

Narrativas de crianças na pesquisa educacional: vozes, silêncios e barulhos sobre práticas pedagógicas no ensino fundamental

Children's narratives in educational research: voices, silences and noises about pedagogical practices in elementary school

Narrativas de niños en la investigación educativa: voces, silencios y ruidos sobre prácticas pedagógicas en la escuela primaria

DOI: 10.54901/educa.v9-723

Profa. Dra. Simone Maria da Rocha¹
Profa. Me. Ellen Cristina Maia Nobre²
Profa. Me. Karen Rodrigues Shirahama Modesto³

RESUMO: Este artigo investiga os sentidos atribuídos por crianças do Ensino Fundamental às práticas pedagógicas vivenciadas no contexto escolar, partindo do pressuposto de que as crianças são sujeitos capazes de narrar suas experiências e de produzir conhecimentos que contribuem para a reflexão sobre as práticas de ensino. O objetivo da pesquisa é compreender como as crianças narram suas experiências escolares e expressam percepções sobre as práticas de ensino desenvolvidas em sala de aula. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, fundamentada na pesquisa autobiográfica com crianças, conforme Passeggi (2016), em diálogo com Josso (2010), Larrosa (2002) e Freire (2013). O estudo foi realizado em uma escola pública de Apodi/RN, com a participação de oito crianças, entre 8 e 12 anos de idade. Os dados foram produzidos por meio de cirandas narrativas, desenvolvidas em três encontros, envolvendo relatos orais, produções escritas e desenhos, sendo analisados à luz dos referenciais teóricos adotados. Os resultados evidenciam sentimentos de frustração, desejo de participação e críticas às práticas que desconsideram suas vozes, ao mesmo tempo em que revelam a importância da escuta sensível na construção de experiências educativas mais democráticas. Conclui-se que reconhecer as narrativas infantis contribui para a ressignificação das práticas pedagógicas e para o fortalecimento da participação das crianças nos processos educativos.

Palavras-chave: crianças; narrativas infantis; escuta; práticas pedagógicas; ensino fundamental.

1 REFLEXÕES INICIAIS

A escola, como espaço de encontros, tensões e possibilidades, tem sido historicamente organizada a partir de lógicas adultas que, em muitos casos, silenciam as vozes das crianças.

¹ Doutora em Educação, Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) - campus Caraúbas., Caraúbas, Rio Grande do Norte, Brasil. E-mail: simone.rocha@ufersa.edu.br

² Doutoranda em Ensino, Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) - campus Caraúbas., Caraúbas, Rio Grande do Norte, Brasil. E-mail: ellennobre@outlook.com

³ Doutoranda em Ensino, Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) - campus Caraúbas., Caraúbas, Rio Grande do Norte, Brasil. E-mail: shirahamakaren@hotmail.com

Ainda que os debates contemporâneos sobre infância e educação apontem para a necessidade de reconhecer a criança como sujeito ativo de sua própria formação, as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar nem sempre incorporam essa perspectiva. Diante disso, este artigo parte de um questionamento central: o que dizem as crianças sobre as práticas de ensino que vivenciam? O que revelam suas narrativas — os ditos, os não ditos, os silêncios e os barulhos — sobre o modo como o ensino é produzido e sentido no interior da sala de aula?

Tais inquietações emergem de uma pesquisa de abordagem qualitativa, fundamentada na pesquisa autobiográfica com crianças, conforme perspectiva desenvolvida por Passeggi (2016), em diálogo com as contribuições de Josso (2010), Larrosa (2002) e Freire (2013). O estudo foi realizado em uma escola pública localizada no município de Apodi, Rio Grande do Norte, com a participação de oito crianças com idades entre 8 e 12 anos. O desenvolvimento dos dados ocorreu por meio de cirandas narrativas, realizadas ao longo de três encontros, que mobilizaram relatos orais, produções escritas e desenhos como formas legítimas de expressão e de construção de sentidos sobre a experiência escolar.

Adotar as crianças como interlocutoras da pesquisa implica um posicionamento epistemológico e ético. Significa reconhecer que elas não são apenas objetos do processo educativo, mas sujeitos capazes de narrar suas vivências, de avaliar as práticas que experienciam e de produzir conhecimentos que interpelam o campo pedagógico. Nessa direção, a narrativa autobiográfica não é compreendida apenas como um instrumento metodológico, mas como um processo formativo em si mesmo – um modo de a criança se situar no mundo, de compreender a si e ao outro, e de atribuir sentido às experiências vividas (Passeggi, 2016; Larrosa, 2002).

Os resultados da pesquisa evidenciam que as crianças são observadoras atentas e críticas das práticas pedagógicas. Em suas narrativas, expressam sentimentos de frustração diante de práticas que desconsideram suas vozes, manifestam o desejo de participar ativamente dos processos de ensino e reconhecem, com notável sensibilidade, a importância de elementos como o afeto, a escuta, o planejamento e a liberdade criativa para a qualidade de suas experiências educativas. Ao mesmo tempo, suas falas, desenhos e escritas revelam o quanto a escola ainda precisa avançar na construção de espaços verdadeiramente democráticos e humanizadores.

Este artigo está organizado em quatro seções, além desta introdução e das considerações finais. A primeira seção, intitulada *A importância do deixar voar*, discute as percepções das crianças sobre liberdade, autonomia e criatividade nas práticas de ensino, a partir das atividades propostas na metodologia e das narrativas das crianças. A segunda, *É preciso planejamento para se desafiar!*, aborda as narrativas relativas ao planejamento docente e às dificuldades de

aprendizagem. A terceira, *Arco-íris do ensino: "paciência, compreensão, amor, alegria e diversão"*, analisa os valores e atitudes que as crianças consideram essenciais à prática pedagógica. Por fim, as considerações finais retomam os principais achados e suas implicações para o campo educacional, reafirmando a relevância de ouvir as crianças como condição para a ressignificação das práticas pedagógicas.

2 VOZES, SILÊNCIOS E BARULHOS

A infância é algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram: algo que podemos explicar e nomear, algo sobre o qual podemos intervir, algo que podemos acolher. A infância, desse ponto de vista, não é outra coisa senão o objeto de estudo de um conjunto de saberes mais ou menos científicos, a coisa apreendida por um conjunto de ações mais ou menos tecnicamente controladas e eficazes, ou a usuária de um conjunto de instituições mais ou menos adaptadas às suas necessidades, às suas características ou às suas demandas (Larrosa, 2010, p.184).

As palavras de Larrosa nos faz pensar sobre as percepções e “certezas” que temos sobre a criança, a infância e o universo infantil. Até onde sabemos? Podemos admitir que a escutamos e a encorajamos a falar. O autor anuncia a infância como um enigma, afinal o que sabemos dela? Muitas perguntas. Queremos com as crianças tentar decifrar na “importância de deixar voar”.

A abordagem da pesquisa é de cunho qualitativo, quanto aos meios, propomos a utilização da pesquisa com narrativas (auto)biográficas com a observação participante e rodas de conversas (cirandas). Foram quatro momentos da pesquisa, que não foram entendidos de modo estanques, mas inter-relacionados. Para a coleta de dados realizamos as atividades em formato de cirandas, em três encontros com duração de tempo previsto entre quarenta minutos a uma hora. As cirandas foram criadas a fim de atender cada objetivo traçado para esta pesquisa, as temáticas e práticas executadas nas mesmas são lúdicas afim de adentrar no mundo real e imaginário das crianças.

A partir desse momento adentramos na pesquisa. Em como nos aproximamos das crianças e como tudo se desenrolou. Organizamos tudo que se fez necessário, traçamos a metodologia, aprovamos a pesquisa em comitê de ética e entramos na sala de aulas imbuídas de uma expectativa serena para dialogar sobre o que havíamos planejado. Sentamo-nos e revisamos com as crianças os objetivos da pesquisa, bem como os critérios éticos que orientavam o estudo. A explicação foi conduzida de forma cuidadosa e pausada, buscando tranquilizá-las. Pedimos que imaginassem aquela porta recém-cruzada como um portal mágico, assegurando que tudo o que fosse compartilhado ali permaneceria entre nós, sem julgamentos.

Estávamos naquele espaço para dialogar sobre um tema no qual elas possuíam vasta vivência: a experiência da sala de aula, o ensino e a relação com os professores.

Conversamos também sobre a presença da câmera, que permaneceria em gravação, com o intuito de minimizar possíveis inibições. Sugerimos que o equipamento fosse imaginado como parte integrante de algum elemento da nossa “sala mágica”. Prontamente, Girassol⁴ (2019) respondeu: “não se preocupe, nós iremos fingir que ela é uma árvore encantada, cheia de frutos deliciosos”. Tal como a flor que continuamente busca a luz, irradiando serenidade ao seu redor, Girassol contribuiu para a construção de um ambiente de tranquilidade e confiança, permitindo que as atividades seguissem seu curso. Observamos, assim, que o cenário idealizado para as cirandas se desenvolvia conforme o planejado e, ancoradas nos objetivos previamente delineados, demos prosseguimento à proposta.

Iniciamos as cirandas com a leitura de um conto que apresenta duas professoras com posturas pedagógicas distintas. A primeira determina com exatidão como quer receber as atividades, limitando a expressão criativa — “uma flor vermelha de caule verde” —, enquanto a criança deseja expressar suas próprias ideias. Em determinado momento da narrativa, o aluno muda de escola e é acolhido por outra professora, que incentiva a liberdade criativa. Paradoxalmente, acostumado a receber instruções precisas, o aluno passa a aguardar orientações, sem saber como exercer sua autonomia. O conto, ao retratar esse movimento, ofereceu um espelho narrativo no qual as crianças puderam reconhecer e problematizar suas próprias experiências escolares.

Após a leitura, as crianças rapidamente se posicionaram. Indagamos se acreditavam na existência de professoras com essas duas posturas e, ao compartilhar suas vivências, todas afirmaram que sim: “Já aconteceu comigo, já fiz atividade com pinturas achando linda, e minha tia me deu outra, pra fazer do jeito que ela queria” (Girassol, 2019). “Lembrei agora dos desenhos que a professora me dava outras vezes para pintar, tudo novamente. Acho que era porque eu era pequena demais e não sabia pintar” (Asa Branca, 2019). “Ano passado a minha professora rasgou a minha atividade e mandou fazer novamente. Fiquei muito chateado porque me deu um trabalho” (Andorinha, 2019).

Os depoimentos revelam como as práticas docentes deixam marcas que transcendem o percurso escolar e se inscrevem na trajetória de vida das crianças. É significativo observar que elas buscaram atribuir sentido ao vivido sem, contudo, emitir julgamentos sobre seus professores — o que evidencia uma generosidade interpretativa própria da infância. Nessas

⁴ As crianças participantes da pesquisa serão identificadas por nomes fictícios de flores e pássaros.

narrativas, não há raiva, mas uma tristeza e uma decepção sutis diante da sensação de não terem conseguido corresponder às expectativas que lhes foram impostas. Tais relatos evidenciam práticas pedagógicas que, ao desconsiderar a autoria da criança e sua capacidade expressiva, podem comprometer sua relação com a aprendizagem e com a própria escola.

Essas narrativas nos convocam à reflexão sobre a prática docente. Muitas de nossas atitudes em sala de aula são realizadas de forma irrefletida, quase mecânica, sem que percebamos o impacto que causam nos sujeitos com quem trabalhamos. Trata-se, antes de tudo, de um processo de construção – de seres que estão aprendendo e que, inclusive, aprendem com posturas que machucam, ferem e interferem nesse percurso. Como nos lembra Castro e Carvalho (2002, p. 16), “o ideal de toda didática sempre foi que o ensino produzisse uma transformação no aprendiz, que este, graças ao aprendido, se tornasse diferente, melhor, mais capaz, mais sábio”. Para isso, é necessário perguntar-se continuamente: o que estou ensinando? A quem? Como? Com qual propósito? Somente a partir dessas interrogações é possível (re)pensar as práticas juntamente com os educandos, lançar novos desafios a partir de suas superações e fortalecer, de modo colaborativo, a construção do conhecimento.

É na reflexão que buscamos encontrar sentidos sensíveis e atentos para o ensino – suas intencionalidades e finalidades –, entre as quais se destaca a formação do educando como sujeito integral, capaz de agir com autonomia em sua vida e em seu contexto social. No decorrer da conversa, as crianças nomearam espontaneamente a primeira professora do conto como a “ruim” e a segunda como a “boa”. Ao serem questionadas sobre esse julgamento, explicaram que a distinção se devia ao fato de uma “dar liberdade ao aluno, deixando ele fazer como quiser, e a outra não”. Diante disso, indagamos: vocês têm liberdade na sala de aula? As respostas foram: “Não temos liberdade para brincar na sala. Até porque na sala não é lugar pra isso. A gente já é muito grandinho” (Asa Branca, 2019). “Às vezes a gente fica melhor na quadra quando tem a aula de educação física” (Girassol, 2019). “A liberdade para brincar só fora da sala. No recreio” (Rosa, 2019).

As crianças associaram a liberdade não apenas ao fazer as atividades de modo autônomo, mas também ao brincar – elemento constitutivo da cultura da infância e indispensável ao desenvolvimento humano. É no brincar que elas se constroem, se formam e nutrem sua condição de sujeitos. Como afirma Oliveira (2011, p. 179), “brincando, elas aprendem com seus pares e com os adultos a tomar decisões, partilhar, a distinguir realidade da imaginação, estabelecer regras, sentir emoções, aceitar limites, surpreender-se e construir hábitos”. As brincadeiras estimulam a imaginação e permitem às crianças ensaiar, de forma

simbólica, situações vivenciadas em seu meio social, tornando-se, assim, elementos indispensáveis ao seu processo autoformativo (Vygotsky, 2007).

No auge do envolvimento das crianças com a proposta, trouxemos uma flor com a intenção de colocá-la em uma cadeira vazia, convidando-as a imaginar que ocupavam o lugar das professoras do conto para aconselhá-las. As crianças, porém, propuseram uma resignificação do gesto: “a flor mesmo você coloca na cadeira representando a da liberdade e o caule sozinho na outra, que pra mim não é importante” (Andorinha, 2019). Acolhemos a sugestão e assim fizemos. A partir desse arranjo simbólico, os aconselhamentos às professoras emergiram com profundidade: “Dê liberdade para se expressar. Mas não é a liberdade de bater no outro, é para pintar e fazer as tarefas mesmo. Entende?!” (Pausa e olhar fixo para as cadeiras) (Asa Branca, 2019). “Olhe, desse jeito quando a gente crescer, não vamos fazer as coisas sem o adulto mandar. Do mesmo jeito que aconteceu com o menino do conto” (Girassol, 2019).

A fala de Asa Branca (2019) revela uma compreensão crítica e matizada da liberdade: ela não é ausência de limites, mas espaço para a expressão e a autoria. Ao dizer “não é a liberdade de bater no outro”, a criança demonstra clareza sobre a dimensão ética que acompanha o exercício da autonomia. Conforme Alarcão (2011, p. 34), “ter o sentido de liberdade e reconhecer os limites dessa mesma liberdade evidencia um espírito crítico e uma responsabilidade social” — percepção que, como vemos, não é exclusividade do pensamento adulto. A liberdade, na perspectiva de Asa Branca, é a possibilidade de voar entre as folhas e os livros, de ir além deles, de voar para dentro e para fora de si.

Girassol (2019), por sua vez, aponta para a importância de trilhar o caminho com autonomia, de aprender a fazer. Sua narrativa ressoa com o pensamento de Freire (2013, p. 89), para quem “uma das qualidades essenciais que a autoridade docente democrática deve revelar em suas relações com as liberdades dos alunos é a segurança em si mesma”. Essa postura, ao estimular a autonomia, favorece também a construção de uma relação de confiança entre professor e aluno, permitindo ao docente refletir sobre seus próprios posicionamentos. Afinal, como lembram Castro e Carvalho (2002, p. 78), “é preciso que a criança conheça o poder que tem de se governar” – condição fundamental para que se torne capaz de agir e de enfrentar os desafios da vida em sociedade.

Após os diálogos provocados pelo conto, introduzimos na ciranda narrativa a boneca Estela, personagem construída para mediar às discussões com as crianças. A proposta surgiu a partir de um protocolo de pesquisa desenvolvido no âmbito do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Autobiografia, Representações e Subjetividades (GRIFARS-UFRN-CNPq), ao qual esta investigação está vinculada. Inspirada em abordagens metodológicas que

valorizam a ludicidade e o imaginário infantil, Estela foi apresentada como uma personagem de outro planeta – uma professora curiosa, interessada em compreender a escola, o ensino e as relações que naquele espaço se teciam. A mediação simbólica por ela proporcionada favoreceu a interação entre pesquisadora e crianças, criando condições para que narrassem experiências, sentimentos e percepções sobre as práticas docentes de forma mais espontânea e sensível. Nesse movimento, Estela constituiu-se como dispositivo facilitador tanto da escuta quanto da produção narrativa infantil.

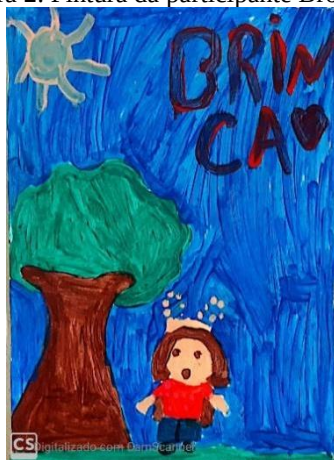
Durante a ciranda, sem que fizéssemos qualquer menção às práticas pedagógicas da personagem, as crianças rapidamente a imaginaram como uma ótima professora. Ao serem convidadas a conversar com Estela sobre o que mais apreciavam na sala de aula, a liberdade voltou a ocupar o centro das narrativas:

Figura 1. Pintura da participante Andorinha



Fonte: Nobre (2019)

Figura 2. Pintura da participante Bromélia



Fonte: Nobre (2019)

As imagens produzidas pelas crianças revelam mais do que representações de uma personagem fictícia: evidenciam projeções de si mesmas em experiências escolares marcadas pelo sentimento de liberdade, pertencimento e acolhimento. Ao desenharem seus próprios corpos com asas e antenas, as crianças incorporam simbolicamente aquilo que Estela representa – a possibilidade de ser aceita, escutada e reconhecida em sua singularidade. As asas emergem como marcas do desejo de ir além dos limites impostos por práticas escolares rígidas, enquanto as antenas simbolizam abertura ao diálogo, à comunicação e à escuta sensível. Nesse movimento, os desenhos não funcionam apenas como ilustrações das narrativas, mas como produções autobiográficas que expressam modos de sentir, viver e significar a escola – linguagens que falam por si mesmas. Essa centralidade da própria experiência nas produções infantis encontra respaldo em Passeggi, Rocha e Conti (2016, p. 49), para quem: “Não é, pois, sem razão que tomamos em nossos estudos as narrativas de crianças como uma forma característica do seu modo de pensar, uma vez que ela tende a se colocar sempre no centro da história para entender o que acontece ao seu redor e o que lhe acontece”.

Ao se colocar no centro da narrativa, a criança não o faz por egocentrismo, mas por uma necessidade epistêmica: é a partir de si mesma que ela organiza o mundo, atribui sentidos e compreende o que lhe acontece. Essa dinâmica é visível tanto nos desenhos quanto nas narrativas orais e escritas, nos quais as crianças invariavelmente partem de sua própria imagem para, em seguida, situar os acontecimentos ao seu redor. Trata-se de um gesto interpretativo que merece ser reconhecido e acolhido pela escola como forma legítima de produção de conhecimento.

A liberdade, nesse contexto, não se expressou apenas por meio de palavras. Os elementos da natureza — o céu, as árvores, o sol, as nuvens — emergiram com frequência nas pinturas das crianças quando convidadas a falar sobre o que mais apreciavam nas aulas, funcionando como metáforas visuais do bem-estar, da expansão e do prazer de aprender. A natureza parece representar, para elas, um território de leveza e sensorialidade que contrasta com os limites e as rigidezes do espaço escolar — um lugar onde é possível simplesmente ser.

Figura 3. Pintura da participante Rosa



Fonte: Nobre (2019)

Figura 4. Pintura da participante Sabiá



Fonte: Nobre (2019)

As narrativas de Rosa e Sabiá evidenciam que os sentidos atribuídos à aprendizagem ultrapassam os conteúdos escolares formais e alcançam as experiências vividas nos diferentes espaços da escola. Ao narrar o prazer das leituras realizadas no pátio, Rosa associa o aprender a sentimentos de leveza, interação e liberdade. Sabiá, por sua vez, destaca em seu desenho não apenas as atividades de matemática, mas também a árvore localizada ao lado da janela da sala, revelando que elementos aparentemente simples do cotidiano escolar produzem marcas profundas na experiência com o aprender.

Tais produções demonstram que a relação das crianças com a escola não se restringe às práticas pedagógicas formalizadas, mas envolve dimensões afetivas, sensoriais e simbólicas que atravessam – e muitas vezes sustentam – o processo educativo. A presença recorrente da natureza nas narrativas infantis sugere que os espaços abertos, o contato com o ambiente externo e as possibilidades de circulação pelo território escolar produzem sentimentos de acolhimento, tranquilidade e pertencimento. As crianças nos revelam, assim, que aprender

também envolve sentir-se bem no espaço escolar e reconhecer nele possibilidades de expressão, imaginação e liberdade.

A leitura ao ar livre tem o sabor do permitir-se, da sensação que vai além das paredes que circunscrevem as salas de aula – sabores que, por mais que possamos antever pedagogicamente, só se tornam plenamente compreensíveis quando ouvimos as narrativas de quem os viveu. Quantas experiências significativas deixamos escapar por não lermos o que está nas entrelinhas do cotidiano escolar.

A leitura nos faz voar. E há voo mais pleno do que aquele que ultrapassa os limites do visível, que não encontra barreiras, que tem apenas o céu, o sol, as árvores e o ar? Ao revisitar essa narrativa, somos tomadas pela razão de cada cor e de cada palavra – e compreendemos, com o corpo, o que a teoria às vezes não alcança.

Essa experiência nos convoca a uma pergunta incômoda e necessária: será que eu, enquanto professora, conheço meu aluno a ponto de saber que, entre uma atividade e outra, aquela árvore o estimula a transbordar? Que ela alivia as tempestades internas, que acalma, que o conduz a lugares distantes sem que ele precise sair do lugar? O que há nessa árvore que o olhar adulto, tantas vezes apressado, não consegue enxergar? Como nos lembra Cortella (2014, p. 67), “significa que eu preciso conhecer um pouco mais sobre o que ele, aluno, gosta e por que gosta. Não é para saber o que ele gosta para ficar ali mesmo; é para partir do que gosta para chegarmos ao que é preciso chegar e foi planejado”. Conhecer o aluno em sua singularidade não é um desvio do planejamento — é sua condição de possibilidade. Sem essa escuta atenta ao que o mobiliza, o planejamento pedagógico corre o risco de se tornar um conjunto de procedimentos desconectados da vida de quem aprende.

É justamente essa dimensão do cuidado e do interesse genuíno pelo outro que aparece na narrativa de Margarida (2019). Para ela, o que mais a move na relação com a professora é o gesto simples — e ao mesmo tempo profundo — de ser notada: “[...] eu amo quando a professora quer saber algo, quando pergunta se eu sei, quando ela se importa”. Essa narrativa, expressa também em seu desenho, nos diz que o ato de ensinar não começa com o conteúdo, mas com o olhar — com a disposição de perguntar, de escutar e de se importar com quem está do outro lado.

Figura 5. Pintura da participante Margarida



Fonte: Nobre (2019)

A narrativa de Margarida evidencia que a escuta, para as crianças, não se limita ao ato de serem ouvidas afetivamente, mas envolve o reconhecimento de sua capacidade de pensar, responder e participar ativamente do processo de aprendizagem. Ao afirmar que ama quando a professora “pergunta se eu sei”, a criança revela o desejo de ocupar um lugar protagonista na relação pedagógica – de sentir-se considerada não apenas em suas emoções, mas em seus saberes e experiências. A pergunta feita pela professora, nesse contexto, ultrapassa sua função avaliativa e assume um sentido de acolhimento e valorização da criança como sujeito do conhecimento.

O desenho reforça essa leitura ao representar a professora em movimento de diálogo, enquanto as "bolinhas de amor" espalhadas pelo corpo simbolizam uma relação pedagógica atravessada pelo afeto e pela atenção genuína. A narrativa de Margarida nos lembra, assim, que práticas de escuta e interação não são acessórios do ensino – são sua condição ética: fortalecem vínculos, produzem segurança e criam as condições para que as crianças se sintam pertencentes ao espaço escolar e ao processo de aprender.

‘Em uma das cirandas, emergiu um tema amplamente debatido no campo educacional, mas que ainda persiste, de forma muitas vezes silenciosa, no interior das escolas. Perguntamos às crianças se acreditavam que Estela seria bem aceita naquela escola. Todas responderam que sim — mas alguns segundos de silêncio depois, Asa Branca (2019) reconsiderou: “Sim. Quer dizer, ela não iria ser aceita, porque o cabelo é vermelho, curto, tem asas e antenas. Então ela teria que mudar e arrancar. (Pausa e suspiro). Mas só se ela guardar e usar quando for escrever no quadro. Não sei!” (Pensativa) (Asa Branca, 2019). “E como seria o cabelo ideal para ser bem aceita?” (Pesquisadora). “Liso e loiro” (Asa Branca, 2019).

A narrativa de Asa Branca expõe, com uma clareza que impressiona, como os padrões hegemônicos de beleza atravessam o cotidiano escolar e moldam o modo como as crianças percebem o outro e a si mesmas. O preconceito, aqui, não é percebido como algo externo ou distante – ele é reconhecido como parte do funcionamento ordinário da escola, como uma norma implícita que regula corpos, aparências e pertencças. “Entrar nas normas”, na perspectiva da criança, abrange não apenas comportamentos, mas características físicas: o cabelo, a cor, a forma de ser e de aparecer. Asa Branca não naturaliza essa exigência – ela a percebe, hesita, suspira — e é justamente nessa hesitação que reside a força crítica de sua narrativa. O que a criança nos diz, entre pausas e suspiros, é que a escola ainda precisa aprender a acolher a diferença sem a condição de apagá-la.

Esse movimento de “mudar e arrancar”, evocado pela criança, merece ser examinado com cuidado. Mudar é inerente à condição humana e integra todo processo de desenvolvimento e formação. Mas há uma diferença fundamental entre a mudança que nasce de dentro – que transforma o sujeito e, a partir dele, suas relações com o mundo – e a mudança exigida de fora, como condição de aceitação e pertencimento. Arrancar as asas não é uma metáfora menor: é uma imagem de violência simbólica, de contenção do que há de mais singular em cada sujeito. É a dor de saber que não se pode voar como a alma deseja – e que o espaço que deveria ser de formação pode, paradoxalmente, tornar-se um lugar de supressão do que há de mais vivo em cada criança.

Na pintura de Asa Branca ela busca proteger a professora Estela, para que ela não sofra com tudo isso:

Figura 6. Pintura da participante Asa Branca



Fonte: Nobre (2019)

A pintura de Asa Branca evidencia como as crianças percebem, de forma sensível, os mecanismos de exclusão e padronização presentes no espaço escolar. Ao representar Estela sem asas, antenas e com uma aparência mais próxima dos padrões considerados “aceitáveis”, a

criança demonstra compreender que determinadas características precisam ser ocultadas para que alguém seja aceito socialmente. O desenho revela não apenas a percepção infantil sobre o preconceito, mas também um movimento de proteção simbólica da personagem, como se modificar sua aparência pudesse poupá-la de situações de rejeição e sofrimento. Nesse sentido, a narrativa evidencia como os processos de normalização atravessam o cotidiano escolar, produzindo silenciamentos e apagamentos das diferenças. As asas retiradas de Estela simbolizam, assim, a tentativa de limitar aquilo que a torna singular, revelando tensões entre pertencimento, liberdade e aceitação. A análise permite compreender que as crianças percebem as violências simbólicas presentes na escola, mesmo quando elas se manifestam de maneira sutil nas relações cotidianas.

A narrativa também nos faz lembrar sobre muitos professores que se sentem pressionados a seguir “padrões” que muitas vezes desacreditam. Um exemplo é quando alguns profissionais chegam à escola cheios de ideias, de vontade e garra para realizar e são criticados por outros; “É só o começo. Daqui a pouco você cai na real”. Dentre tantas outras frases que revelam a necessidade de uma luta diária para se manter firme e resistir constantemente em seus propósitos.

Nos dias de hoje a palavra e os atos de resistência são necessários, para que possamos perceber a todo instante a força do ensino e das práticas docentes. Com tamanho preconceito na sociedade, e muitas vezes, recebendo estímulos de governantes, só fazem com que esse reflexo chegue mais forte em nossas escolas. Nos afetando em todas as dimensões que nos constituem seres humanos, e exigindo uma postura ainda mais problematizadora do professor. Sendo assim, lutamos para que a resistência, a liberdade e nossas esperanças, nos tornem mais doces e fortes em favor do outro, e nesse sentido as ações docentes se apresentam como possibilidade para se manter firme nas lutas diárias, valorizando a liberdade de ser.

A liberdade a qual falamos é aquela que a todo instante impulsiona o sujeito a frente. E muitas vezes, o único lugar que alguns educandos recebem esse impulso, é na escola, é na sala de aula. Apesar de ser complexa,

Uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (Freire, 2013, p. 42).

Nossas experiências são de vidas, de momentos, de sonhos, de medos, frustrações. Somos seres pensantes, e as emoções ecoam dentro de nós. Vamos tecendo e costurando cada

momento, ao mesmo instante nos (des)construindo e há uma necessidade de nos assumirmos como sujeitos únicos, que necessita da liberdade e da autonomia para agir na sociedade. Caso contrário, torna-se um sujeito social frágil em suas ideias, posicionamentos e atitudes, fragilizando as lutas e mudanças nas classes sociais menos favorecidas. Por isso a necessidade do ensino que liberta e emancipa.

As crianças trouxeram em suas narrativas que a importância do deixar voar, como pesquisadoras, nos deixamos ser guiadas pelos voos dessa liberdade trazida por elas. Percebemos que a prática docente vai além do alçar voos, sendo capaz de elevar todos os sujeitos a um lugar único, com imagens, aromas e sabores próprios, tornando-os fortes, capazes de colorir o mundo, buscando libertá-lo do que aprisiona. Do que nos aprisiona! A liberdade emerge como categoria central, articulando autonomia, afeto e aprendizagem significativa.

As narrativas, os desenhos e as interações construídas em torno da personagem Estela evidenciam que as crianças atribuem sentidos às práticas de ensino a partir das experiências que vivenciam cotidianamente na escola. Em suas falas e produções, autonomia, liberdade e escuta aparecem como dimensões profundamente articuladas ao reconhecimento, à participação e ao sentimento de pertencimento no espaço escolar. As crianças revelam o desejo de serem ouvidas, respeitadas em suas singularidades e incentivadas a participar ativamente do processo de aprendizagem, sem que isso implique o apagamento de suas formas de ser, sentir e imaginar. Nesse percurso, Estela constituiu-se como mediação simbólica que possibilitou às crianças narrar experiências, elaborar críticas e projetar modos mais sensíveis de viver a escola. Assim, as narrativas infantis não apenas problematizam práticas marcadas pelo controle e pela padronização, mas também apontam caminhos para uma docência comprometida com o diálogo, a liberdade e a valorização das infâncias.

3 GIRA, GIRA CIRANDA... PARA NÃO CONCLUIR

Este estudo buscou compreender as práticas pedagógicas sob a perspectiva das crianças, partindo do pressuposto de que elas são sujeitos capazes de narrar, interpretar e atribuir sentidos às experiências vividas no cotidiano escolar. As cirandas narrativas revelaram que as crianças não apenas percebem as ações docentes, mas elaboram compreensões críticas e sensíveis sobre essas práticas — especialmente no que concerne às dimensões da autonomia, da liberdade e da escuta. Ouvir o que dizem, o que desenharam, o que silenciam e o que sussurram é condição para compreender, de dentro, o que a escola produz em quem a habita cotidianamente.

Ao longo das análises, as narrativas infantis evidenciaram que práticas pedagógicas marcadas pelo controle, pela padronização e pela ausência de diálogo tendem a gerar sentimentos de frustração, invisibilidade e desvalorização. Quando à criança não é dado o direito de expressar suas ideias — quando sua atividade é descartada, seu ritmo ignorado ou sua presença reduzida à execução de tarefas —, o que se compromete não é apenas a aprendizagem, mas a relação da criança com o próprio ato de aprender e com o espaço escolar. Em contrapartida, experiências que privilegiam a liberdade de expressão, o brincar, a escuta e o respeito às singularidades de cada sujeito fortalecem vínculos, produzem pertencimento e alimentam o desejo de saber.

As narrativas também revelaram que a liberdade, para as crianças, não se opõe à responsabilidade — ela a pressupõe. Como demonstrou Asa Branca ao aconselhar a professora, a liberdade desejada não é a da ausência de limites, mas a da possibilidade de voar: de criar, de se expressar, de ser reconhecida em sua singularidade sem precisar arrancar as asas para ser aceita. Essa imagem, tão poderosa quanto dolorosa, nos lembra que a escola pode ser tanto um espaço de emancipação quanto de supressão — e que a diferença entre esses caminhos frequentemente reside nas escolhas cotidianas da prática docente.

A escuta emerge, nesse horizonte, como princípio ético e epistemológico central. Escutar as crianças não se reduz ao ato de ouvi-las afetivamente: implica reconhecer seus gestos, seus silêncios, seus desenhos e suas narrativas como formas legítimas de produção de conhecimento sobre a escola e o ensino. Implica, também, deslocar o professor de uma posição centralizadora para uma postura dialógica — não para abdicar de seu papel formativo, mas para exercê-lo de modo mais sensível, mais justo e mais humano. Como nos ensinou Margarida, às vezes basta perguntar "você sabe?" para que uma criança sinta que pertence àquele espaço.

Não pretendemos, com este estudo, encerrar a ciranda — mas fazer uma pausa para escutar o que ela produziu e deixar que seus ecos orientem novos giros. As vozes infantis aqui reunidas não apenas ampliam a reflexão sobre a docência, mas interpelam a escola a se reinventar a partir de quem, afinal, ela existe para acolher. Reconhecer as narrativas das crianças como fontes legítimas de saber pedagógico é um passo necessário para a construção de uma educação mais democrática, mais criativa e mais comprometida com o direito de cada criança de ser, aprender e voar.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2007.

CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Ensinar a ensinar**: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 46. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

NOBRE, E. C. M. **Narrativas da infância**: práticas de ensino sob o olhar da criança. Orientadora: Simone Maria da Rocha. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2020.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição; ROCHA, Simone Maria da; DE CONTI, Luciane. **(Con)viver com o adoecimento: narrativas de crianças com doenças crônicas**. Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 25, n. 46, p. 45-57, maio/ago. 2016.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007