta para “O que a professora de Literatura Oral ensina para vocês?”, as crianças apresentam a complexidade das relações entre ensinar e aprender e entre contar e ouvir. A declaração de que, na *Roda de Histórias/Literatura Oral*, só ouvem e contam histórias, brincam e nada aprendem, denuncia o lugar que o brincar e a narração de histórias vêm ocupando na escola, e, mais ainda, como as crianças não reconhecem, no brincar, processos de aprendizagem escolarizados. E não nos surpreende perceber aí a tradicional oposição entre ensinar, aprender e brincar, entre conhecimento, cognição e imaginação. As crianças trazem à baila, a partir dessa pergunta e respectivas respostas, aspectos imensamente complexos, que, há seis anos, no contexto da *Roda de Histórias*, vimos estudando e debatendo. Toda essa situação permite constatar o quanto próximos estão o ato de brincar e a narração de histórias no contexto escolar.

A ênfase na consolidação do processo de formação do cidadão produtivo (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2006) por meio da escola impõe um discurso que dificulta – a adultos e crianças – visualizar a importância de espaços e tempos no cotidiano escolar que priorizam práticas como brincar e contar histórias. Contar e ouvir histórias, assim como brincar, são atividades, de certa forma, desprezíveis do ponto de vista utilitarista, opondo-se à lógica produtivista da sociedade e da escola atual que, por isso mesmo, as considera, por vezes, e de forma absolutamente equivocada, perda de tempo.

A pergunta da Natalia e as respostas das crianças remetem aos enfrentamentos vivenciados no processo de idealização e defesa pela inserção da *Roda de Histórias/Literatura Oral* no currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do CA-UFSC. Também tivemos dúvidas! No momento em que precisamos defender a pertinência da disciplina *Literatura Oral* estávamos inseguras quanto à aprovação, pela escola, de um projeto piloto para implantação de uma disciplina de nome *Roda de Histórias*. Essa defesa justificaria a disponibilidade de um código de vaga para contratação de um professor ou de uma professora especificamente para uma disciplina que, juntamente com as crianças, mobilizaria um espaço e tempo para ouvir e contar histórias. Porém, a resposta não é simples de se apresentar e defender, ainda mais em contexto acadêmico, mas foi imperativo empreender esforços para a defesa da narração de histórias como atividade permanente no cotidiano da escola. A professora da *Roda de Histórias/Literatura Oral* quer ensinar às crianças para além da fruição estético-literária, sem

abrir mão de ser um momento de fruição estético-literária com valor em si mesmo. A defesa da pertinência da disciplina foi realizada com êxito, tanto que, agora, estamos em processo de pesquisar sobre possibilidades potenciais dessa disciplina no currículo escolar.

Algumas crianças sinalizam outras percepções do potencial das histórias. Como é o caso do João Marcos, do 4º ano A, durante a técnica de entrevista com essa turma:

[...]

Liliane: Como é participar da Roda de Histórias?

Igor: É legal!

João Marcos: É legal! É engraçado! Principalmente aquela história do Saco, que você e a Marilei contaram.

Arthur: Éh... foi uma legal também, mas...

João Marcos: Também, pra mim, é divertido, é cooperativo. Porque todo mundo ficava em silêncio e se um não ficava não dava para ouvir nada. E também a gente aprende outras histórias para contar pros pais e levar pra vida!

[...]

(Transcrição de diálogo em áudio e vídeo, 01 nov. 2017)

Com as palavras “legal”, “engraçado” e “divertido”, João Marcos lembra-nos, novamente, o potencial lúdico das histórias. Ele fala também do aspecto da cooperação durante os encontros em que se ouvem e contam histórias, o que nos remete às palavras de Fox e Girardello (2004), quando afirmam que as histórias ajudam a gerar aquele senso de comunidade colaborativa. Para o João Marcos, é valoroso aprender histórias novas e poder contar essas histórias para sua família. Ele vai mais além, afirmando que levamos as histórias para a vida! Coincidentemente, é também Fox e Girardello (2004) que fazem um relato para ilustrar o quanto a narração pode ser memorável. Nesse relato, Fox<sup>110</sup> conta ter ido a uma escola, numa cidadezinha perto de Exeter, na Inglaterra, acompanhar um estágio didático de uma aluna. Porém, ele havia esquecido que um ano antes tinha contado uma história para aquela mesma turma. Para sua surpresa, um menino, que a professora havia apontado ser incapaz de se concentrar, puxou-o para um canto e sussurrou: “Você é que nos contou a história da cobra, né?” (FOX; GIRARDELLO, 2004, p. 125). O interessante, segundo Fox, é que o menino tinha todos os detalhes da história na cabeça. Por isso, concordamos com João Marcos: é bem provável que esse menino “leve essa história pra vida!”, porque, afinal, as histórias vivenciadas ficam “gravadas no nosso corpo”, nos diz Angela Finardi (2015, p. 80).

---

<sup>110</sup> Geoff Fox é professor de literatura infantil na Universidade de Exeter, Inglaterra, e contador de histórias

Outros dois episódios em que algumas crianças falam do que aprendem na *Roda de Histórias/Literatura Oral*:

[...]

Retomei uma resposta do Pedro Reis que havia me intrigado. Quando foi lhe perguntado “O que é Literatura Oral”? sua resposta foi: “É tipo uma aula, mas só que é diferente”. Repeti a pergunta e a resposta às crianças. Falei que eu queria saber mais sobre isso porque não sabia se tinha entendido, por isso queria ajuda. Pedro Reis disse que não lembrava desse momento. Então perguntei às demais crianças o que elas achavam que ele quis dizer.

Larissa: Acho que ele queria dizer que é por causa que deve ser que a gente não aprende português, nem matemática, nem inglês.

Natalia: É tipo uma aula que não ensina tipo pra ler, pra escrever... É uma aula que a gente canta música e conta histórias?

Maria Luisa: Quando a Larissa falou assim: “Eu pensei que ele queria falar que não aprende nem português, nem matemática, nem inglês”, eu também pensei a mesma coisa, por causa que é uma aula, só que você não aprende português, matemática, inglês, geografia, mas você aprende histórias, você aprende a cantar e eu gosto muito dessa aula.

Manuela: É uma aula que não ensina ler, escrever...

Liliane: E ensina o quê?

Natalia: Histórias e cantar música?

Liliane: O que vocês aprendem aqui?

Julia: A gente aprende lições, por exemplo, das histórias, tipo mentir é uma coisa errada e às vezes tá na história, então tipo, a gente aprende o que não fazer e o que fazer pelo conteúdo que as histórias dizem.

Liliane: Pedro Reis você quer falar sobre isso?

Pedro Reis: Que é uma aula que a gente ouve histórias... faz brincadeiras, etc.

[...]

(Transcrição de diálogo em áudio e vídeo, 29 nov. 2017)<sup>111</sup>

[...]

João Marcos: Tipo, pra mim as histórias que ela conta tem alguma moral. Tipo a história do gigante. O filho queria fazer um negócio lá, aí ele foi muito ganancioso! Aí mostrou a não ser ganancioso, se não, acontece outras coisas. A da princesa... ah teve uma moral lá que eu me esqueci. Tipo, também a onça e o jabuti, também teve uma moral. Que não pode ter tudo que quer, porque a onça queria ter tudo, queria ter todos os animais para comer, o jabuti foi esperto, sacou que ela queria comer ele e foi embora. O sentido para mim é que as histórias vão dando dicas sobre... Quando tu ficar grande, tu se lembra que sempre não pode ser ganancioso, porque não pode ter tudo na vida, se não a vida não teria graça. As histórias mostram isso!

[Silêncio]

[...]

(Transcrição de diálogo em áudio e vídeo, 01 nov. 2017)

---

<sup>111</sup> Momento de avaliação e socialização dos dados com a turma do 2º ano B.

A dimensão educativa das histórias é preciosa aos contadores, principalmente àqueles que se dedicaram a ensinar por meio delas. Nas diversas culturas, tradições e religiões, muitos foram os mestres que escolheram as histórias como veículo de suas mensagens: “ensinar por meio de histórias e parábolas é uma estratégia arquiviana.” (MACHADO, 2004, p. 14). É isso que o Pedro Reis, o João Marcos e a Julia nos lembram. Uma história é “tipo uma aula, mas só que é diferente!”. É diferente pela forma como aborda a realidade.

O conhecimento narrativo é equivalente ao conhecimento científico: cada um abre portas que o outro não é capaz de abrir e nos leva a viajar por um caminho diferente. Embora essas rotas sejam muitas vezes paralelas ou cheias de cruzamentos, ambas são necessárias a uma experiência profunda do mundo. (GIRARDELLO, 2004, p. 128).

Segundo Azevedo (2011, p. 130), quando um sujeito participa de uma narração de histórias,

[...] vivencia uma experiência peculiar sobre o mundo, pois numa história estão plasmadas, por meio de metáforas e relações simbólicas, diversos aspectos da realidade objetiva e subjetiva, que promovem uma verdadeira diversificação na experiência de mundo desses sujeitos e realizando o encontro desses sujeitos com suas próprias realidades.

Contudo, algumas das aprendizagens provenientes de uma história não podem ser explicadas por palavras, reduzidas a um discurso. Talvez aí resida a dificuldade em explicar “o que a professora de Literatura Oral ensina”, ou o que se aprende ao ouvirmos uma história.

Nessa direção e em relação ao alcance que as histórias podem ter em sua dimensão educativa, Regina Machado (2004), em “Acordais”, faz uma metáfora belíssima entre florestas e histórias tradicionais. Ela nos leva a imaginar que todos têm dentro de si uma floresta cheia de árvores enfileiradas. Todavia, no dia a dia, para cumprirmos nossas tarefas sociais, utilizamos apenas as árvores da frente. Mas existem muitas outras árvores lá no fundo dessa floresta, as quais o condicionamento não atinge. Estas são as imagens por meio das quais guardamos o que é importante e significativo. Segundo essa autora, contadora de histórias, é para essas árvores que as histórias se dirigem quando entramos em contato com elas. As histórias acordam essas imagens internas.

Sua luz, melodia, brilho e graça atravessam as árvores mais significativas, mais ao fundo dentro de nossa floresta interior. As árvores da frente são *prêt-à-porter*, estão sempre à mão para serem utilizadas, de modo mecânico, com eficiência prática. Já as do fundo guardam a seiva da possibilidade de transformação humana, embora muitas vezes estejam dentro de nós, emboloradas e quase secas, como coisas velhas

empilhadas em prateleiras no sótão, porque nem sempre sabemos que temos esse tesouro dentro de nós. (MACHADO, 2004, p. 27, grifo da autora).

Mesmo considerando a importância dos diversos saberes, não é raro, na escola e na sociedade, privilegiarmos determinados conhecimentos, atribuindo maior relevância para a dimensão cognitiva do ser humano, esquecendo, assim, de investirmos nas outras dimensões, tão importantes quanto. Afinal, não seremos sujeitos completos sem desenvolvermos nossas dimensões emocional, afetiva, social e espiritual. Precisamos também nos preocupar em ampliar nossas capacidades expressivas, nossa percepção sobre a vida e o mundo que nos cerca, nosso senso estético (AZEVEDO, 2011). Caso contrário, acabamos por valorizar e iluminar apenas as árvores mais à frente da floresta, deixando esquecidas aquelas lá do fundo.

Os ensinamentos trazidos por João Marcos e Julia lembraram a hipótese apontada por Regina Machado (2004), sobre as razões do renascimento da arte de contar histórias. A autora afirma que, no caos deste começo de milênio, a imaginação criadora pode operar como possibilidade humana de inventar um mundo melhor, já que os contos são guardiães de uma sabedoria intocada, que atravessa gerações e culturas. Segundo ela,

[...] partindo de uma questão, necessidade, conflito ou busca, desenrolam trajetórias de personagens exemplares, ultrapassando obstáculos e provas, enfrentando o medo, o risco, o fracasso, encontrando o amor, o humor, a morte, para se transformarem ao final da história em seres outros, diferentes e melhores do que no início do conto. O que faz com que nós, narradores, leitores e ouvintes, nos vejamos com outros olhos. (MACHADO, 2004, p. 15).

As falas da Vitória e da Iasmim T., durante o processo de interpretação dos dados e avaliação, são elucidativas quanto aos aspectos apontados por Regina Machado (2004):

[...]

Vitória: Se eu não me engano foi a Milene, que a gente perguntou: O que as histórias trazem pra você? E ela falou assim: Traz alegria pra mim... Daí a Iasmim, a gente: Alegria? Por quê? Daí ela ficou quieta. Daí eu... Alegria por quê? Daí ela ficou quieta de novo. Daí a gente: por que alegria? Daí ela respondeu... ela falou: Aprendizado. Daí eu e a Iasmim, a gente ficou quieta, pensando, nossa, então as histórias trazem aprendizado pra ela. Nossa, a gente ficou muito paralisada com o que ela falou, a gente não imaginava que ela falasse isso.

Liliane: E vocês acham que traz aprendizado?

Vitória e Iasmim T.: Simmm!

Iasmim T.: Até porque às vezes a gente tá curtindo a história, só que não é só curtir a história, você pode aprender com ela. Por exemplo, você até um certo ponto da sua vida é a pessoa da história, você se identifica com uma pessoa da história e depois essa pessoa da história muda, completamente pra melhor, e todo mundo acha legal, você vê a expressão do seu colega achando legal e aí você aprende que você deve

mudar, essas coisas assim... Você, às vezes, pode aprender muitas coisas numa história, por mais... pode ser a da chapeuzinho vermelho, você pode aprender nela...

[...]

(Transcrição de diálogo em áudio, 05 dez. 2017)

Para nós, a beleza e a profundidade dessas falas dispensam qualquer interpretação ou comentário pelo risco de empobrecê-las ou esvaziá-las. Tendo em vista o que foi assinalado anteriormente, as contribuições da Iasmim T. e da Vitória são, para nós, suficientes. Deixamos por conta dessas vozes a maior expressão do potencial educativo das histórias e a justificativa inquestionável da necessidade da presença da narração de história em qualquer currículo escolar.

Não obstante, tendo em vista a perspectiva que temos defendido, a arte de contar histórias como possibilidade de fruição estético-literária com valor em si, gostaríamos de abordar aspectos importantes em relação ao papel e postura do(a) professor(a) contador(a) de histórias, aquele(a) que mobilizará, juntamente com as crianças, a construção de um espaço e tempo para o exercício e reflexão dessa prática. Além disso, cabe abordar os aspectos relacionados à fundamentação teórica que deve preceder qualquer prática dentro da escola, inclusive para a narração de histórias.

Embora reconhecendo que as possibilidades da narração de histórias como recurso didático sejam enormes, a proposta da *Roda de Histórias/Literatura Oral*, inspirada na prática e nos estudos da nossa fada-madrinha, Gilka Girardello, compreende essa atividade como manifestação artística e cultural. Nesse sentido, entendemos que a narração de histórias é, não exclusivamente, mas essencialmente, a possibilidade de fruição estético-literária, advindo daí os demais objetivos que orientam a proposta. A narração oral de histórias como expressão artística é defendida por Shedlock (2004), Machado (2004), Busatto (2012), Girardello (2014), que, sem desvalorizar a importância pedagógica da narração de histórias, ressaltam os aspectos estéticos dessa prática.

Azevedo (2011)<sup>112</sup>, ancorado numa abordagem principalmente estética, promove um debate sobre a narração de histórias no contexto escolar. A partir de duas experiências<sup>113</sup> em escolas públicas na favela da Maré no Rio de Janeiro, ele defende a necessidade de um narrador

---

<sup>112</sup> A pesquisa de Azevedo consta no levantamento bibliográfico apresentado na introdução.

<sup>113</sup> As experiências que serviram de substrato para sua investigação fazem parte do Programa Criança na Maré<sup>113</sup>, sendo que a narração de histórias se insere nesse Programa de forma efetiva dentro do "eixo complementação escolar". Para mais informações sobre o programa consultar <http://redesdamare.org.br/pcp/>

de histórias tradicionais no cotidiano escolar e a importância dessa prática nesse contexto. Ainda que as experiências estudadas por Azevedo (2011) buscassem prioritariamente a valorização do livro e da leitura no ambiente escolar, ele constata que o trabalho com as histórias na escola vai muito além de incentivar a leitura ou de gerar momentos de entretenimento às crianças. Ele conclui que essa prática traz possibilidades de um revigoramento do próprio sentido do processo ensino-aprendizado, tanto para os alunos, quanto para os professores. Nas palavras do autor,

A apresentação de histórias no cotidiano escolar [...] É um momento de respiração, de encontro, de resignificação, do estar na escola e no mundo. Como tal, deve ser valorizada pelos diversos atores que constroem este cotidiano. [...] O que gostaria de acrescentar, com este estudo, é a relevância e a necessidade da arte de contar histórias estar presente no cotidiano escolar de forma sistemática, como parte integrante do projeto pedagógico da instituição. (AZEVEDO, 2011, p. 150-151).

Embora esse autor esteja referindo-se ao contador de histórias como artista profissional, as contribuições do seu estudo são de grande valia para as nossas reflexões. Discordando dessa exigência de um contador de história profissionalizado na escola, corroboramos o pensamento de Sérgio Bello – professor e contador de histórias –, que propõe a atuação do educador “como contador de histórias, em suas mais diversas formas de expressão.” (BELLO, 2004, p. 158).

Contar histórias na escola não é algo novo, mas o que nos parece é que nem sempre se teve a devida compreensão da importância e dos motivos para realizar essa prática. Observamos que, por vezes, a narração de histórias na escola é mais uma, dentre tantas atividades, usada como pretexto para trabalhar os conteúdos curriculares prescritos. Bello (2004) também observa que conquanto as histórias habitem o cotidiano das escolas, infelizmente elas são tratadas como instrumentos de trabalho para o ensino de conteúdos escolares ou morais, ou apenas como um momento lúdico que é usado em negociação pelo silêncio e atenção do coletivo (BELLO, 2004, p. 161).

Em sua pesquisa, Bello (2004) relata sua experiência como contador de histórias em duas escolas privadas de Florianópolis/SC. A partir de sua prática, ele tece reflexões importantes para fundamentar a narração de histórias enquanto trabalho pedagógico. Observa, a partir do contexto em que atua, que, na escola, a narração oral é menos frequente que a leitura de histórias. Também percebe que não há uma compreensão do caráter educativo da prática de narração de histórias por parte dos professores e das professoras, e, bem por isso, quando é utilizada, na maioria das vezes, não é o foco do trabalho pedagógico. Conclui que, às histórias narradas, resta o caráter utilitário, conforme o tratamento dado à literatura, geralmente. Ou seja,

a escola desperdiça o valor pedagógico (que não é pedagogizante) que a narração de histórias proporciona ao currículo escolar.

Portanto, observamos que não há uma valorização, uma confiança e uma segurança do potencial dessa prática com fim em si mesmo. Utilizada como uma mera estratégia didática, quando uma história é contada ou lida em sala de aula, é comum vir seguida de uma série de atividades que tem como objetivo trabalhar os conteúdos curriculares de interpretação, gramática, ortografia e tantos outros. Algumas vezes, também, vem seguida de uma explicação de acordo com a temática e o conteúdo que levou à escolha do texto, ou ainda, pode seguir de uma cobrança relacionada à moral da história, de forma a levar a criança a supor que há uma resposta certa a ser alcançada. Nesses casos, a importância não é atribuída à narração e à história por si só, muito menos na possibilidade de fruição estética que essa arte promove, mas no conteúdo moral ou curricular que se deseja trabalhar a partir dela, sendo que o texto é apenas um pretexto para se chegar à finalidade almejada. Em contraponto, Coelho (1994) defendeu, na década de 1980, a necessidade de não transformar o prazer que as histórias podem proporcionar numa exigência utilitária.

O que gostaríamos de pontuar, apoiando-nos em alguns autores, é que essa postura diante da história equivaleria a exigir o mesmo diante de qualquer outra obra de arte. Além de interferir negativamente na experiência da fruição estética, as consequências de tal postura são ineficazes enquanto mensagens moralizantes.

Segundo Azevedo (2011, p. 84), não é necessário dar explicações sobre os sentidos da história ou o que elas expressam, “pois ela repercute para cada um de maneira específica e suas ressonâncias podem ser apenas compartilhadas, num movimento de aprofundamento da experiência coletiva, no que se pode chamar de apreciação estética da história”. Ou seja, ao ouvir uma história, os sentidos são construídos por cada um, de acordo com suas experiências de vida e contextos em que estão inseridos.

Além disso, quando trabalhamos com as histórias como se elas possuíssem um sentido que a criança precisa captar ou descobrir, impedimos o diálogo. Não há certo ou errado. Portanto, não é adequado um direcionamento como se houvesse uma única interpretação possível da história: é muito mais um ponto de interrogação.

São momentos riquíssimos quando as crianças compartilham, ao fim de uma história, como foi a experiência de ouvi-la. É então que percebemos que a história foi única para cada uma delas. O que chamou a atenção de alguns, passou despercebido por outros. Cada um visitou um lugar diferente, cada um viu seus próprios personagens, que foram construídos a partir da narrativa, mas apoiando-se em suas experiências e referenciais. O que as “histórias trazem”

para cada um de nós dependerá de inúmeros aspectos. E esse é, certamente, um potencial riquíssimo das histórias. Iasmim T. e Vitória ajudam a esclarecer:

[...]

Liliane: E na pergunta, “O que as histórias trazem pra você?”, como foi as respostas das crianças?

Vitória: Alegria, felicidade...

Iasmim T.: A maioria das crianças não conseguiu responder muito bem essa questão, mas aí elas acabaram respondendo, sem entender muito bem a pergunta. Ah eu... traz alegria, felicidade [as crianças diziam], mas eu vi pelas expressões delas que elas não compreenderam muito bem o que a gente queria dizer.

Liliane: Se eu perguntasse para vocês duas, “O que as histórias trazem pra vocês?”, o que vocês responderiam?

Iasmim T.: Eu, Iasmim, ia falar, as histórias pra mim trazem alegria, traz como se eu tivesse dentro da história, eu crio a história na minha mente, eu fecho o olho e é como se eu tivesse lá, e eu até às vezes penso que eu sou o personagem da história, porque eu me identifico com a história. Ou com os personagens da história.

Vitória: O que traz pra mim... é porque quando eu escuto uma história eu me sinto relaxada por escutar aquela história né! E às vezes a história traz tantas coisas pra gente! Felicidade, amor, emoções como, tristeza! A maioria falou que trazia felicidade porque a história era feliz, tristeza porque a história era triste, então...

Iasmim T.: E também nas histórias, elas não só são legais, tristes, felizes, como elas também podem nos fazer pensar, elas podem fazer a gente refletir, por exemplo, histórias que tem um menino mau, que vira do bem, aí conta porque, isso nos faz refletir um pouco.

[...]

(Transcrição de diálogo em áudio, 05 dez. 2017)<sup>114</sup>

De fato, conforme assinala Iasmim T., ao realizarmos a transcrição no trabalho de construção dos dados, ao vermos e revermos os registros fílmicos, observamos que, inicialmente, algumas crianças hesitaram diante da pergunta formulada, o que levava as pesquisadoras, de forma muito competente por sinal, a elaborarem explicações e exemplos na tentativa de esclarecer aos entrevistados o que estavam buscando. Considerando o fato de que as pesquisadoras participaram do momento de elaboração da questão proposta<sup>115</sup> e a escolheram para compor o rol de perguntas de suas entrevistas, era provável que as respostas que essa pergunta possibilitava eram, para elas, significativas e, por isso, teriam algo a dizer. Por essa razão, devolvemos a elas a mesma pergunta. Confessamos que as respostas foram muito além do que esperávamos. Em suas falas, Iasmim T. e Vitória evidenciam aspectos caros aos

<sup>114</sup> Esse episódio é parte do anterior. Momento de interpretação e avaliação da pesquisa com duas pesquisadoras do grupo de nove crianças do 4º ano A, Iasmim T. e Vitória. Optamos por apresentá-lo em separado devido à riqueza, complexidade e profundidade das suas contribuições.

<sup>115</sup> Essa pergunta foi elaborada pela Beatriz. Iasmim T. e Vitória optaram por incluí-la em suas entrevistas.

contadores de histórias, tal como a construção de imagens mentais a partir da narração de histórias. Elas demonstram, assim, a possibilidade de, a partir do que as narrativas sugerem, compor e habitar outros mundos, viver situações nunca antes imaginadas, assumir o lugar dos personagens e usufruir de suas experiências, sentir as emoções advindas de suas vitórias, derrotas, perdas, conquistas e tantas outras inimagináveis emoções que uma história pode provocar. É justamente por isso que as histórias podem trazer “alegria”, “felicidade”, “tristeza”...

Nesse sentido, Girardello (2014, p. 9) afirma que as ações de contar e ouvir histórias “agem como uma pequena clareira num bosque, lugares de encontro e de luz. [...] um espaço onde se vê a luz das estrelas, onde as crianças podem exercitar de forma especial poderes de enxergar longe, além do que a vista alcança”. Apoiada nas ideias do filósofo francês Paul Ricoeur, a autora avança na defesa de que “é a imaginação que cria esse espaço de mediação, onde podemos comparar os nossos desejos e demandas éticas com os do outro.” (GIRARDELLO, 2014, p. 9-10). Para ela, esse, por si só, já seria um motivo para dar lugar às histórias na escola, “pois o estímulo narrativo é um dos mais poderosos hormônios da imaginação.” (GIRARDELLO, 2014, p. 10). Mas, é claro, ela afirma, há muito mais!

João Marcos também nos fala da emoção, do mistério, da aventura vivenciada quando ouvimos uma história:

[...]

João Marcos: Eu gosto, porque eu não sei o que vai acontecer, eu vou na emoção! Hum será que vai ter aquele negócio, será que a história vai ser legal? Vai ser triste? Que nem a história de um guerreiro lá, um guerreiro da África, que ele foi salvar uma princesa de um monstro do mar, que elas ficavam trabalhando como escravas pro monstro. Eu gostei daquela história. Tinha ação, aventura. O sonhador, o nome da história.

[...]

(Transcrição de diálogo em áudio e vídeo, 01 nov. 2017)

João Marcos revela os sentimentos que antecedem a narração. Na espera pela história, ele cria expectativas e abre-se às possibilidades. Antes mesmo de a história começar, ele já se encontra mergulhado em seu mistério, o que lhe confere ainda mais prazer em desvendá-la. Mas essa entrega é um acordo entre contador e ouvinte; essa viagem que a narração de histórias pode promover é conquistada por ambos quando se permitem e se colocam disponíveis.

O que faz com que uma criança ou adulto vivencie emoções quando ouve uma história é a capacidade de imaginar-se no cenário onde o enredo ocorre e nas diversas situações que a narrativa propõe. O João demonstra o quão prazeroso pode ser viajar por um reino distante,

como a África, por exemplo. Viver aventuras, enfrentar monstros e salvar princesas, sem sair do lugar. Isso se deve ao que chamamos imaginação, “essa atividade criadora baseada na capacidade de combinação do nosso cérebro.” (SMOLKA, 2009, p. 14).

Smolka (2009), apoiada no pensamento de Vigotski sobre fantasia e realidade, comenta que, tomando por base a narração, podemos imaginar o que não vimos, o que não vivenciamos diretamente. Sendo assim, não estamos restritos aos limites da nossa própria experiência, mas podemos aventurar-nos para além deles. É por isso que

[...] quando ouvimos um conto - adultos ou crianças -, temos uma experiência singular, única, que particulariza para cada um de nós, no instante da narração, uma construção imaginativa que se organiza fora do tempo da história cotidiana, no tempo do “era”. [...] À medida que ouvimos a história, somos transportados para “lá”, esse local desconhecido que se torna imediatamente familiar. (MACHADO, 2004, p. 23, grifo da autora).

É para esse lugar que o João Marcos foi transportado quando ouviu “O Sonhador”. Isso explica também porque quando as crianças foram questionadas com a pergunta elaborada pela Beatriz, “O que as histórias trazem pra você?”, as respostas foram diversas: “emoção, sabedoria, alegria, felicidade, diversão, raiva, tristeza, terror, coisas novas”, pois as emoções, as sensações e os sentimentos, vivenciados durante a narração, dependem das histórias que são contadas e de cada criança, das suas experiências e singularidade.

Vygotsky (2009) sinaliza que a imaginação, base de toda atividade criadora, é uma condição totalmente necessária para quase toda atividade humana. Em vista disso, Souza (2009), apoiada nesse autor, pondera que, embora imaginação e fantasia sejam vistas pelo senso comum sem muito valor prático e de racionalidade, elas manifestam-se por igual em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica. A imaginação, segundo Egan (2007, p. 16), “não é o oposto de racionalidade, mas é o que pode dar vida, energia e rico significado ao pensamento racional”.

De acordo com Vigotski (2009), a qualidade e a quantidade do material disponível para a imaginação da criança resultam da riqueza e da diversidade das experiências vividas por ela. Isso nos permite perceber a necessidade de ampliar as experiências da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação. Segundo o autor, “quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou.” (VIGOTSKI, 2009, p. 23). Os estudos de Vigotski (2009) permitem problematizarmos que nem sempre nos preocupamos em tornar o espaço e tempo da escola mais favorável ao desenvolvimento da imaginação, visto

que, “a imaginação – como a inteligência ou a sensibilidade – cultiva-se ou se atrofia.” (HELD, 1980, p. 14).

Nessa direção, encontramos fundamentação teórica nos estudos de Vigotski (2009) para pensar a narração de histórias na escola, tendo em vista que, segundo Girardello (2011, p. 82),

[...] um laço indissolúvel une a narrativa à imaginação, e as crianças têm necessidade das imagens fornecidas pelas histórias como estímulo para sua própria criação subjetiva, para sua exploração estética e afetiva dos meandros do mundo. A necessidade de histórias tem sido identificada como um aspecto central na vida imaginativa das crianças. As histórias permitem um exercício constante da imaginação em seu aspecto mais visual.

Dessa forma, incluir na rotina escolar um espaço e tempo para ouvir e contar histórias não é uma postura ingênua. Sabemos que, conforme Sarmiento (2003, p. 53), “o imaginário infantil é inerente ao processo de formação e desenvolvimento da personalidade de cada criança concreta” e é o contexto social e cultural que proporcionará as condições e as possibilidades desse processo. Portanto, contribuir para que as crianças exercitem e ampliem suas capacidades de imaginação e criação é um dos nossos propósitos com a narração oral de histórias na escola.

De acordo com Sisto (2005), uma boa história para ser contada às crianças, na busca por estimular essas capacidades, não deve dar tudo pronto. É a criança que vai preenchendo os vazios que a narração vai deixando, ligando, unindo, recheando de sentido o que o contador de histórias está narrando. Mesmo no silêncio, ela cria junto com o narrador e complementa o que ficou subentendido. É nesse sentido que, para Sisto (2005), as crianças são coautoras do texto narrado.

A narração oral de histórias, enquanto prática na escola, e por isso prática pedagógica, exige do(a) professor(a) contador(a) uma postura responsiva. A fundamentação teórica sobre a arte de narrar é que orienta esse(a) professor(a), o estudo e a reflexão sobre o exercício da narração torna-o(a) consciente das suas opções e autor(a) de sua própria prática. É mobilizando espaços e tempos para essa prática e pensando sobre ela, à luz das teorias que a fundamentam, que poderá compreender seus limites e possibilidades, assim como é somente nesse exercício que poderá aprimorar e aprofundar seu conhecimento prático e teórico sobre esse fazer, possibilitando, então, a construção de uma prática coerente com o que se planeja e se busca. Shedlock (2004) ressalta que um dos sinais de maior confiança do poder educacional das histórias é sua introdução no currículo de formação de professores e professoras nas classes de Ensino Fundamental. No entanto, sua expectativa era de que algum dia as histórias fossem

contadas a grupos escolares apenas por aqueles que dedicaram um tempo especial preparando-se para a arte de narrá-las.

O estudo sistemático sobre o tema e a formação específica sempre foram nossos aliados na busca incansável por compreender os meandros dessa arte milenar para dela usufruir e para ser partilhada com as crianças no contexto escolar. Em relação a essa preparação, sinalizada por Shedlock (2004), alguns aspectos evidenciaram-se pertinentes ao longo de minha trajetória de professora contadora de histórias e que agora tenho a oportunidade de aprofundar nesta pesquisa em diálogo constante com nossos principais parceiros nessa caminhada, as crianças.

Nosso estudo, em torno do tema da narração oral de histórias, orientou-nos para algumas escolhas na construção dessa prática. Contar sem o suporte do livro é uma dessas escolhas adotada pelos contadores que fazem parte da construção e trajetória da *Roda de Histórias* e agora também pela professora Marília na *Roda de Histórias/Literatura Oral*. Isso se deve, principalmente, pela nossa percepção de que há na escola uma primazia da escrita em detrimento da oralidade. Em nossas práticas, temos valorizado muito mais a letra impressa do que a voz. Talvez isso explique a constatação de Bello (2004) de que a narração oral de histórias na escola é menos frequente que sua leitura.

Outra razão que nos levou a optar pela narração sem o apoio do texto são os argumentos apresentados por Girardello (2007). Segundo essa autora, do ponto de vista da voz, as diferenças entre a leitura e a narração livre de uma história são sutis e não está no *status* artístico, pois as duas práticas podem aspirar a ele. Para ela, a diferença reside na oportunidade que a narração oral apresenta de

[...] abrir-se mais imediatamente enquanto espaço de pesquisa de possibilidades expressivas e interação lúdica, tanto para quem conta como para quem escuta. Isto, pela flexibilidade que lhe dá a maior independência com relação a um texto escrito, e porque a criança pequena ainda está mais próxima da capacidade de falar expressivamente requerida pela narração do que da capacidade de ler. Como a natureza da performance lhe é mais acessível, pode servir de estímulo mais imediato a sua própria ação narrativa. (GIRARDELLO, 2007, p. 44).

Essas reflexões da autora mostram-se pertinentes ao contexto do nosso trabalho. Foi experimentando, nesse “espaço de pesquisa”, que aos poucos descobrimos que, de fato, a narração sem o livro possibilita maior interação e contato visual do narrador com o ouvinte. E isso faz uma grande diferença, pois o narrador, além das possibilidades apontadas por Girardello (2007), tem a oportunidade de observar as emoções que as crianças vivenciam suscitadas pelas histórias. Isso também se efetiva como uma forma de conhecer melhor as

nossas crianças, o que as toca e as sensibiliza. E quanto à capacidade de falar maior que a de ler da criança, concordamos e ratificamos a proposição de Girardello (2007), tendo em vista que essa prática estimula as crianças a também contarem histórias. As crianças do Ensino Fundamental, principalmente até o 3º ano, ainda não apresentam, geralmente, segurança e fluência na leitura, sentindo-se muito mais à vontade para contar do que para ler. Nessa faixa etária, observamos que as crianças se arriscam mais a inventar suas próprias histórias. Para Maria Laura, a *Roda de Histórias/Literatura Oral* ajuda a “espantar os medos de contar uma história”.

[...]

Lis: Qual é o teu nome?

Maria Laura: Meu nome é Maria Laura

Lis: Maria Laura... Ah gostei do teu nome!

Lis: Quantos anos você tem?

Maria Laura: Eu tenho 8 anos!

Lis: Oito anos? Que ano você estuda?

Maria Laura: Eu estudo no 3º ano!

Lis: 3º ano? 3º ano o quê?

Maria Laura: 3º ano B!

Lis: Você gosta da Roda de Histórias?

Maria Laura: Eu amo a Roda de Histórias!

Lis: Por quê?

Maria Laura: Porque ela faz a gente espantar os medos de contar uma história!

Lis: Você gosta das histórias que são contadas na roda? Qual é a sua preferida?

Maria Laura: Sim, a minha preferida é uma história que foi de uma velhinha que brigou com um macaco que ele queria roubar as bananas dela. Era muito engraçada! Eu adorei esta história!

Lis: É? Você já contou alguma história?

Maria Laura: Não, eu nunca contei uma história, eu tô com vergonha de contar uma.

Lis: Mas se tu contasse? Como tu achava que tu iria se sentir?

Maria Laura: Eu ia me sentir muito feliz, porque eu ia ter perdido o medo de contar uma história.

Lis: Pode cantar um trequinho de alguma música que tu gosta da Roda de Histórias?

Maria Laura: Bom... se eu me lembrar de alguma música eu posso... [pensando]. “avião sem asa, fogueira sem brasa sou eu assim sem você, futebol sem bola, Piu-Piu sem Frajola, sou eu assim sem você” [cantando]. Esse é um trequinho da música”!

Lis: Tá, obrigada!

[...]

(Transcrição de diálogo em áudio e vídeo, 16 nov. 2017)

Já falamos da competência e sensibilidade das crianças como pesquisadoras, que mais uma vez, fica evidenciado nesse episódio. Para Maria Laura, assim como para outras crianças, apesar de nutrirem o desejo, contar histórias na *Roda* é um desafio, mas possível de ser enfrentado. Quando Maria Laura nos diz que a *Roda de Histórias/Literatura Oral* pode “espantar os medos de contar uma história”, talvez esteja nos dizendo que esse espaço contribui para superar a vergonha, a insegurança e o medo que dificultam as crianças de partilharem suas narrativas. Constanza, ao explicar porque gosta dessa aula, diz algo semelhante:

[...]

Lis: Você gosta da Roda de Histórias?

Constanza: Eu?

Lis: É!

Constanza: Sim!

Lis: Sim? Por quê?

Constanza: Porque umas pessoas que nunca contaram, podem fazer... [pausa], também tem o objetivo de contar.

[...]

(Transcrição de diálogo em áudio e vídeo, 16 nov. 2017)

A partir das entrevistas, observamos que Constanza tem razão: algumas crianças afirmaram nunca terem contado histórias na *Roda*, apesar de terem esse desejo. As entrevistas revelam que contar histórias é razão em si mesma e por si só garante ao ouvinte os desejos de ascender ao papel de narrador. Mas, ouvir histórias é exigência para romper quaisquer limites que impeçam assumir o papel de contador de histórias.

Na fase da Observação Participante, percebemos que, quando as crianças queriam contar histórias, sinalizavam seu intento para a professora Marília, que, por sua vez, anotava seus nomes num caderno. Para compreender melhor como se dava essa organização, conversamos com a professora e ela nos prestou alguns esclarecimentos importantes. Segundo Marília, no começo do ano, assim que iniciaram as aulas, várias crianças queriam contar, mas nem sempre dava tempo naquela *Roda* para tantas histórias, por isso ela passou a anotar os nomes dessas crianças, formando uma lista. A lista organizava a sequência das crianças que contariam suas histórias nas próximas aulas. Marília disse que, com o tempo, foi percebendo que algumas crianças, apesar de colocarem seus nomes, sempre adiavam suas histórias para a próxima *Roda*, justificando não estarem prontos, decisão que ela não questionava e respeitava, mantendo o nome dessas crianças na lista para a semana seguinte. Acontece que, para algumas crianças, o ano terminou e esse dia

nunca chegou. A professora afirmou que, aos poucos, foi percebendo que a lista, para essas crianças, significava “fazer parte”, mesmo que não contassem, que estar na lista e continuar nela era importante. Todavia, Marília citou o caso de uma menina extremamente tímida que permaneceu na lista até o fim do ano de 2017 sem nunca ter contado uma história. Ela era uma das crianças que sempre adiava sua história para a próxima aula, afirmando não estar pronta. Mas, no início do ano seguinte, em 2018, num belo dia, finalmente a história se materializou, para alegria e satisfação da professora, dos colegas e da própria menina. Para essa menina, estar na lista serviu de motivação verdadeira para o rompimento de sua timidez, garantindo-lhe tempo necessário que só ela entendeu como adequado para assumir o papel de contadora de histórias. A lista serviu de território neutro, onde pôde enfrentar as ansiedades e restrições que foram vencidas em concomitante exercício da sua presença como ouvinte na *Roda de Histórias/Literatura Oral*. A lista representa um querer contar, que é tão importante quanto contar.

Pode variar muito o tempo que cada um de nós necessita para preparar uma história sem o apoio do texto no momento da narração e arriscar-se a contá-la num grupo. É o que temos percebido na trajetória da *Roda*. Muito embora as professoras já contassem histórias em suas salas de aula, quando estávamos no grupo ampliado, não foi imediatamente que topamos assumir o papel de contadoras: todas precisaram de um tempo até que se sentissem “prontas”. Quando são crianças, o respeito e o cuidado a esse aspecto é essencial, pois é muito importante que essa seja uma experiência agradável para elas, a fim de que sigam contando. Por isso, há que se ter paciência e confiança em suas capacidades, pois o que a prática tem nos mostrado é que Girardello (2004) tem razão, pois ao contarmos histórias para as crianças, além de estarmos permitindo a elas a fruição de obras de arte, estaremos, acima de tudo, estimulando-as a contar histórias também e valorizando a contação como prática cultural.

Ainda sobre a opção por uma narração sem o livro, cabe dizer que essa escolha leva o contador a buscar histórias, seja da tradição oral, seja da literatura, que mais se adequam à oralidade. Esse é um aspecto importante, na medida em que ler uma história é diferente de ouvir. Concordamos com Bello (2004, p. 23) ao afirmar que “certas histórias prestam-se mais para serem contadas”, embora percebamos que o inverso também é verdadeiro: certas histórias prestam-se mais para serem lidas. Em 1964, nosso saudoso Malba Tahan, em “A arte de ler e de contar histórias”, já nos orientava. Para ele,

A leitura da história torna-se obrigatória, quando a beleza, o interesse da narrativa, não reside propriamente no enredo, mas na forma suave e agradável pela qual foi escrita, no estilo do autor, na originalidade de suas frases, no encanto literário de suas expressões. (TAHAN, 1964, p. 139).

Isso não quer dizer que precisamos abandonar os textos literários, mas que é necessário atenção e cuidado com eles quando optamos por contá-los na ausência do livro. Bello (2015) problematiza essa questão quando nos diz que quando transpomos para a oralidade um texto produzido para o suporte escrito, é de se esperar que o efeito não seja o mesmo que o obtido na leitura. O que se pode fazer então? Conforme Bello (2015, p. 294), “Se o objetivo do narrador é a expressão artística a partir dos princípios da oralidade, uma adaptação da obra original pode mostrar-se não apenas permitida, mas, na maior parte dos casos, necessária”. Para ele, isso não significa desrespeito ao texto ou ao autor, mas reconhecimento “de que a obra transcende o suporte no qual ela foi criada ao ser transposta para outra linguagem artística.” (BELLO, 2015, p. 294).

Girardello (2007) aponta outro motivo e vantagem de contar sem o apoio do livro no momento da narração: a importância da imagem particular e subjetiva criada pela criança. Para a autora,

[...] tão envolventes quanto as ilustrações podem ser os recursos expressivos que formos desenvolvendo: um estalar de dedos, uma pausa inesperada, um arregalar de olhos, um toc-toc-toc com o nó dos dedos na madeira da parede. Tão atraente quanto as figuras do livro pode ser a linguagem que usarmos: a sonoridade das palavras, os estribilhos, as rimas e repetições, o uso de diferentes vozes ou sotaques para os personagens. (GIRARDELLO, 2007, p. 50).

A grande diferença entre contar sem o apoio do livro e imagens está justamente na importância e necessidade de “valorizarmos a criação imaginária presente na leitura do signo linguístico” e estimularmos a capacidade de “evocar imagens na ausência das figuras, com base apenas nas palavras” (GIRARDELLO, 2007, p. 50), que podemos nominar como criação de imagens verbais que a narração de histórias oferece em primeiro plano. De acordo com Girardello (2007), a importância da leitura de histórias para as crianças é extremamente reconhecida, porém nem sempre isso ocorre com a história contada sem o apoio do livro. Ler e contar histórias são práticas diferentes, mas nem por isso melhor ou pior uma que a outra. Desenvolvem e articulam saberes e fazeres distintos, algo necessário à formação do sujeito e, bem por isso, pertinente, em hierarquia horizontalizada, às vivências cotidianas escolares.

Outro princípio importante que buscamos na trajetória da *Roda* e que percebemos manter-se na *Roda de Histórias/Literatura Oral* é a preparação da história pelo contador. Durante a técnica de entrevista com o 4º ano A, a fala do Ricardo nos levou a pensar sobre essa preparação:

[...]

Ricardo: É legal ouvir histórias, bem contadas, porque tipo, a professora, ela sempre faz, não é aquela história... tipo falando normal... “Ah um gigante quebrou uma casa,

construiu a dele” [fala sem entonação], não, ela fala com expressões e faz tipo... “Ah tal coisa” [Ricardo muda a voz], eu acho legal quando é assim!

Matheus: Eu gosto de escutar histórias da professora com os meus amigos também! É interessante escutar histórias!

Ricardo: É, ficar com os amigos falando sobre a história!

Francyne: É bom que aí a gente fica tudo junto, e a professora vai contando histórias...

Samuel: Eu gosto de ouvir histórias e é bem legal assim porque é um passa tempo pra mim! Então é bem legal!

Francyne: Eu queria que continuasse até o ano que vem!

Matheus: Gente, eu acho que ainda continua no 5º ano né?

Ricardo: Eu queria que fosse até o final! Até eu me formar!

[...]

(Transcrição de diálogo em áudio e vídeo, 01 nov. 2017)

Quando Ricardo afirma como é legal para ele ouvir histórias “bem contadas” e que a professora “fala com expressões”, ele evidencia a importância da voz e do gesto na narração oral de histórias, a importância da preparação do contador e a importância da performance do narrador para envolver o ouvinte. Segundo Girardello (2004, p.130),

A professora tem o papel de criar a ocasião para a narração, de sugerir formas de contar, ouvir e explorar as histórias. Sem dúvida, sua dedicação em escolher e preparar carinhosamente cada história que for contar é fundamental, para que seus alunos vivam com a maior intensidade possível a viagem imaginária a que cada história convida.

A partir da fala de Ricardo, gostaríamos de pensar o que é uma história “bem contada”. É possível que a resposta para essa questão, se elaborada de forma apressada, possa levar a pressupor que para contar bem uma história é necessária grande sofisticação. No entanto, Shedlock (2004, p. 22) adverte que, “a simplicidade deve dar o tom da narração de histórias”. Mas, então, como contar bem uma história, se ao mesmo tempo em que a autora fala da importância da preparação, também ressalta o valor da simplicidade, o que ela chama de “a arte de esconder a arte”. Anterior a quaisquer orientações ou sugestões, gostaríamos de enfatizar que aprendemos com nossos mestres que não há um único jeito de contar histórias ou de ser um bom contador. Cada um tem seu estilo e, como diz nossa música inspiradora,

Todo mundo conta história,  
 Todo mundo tem seu jeito  
 De abrir o universo  
 Que está dentro do seu peito<sup>116</sup>

<sup>116</sup> Trecho da música referenciada na nota de rodapé nº 15.

No entanto, concordamos com Fox e Girardello (2004, p. 145), mesmo isso sendo verdade, ainda assim “é possível ajudar os contadores dando retorno sobre o que funciona e o que não funciona na narração”.

A partir das contribuições de Shedlock (2004) e de tantos outros contadores que encontramos pelo caminho (BELLO, 2004; BUSATTO, 2012; GIRARDELLO, 2014; MACHADO, 2004; SISTO, 2005), fomos, aos poucos, atentando para alguns recursos de performance apontados por esses(as) autores(as) e contadores(as) de histórias, recursos esses que hoje consideramos importantes no processo de preparação e narração de uma história e que, bem por isso, temos utilizado em nossa prática de narração na escola, a saber:

- a) Escolha da história: o(a) contador(a) encantará mais facilmente as crianças quando a história, primeiramente, o(a) encantou. Essa identificação com a história influenciará significativamente para o êxito da narração. Porém, escolher uma história exige repertório de leitura, ou seja, antes de ser um(a) contador(a) de histórias, o(a) contador(a) é um(a) ávido(a) leitor(a) e ouvinte de histórias. As histórias têm poder de cura, e por cura entendemos não somente a ausência de saúde, mas também possibilidades de entendimentos que organizam questões particulares do(a) ouvinte. Nesse sentido, a escolha da história precisa respeitar o contexto no qual ela será narrada, porque além de encantar o(a) ouvinte, a história pode organizar ou desorganizar quem a ouve. Assim, escolher uma história é uma atitude política;
- b) Espaço físico: um espaço especialmente organizado, acolhedor e confortável contribui para que as crianças sintam-se bem e valorizadas. Um espaço aconchegante facilita a experiência estética e afetiva que esse tipo de encontro busca promover;
- c) Clima/ambientação: o(a) contador(a) deverá buscar construir o “clima” propício para a narração de histórias. A disposição em roda favorece o encontro. A chama de uma vela, uma música, uma brincadeira cantada podem contribuir tanto na disposição para o ouvir como na disposição para contar;
- d) Presença: a presença significa estar inteiramente vivendo e respirando a história junto com as crianças. É estar atento(a) às reações dos(as) ouvintes e estar pronto para acompanhá-los(las) nas emoções que a história provoca. Dar a mão se for preciso, aconchegar se necessário, comemorar junto se for o caso. Presença significa acreditar no que está contando, sentindo-se parte das palavras que está dizendo;
- e) Naturalidade: a naturalidade do(a) narrador(a) conquista com mais facilidade as crianças. A melhor forma de alcançá-la é por meio do mergulho intenso na história. Contamos melhor algo que já vivenciamos, ainda que no campo da imaginação. A

naturalidade não se alcança com uma narração mecânica e decorada. Naturalidade é apropriar-se do texto narrado com tamanha intensidade que o(a) ouvinte acredita na certeza de que aquilo possa ser uma verdade, tendo em vista a força com a qual o(a) narrador(a) apresenta a história;

- f) Corpo, expressão, gesto, voz e olhar: o corpo, as expressões, o gesto e a voz que compõem a performance da narrativa deverão surgir de dentro para fora, como consequência da emoção vivenciada pelo(a) narrador(a) quando em contato com as imagens que ele(a) próprio(a) construiu durante a preparação da história. O corpo exterioriza a intimidade do(a) narrador(a) com a história, sua intencionalidade. Quanto mais encharcado(a) estiver dela, maior o poder de levar o(a) ouvinte consigo. O gesto é um aceno da alma; a voz, extensão do corpo; o olhar, elo entre narrador(a) e ouvinte. Todos esses componentes poderão ser explorados pelo(a) narrador(a) durante a preparação da história, como se fosse um estudo avançado de sua forma de se expressar, tornando-a consciente.

Esses são fundamentos e recursos que aprendemos com nossos mestres e que nos têm orientado e contribuído na trajetória da *Roda de Histórias*. Durante as Observações Participantes na *Roda de Histórias/Literatura Oral*, constatamos que esses recursos e fundamentos também são utilizados pela professora Marília, beneficiando sua prática de narração de histórias e favorecendo o envolvimento das crianças de um modo geral. Também concordamos com Ricardo, as histórias são bem contadas.

Contudo, houve crianças do 4º ano A que, ao falarem durante a técnica de entrevista como é para elas participarem da *Roda de Histórias/Literatura Oral*, apresentam questões que merecem atenção. Mais que isso, alertam que nada disso deverá ser engessado, rígido, pois sempre será imprescindível considerar a singularidade de cada criança e de cada grupo:

[...]

Arthur: Tipo, eu gostava antes, só que agora no 4º tá faltando muita coisa. Tipo, as músicas estão chatas, podia ter mais coisas de terror, mais comédia, as histórias tão meio chatas, tudo. Podia melhorar.

João Marcos: É que tipo, vai ficar chato porque tu vai ficar crescendo. É que nem um adulto ouvir uma piada de uma criança, ele não vai entender, não tem graça.

Arthur: Tipo, cada ano que a gente passa, ... fazer outras coisas. Agora no 4º ano trocar pra terror, depois ação.

João Marcos: Assim... se eu conto a mesma história para um adulto, se eu conto a mesma história pra uma criança da minha idade, ela vai achar graça, porque ela vai ter a mesma ideia do que eu. O adulto não, ele já vai tá grande, já vai tá lá, ele já tem umas ideias na cabeça, um monte de coisas. Ao passar o tempo a gente vai ficando,

gostando de outras coisas, não vai gostar das mesmas coisas. Que nem o adolescente, ele fica na fase de adolescente, às vezes fica chato, não fala com ninguém, ou às vezes fica legal. Ah... e hoje, a mesma coisa que o Arthur, tá um pouquinho chato.

Arthur: Antes era legal, tipo, no 1º ano foi um pouco, coisas de 1º ano né, no 2º ano coisas do 2º, 3º pra 3º, agora no 4º e no 5º já botaria uma coisa de ação. Por causa que a gente crescendo não vai querer ficar ouvindo histórias de 1º e 2º ano.

[silêncio]

[...]

Liliane: Vocês não gostam quando chega o dia dessa aula?

Arthur: Eu gosto no começo, tal, mas quando eu entro na sala, dá aquele clima de chatice. Por causa que começa ter um monte de histórias, muito criança, assim.

[...]

Arthur: No terceiro ano, quando tava ficando chato, eu até pedi pra sair, eu ficava até fazendo outra atividade, por causa que eu não estava gostando.

Liliane: Você teve essa opção?

Arthur: Sim, eu e mais algumas pessoas.

Liliane: E pra ti foi melhor?

Arthur: Foi, mas aí depois, quando tava quase no final do ano, deu vontade de voltar, porque eles estavam falando que tava tendo histórias de terror.

João Marcos: É porque também mesmo saindo... Eles não percebiam, ah eles não estão gostando muito. Ah chega lá tu fala, ah professora tá muito chato, acho que eu vou sair... Ai chega a professora e: tá então vai, fica fazendo atividade. Quando chega, ela fica com a ideia: Acho que eles não estão gostando porque não tem tal e tal coisa, aí ela vai mudando, ela vai colocando outras coisas.

Liliane: E vocês dão essas ideias para a professora?

Arthur: Eu já dei um monte no 3º ano, agora, inclusive, tô falando aqui agora, e não mudou muita coisa, assim.

[...]

Liliane: Se vocês pudessem escolher, por exemplo, o ano que vem, entre ter e não ter essa aula o que vocês escolheriam?

Arthur: Depende as mudanças que fariam, tipo, se fizessem o que eu falei de fazer assim, histórias de climas diferentes, eu até escolheria ter, mas sem essas mudanças, não!

[...]

(Transcrição de diálogo em áudio e vídeo, 01 nov. 2017)

Arthur deixa claro não estar satisfeito com o repertório de músicas e histórias que compõem a rotina da *Roda*. Também evidencia que não se sente contemplado nessas escolhas e que, se não mudar, prefere não participar mais da *Roda de Histórias/Literatura Oral*.

Quando o Arthur afirma que as histórias são “muito criança”, ele dá pistas sobre a necessidade de considerarmos as diferentes faixas etárias e a singularidade das crianças que participam da *Roda de Histórias/Literatura Oral* para a seleção dos textos. João Marcos e Arthur advertem que as crianças do 4º ano não irão gostar das mesmas coisas que as crianças

do 1º ano ou do 2º ano gostam. Mas saber disso não basta, é preciso perguntar para elas que tipos de histórias preferem. Se quisermos construir lugares que atendam os interesses e necessidades das crianças, é necessário nos empenharmos para conhecê-las, compreender suas realidades, saber dos seus interesses e desejos, suas opiniões e pontos de vistas. As crianças deixam claro que o repertório da *Roda* precisa ter a participação dos ouvintes na sua seleção. Não são as histórias que têm idades direcionadas como ouvintes; são os ouvintes que têm preferências por determinadas histórias.

A partir dessas contribuições, tão espontaneamente colocadas pelas crianças, podemos perceber a importância dos momentos de diálogos em que possam expressar com confiança e franqueza o que pensam e sentem, a partir do que lhes acontece. A iniciativa da professora Marília em construir um instrumento que possibilita às crianças registrarem, por escrito, suas histórias preferidas, seus descontentamentos e sugestões, contribui para aprimorar a participação das crianças nesses aspectos. No entanto, o diálogo aberto, espontâneo, olho no olho também tem lá as suas vantagens.

Arthur aponta também sugestões valiosas para o trabalho de seleção do repertório das histórias. Expressa sua preferência por histórias de terror e ação e sugere que esses deveriam ser os tipos de narrativas para o 4º ano. A sugestão para que fossem contadas mais histórias de terror não veio somente dele; muitas crianças, durante as entrevistas, fizeram-na e demonstraram essa predileção. Essa reivindicação das crianças traz à tona uma discussão que julgamos urgente. As contribuições e importância do contato das crianças com alguns gêneros narrativos é um dos assuntos que identificamos necessidade de nos debruçarmos com maior profundidade, pois o que sabemos é superficial e não dá conta do debate que precisamos promover em parceria com a comunidade escolar.

A seleção de repertório é, possivelmente, um dos temas mais complexo para o(a) contador(a) de histórias, pois demanda tempo e estudo. Talvez essa complexidade seja maior ainda quando o contexto em que contamos histórias é a escola. A seleção de uma história para ser contada oralmente requer alguns cuidados. Considerar a faixa etária dos ouvintes é primordial, mas conhecer um pouco da realidade das crianças, bem como seus interesses, pode ser ainda mais útil no momento dessa escolha. No episódio que segue, Iasmim T. também revela sua preferência:

[...]

Iasmim T.: Eu queria, se pudesse mudar a Roda de Histórias, se a professora deixasse botar, ela não deixa né, eu queria que deixasse botar histórias de terror. Porque assim por mais que tenham crianças que não gostem...

Yasmim: Deixar ela deixa...

Iasmim T.: Não deixa... Tem muitas crianças que adoram! A Roda fica mais... como é no escurinho, fica até mais... dá um suspense, e aí fica muito legal acho que história de terror numa roda de histórias. Até porque a gente lê mais histórias de terror assim, aí quando a gente vai querer contar uma história, a gente tem que procurar muito, mais muito pra tentar achar uma história que não é de terror.

Yasmim começa a falar alguma coisa que não entendo.

Iasmim T.: Espera! E eu também mudaria que dava pra deitar, porque eu quero muito deitar nessa Roda de Histórias, e não pode deitar, e eu quero deitar, eu quero dormir...

Makai: Dormir na roda Iasmim? [risos]

Iasmim T.: Simmm... [risos]

[...]

(Transcrição de diálogo em áudio e vídeo, 01 nov. 2017)

Como dissemos, as histórias de terror foram sugeridas por muitas crianças. Arthur e Iasmim T. fazem parte desse grupo. Histórias de bruxas, monstros, fantasmas sempre agradam. A experiência do suspense e do medo vivenciados no momento de uma narração por algum motivo os atrai. Desde o medo, o mistério e o suspense causado pela insistência do lobo em querer entrar nas casas dos três porquinhos, até o medo da “loira do banheiro”<sup>117</sup>. Iasmim T. fala ainda do impasse em que se encontra quando ela própria precisa selecionar uma história, pois terror e suspense são suas preferidas e compõem o seu repertório de leitura, no entanto não pode contá-las, já que, segundo ela, esse gênero narrativo não pode ser contado na *Roda*.

O tema realmente é delicado, nos instiga e inquieta. Quem conta histórias para crianças sabe que, ao mesmo tempo em que elas gostam e insistem nesse tipo de narrativas, há que se ter um cuidado, pois os efeitos podem gerar impasses, sendo preciso estar preparado para possíveis mediações e esclarecimentos. Dificilmente um(a) contador(a) de histórias que atua na escola não tenha vivido alguma situação em que necessitou dar boas explicações sobre uma história que contou. Se a criança compartilha com a família uma história ouvida e a família, por sua vez, considera inadequada, é importante que o(a) professor(a) contador(a) de histórias tenha argumentos esclarecedores, dando a segurança que todos merecem receber em relação à educação de seu(sua) filho(a). É também nesse sentido que a prática da narração de histórias na escola deve ser uma opção consciente e fundamentada, ou seja, responsável.

Os efeitos de uma história, conforme já sinalizado, serão diferentes para cada criança, seja ela uma fábula, um mito, uma lenda, um conto de fadas, tenham as crianças a mesma idade ou não. Depende de vários fatores: da história individual e familiar de cada criança, do meio

---

<sup>117</sup> Lenda urbana também conhecida como Maria Sangrenta. De vez em quando essa história aterroriza o imaginário das crianças na escola. E quando ela chega, é uma correria e gritaria que demoram dias para acalmar.

social, da relação entre os pares, do momento, contexto e forma que a história foi contada, e tantos outros. É muito difícil saber de antemão ou controlar esses efeitos, pois “o significado e o poder da história não se encontram só no conteúdo; ao contrário, eles se desdobram ao longo dos processos dinâmicos de ouvir e recriar.” (SIMMS, 2004, p. 60). Os significados de uma história são construídos por cada um, surgem a partir de nossas experiências, não sendo possível uma determinação, como se eles já estivessem lá, prontos para serem atingidos. Contudo, quanto mais o(a) contador(a) se instrumentaliza teoricamente, mais entendimento ele(a) terá sobre esses processos, e isso certamente fará grande diferença na sua prática narrativa e de mediador(a) dessa arte com tamanha potência. Esses debates são importantes para instrumentalizar, inclusive, reuniões escolares com as famílias, a fim de esclarecer encaminhamentos pedagógicos quanto às presenças dos contos populares de tradição oral, tão controversos e, ao mesmo tempo, necessários à formação humana.

Sobre o medo vivenciado a partir das histórias, Simms (2004, p. 58) diz que o medo, como parte constituinte da vida, “não deve ser evitado, nem reprimido, nem conquistado, pois é de suas profundezas que surgem o destemor, a consciência e a sabedoria”. Em “Através do terror da história” Simms (2004) lembra que a narrativa era um dos meios pelos quais os povos tradicionais preparavam suas crianças para viverem no mundo. Nessas narrativas, o medo era enfrentado e suportado no campo da imaginação como uma forma de processo ou ritual prático. Essa prática dos povos tradicionais é coerente com o apontamento de Held (1980) de que encontrar projetados e materializados, sob forma de narrativas, seus medos e angústias pode ser, para as crianças, benéfico e libertador. Nesse caso, a narrativa permite dar sentido aos elementos da realidade, tendo em vista que a criança não recebe a narração passivamente.

Ilan Brenman (2015), um dos principais escritores de literatura infantil do Brasil atualmente, em conferência no 20º Encontro do Proler de Joinville/SC, problematizou questões similares e faz pensar sobre o que estamos oferecendo às crianças em nível de literatura. Revisitar o texto de Brenman (2015), por meio do registro escrito daquela conversa, possibilitou visualizar outros nexos. Qualquer coisa que oferecermos às crianças estará diretamente ligada às nossas concepções de criança e infância, inclusive a literatura e as histórias. Portanto, não é de estranhar que, conforme percebe Brenman (2015), quando oferecemos literatura e histórias às crianças tendemos a simplificá-las, mais uma vez subestimando suas capacidades e nivelando-as por baixo. Nessa perspectiva, o que é apresentado para as crianças são, nas palavras do autor, histórias e literatura “água com açúcar”. Ele vai mais longe ao fazer uma analogia entre a oferta literária com a alimentação do bebê nos primeiros meses de vida. O que estamos oferecendo às crianças em nível literário é, para ele, como se continuássemos dando

papinha (comida amassada), mesmo quando a criança já tem recursos e capacidade para mastigar sozinha. Mas o que acontece se continuamos dando papinha? A criança terá graves problemas na mandíbula e toda a dentição apodrecerá. É assim também com o alimento simbólico, a literatura e as histórias. Não devemos mastigar por ela, devemos acreditar na sua capacidade e potencial.

Brenman (2015), em suas reflexões, questiona: por que não falar de certos temas com as crianças? Para ele, o terror ou a violência presente na literatura infantil não é a mesma que vemos na televisão. As histórias, diz ele,

[...] falam da violência interna de cada um de nós, como seres humanos. Sempre foi assim. E hoje estamos com medo disso. [...] O medo não faz mal; ele faz com que fiquemos juntos. Nós fortalecemos as crianças com isso [...] O medo está em nós, não nas crianças. O medo é nosso, não delas. (BRENMAN, 2015, p. 104-107).

Por isso, ele recomenda “muita literatura e muita leitura”, e nós acrescentamos muitas histórias, “sem medo de tocar em temas que interessam à vida das crianças.” (BRENMAN, 2015, p. 107). Ainda assim, ressaltamos, não podemos ser negligentes. Para tudo que apresentamos às crianças, é necessário pensarmos nas possibilidades de diálogos que teremos com ela e que também terá com outros adultos. O que queremos dizer é que a mediação fará toda a diferença. Todos nós já ouvimos, ou sabemos que existem, as versões originais dos contos de fadas, que são repletos de dor e crueldade. As irmãs da Cinderela cortaram pedaços dos próprios pés para caberem no sapatinho de cristal; Rapunzel engravida quando isolada na torre abandonada... Essas dores e crueldades se perderam nos textos que hoje estão circulando nas mãos de nossas crianças. Essas higienizações que forçamos aos textos escritos para crianças não contribuem; pelo contrário, trazem perdas significativas, tanto ao valor original do texto literário quanto às potencialidades de formação humana que negligenciamos com tamanha negação de sentidos.

Mas falar sobre histórias e suas reverberações na escola vai muito além disso. Vale compreendermos, também, que a oportunidade de troca e interação entre as crianças e a possibilidade de partilharem suas narrativas favorece outra relação com a linguagem: ela passa a ser compreendida numa relação de diálogo. Assim, a criança interage com a língua viva e real. O episódio em que Iasmim T. do 4º ano A fala sobre a sua experiência de participar da *Roda de Histórias/Literatura Oral* mostra que esse é um caminho possível:

[...]

Iasmim T.: Eu acho que a Roda de Histórias não se trata só de ouvir as histórias... isso também é Roda de Histórias, mas a Roda de Histórias também tem um pouco de... não sei se você vai me entender, mas, cultura! Porque, por exemplo, quando a professora nos conta, que a gente faz a roda, a gente senta em volta dessa vela, a gente faz essas coisas que os povos antigos, eles contavam histórias em volta de uma fogueira e como não dá para fazer fogueira aqui no colégio, a gente bota uma vela e faz a roda. E eu acho que também para memorizar as histórias, **sentir o prazer de estar contando a história.**

[...]

(Transcrição de diálogo em áudio e vídeo, 01 nov. 2017)

Iasmim T. brinda-nos com aspectos extremamente importantes da narração oral de histórias. Um deles refere-se a essa prática como expressão cultural. “Não se trata só de ouvir as histórias”, mas de vivenciar uma arte milenar que atravessa gerações e culturas. Iasmim T.<sup>118</sup> também nos fala sobre o prazer de contar. A experiência em campo, na *Roda de Histórias/Literatura oral*, assim como a trajetória de professora contadora de histórias, permitiu identificar a satisfação das crianças quando compartilham, na *Roda*, suas histórias preferidas, sejam elas inventadas, ouvidas ou vivenciadas. A intenção e os esforços empreendidos nas ações da *Roda de Histórias/Literatura Oral* para que as crianças assumam a palavra expressam aproximações com a defesa de Campos (2016), a qual ela sustenta com sua pesquisa. A autora ressalta

[...] a importância de se proporcionar mais tempo na escola para experiências artísticas que incluam a narração de histórias e que possibilitem às crianças contarem e compartilharem suas histórias junto aos professores, não só pela potencialidade de aprendizagens que isso possibilita, mas, também, por representar práticas educativas associadas a uma pedagogia mais poética e estética. (CAMPOS, 2016, p. 220).

A defesa de Campos (2016), lindamente construída *na e pela* experiência com crianças narradoras, mobiliza-nos a pensar que o prazer de contar, de que fala Iasmim T., relaciona-se, também, com o prazer de se perceber e de se constituir sujeito *da e na* linguagem. Visto que “*é na e pela* palavra, também, que o sujeito pode dar sentido às suas experiências de vida e expressá-las.” (CAMPOS, 2016, p. 220, grifo da autora). Por isso, “não são palavras o que

---

<sup>118</sup> Consideramos importante dizer que Iasmim T. assume com frequência a palavra na *Roda de Histórias/Literatura Oral* e já vivenciou a experiência de contar histórias no “Passeio literário Histórias na Barca”, promovido pela Biblioteca Barca dos Livros. A Barca dos Livros é uma biblioteca comunitária, mantida pela Sociedade Amantes da Leitura. Sua sede localiza-se na Lagoa da Conceição, em Florianópolis/SC. Foi inaugurada em 2 de fevereiro de 2007 e desde então é um ponto de cultura da cidade, realizando diversas atividades de incentivo à leitura.

pronunciamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.” (BAKHTIN, 1997, p. 95).

Ao discutir as dimensões política e pedagógica da participação da criança na escola, Antunes (2007) alerta que o espaço-tempo escolar vivenciado pela criança pode oferecer-lhe apropriação da riqueza cultural humana ou também pode simplesmente ocupar-lhe o tempo com práticas mecanizadas. Kramer (1994) também alerta sobre essas práticas ainda presentes na escola. Ela denuncia a falta de condições para que a criança produza e não apenas reproduza. Apoiada em Bakhtin, a autora afirma que a escola não possibilita que a criança penetre na “corrente da comunicação verbal”, pois em suas práticas de ensino dicotomiza a língua, privilegiando um de seus polos, o da subjetividade ou da objetividade. “E, assim, a palavra deixa de constituir aquilo que Bakhtin chama de território social comum dos interlocutores, esteja o diálogo se dando entre crianças, crianças e adultos, ou com livros e demais produções escritas.” (KRAMER, 1994, p. 83). Algumas práticas na escola não requerem das crianças mais que a cópia, a repetição e a imitação de modelos, portanto não exercitam nem um pouco suas capacidades criadora, inventiva e imaginativa, ou seja, não possibilitam a autoria. Em contradição a essas práticas, Kramer (1994, p. 83) enfatiza a necessidade de a escola investir para que a criança seja autora, o que significa “dizer a própria palavra, cunhar nela sua marca pessoal e marcar-se a si e aos outros pela palavra dita, gritada, sonhada, grafada”. Com base nessa constatação, apoiamos-nos em Girardello (2004) e Campos (2016) para defendermos a narração oral de histórias como uma prática coerente com os objetivos de uma escola mais humana, criativa e poética para as crianças.

A linguagem viva e real, defendida até agora, também se espraia, e quem sabe seja até um espaço privilegiado, em histórias vividas, para além daquelas lidas, ouvidas ou inventadas. O relato da professora Marília para esclarecer onde as crianças buscam histórias para contar na *Roda* demonstra como juntos eles descobrem que “nossas vidas contam histórias”<sup>119</sup> (CAMPOS, 2016). Marília afirma que sua intenção sempre foi de que as crianças escolhessem livremente suas histórias para contar, sem restrições. Até que um dia uma criança contou a história de um cachorrinho que ganhou. No fim da narração, uma criança argumentou: “Ah, mas isso é uma história que aconteceu com ela!”. Como a postura da professora sinaliza para as crianças que está tudo bem, que também podia ser este tipo de história, outra criança pondera: “Mas a prof sempre pergunta se a gente “ouviu”, se “leu” ou se “inventou” a história”. Nesse momento, Marília percebe que sua mediação estava incompleta, por isso corrige, dizendo para

---

<sup>119</sup> Parte do título da tese de doutoramento de Campos: "Nossas vidas contam histórias: Crianças narradoras".

as crianças que então faltava uma pergunta: se tinha “vivido”. Foi nesse diálogo com as crianças que Marília se deu conta que talvez tenha dado mais ênfase a esses três tipos de histórias: histórias que as crianças haviam lido, ouvido ou inventado, o que foi retificado a partir de então. Sobre a importância de compartilhar histórias de vida, o episódio vivenciado com o 4º ano A, durante a técnica de entrevista, propicia uma boa reflexão:

[...]

Jamilly: Eu acho muito legal, eu me sinto melhor, a gente relaxa ouvindo os outros contando histórias. Tem gente que até conta histórias que aconteceu na sua vida, tipo a Vitória, já contou uma história que aconteceu na vida da mãe dela, dela né, e eu... eu gosto muito de ouvir histórias dos outros, ainda mais quando é história que aconteceu de verdade.

Vitória: A Jamilly também contou uma história, ficou muito engraçado. O Ravi contou uma história muito engraçada. E muitas pessoas... um dia eu cheguei assim... - Oh mãe eu posso contar a sua história? Daí ela: tá conta. Eu contei, daí todo mundo queria contar a sua história. Porque a minha mãe... ela...

Jamilly: Todo mundo se emocionou!

Vitória: É, todo mundo se emocionou! Porque a minha mãe...

Lis: Ela não podia mais engravidar... e ela teve a Vitória!

Vitória: É... ela engravidou e ela perdeu um filho na barriga. Daí, quando ela tava indo... ela engravidou de novo! E perdeu outro filho! Então foram dois filhos mortos. E no terceiro ela teve uma... [pensando] síndrome de Hellp, é um negócio que dá assim... que tu perde muito cabelo, tu fica ruim e daí com essa síndrome de hellp, ela não poderia mais engravidar e daí ela engravidou de mim. Mas, foi muito difícil ela engravidar, porque a minha vó, que hoje morreu, que é a segunda família da minha mãe, ela falava: “Um de vocês dois vai me dar uma neta e ela vai ser Fernanda, daí todo mundo entrou, aquela coisa tipo.... [suspira] foi bem...

Ludmila: E eu nunca contei uma história, a história da Vitória eu nunca tinha sabido, por que ela nunca tinha me falado.

Liliane: Você ficou sabendo da história da Vitória na Roda?

Ludmila: Sim, aí depois desse dia ela me contou no carro, quando ela tava indo comigo e com meu pai. Daí ela me contou, daí ela falava, daí a vó dela falava: “Um de vocês dois tem que me dar uma neta, e ela vai se chamar Fernanda”. Então por isso que o nome dela se chama Vitória Fernanda, Fernanda em homenagem a vó dela. Porque a vó dela morreu e ela nasceu.

[silêncio]

[...]

(Transcrição de diálogo em áudio e vídeo, 01 nov. 2017)

Esse episódio oportuniza refletir sobre a importância de as crianças poderem partilhar suas histórias e experiências com seus pares e professora. É possível perceber o quanto foi significativo para a Vitória contar sua história, e não menos para os seus colegas ouvirem. Ainda, naquele momento da entrevista, todos se mostraram empáticos e acolhedores, e foi notório que a história foi marcante, pois ainda estava viva na lembrança das crianças.

Gostaríamos de pensar aqui o que representa para as crianças ter garantido um espaço e tempo no contexto escolar para esse tipo de encontro em que narrativas como essas são partilhadas. Do ponto de vista da formação humana, nossa hipótese é de que o alcance é inimaginável. No entanto, com ajuda de alguns autores, podemos fazer algumas ponderações.

Campos (2016), em busca de compreender as contribuições e a importância de as crianças elaborarem narrativamente suas experiências, recorre ao pensamento de Benjamin e Dewey, compondo um entrelaçamento entre os conceitos de narrativa e experiência. Por meio da análise de narrativas orais das crianças, ela investiga a relação entre experiência e narração de histórias na infância, construindo, a partir de sua tese de doutoramento, significativas reflexões e conclusões. O trabalho dessa pesquisadora propicia um intenso diálogo com a presente pesquisa e pontualmente nos oferece subsídios para uma reflexão acerca do episódio acima relatado.

Para Benjamin (2012), a matéria do narrador é a vida humana. Com base nesse autor, Campos (2016, p. 45) afirma que

[...] o conteúdo da experiência é alicerce para a tecitura das palavras que se juntam e constituem histórias, as quais são narradas e ouvidas e, depois, novamente narradas. Um movimento que faz com que as histórias – as narrativas – permaneçam sendo contadas e recontadas constantemente, cada qual ao modo do ouvinte e narrador.

Nessa perspectiva, Campos (2016) pondera sobre a possibilidade de uma Pedagogia baseada na experiência. Uma formação que valorize o intelecto, mas também a sensibilidade, capaz de cultivar a troca de experiências e a capacidade de escutar e contar a vida como uma história.

Não obstante, podemos observar que, no contexto atual, são raros os espaços e tempos em que a escuta e a troca de experiências são valorizadas e priorizadas. O excesso de trabalho e a busca desenfreada por bens de consumo levam-nos a determinadas escolhas que nos tornam apressados e impacientes. O nosso tempo é valioso e não podemos perdê-lo com afazeres que não geram produtos palpáveis. Girardello (2015) é assertiva quando diz que as rodas de histórias continuam sendo uma das formas mais propícias para o encontro sensível. Segundo a autora, “no meio da correria que marca a cultura urbana contemporânea, as rodas em que se ouvem e se contam contos ajudam a criar o espaço e o tempo para a poesia e para a experiência profunda dos encontros humanos, em sua dimensão mais artística e cultural.” (GIRARDELLO, 2015, p. 130). Nessa direção, necessitamos analisar quais têm sido os lugares da experiência na vida das crianças. Conforme Larrosa (2002, p. 24),

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

É situada nesse entendimento de experiência que, para Campos (2016), narrativa e experiência estão amalgamadas. Porque narrativa requer o gesto, atenção e a delicadeza de que fala Larrosa (2002). Para cultivar a arte do encontro, é necessário colocar-se como ouvinte, compartilhar da experiência do outro, por meio da história narrada, podendo ampliar, assim, a própria experiência.

Portanto, discutir o conceito de experiência é discutir também a narrativa, que surge da vida, isto é, das experiências do narrador; que é tecida também pelo ouvinte e ganha seu sentido maior quando o seu saber, a sua sabedoria, são transmitidos por meio de narrações, a outros ouvintes e futuros narradores. A experiência representa na narrativa um valor, que pode ser cultural, estético, imaginativo, subjetivo, afetivo, histórico ou, simplesmente, uma evidência do vivido pelo narrador (CAMPOS, 2016, p. 53).

A passagem em que a Jamilly, antes mesmo que a Vitória terminasse a frase, diz “Todo mundo se emocionou!”, demonstra que todos se envolveram naquela narrativa. A emoção dos colegas só foi possível porque as crianças se dispuseram a uma escuta sensível e exercitaram um gesto de alteridade, ou seja, colocaram-se no lugar do outro. Ao valorizarem a experiência da Vitória, imaginaram-se naquela situação, emocionaram-se e ampliaram sua própria experiência. Sendo assim, “ao narrar suas histórias, as crianças enriquecem o imaginário umas das outras, permitem a continuidade da experiência, de uma em relação às outras, e dotam de sentido, esteticamente, tanto o outro quanto a experiência própria.” (CAMPOS, 2016, p. 219).

No episódio a seguir, durante a técnica de entrevista com o 4º ano A, Bia, Ana Clara e Stefany falam um pouco sobre essa experiência de contar histórias, perceber-se e constituir-se contador:

[...]

Liliane: Qual o sentido dessa atividade pra vocês?

Beatriz: O sentido é fazer a felicidade.

Stefany: Pra gente aprender novas histórias, não aprender todo dia a mesma coisa.

Beatriz: Eu tenho dois jeitos... um é o improviso, a gente contando as histórias...

Ana Clara: Não, tem que treinar...

Beatriz: Sim, mas se a gente esquecer. Tipo, quando eu fui contar aquela história da fada, eu esqueci uma parte e improvisei, porque ninguém conhecia a história. Aí algumas histórias as pessoas não conhecem, aquilo ali também treina o improviso. Que nem a professora Marília ensinou pra gente, quando a gente foi contar aquelas histórias. Vocês podem fazer o improviso porque é do jeito de vocês e algumas crianças não escutaram, não sabem aquela história. E a segunda...

Stefany: Não é fazer improviso Bia. É tipo...

Ana Clara: É você fazer com as próprias palavras. Não precisa fazer tipo, improviso, chega lá na frente, eu não vou treinar porque a professora falou que eu posso improvisar. Aí eu vou chegar lá na frente... é...hum... é...assim... ele subiu na árvore. A gente contou uma história, que era “A menina dos brincos de ouro”, aí tá, eles estavam...

Stefany: Os meninos tavam fazendo uma parte, aí a Bia esqueceu a frase dela...

Beatriz: E o Ravi: “Responde, responde, saco...” Aquele improviso, foi um milagre da vida, porque aquele improviso deixou melhor ainda a nossa história. Responde, que ele estava insistindo, deixou com aquela vontade de responder. Ficou muito legal. Eu nunca vi isso, o improviso ficar melhor do que a história original.

Stefany: É que assim a Bia, acho que tava falando assim: responde, responde, ele tava falando pra Bia, responde, responder a fala dela.

Beatriz: Não, mas quando eu estava respirando pra falar, é que ele falou, eu não tinha esquecido.

Stefany: Ela, responde... a Bia assim... eu: Bia, tua fala! Aí... ela lembrou de falar.

Liliane: Porque o “responde” pode ser entendido...

Beatriz: Por improviso!

Stefany: É, pro sacolão e também pra ela!

[...]

(Transcrição de diálogo em áudio e vídeo, 01 nov. 2017)

Quando Bia fala que para ela o sentido da *Roda de Histórias/Literatura Oral* é “fazer a felicidade”, isso nos remete a Girardello (2004), quando diz que as histórias ajudam as crianças a verem mais graça e sentido na vida e que essa é justamente uma tarefa importante da educação, pois a atividade narrativa ajuda a transformar a sala de aula num lugar vibrante de inspiração educativa. Stefany completa dizendo que é bom aprender histórias novas e sair um pouco da monotonia do cotidiano escolar.

As meninas falam sobre a experiência de narrar e da busca por um jeito pessoal de fazê-lo. A partir das próprias constatações e da observação da professora como mediadora e modelo, elas vão, aos poucos, apropriando-se dos recursos que são específicos da narrativa, assumindo o papel de contadoras de histórias. É importante perceber como elas refletem sobre esse fazer a partir de uma experiência coletiva de narração. Ao refletirem, chegam a algumas conclusões como, por exemplo, a importância da preparação e, ao mesmo tempo, do improviso. A improvisação é possível, conforme apontam as meninas, mas resulta do trabalho intenso com a história, e só acontece quando nos apropriamos dela e, principalmente, estamos inteiros na

experiência da narração. É por isso que as crianças equivalem esse imprevisto a um “milagre da vida.” (e nós concordamos plenamente com esse entendimento sobre milagre). E quando isso ocorre, Beatriz tem toda razão: o imprevisto fica muito melhor que a história original, porque tem relação com aquele momento, com aquele público, no entanto é único e irrepetível, não pode ser planejado. Contar uma história é muito mais que simplesmente recitar ou ler um texto. É muito mais um diálogo, pois estão envolvidos nesse processo a voz, o ritmo da fala, a entonação, a intencionalidade, o gesto e a relação do(a) contador(a) com o(a) ouvinte.

Ter construído diálogos e tecido ideias com crianças sobre narração de histórias, proporcionou ouvirmos inúmeras vozes que ecoam e ecoarão por muito tempo. Mas somos limitados(as) e não pudemos trazer para o texto todos os ecos de tantas palavras. Entretanto, não nos furtamos ao exercício, simplório, mas responsável, de compartilhar ideias, desejos, dúvidas, incômodos, e tantas outras emoções que as crianças carinhosamente expuseram-nos durante essa pesquisa. O verbo “expuseram-nos” é duplamente revelador porque ao mesmo tempo que elas nos expõem o que pensam, elas expõe a nós e aos outros.

## 6.2 OPINIÕES E PONTOS DE VISTAS DAS CRIANÇAS

Para além das vozes contidas nos episódios que desencadearam as inúmeras reflexões aqui apresentadas e compuseram esta dissertação, consideramos indispensável trazer tantos outros pontos de vistas e opiniões das crianças em relação à *Roda de Histórias/Literatura Oral* que emergiram a partir das Técnicas de Entrevistas Mistas realizadas pelos pesquisadores; crianças e adultos. Devido à quantidade de entrevistas e dados gerados, optamos por organizar e apresentar por agrupamentos as perguntas e respostas que expressam aproximações em conteúdos e sentidos, conforme segue:

- a) **O que as crianças gostam na *Roda de Histórias/Literatura Oral*:** em relação a esse aspecto, as crianças responderam que gostam das histórias que são contadas, de ouvir e contar histórias, de criar histórias, das histórias novas, das histórias dos amigos, das músicas e brincadeiras, de deitar, de ler, do plim<sup>120</sup>, porque podem levar os livros, porque quem nunca contou histórias pode contar, porque a roda traz ânimo, felicidade e alegria, porque consideram que as histórias despertam fantasias, são divertidas, emocionantes, criativas e legais, porque faz perder o medo de contar histórias, porque é um momento calmo;

---

<sup>120</sup> Instrumento utilizado pelas crianças e professora para sinalizar que a história vai começar.

- b) **O que as crianças não gostam na *Roda de Histórias/Literatura Oral*:** em relação a esse aspecto, as crianças afirmam que não gostam quando as histórias são muito longas, quando as histórias são ruins, quando os colegas fazem barulho, ficam conversando e gritando, quando as pessoas ficam pedindo para ir ao banheiro ou tomar água, quando as brincadeiras acabam muito rápido, quando a história é muito curta, quando as músicas são chatas;
- c) **O que as crianças disseram sobre as histórias:** em relação às histórias que são contadas na *Roda de Histórias/Literatura Oral*, as crianças disseram que gostam das histórias, acham as histórias interessantes, as histórias trazem alegria, tristeza, felicidade, raiva, coisas novas, diversão, emoções, sabedoria, imaginação. Também falaram que algumas histórias podiam ser verdadeiras. Em relação a contar histórias na *Roda de Histórias/Literatura Oral*, mais da metade das crianças entrevistadas afirmaram nunca ter contado histórias e citaram a vergonha como justificativa. As que disseram já ter contado histórias falaram que se sentiram envergonhadas, bem e felizes. Algumas disseram ter vontade de contar e que ficariam felizes se de fato isso acontecesse. Outras ainda falaram que já contaram histórias que ouviram na *Roda* para outras pessoas. As crianças declararam gostar tanto das histórias que a professora conta como das histórias contadas por seus amigos. Ao falarem de suas histórias preferidas, foram citados os seguintes títulos: A velhinha que dava nome às coisas; Cachinhos Dourados; Rona Dentões; A lebre que arranhou a cara da lua; A origem da morte; As bruxas de Itaguaçu; João e Maria; João Jiló; Kabá Darebu; A onça, o veado e o macaco; A menina que sofria bullying; O macaco e a velha; Vassoura Bruxólica; Chapeuzinho Vermelho; A vingança da lebre; A raposa e o lenhador; O sapateiro; Da vizinha que enterrou a filha; O monstro monstruoso;
- d) **O que as crianças sugerem para melhorar a *Roda de Histórias/Literatura Oral*:** no que se refere a este item, as crianças apresentaram as seguintes sugestões: mais histórias; histórias mais longas; histórias com temas de datas comemorativas; mais histórias criadas pelas próprias crianças; histórias de terror; histórias com fantoche; histórias com ação e aventura; outro tipo de música; mais músicas; *funk*; mais brincadeiras; espaço maior para realizar a *Roda*; almofada mais macia; encosto para as costas; luz colorida; mais elementos que lembrassem a narração de histórias; tirar as mesas da sala; fogueira; sentar na cadeira; poder deitar; melhorar o comportamento.

Finalizamos esse capítulo resgatando ideias já defendidas, por acreditar que “o conteúdo da experiência é alicerce para a tessitura das palavras que se juntam e constituem histórias” (CAMPOS, 2016, p. 45), forjando o que as crianças nos fizeram compreender como “milagre da vida”. E, sem medo de errar, defendemos a presença das histórias em contexto escolar não como um “viveram felizes para sempre”, mas como a exigência de garantir o “Era uma vez” que constitui a todos nós, sujeitos em formação.



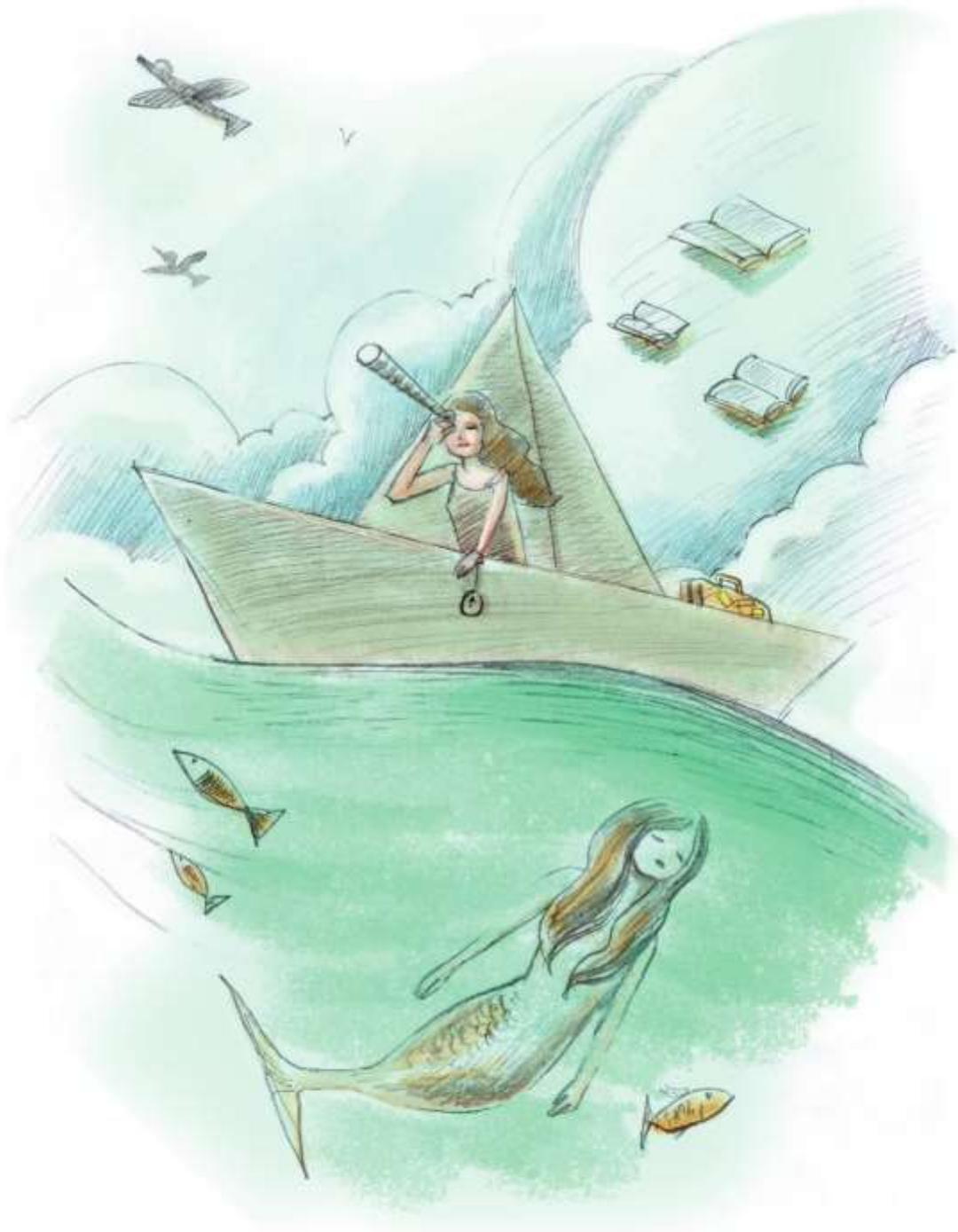
Capítulo 7:

## Sobre inacabamentos e inteirezas

---

*Nesses dois anos, é a pesquisadora que se forma e a mulher professora contadora de histórias que se transforma. É com esse sentimento de inteireza, sem perder a consciência do inacabamento e da incompletude, que finalizamos esta viagem.*

*(Liliane)*





Após ter escrito as considerações finais desta dissertação, com o texto pronto, voltamos aos dados gerados em campo para reler as avaliações e considerações das crianças em relação à participação na pesquisa, para decidirmos como incluir essas vozes neste texto final, visto que consideramos indispensável essa inserção. Após muitas reflexões sobre as diversas maneiras que isso poderia ser feito, decidimos por intercalar as falas das crianças em nosso texto, o que originou um texto híbrido, com posicionamentos nossos e das crianças em relação a esta pesquisa.

A epígrafe “Eu achei bem legal dar ouvido pras crianças”, texto falado pela Jamilly, uma criança pesquisadora, expressa o sentimento primeiro com o qual significamos todo o nosso trabalho e que para nós é valoroso. Não demos vozes a sujeitos que já falavam; nosso exercício foi ceder nossos ouvidos a tantas e tantas vozes ao longo de dois anos de pesquisa.

De um ponto de vista literário, podemos afirmar que essa trajetória foi uma grande viagem em que visitamos pessoas, ideias, livros. Navegamos por um mar de dados que nos levaram a inúmeros lugares do planeta virtual, permitindo-nos conhecer outros continentes... E agora chegamos ao final dessa viagem. Mas, como em toda a viagem, ora gostamos mais, ora não gostamos tanto assim, ora ampliamos nosso tempo de passagem tendo em vista que os dias planejados foram poucos para tanta beleza encontrada... Viajar é bom, mas voltar pra casa, com a mala cheia de presentes e recordações é melhor ainda.

Natalia: Eu gostei muito da pesquisa que a Lili fez e eu também tô gostando bastante das aulas que a Lili fica aqui.

(Transcrição de diálogo em áudio e vídeo, 29 nov. 2017)<sup>121</sup>

Uma viagem, quando é boa, deixa-nos o sentimento de que valeu o esforço por tanto planejamento, tanto investimento, tantos dias, tantos encontros e desencontros. Enfim, viagem boa termina com sorriso no rosto. E é assim que se inicia o término de dois anos de aventuras pelas veredas da pós-graduação em nível de mestrado.

Stefany: Eu achei essa experiência muito legal, que eu pude conhecer várias pessoas da tarde. Como tinha uma menina que era da minha van, que faz muito tempo que eu não vejo ela e nessa entrevista eu vi ela, a gente conversou, brincou juntas até no recreio. Também que a gente aprendeu novas coisas sobre a Roda de Histórias com eles. Por causa que, toda vez que a gente perguntava eles sempre tinham uma resposta, ou engraçada, ou uma sugestão boa pra Roda de Histórias, às vezes bobas, divertidas.

(Transcrição de diálogo em áudio, 5 dez. 2017)

---

<sup>121</sup> Todas as crianças do grupo do 4º ano A que entrevistaram outras crianças avaliaram sua participação na pesquisa. Com as demais crianças dessa turma não houve tempo para uma avaliação individual; e no momento de avaliação coletiva, as crianças não se posicionaram individualmente. Na avaliação coletiva com o grupo do 2º ano B, algumas crianças posicionaram-se individualmente, possibilitando que esses depoimentos fossem incluídos neste texto.

Na trajetória da pesquisa, os caminhos para ouvir as crianças, a fim de compreender os sentidos produzidos a partir da participação na *Roda de Histórias/Literatura Oral* (que é o objetivo geral desta pesquisa), foram definidos ao longo do processo. Sabíamos que era com todos os sujeitos envolvidos, principalmente as crianças, que construiríamos esse caminhar. Nessa perspectiva, o caminho aprende-se caminhando, mesmo quando já temos uma ideia e um planejamento do trajeto. Dessa forma, abrimos mão do modelo da explicação para o da compreensão. Despimo-nos de nossas certezas para aprender, também, com todos aqueles que encontramos enquanto caminhamos.

Iasmim T.: Então... eu achei que ser uma pesquisadora, eu gostei muito! Você além de pesquisar sobre a criança, você também aprende o que se passa dentro da cabecinha de uma criança do primeiro e compara né, o que se passa na cabeça de uma criança que tá no quarto ano e de uma criança que tá no primeiro. Eu acho que a gente pesquisando, a gente pode conhecer novas pessoas. Tipo, eu conheço uma pessoa, pra mim ela é chata, quando realmente eu convivo com ela, eu vejo ela sendo uma pessoa legal, e eu vejo o eu interior dela, isso é muito legal de uma pesquisa, que a gente aprende muito com ela.

(Transcrição de diálogo em áudio, 5 dez. 2017)

Inicialmente, um dos primeiros impasses foi superar as lacunas da formação acadêmica mediante uma imersão em bibliografias relacionada às questões teórico-metodológica de pesquisa. O processo de construção de uma prática de pesquisa, em que se pretende ampliar a identidade da professora e contadora de histórias (eu mesma) à pesquisadora, remeteu-nos ao processo de construção de nossa prática pedagógica ao longo de nossa trajetória como professoras, conforme relatamos no primeiro capítulo deste trabalho. É longo o caminho que percorremos, afinal, não nascemos professoras e professores e, portanto, são anos de busca para forjar uma prática pedagógica, sempre incompleta, e ganhar maior compreensão acerca da nossa identidade enquanto educadores e educadoras. Nesse sentido, trilhamos o mesmo caminho, passamos pelo mesmo processo para a construção de uma prática de pesquisa. E a conclusão a que se chega é: assim como não há uma única teoria e metodologia que dê conta da complexidade da prática educativa, não há uma única teoria e metodologia que dê conta da complexidade da prática de pesquisa. Por conseguinte, nossa busca, durante esses dois anos, deu-se em diversos âmbitos, visto que, para cada desafio, para cada decisão tomada, precisávamos estar sustentadas teoricamente. Essa foi a nossa maneira de tentar diminuir a distância entre a teoria e a prática, ou seja, estabelecer uma coerência que unisse os pressupostos teóricos, os objetivos apontados no projeto de pesquisa, a prática de pesquisa em campo com as crianças e a composição do texto da dissertação. Certamente o tempo do mestrado não

corresponde ao tempo necessário para construir e forjar uma prática de pesquisa; infelizmente esse tempo não possibilita ao pesquisador apropriar-se de tantos conhecimentos e, ainda, atingir o rigor teórico-metodológico desejado e esperado.

Não obstante, podemos dizer que aprender a pesquisar academicamente em parceria com as crianças e com tantos parceiros e parceiras que se fizeram presentes nessa caminhada, e ainda narrar o vivido nesta dissertação, constituiu-se em uma experiência formativa e transformadora. Nesses dois anos de pós-graduação, é a pesquisadora que se forma e a mulher professora contadora de histórias que se transforma. É com esse sentido de inteireza, sem perder a consciência do inacabamento e da incompletude, que finalizamos esta caminhada.

Vitória: Na minha experiência foi uma experiência ótima, ser uma pesquisadora, porque é... eu já... sempre fui... eu desde o primeiro ano eu participava da Roda de Histórias, eu já fui na Barca dos Livros e eu sei que é muito legal contar histórias e ser aquela pesquisadora sobre a história. E com eles foi uma experiência ótima porque você... eu imaginei como uma pessoa com essa idade sabe mais do que a gente com uma idade que eu já participo muito tempo da Roda de Histórias, como elas sabem isso tudo, a gente vê como as pessoas evoluíram né de 2014, 2015 pra 2016 e 2017. Então pra mim a experiência foi ótima, me deu uma vontade, tipo, ai, tenho 20 anos, já sou uma menina adulta, então me deu uma vontade muito grande de fazer mais, trabalhar mais sobre isso.

(Transcrição de diálogo em áudio, 5 dez. 2017)

Os mapas que guiaram essa viagem foram citados durante todo o seu percurso. Os detalhes de cada lugar visitado, assim como as alegrias e desafios dos encontros também foram compartilhados em cada relato. Os sentidos que tecemos juntamente àqueles que nos acompanharam foi a matéria-prima que resultou em toda a trama desta narrativa. Portanto, resta-nos fazer algumas considerações finais sobre o que fica dessa viagem e explicitar porque valeu o esforço de sair da zona de conforto em que nos encontrávamos.

Maria Alice: Eu gostei muito desta pesquisa é... a gente... quando a gente foi na salinha<sup>122</sup> foi bem divertido. E eu também gostei muito destas aulas de Literatura Oral.

(Transcrição de diálogo em áudio e vídeo, 29 nov. 2017)

Primeiramente, a oportunidade de trilhar esse caminho, com as devidas condições, deveria ser um direito incondicional de todos os professores, de todos aqueles que se dedicam à prática educativa, vislumbrando na pesquisa acadêmica mais uma possibilidade de autoria. Infelizmente, as condições de trabalho nas quais se encontram a expressiva maioria dos

---

<sup>122</sup> Sala onde foi realizada a técnica de entrevista “Você é o pesquisador!”.

professores e das professoras, principalmente no Ensino Básico, dificultam fazer pesquisa na escola, e mais ainda no âmbito acadêmico. Consideramos que a pesquisa, seja na escola, seja na academia, é o caminho para que professores e professoras construam sua prática com autoria, e deixem de ser repetidores e repetidoras da teoria e das práticas alheias.

Revisitar a história da *Roda de Histórias/Literatura Oral* do CA-UFSC ao ouvir o que as crianças tinham a dizer confirmou a importância de uma história ser contada e recontada inúmeras vezes e por diferentes narradores e narradoras. Incluir as vozes das crianças nesta história permite compreendermos que uma história não é uma verdade, mas uma versão possível, do ponto de vista daquele que a narrou.

Ouvir as crianças mostrou o quanto elas tinham para contar sobre o que pensam e o que vivem nesse espaço e tempo. Confessamos que fomos surpreendidos com tanta beleza e diferentes entendimentos por parte das crianças. Houve momentos em que o texto parecia encomendado, tamanha a maturidade e coerência da análise crítica, apontando ônus e bônus, aproximações e distanciamentos, encontros e desencontros, e tantas outras interpretações. Quem ganha com esse relato é a própria *Roda*, que agora tem um registro ainda mais bonito, porque ampliado e pluriautorial. O que não quer dizer que essa história não possa ser reconfigurada, expandida, redimensionada por outros sujeitos em tempos vindouros.

O exercício de escrever o texto desta dissertação gerou inúmeros conflitos. O que tínhamos para socializar da pesquisa realizada, do nosso ponto de vista, não se enquadrava no modelo de escrita acadêmica que tínhamos como referência até então. Quando iniciamos a escrita, nosso texto, assim como nossas experiências durante toda a pesquisa, apresentava idas e vindas, numa organização que não nos permitia separar a fundamentação teórica da prática de pesquisa em campo. Nossa opção foi, então, narrar e descrever os caminhos percorridos e, ao mesmo tempo, apresentar os referenciais escolhidos para fundamentar nossas percepções a cada passo. Nosso caminhar encontrou uma direção quando passamos a nos apoiar na pesquisa narrativa.

Yasmim: Eu achei que foi legal! Assim... eu poderia ter mais chances para fazer mais. Eu queria poder ter feito com o 3º ano A também. Uma velha amiga nossa tá lá. A gente gosta muito dela, só que não deu para fazer no A. Eu acho que eu fui bem. Eu acho! Eu e a Stefany não estávamos mais aguentando e por causa que era, pergunta vai, resposta vem, pergunta vem, resposta vai. É difícil pra nós. Tirando só da parte que quando eu fui pra casa eu não aguentei, foi seis e meia da noite. Deitei na cama e já dormi. Não conseguia mais. Por causa que, assim, eu tava com muita dor, no meu corpo inteiro, por causa que eu tinha que eu tinha que ir e voltar, ir e voltar.

(Transcrição de diálogo em áudio, 05 dez. 2017)

Foi o texto narrativo que possibilitou organizar, compor e compartilhar os sentidos produzidos e tecidos coletivamente nesta experiência de pesquisa com as crianças no contexto da *Roda de Histórias/Literatura Oral*. Na composição deste texto, colocamos o desafio de incluir as vozes de todos os sujeitos que participaram desta pesquisa, numa escrita que evidenciasse os encontros e os acontecimentos, sem deixar de fora as reflexões teóricas. Nesta narrativa, revelaram-se as possibilidades, as dúvidas e o inacabamento. Durante o trabalho de campo, junto com as crianças, por meio da pesquisa, pensávamos sobre a prática da narração de histórias, ao mesmo tempo em que participávamos das vivências da *Roda de Histórias/Literatura Oral*. Dessa forma, a pesquisa possibilitou, tanto para nós como para as crianças, um movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Mas esse processo também exigiu um exercício constante de reflexividade, na busca por um distanciamento da prática pedagógica, para então focalizar a participação das crianças.

Relacionado à pesquisa em campo, mesmo tendo a compreensão de que precisava minimizar as relações desiguais de poder adulto/professora/criança, participar da *Roda de Histórias/Literatura Oral*, como pesquisadora, foi um grande desafio. As práticas de pesquisa, numa perspectiva participativa, contribuíram para construção de uma relação mais horizontalizada, tornando mais evidente para as crianças o posicionamento de pesquisadora em formação, principalmente quando elas assumiram conosco a gestão do processo.

Ana Clara: Eu achei que a experiência foi muito legal, porque a gente conheceu mais crianças, que a gente não conhecia, a gente pode saber o que elas realmente acham da Roda, se elas têm algumas coisas que incomodam elas, coisas que elas não gostam, se podia ter outras coisas. A gente soube mais sobre a opinião delas sobre a Roda.

(Transcrição de diálogo em áudio, 5 dez. 2017)

Não obstante, mesmo no decorrer dessas práticas, não foi simples construir e sustentar essa relação, abrir mão do controle e da condução do processo. As narrativas das experiências em campo evidenciam os diversos momentos em que esse conflito esteve presente, como também revelam quando não obtivemos êxito. Refletir sobre esses episódios durante o trabalho de campo e, posteriormente, por meio da narrativa na escrita desta dissertação de mestrado desvelou a concepção de criança e infância que ainda ecoam em muitas das nossas posturas e práticas.

Lis: Eu achei bem legal vim de tarde aqui, entrevistar as crianças, mais novas do que a gente, pra ver o que elas acham das coisas da Roda, pra ver se elas gostam mesmo da Roda, ou se é mentira. Eu achei super legal fazer isso! Às vezes eu fiquei confusa e às vezes eu fiquei com vergonha. E o outro resto eu fiquei bem de boa.

(Transcrição de diálogo em áudio, 5 dez. 2017)

Ressalta-se, sobretudo, a capacidade das crianças de se constituírem parceiras e autoras em todo o processo da pesquisa, que faz cair por terra qualquer concepção equivocada em relação às suas capacidades de participação nas decisões relacionadas ao seu cotidiano. Evidencia-se a urgência de se defender e outorgar às crianças o direito à participação, visto que, embora esse seja um direito há tempos estabelecido na letra da lei, está longe de se efetivar na prática.

Ao pesquisarmos com as crianças, percebemos nossa incapacidade de lidar com as infinitas possibilidades que elas nos apresentam, exigindo-nos um constante reformular-se. Foi possível perceber uma forma específica de pensar, interpretar e significar das crianças, nem sempre compreensível para nós, principalmente por falta do nosso exercício de escuta. Nesse sentido, pesquisar em parceria com as crianças e ouvi-las significou abandonar algumas práticas e modelos adultos, assumindo como legítimas as suas formas de fazer, de criar, de se comunicar, de se relacionar.

Beatriz: Na pesquisa eu achei que foi super legal, divertido e é uma coisa que tu não faz todo dia! Eles acham que é tudo assim, mas tem que saber que tem que entrevistar as crianças, tem que ter mais paciência, porque eles não conseguem responder já direto, na hora. Tem perguntas um pouco difíceis e tipo... ser uma pesquisadora pra mim é super legal! Pra mim é que nem tu contar uma história, só que tu tá fazendo perguntas ao invés de contar as histórias e isso é muito legal.

(Transcrição de diálogo em áudio, 5 dez. 2017)

De modo especial, esta pesquisa mostrou a urgência de ampliarmos os espaços de participação e diálogo com as crianças, considerando-as capazes. Ouvir-las é uma das possíveis maneiras de investigar as condições da infância no interior da escola. Ouvindo-as, foi possível perceber que é a partir da própria escola, dos sujeitos que dela fazem parte, que se pode renová-la ou transformá-la. Quando produzimos com as crianças um conhecimento alicerçado em experiências, e não em informações, a escola constitui-se em espaço e tempo de formação e transformação.

Jamilly: Foi bem legal falar com outras crianças e várias gentes que eu entrevistei, cada uma tinha vários pensamentos! Foi bem legal contribuir com isso, eu achei! Ficar de tarde no colégio também. Conheci crianças novas e tinha criança que eu via e parecia que no começo era tímido, mas depois foi gostando do assunto e já foi conversando melhor, já foi dando sua opinião. Eu achei bem legal dar ouvido pras crianças, perguntar pra elas o que elas acham e elas gostaram bastante. Porque eu perguntei se elas gostaram, e elas acharam legal.

(Transcrição de diálogo em áudio, 5 dez. 2017)

Estar com as crianças fortaleceu nosso entendimento de que a narração de histórias na escola pode ser vista como uma *prática em favor da infância*. Porque se opõe à lógica produtivista e imediatista, porque vai na contracorrente do ideário da meritocracia escolar, porque pode narrar, à contrapelo, a história de muitas crianças, na medida em que essa experiência proporciona viver um espaço e tempo muito diferente do que é costumeiramente vivido no cotidiano escolar.

Larissa: Eu achei legal porque nós todos participamos e eu achei muito bom por causa que a Roda de Histórias foi feita para nós todos compartilharmos o nosso mesmo jeito de contar as histórias. Então, só por causa que alguns não participaram, não é por isso que eu também vou parar, então eu gostei e quero que todos, semana que vem, ou outro dia a gente continue... passando de geração a geração as histórias da Roda.

(Transcrição de diálogo em áudio e vídeo, 29 nov. 2017)

Ouvir os pontos de vistas das crianças deram mais elementos para continuarmos defendendo e garantindo um espaço e tempo na escola para ouvir e contar histórias, para que as crianças também tenham o direito de partilhar e tecer suas narrativas.

Iori: Eu gostei porque as crianças são muito bonitinhas, engraçadas, e teve muitas que foram bem sinceras, que falaram do seu coração.

(Transcrição de diálogo em áudio, 5 dez. 2017)

Finalizamos este trabalho apontando sugestões de continuidade que propõem possibilidades ao exercício de escuta das crianças e ao exercício da garantia do direito à participação, conforme segue:

- a) Nome para a disciplina: considerando os debates já relatados, sugerimos uma consulta pública, junto aos discentes dos Anos Iniciais e seus familiares, questionando qual o nome mais adequado para essa disciplina chamada atualmente Literatura Oral.
- b) Parcerias institucionais: aproximações com o curso de cinema da UFSC para montagem de um documentário da história da *Roda* com a fala das crianças, ou tantas outras possibilidades de audiovisual que podem surgir nas interações e por interesse das próprias crianças.
- c) Publicação literária: as crianças têm sugerido o registro de suas próprias histórias que contam na *Roda*; pensar na confecção de um livro de literatura infantil, pluriautorial, pela editora da UFSC.

- d) Divulgação dos resultados da pesquisa: compartilhar a pesquisa como um todo, primeiramente junto aos pesquisadores envolvidos para encontrarmos proposições de divulgação dos resultados para a comunidade discente do CA.

Assim sendo, há muito por fazer!

Como há 27 anos tenho feito na minha prática docente, continuarei valorizando e defendendo a narração de histórias na escola como possibilidade de construção de uma escola mais poética, estética e, portanto, mais humana.

Liliane Alves da Silva

Florianópolis, 11 de junho de 2018.



Eu gostei muito, muito da pesquisa! E também eu quero que isso aconteça de novo, e também eu acho que, a mesma coisa que a Lari falou, foi bem legal... Então compartilhem histórias, que as histórias continuem até o fim do mundo ou até o fim da história..

(Julia - transcrição de diálogo em áudio e vídeo, 29 nov. 2017)



## REFERÊNCIAS

ALDERSON, Priscilla. Crianças como investigadoras: os efeitos dos direitos de participação na metodologia de investigação. In: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (Org.). **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Porto, Portugal: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005. p. 261-280.

AMORIM, Marília. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, jul. 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000200001>>. Acesso em: 24 maio 2018.

\_\_\_\_\_. Cronotopo e exotopia. In: B. Brait (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 95-114.

ANDRADE, Maria Clarete Borges de. **Cultura escolar no Ginásio de Aplicação / Universidade Federal de Santa Catarina na década de 1960**. 2009. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Florianópolis, 2009.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ANTUNES, Karine Maria. As dimensões política e pedagógica da participação da criança na escola: um estudo de caso etnográfico. In: QUINTEIRO, J.; CARVALHO, D. C. de (Org.). **Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin; Brasília, DF: Capes, 2007, p. 117-137.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução: Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, Miguel. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. de (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 119-140.

AZEVEDO, Vinícius. **A aprendizagem significativa e a narração de estórias tradicionais: experiências estéticas na favela da Maré**. 2011. 190 f. 1 CD. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Escola de Comunicação e Artes, São Paulo, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução: Michel Lahud. São Paulo: Hucitec, 1997.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014.

\_\_\_\_\_; DELGADO, Ana Cristina Coll; TOMÁS, Catarina Almeida. Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos? **Inter-**

**Ação**, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 103-122, jan./abr. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.5216/ia.v41i1.36055>>. Acesso em: 5 abr. 2018.

BELLO, Sérgio Carneiro. **Quem conta um conto**: a narração de histórias na escola e suas implicações pedagógicas. 2004. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2004.

\_\_\_\_\_. A palavra: letra e voz. In: MEDEIROS, F. H. N.; MORAES, T. M. R. (Org.) **Contações de Histórias: Tradição, poéticas e interfaces**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015. p. 290-295.

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. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 213-240.

BOLIVAR, Botia, A. “De nobis ipsis silemus?”: epistemologia de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Ensenada, Mexico, v. 4, n. 1, p. 01-26, 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412002000100003&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412002000100003&script=sci_abstract)>. Acesso em: 5 abr. 2018.

BORBA, Ângela Meyer. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar**. 2005. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Faculdades de Educação, Niterói, 2005.

\_\_\_\_\_. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade. Brasília, DF: FNDE, Estação Gráfica, 2007. p. 33-45.

BORDENAVE, Juan E. Diaz. **O que é participação?** São Paulo: Brasiliense, 1994.

BORTOLOTTI, Nelita. **O sentido da ciência no ato pedagógico**: conhecimento teórico na prática social. 2007. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2007.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º Grau, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 18 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade. Brasília, DF: FNDE, Estação Gráfica, 2007.

BRENMAN, Ilan. Sobre histórias de boca, politicamente correto e literatura infantil. In: MEDEIROS, F. H. N.; VEIGA, M. B.; MORAES, T. M. R. (Org.). **Contar histórias, uns passarão e outros passarinhos**. Joinville, SC: Univille, 2015. p. 97-107.

BROUGÈRE, Gilles. Lúdico e educação: novas perspectivas. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 8, n. 14, p. 5-20, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/6491/5247>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

BUSATTO, Cleo. **Narrando histórias no século XXI: tradição e ciberespaço**. 2005. 132 f. Dissertação (Mestrado em Literatura) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Florianópolis, 2005.

\_\_\_\_\_. **A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CAMPOS, Mariza Konradt de. **O Colégio de Aplicação da UFSC e a política de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: entre o formal e o pedagógico**. 2008. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2008.

CAMPOS, Karin Cozer de. **Tecendo histórias: a criança e sua produção narrativa**. 2010. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2010.

\_\_\_\_\_. **Nossas vidas contam histórias: crianças narradoras**. 2016. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2016.

CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio. Educar o trabalhador: cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? In: \_\_\_\_\_. (Org.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. v. 1. Brasília, DF: INEP / MEC, 2006. p. 55-70.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia, SP: EDUFU, 2015.

COELHO, Betty. **Contar histórias: uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 1994.

COSTA, Caroline Machado. **Infância, criança, escola nas pesquisas educacionais sobre narração de histórias**. 2009. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2009.

CORSARO, Willian A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 11 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

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

DIAS, Julice. **(Pré)-escola, cidade e famílias: produção de comunidades de sentido em cadeias ritualística de interação (1980-1999)**. 2009. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

EGAN, Kieran. Por que a imaginação é importante na educação? In: FRITZEN, C.; CABRAL, G. S. (Org.). **Infância: imaginação e educação em debate**. Campinas, SP: Papirus, 2007. p. 11-37. (Coleção Ágere).

FERREIRA, M. Do "avesso" do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituintes(s) das crianças no Jardim-de-Infância. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições ASA, 2004. p. 55-104.

FINARDI, Angela. Voz, corpo e memória do contador de histórias. In: MEDEIROS, F. H. N.; VEIGA, M. B.; MORAES, T. M. R. (Org.). **Contar histórias, uns passarão e outros passarinhos**. Joinville, SC: Univille, 2015. p. 79-86.

FLECK, Felícia de Oliveira. **A profissionalização do contador de histórias contemporâneo**. 2009. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2009.

FOX, Geoff; GIRARDELLO, Gilka. A narração de histórias na sala de aula. In: GIRARDELLO, G. (Org.). **Baús e chaves da narração de histórias**. Florianópolis: Sesc/SC, 2004. p. 116-151.

FOLLADOR, Simone Fátima Halabura. **Do sabor de contar histórias ao saber sobre a história para o ouvinte: estudo sobre a contribuição da contação de histórias ao desenvolvimento do pensamento da criança**. 2011. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2011.

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FRANCISCHINI, Rosângela; FERNANDES, Natália. Os desafios da pesquisa ética com crianças. **Estudos de psicologia (Campinas)**, Campinas, SP, v. 33, n. 1, p. 61-69, mar. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752016000100007>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro e reflexão: instrumentos metodológicos I**. 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

\_\_\_\_\_. O que é um grupo? In: FREIRE, M. et al. (Org.). **Grupo - indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2003. p. 29-38. (Série Seminários).

\_\_\_\_\_. **Educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, Bauru, SP, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v11n2/12.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2014.

GIRARDELLO, Gilka (Org.). **Baús e chaves da narração de histórias**. Florianópolis: Sesc/SC, 2004.

\_\_\_\_\_. Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas. In: FRITZEN, C.; CABRAL, G. (Org.). **Infância: imaginação e educação em debate**. Campinas, SP: Papyrus, 2007. (Coleção Ágere).

\_\_\_\_\_. Imaginação: arte e ciência na infância. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 22, n. 2, p. 75-92, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643263>>. Acesso em: 1 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Uma clareira no bosque: contar histórias na escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2014.

\_\_\_\_\_. Rodas de histórias nas cidades: uma poética compartilhada. In: MEDEIROS, F. H. N.; VEIGA, M. B.; MORAES, T. M. R. (Org.). **Contar histórias, uns passarão e outros passarinhos**. Joinville, SC: Univille, 2015. p. 130-137.

GOBBI, M. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisa com crianças pequenas. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Org.). **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 69-92.

GRAUE, Elizabeth; WALSH, Daniel J. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HELD, Jaqueline. **O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica**. São Paulo: Summus, 1980.

KOHAN, Walter Omar. Infância e filosofia. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

KRAMER, Sônia. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 42, p. 54-62, ago. 1982. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1550>>. Acesso em: 9 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

\_\_\_\_\_. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 1994.

\_\_\_\_\_. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulos, n. 116, p. 41-59, jul. 2002. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/issue/view/37>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KREMER, S.; LEITE, M. I. (Org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011. p. 13-38.

LANSDOWN, G. La creación de escuelas centradas en el niño. In: La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas, **Actas del Seminario Bogotá**, UNICEF, 1998, p. 59-70. Disponível em: <<https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/bogota.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. ¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan. **Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano**, Fundación Bernard van Leer, La Haya, Países Bajos, n. 36, 2005. Disponível em: <<http://webs.ucm.es/info/polinfan/2006/area-lectura/mod-1/Me-haces-caso.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2018.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782002000100003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782002000100003&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 23 fev. 2018.

\_\_\_\_\_; KOHAN, Walter. **Educação: experiência e sentido**. Belo Horizonte: Grupo Autêntica, 2013. Apresentação.

LEITE, Maria Isabel. Espaços de narrativa: onde o eu e o outro marcam encontro. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 118-140.

LOUREIRO, Carla Cristiane. **O ensino fundamental de nove anos e o Colégio de Aplicação**: da “prontidão” à emergência da infância. 2010. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2010.

\_\_\_\_\_. A história da implantação dos Anos Iniciais no CA/UFSC: vinte anos depois. **Revista Sobre Tudo**, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 65-79, 2011.

MACHADO, Regina. **Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias**. São Paulo: DCL, 2004.

MARTINS FILHO, Altino José. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças. In: MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. (Org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011a. p. 81-106.

MARTINS FILHO, Lourival José. **Tem azeite na botija?**: a docência e o componente curricular ensino religioso nos anos iniciais do ensino fundamental. Florianópolis: UDESC, 2011b.

MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande, PB: EDUEPB, 2011.

MATOS, Gislayne Avelar. **A palavra do contador de histórias**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 61-69.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

O'KANE, Claire. O desenvolvimento de técnicas participativas: facilitando os pontos de vistas das crianças acerca decisões que as afetam. In: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (Org.). **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Porto, Portugal: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005. p. 143-169.

OLIVEIRA, Amurabi. Por que etnografia no sentido estrito e não estudos do tipo etnográfico em educação? **Revista da FAEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 69-81, jul./dez. 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/751-1669-1-SM.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2017.

OLIVEIRA, Maria Terezinha Espinosa de. **O mundo das crianças do campo: crianças narradoras e suas vidas cotidianas**. 2009. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói, 2009.

\_\_\_\_\_. **Crianças narradoras e suas vidas cotidianas**. Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

ONG, Walter. Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra. Tradução: Enid Abreu Dobránszky. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Por uma ética da responsividade: exposição de princípios para a pesquisa com crianças. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 50-64, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/pereira.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2018.

\_\_\_\_\_; SALGADO, Raquel Gonçalves; SOUZA, Solange Jobim e. Pesquisador e criança: dialogismo e alteridade na produção da infância contemporânea. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 138, p. 1019-1035, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742009000300016>>. Acesso em: 18 maio 2018.

PINTO, Maria Raquel Barreto. Tempo e espaços escolares: o (Des)confinamento da infância. In: QUINTEIRO, J.; CARVALHO, D. C. de (Org.). **Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2007. p. 91-115.

PROENÇA, Heloísa Helena Dias Martins. **Supervisão da prática pedagógica: percursos formativos em parceria e diálogo com os profissionais da educação**. 2014. 289 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2014.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 729-750, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a04.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2018.

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e escola**: uma relação marcada por preconceitos. 2000. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2000.

\_\_\_\_\_. Infância e educação no Brasil. Um campo de estudos em construção. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Org.). **Por uma cultura da infância**: metodologia de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 19-47.

\_\_\_\_\_; CARVALHO, Diana Carvalho de; SERRÃO, Maria Isabel. Infância na escola: a participação como princípio formativo. In: QUINTEIRO, J.; CARVALHO, D. C. de (Org.). **Participar, brincar e aprender**: exercitando os direitos da criança na escola. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2007. p. 21- 50.

QVORTRUP, Jens. A dialética entre a proteção e a participação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/qvortrup.pdf>>. Acesso em: 8 maio 2017.

RABELO, Amanda Oliveira. A importância da investigação narrativa na educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 32, n. 114, p. 171-188, jan.-mar. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

RAMOS, Anne Carolina. **Meus avós e eu**: as relações intergeracionais entre avós e netos na perspectiva das crianças. 2011. 464 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2011.

REIS, Pedro Rocha dos. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Nuances**: estudos sobre educação, Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 17-34, jan./dez. 2008. Disponível em <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/174>>. Acesso em: 5 abr. 2018.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2011.

RODRIGUES, Nara Caetano; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Investigação Narrativa: construindo novos sentidos na pesquisa qualitativa em educação. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, Portugal, v. 29, n. 29, 2015. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5096>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, RS, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1467>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. As culturas infantis nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: \_\_\_\_\_. CERISARA, A. B. (Org.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: Asa, 2004. p. 9-34.

\_\_\_\_\_. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 7 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-53.

\_\_\_\_\_. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de pesquisa em educação**, Blumenau, SC, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011a. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2819/>>. Acesso em: 5 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011b. p. 137-179.

\_\_\_\_\_. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. (Org.). **Sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013. p. 13-46.

\_\_\_\_\_. Uma agenda crítica para os estudos da criança. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/sarmento.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2017.

SARMENTO, Manuel Jacinto; ABRUNHOSA, Albertina; SOARES, Natália Fernandes. Participação infantil na organização escolar. In: QUINTEIRO, J.; CARVALHO, D. C. de (Org.). **Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2007. p. 51-90.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Org.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997. p. 9-30.

SARMENTO, Manuel Jacinto; SOARES, Natália Fernandes; TOMÁS, Catarina. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances: estudos sobre educação**. Presidente Prudente, SP, v. 12, n. 13, 2005. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/1678/1593>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Políticas públicas e participação infantil. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, Portugal, n. 25, p. 183-206, 2007. Disponível em: <<https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC25/ManuelJacintoSarmento.pdf>>. Acesso em: 4 fev. 2018.

SCHEFER, Maria Cristina; KNIJNIK, Gelsa. Construindo uma pesquisa do “tipo etnográfico” na educação. **Revista Principia - divulgação científica e tecnológica do IFPB**, João Pessoa, n. 28, ed. esp., dez. 2015. Disponível em: <<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/395-1220-1-PB.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2017.

SHEDLOCK, Marie. A arte de contar histórias. In: GIRARDELLO, Gilka. (Org.). **Baús e chaves da narração de histórias**. Florianópolis: Sesc/SC, 2004. p. 20-35. (Introdução).  
SIMMS, Laura. Através do terror da história. In: GIRARDELLO, Gilka (Org.). **Baús e chaves da narração de histórias**. Florianópolis: Sesc/SC, 2004. p. 58-68.

SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. 2. ed. Curitiba: Positivo, 2005.

SMOLKA, Ana Luíza. In: VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Tradução: Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009. (Comentário).

SOARES, Natália Fernandes. **Infância e Direitos**: a participação das crianças nos contextos de vida – representações, práticas e poderes. 2005. 491 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) - Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, Braga, Portugal, 2005.

\_\_\_\_\_. A investigação participativa no grupo social da infância. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2006. Disponível em:  
<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/soares.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. *Revista Brasileira de Educação* v. 21 n. 66 jul./set. 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782016000300759&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782016000300759&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 25 de julho de 2017.

SOARES, Natália Fernandes; DORNELLES, Leni Vieira. **Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança**: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras. Edição Eletrônica. Braga, Portugal: Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2012.

SOARES, Natália Fernandes; SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances**: estudos sobre educação, Presidente Prudente, SP, ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005. Disponível em:  
<<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/1678/1593>>. Acesso em: 12 maio 2017.

SOBRAL, Adail. Ético e estético na vida, na arte e na pesquisa em ciências humanas. In: BETH, Brait. **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2008. p. 103-121.

SOUZA, Ingobert Vargas de. **Políticas públicas para o livro e a leitura no Brasil**: acervos para os anos iniciais do ensino fundamental. 2015. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2015.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de (Org.). **Ouvindo crianças na escola**: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

SOUZA, Solange Jobim e. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vigotski e Benjamin. 12. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

SOUZA, Solange Jobim e; ALBUQUERQUE, Elaine Deccache Porto e. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana**: revista de estudos do discurso, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 109-122, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S217645732012000200008>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

SOUZA, Solange Jobim e; CARVALHO, Cíntia de Sousa. Ética e pesquisa: o compromisso com o discurso do outro. **Revista Polis e Psique**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 98-112, 2016. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/PolisePsique/article/view/61385>>. Acesso em: 8 jan. 2018.

SPINELLI, Carolina Shimomura. **As metodologias de pesquisas com criança na escola: o “ouvir” como uma tendência**. 2012. 335 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2012.

TAHAN, Malba. **A arte de ler e contar histórias**. Rio de Janeiro: Conquista, 1964.

TOMÁS, Catarina. **Há muitos mundos no mundo...** Direitos das crianças, cosmopolitismo infantil e movimentos sociais de crianças – diálogos entre crianças de Portugal e Brasil. 2006. 414 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) - Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, Braga, Portugal, 2006.

\_\_\_\_\_. Participação não tem idade: participação das crianças e cidadania da infância. **Revista Contexto e Educação**, Ijuí, RS, ano 22, n. 78, p. 45-68, jul./dez. 2007 Disponível em: <<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/1065-1-4382-1-10-20130517.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

\_\_\_\_\_; GAMA, Ana. **Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar**. Educação, Territórios e (Des)Igualdades. II Encontro de Sociologia da Educação. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. 27-28 jan. 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1116/1/Cultura%20de%20%28n%C3%A3o%29%20participa%C3%A7%C3%A3o%20das%20crian%C3%A7as%20em%20contexto%20escolar.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2018.

TREVISAN, Gabriela. **“Somos as pessoas que temos de escolher, não são as outras pessoas que escolhem por nós”**. Infância e cenários de participação pública: uma análise sociológica dos modos de codificação das crianças na escola e na cidade. 2014. 524 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) - Universidade do Minho, Instituto de Educação, Minho, Portugal, 2014.

UMBELINO, Janaina Damasco. **A narração de histórias no espaço escolar: a experiência do Pró-Leitura**. 2005. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciência da Educação, Florianópolis, 2005.

VALENTE, A. L. E. F. Usos e abusos da antropologia na pesquisa educacional. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 7, n. 20, p. 54-64, jul./1996. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644228/11655>>. Acesso em: 6 abr. 2017.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos. Infâncias e crianças visíveis. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007. p. 7-23.

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

## APÊNDICE A - SUBMISSÃO AO COMITÊ DE ÉTICA

Conforme consta no capítulo *Era uma vez uma Roda de Histórias*, em 2016, as práticas da *Roda de Histórias* foram sistematizadas e estruturadas, dando origem ao projeto de Pesquisa e Extensão “*Todo mundo conta histórias: crianças, professores e famílias tecendo e compartilhando suas narrativas*”, tendo sido aprovado pelo Comitê de Ética da UFSC em 03/04/2017. Este projeto de pesquisa e extensão se constitui como um projeto “Guarda-Chuva” em que outras pesquisas e desdobramentos podem ocorrer. Os Projetos “Guarda-Chuva” são aqueles projetos que se articulam e/ou se desdobram em outros (sub)projetos que são desenvolvidos em parceria com profissionais de outras instituições e/ou centros de pesquisa ou com estudantes em formação nos cursos *lato e stricto sensu*.

Com o entendimento de que nossa pesquisa de mestrado constitui um desdobramento desse projeto “Guarda-Chuva”, consultamos o Comitê de Ética da UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina), que nos orientou que, nesse caso, não haveria necessidade de uma nova submissão.

Anexamos o parecer substanciado do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH-UFSC), assim como os termos relacionados a este projeto que foram apresentados aos sujeitos desta pesquisa.



## APÊNDICE B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS (CEPSH-UFSC)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA - UFSC



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: TODO MUNDO CONTA HISTÓRIAS  
 Pesquisador: Liliane Alves da Silva  
 Área Temática:  
 Versão: 3  
 CAAE: 57917616.5.0000.0121  
 Instituição Proponente: Colégio de Aplicação - UFSC  
 Patrocinador Principal: Universidade Federal de Santa Catarina

#### DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.997.940

#### Apresentação do Projeto:

O presente projeto é fruto da atividade de ensino Roda de Histórias, um momento de fruição estética literária para ouvir e contar histórias, que ocorre desde 2012 nos Anos Iniciais do Colégio de Aplicação da UFSC.

#### Objetivo da Pesquisa:

##### Objetivo Primário:

Fortalecer a vivência da Roda de Histórias do CA, garantindo a participação efetiva dos alunos dos anos iniciais e seus familiares, ao socializar práticas de narração de histórias com a comunidade.

##### Objetivo Secundário:

Sistematizar as práticas da Roda de Histórias do CA, regularizando um projeto de Pesquisa e Extensão; Realizar vivências de Roda de Histórias com os alunos, a família e a comunidade; Oferecer oficinas de narração de histórias para os alunos e seus familiares; Consolidar a Roda de Histórias do CA como um espaço de vivência lúdica, práticas de infâncias e de investigação, tendo a criança como protagonista e arauto; Fomentar a formação continuada da equipe docente da Roda de Histórias do CA, buscando parcerias com a comunidade; Socializar em eventos acadêmicos as práticas da Roda de Histórias garantindo troca de experiências e a visibilidade para o trabalho desenvolvido.

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Retórica II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401  
 Bairro: Trindade CEP: 88.040-400  
 UF: SC Município: FLORIANOPOLIS  
 Telefone: (48)3721-6094 E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 1.997.940

Justificativa de Ausência	anexoTCLEfamiliares.doc	11/03/2017 13:17:31	Liliane Alves da Silva	Aceito
Outros	respostaaspendencias2.pdf	11/03/2017 13:16:28	Liliane Alves da Silva	Aceito
Outros	respostaaspendencias.pdf	22/02/2017 12:06:42	Liliane Alves da Silva	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Anexodeclaracao.pdf	21/02/2017 20:31:07	Liliane Alves da Silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetoroda2017.doc	21/02/2017 20:23:57	Liliane Alves da Silva	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderostopreenchida.pdf	19/04/2016 18:51:05	Liliane Alves da Silva	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 03 de Abril de 2017

---

Assinado por:  
Yimar Correa Neto  
(Coordenador)

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401  
Bairro: Trindade CEP: 88.040-400  
UF: SC Município: FLORIANOPOLIS  
Telefone: (48)3721-6094 E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

**APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
DESTINADO AOS FAMILIARES**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO - FAED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados familiares,

Seu/sua filho/a está sendo convidado(a) como voluntário(a) para participar da pesquisa de mestrado intitulada “**A RODA DE HISTÓRIAS: PELO DIREITO DE VIVER A INFÂNCIA NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO-UFSC**”, com o objetivo de compreender os sentidos que as crianças estão produzindo a partir da participação na *Roda de Histórias/Literatura Oral* nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina. Esse estudo, que será desenvolvido pela professora de Educação Geral do Colégio de Aplicação **Liliane Alves da Silva**, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, justifica-se pela importância e necessidade de a) Descrever a participação das crianças na *Roda de Histórias/Literatura Oral*; b) Identificar os sentidos que as crianças estão produzindo a partir da participação na *Roda de Histórias/Literatura Oral*; c) Analisar os sentidos atribuídos sob o viés da participação política e do protagonismo das crianças na *Roda de Histórias/Literatura Oral*;

Para a geração de dados, junto às crianças dos Anos Iniciais do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, serão realizadas: Observação Participante das *Rodas de Histórias/Literatura Oral*, com registro em um Diário de Campo pela pesquisadora; Técnicas de Entrevistas Mistas com as crianças participantes da *Rodas de Histórias/Literatura Oral*; registro audiovisual das *Rodas de Histórias/Literatura Oral*, o que acontecerá ao longo do segundo semestre do ano letivo de 2017.

Não há previsão de despesas quanto à participação do(a) seu/sua filho(a) no projeto, mas, caso haja algum gasto em decorrência de tal participação, você será ressarcido. Caso você sofra algum dano também em decorrência da pesquisa, você terá direito à indenização na forma da lei.

Como em qualquer investigação que envolva seres humanos, a participação na pesquisa pode acarretar alguns riscos e/ou desconfortos. Dentre os possíveis riscos, aos quais as crianças poderão estar expostas ao colaborarem com esta pesquisa, está o de ficarem inibidas ou agitadas com a presença da pesquisadora, com o uso do gravador e da filmadora. Caso isso ocorra, o(a) professor(a) participante poderá solicitar que a pesquisadora se retire da sala, se assim preferir. Ele(a) também poderá transferir as observações para outro momento ou desistir definitivamente de participar da pesquisa, sem penalização alguma.

Quanto ao uso das falas das crianças, um dos riscos está em se sentirem constrangidas ao saber que suas falas serão utilizadas em nossa dissertação. Caso isso ocorra, removeremos as falas das crianças do nosso texto, se assim desejarem.

Numa situação de extravio do Diário de Campo, por exemplo, as informações prestadas poderão ser publicamente expostas de forma desordenada, criando situação delicada de constrangimento para quem as prestou. Para evitar eventual circunstância, a pesquisadora terá especial cuidado para com os meios de registros de dados e tomará providências para que as informações coletadas não tenham qualquer identificação dos sujeitos.

A participação na pesquisa poderá também trazer alguns desconfortos provenientes da condição de ser observado(a) durante as atividades de geração de dados. Sobre esse aspecto, a pesquisadora acatará, com o devido rigor, o que define a Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466/12, respeitando as atitudes e habilidades do(a) observado(a), bem como os encaminhamentos concernentes à atividade desenvolvida. Se necessário for, estará aberta ao diálogo para resolver qualquer questão de ajuste na relação/convivência.

Nesse sentido, estou ciente:

- De que existe uma pesquisadora responsável por essa investigação: Liliane Alves da Silva;
- De que existe um orientador responsável por essa investigação: Prof. Dr. Lourival José Martins Filho;
- De que será garantido o direito de sigilo do nome da criança de que sou responsável, sendo que em nenhum momento, nem em materiais publicados ou na apresentação oral desta pesquisa, tais identidades serão reveladas, se assim eu o desejar;
- De que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será elaborado em duas vias, rubricadas em todas as suas e páginas e assinadas, ao seu término, pelo(a) convidado(a) a participar da pesquisa, ou por seu representante legal, assim como pela pesquisadora responsável;

- De que não existe risco potencial para as crianças, pois elas estarão realizando as atividades cotidianas do ambiente escolar;
- De que caso ocorra algum tipo de dano decorrente da pesquisa, meu/minha filho(a) terá direito à indenização na forma da lei;
- De que não há previsão de despesas quanto à participação do meu/minha filho(a) no projeto, mas caso haja algum gasto em decorrência de tal participação, serei ressarcido;
- De que se eu tiver alguma dúvida em relação ao estudo como questões de procedimentos, riscos, benefícios ou qualquer pergunta, eu tenho direito de obter respostas;
- De que não há obrigatoriedade de participação nessa investigação e mesmo depois de iniciada é possível desistir sem haver penalizações;
- De que os benefícios recebidos serão em termos de produção de conhecimento, a fim de proporcionar o incremento de práticas educacionais onde a mediação pedagógica se constitua como ferramenta indispensável para promover o desenvolvimento/aprendizagem no espaço escolar;
- De meu direito de acesso às informações coletadas e aos resultados obtidos;
- De que a pesquisadora Liliane Alves da Silva cumprirá todas as exigências contidas na Resolução no 466/12, que regulamenta os procedimentos a serem adotados em pesquisas envolvendo seres humanos.

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos/PRP/UFSC. O Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEPSH) localiza-se na rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401, Trindade, Prédio Reitoria II, Florianópolis/SC, telefone (48)3721.6094, e-mail cep.propesq@contato.ufsc.br.

Agradecemos antecipadamente sua atenção e colaboração.

---

Prof. Dr. Lourival José Martins Filho  
Orientador PPGE/UDESC

Liliane Alves da Silva  
Pesquisadora PPGE/UDESC



**APÊNDICE D - CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA COMO  
VOLUNTÁRIO (A)**

Eu, \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com a pesquisadora responsável, autorizo a participação do(a) meu/minha filho(a) \_\_\_\_\_ no estudo **“A RODA DE HISTÓRIAS: PELO DIREITO DE VIVER A INFÂNCIA NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO-UFSC”**. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/assistência/tratamento).

NOME DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL PARA CONTATO: Liliane Alves da Silva

NÚMERO DO TELEFONE: (48) 3307-9417 ou (48) 9-9993-3945

ENDEREÇO: João Pio Duarte Silva, nº 1536, apto 505 B, Córrego Grande, Florianópolis/SC,  
CEP: 88.037-001, e-mail: lilicaasilva2@gmail.com

ASSINATURA DO PESQUISADOR: \_\_\_\_\_



**APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
DESTINADO AO ESTUDANTE**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO - FAED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Querido(a) estudante,

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) para participar do projeto de Pesquisa de Mestrado “**A RODA DE HISTÓRIAS: PELO DIREITO DE VIVER A INFÂNCIA NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO-UFSC**”, com o objetivo de compreender os sentidos que as crianças estão produzindo a partir da participação na *Roda de Histórias* nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Essa pesquisa será desenvolvida pela professora de Educação Geral do Colégio de Aplicação, Liliane Alves da Silva mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina.

A pesquisa ocorrerá no Colégio de Aplicação, da Universidade Federal de Santa Catarina (CA/UFSC).

A pesquisadora adotará como metodologias observar as Rodas de Histórias e pesquisar o que você e seus colegas pensam sobre esse momento. A pesquisadora fará anotações, gravações e filmagens das Rodas para não esquecer o que vocês fizerem e disserem durante estes momentos e somente se você autorizar, a pesquisadora utilizará suas produções no trabalho que ela estiver escrevendo.

Para a pesquisadora esse estudo é muito importante, pois com ele será possível compreender como as crianças que participam da *Roda de Histórias* significam as atividades que são feitas nesse momento.

Você não terá nenhuma despesa durante a realização da pesquisa, mas caso haja algum gasto em função da sua participação, a pesquisadora devolverá o valor que você gastou. Caso

você sofra algum dano, também em decorrência da pesquisa, você terá direito à indenização na forma da lei. Para participar desse estudo você não receberá qualquer vantagem financeira.

Em qualquer investigação que envolva seres humanos, a participação na pesquisa pode acarretar alguns riscos e/ou desconfortos.

Dentre os possíveis riscos, os quais vocês, crianças, poderão estarem expostas/a ao colaborarem com essa pesquisa está em ficarem inibidas ou agitadas com o uso do gravador e filmadora. Caso isso ocorra o(a) professor (a) participante e você poderá solicitar que a pesquisadora se retire da sala, se assim preferir. Ele (a) também poderá transferir as observações para outro momento e você desistir definitivamente de participar da pesquisa, sem penalização alguma.

Quanto ao uso de suas falas, um dos riscos está em, vocês, crianças, se sentirem constrangidas ao saberem que suas falas serão utilizadas em nosso trabalho. Caso isso ocorra removeremos suas falas do nosso texto, se assim desejarem.

Se a pesquisadora perder algum material ou o gravador digital, por exemplo, as informações prestadas poderão ser divulgadas de forma desordenada, criando situação delicada de constrangimento para quem as prestou. Para evitar eventual circunstância, a pesquisadora terá especial cuidado para com os meios de registros de dados e tomará providências para que as informações coletadas não tenham qualquer identificação dos sujeitos.

A participação na pesquisa poderá também trazer alguns desconfortos, proveniente da condição de ser observado(a) durante as atividades de geração de dados. Sobre este aspecto, a pesquisadora acatará, com o devido rigor, o que define a Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466/12, respeitando as atitudes e habilidades do observado, bem como os encaminhamentos concernentes a atividade desenvolvida. Se necessário for, estará aberto ao diálogo para resolver qualquer questão de ajustes na relação/convivência.

Sinta-se absolutamente à vontade em deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem ter que apresentar qualquer justificativa à pesquisadora. Ao decidir deixar de participar da pesquisa você não terá qualquer prejuízo no restante das atividades escolares.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será elaborado em duas vias, rubricadas em todas as suas páginas e assinadas por você e pela pesquisadora responsável Liliane Alves da Silva. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante seus direitos como participante da pesquisa.

Nesse sentido, você estudante tomou ciência de que :

- Existe uma pesquisadora responsável por essa investigação: Liliane Alves da Silva;

- Será garantido o direito de sigilo do seu nome, sendo que em nenhum momento, nem em materiais publicados ou na apresentação oral dessa pesquisa, tais identidades serão reveladas, se assim você o desejar;
- De que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será elaborado em duas vias, rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, pelo convidado a participar da pesquisa, ou por seus representantes legais, assim como pela pesquisadora responsável;
- De que não existe risco potencial para os estudantes, pois eles estarão realizando as atividades cotidianas do ambiente escolar;
- Caso ocorra algum tipo de prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa, poderei solicitar indenização na forma da lei vigente e amplamente consubstanciada;
- Não há previsão de despesas quanto à minha participação no projeto, mas, caso haja algum gasto, extraordinário, em decorrência de tal participação, serei ressarcido, de acordo com a legislação vigente;
- De que se eu tiver alguma dúvida em relação ao estudo como questões de procedimentos, riscos, benefícios ou qualquer pergunta, eu tenho direito de obter respostas;
- A pesquisadora será a única a ter acesso aos dados coletados e tomará todas as providências necessárias para manter o sigilo das informações coletadas, mas sempre existe a remota possibilidade da quebra do sigilo, mesmo que involuntário e não intencional, cujas consequências serão tratadas nos termos da legislação vigente.
- Os resultados desse trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas e mostrarão apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição ou qualquer informação relacionada à sua privacidade, se assim você desejar.
- De que não há obrigatoriedade de participação nessa investigação e mesmo depois de iniciada é possível desistir sem haver penalizações;
- De meu direito de acesso às informações coletadas e aos resultados obtidos;
- De que a pesquisadora explicará a pesquisa, como ela será realizada, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e possíveis incômodos que a mesma possa acarretar aos sujeitos envolvidos no estudo;
- A pesquisadora Liliane Alves da Silva, que também assina esse documento, compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução

466/12 de 12/06/2012, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa.

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos dessa pesquisa, poderei consultar o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos/PRP/UFSC, localizado junto à Biblioteca Universitária Central da UFSC - Setor de Periódicos (térreo), no Campus Universitário, Trindade, Setor D - CEP 88040-900 Florianópolis (SC), telefone (48) 37219206, e-mail cep.propesq@contato.ufsc.br.

Agradecemos antecipadamente sua atenção e colaboração.

---

Prof. Dr. Lourival José Martins Filho  
Orientador PPGE/UDESC

---

Liliane Alves da Silva  
Pesquisadora PPGE/UDESC

NOME DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL PARA CONTATO: Liliane Alves da Silva

NÚMERO DO TELEFONE: (48) 3307-9417 ou (48) 9-9993-3945

ENDEREÇO: João Pio Duarte Silva, nº 1536, apto 505 B - Córrego Grande – Florianópolis–  
SC – Cep: 88.037-001 - E-mail: [lilicaasilva2@gmail.com](mailto:lilicaasilva2@gmail.com)

**APENDICE F - ASSENTIMENTO DO (DA) MENOR DE IDADE EM PARTICIPAR  
COMO VOLUNTÁRIO(A)**

Eu, \_\_\_\_\_, portador (a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do estudo “**A RODA DE HISTÓRIAS: PELO DIREITO DE VIVER A INFÂNCIA NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO-UFSC**” como voluntário (a). Fui informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, o que vai ser feito, assim como os possíveis riscos e benefícios que podem acontecer com a minha participação. Foi-me garantido que posso desistir de participar dessa pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo financeiro para mim ou meus responsáveis legais.

Ano: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
De acordo (assinatura da criança)