

MÁRCIA GIZELLA NUNES BARBOSA

**AS PERCEPÇÕES DE UMA ESCOLA DA ROÇA: NARRATIVAS DE CRIANÇAS**

CATALÃO - GO

2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO

## TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

### E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

#### 1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação       Tese

#### 2. Nome completo do autor

Márcia Gizella Nunes Barbosa

#### 3. Título do trabalho

As Percepções de uma Escola da Roça: Narrativas de Crianças

#### 4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento  SIM       NÃO<sup>1</sup>

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

**Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**

---

Documento assinado eletronicamente por **Rita Tatiana Cardoso Erbs, Professora do Magistério Superior**, em 09/09/2020, às 19:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---

Documento assinado eletronicamente por **MÁRCIA GIZELLA NUNES BARBOSA, Discente**, em 09/09/2020, às 20:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1542197** e o código CRC **4D2AE269**.

---

**Referência:** Processo nº 23070.026455/2020-89

SEI nº 1542197

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
REGIONAL CATALÃO  
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MÁRCIA GIZELLA NUNES BARBOSA

**AS PERCEPÇÕES DE UMA ESCOLA DA ROÇA: NARRATIVAS DE CRIANÇAS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rita Tatiana Cardoso Erbs.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, História da Educação e Pesquisa (Auto)Biográfica.

CATALÃO - GO

2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

BARBOSA, Márcia Gizella Nunes  
AS PERCEPÇÕES DE UMA ESCOLA DA ROÇA: NARRATIVAS DE CRIANÇAS [manuscrito] / Márcia Gizella Nunes BARBOSA. - 2020.  
CL, 150 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Rita Tatiana Cardoso Erbs. .  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Educação, Catalão, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, 2020.

Bibliografia.

Inclui fotografias, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Narrativas de crianças.. 2. Escola Rural.. 3. Criança.. 4. Pesquisa (auto)biográfica. . I. , Rita Tatiana Cardoso Erbs., orient. II. Título.

CDU 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ATA DA 127ª. SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.**

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DE MÁRCIA GIZELLA NUNES BARBOSA.

Aos vinte oito dias do mês de julho de dois mil e vinte, às dez horas, à distância, por meio de webconferência - RNP , reuniram-se os componentes da banca examinadora, a Profa. Dra. Rita Tatiana Cardoso Erbs - PPGEDUC/UFG/UFCAT (Em transição) - Orientadora; Prof. Dr. Wender Faleiro - PPGEDUC/UFG/UFCAT (Em transição) - Membro Interno; Profa. Dra. Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi/UFRN - UNICID - Membro Externo, para, em sessão pública de exame de Defesa de mestrado, de Márcia Gizella Nunes Barbosa, discente do Programa de Mestrado em Educação – PPGEDUC da UFG-RC/UFCAT (Em transição), com trabalho intitulado “ AS PERCEPÇÕES NA ESCOLA DA ROÇA: Narrativas de Crianças”. A sessão foi aberta pela presidenta/e da banca, que fez a apresentação formal dos membros da banca. Em seguida, a palavra foi concedida a/ao discente que, procedeu a apresentação da Defesa. Terminada a apresentação, cada membro da banca arguiu a examinanda. Durante a arguição os membros da banca **fizeram sugestão de alteração do título do trabalho**. Terminada a fase de arguição, foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, as arguidoras atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foi anunciado o resultado final: **APROVADA** fazendo jus, portanto, ao título de **Mestre em Educação**, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação - Regional Catalão/UFCAT Em transição. A Banca Examinadora de Defesa Pública de Dissertação foi realizada em conformidade com a Portaria da CAPES n. 36, de 19 de março de 2020, de acordo com seu segundo artigo: Art. 2. A suspensão de que trata esta Portaria não

afasta a possibilidade de defesas de tese utilizando tecnologias de comunicação à distância, quando admissíveis pelo programa de pós-graduação stricto sensu, nos termos da regulamentação do Ministério da Educação. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG-RC/UFCAT Em transição, aos vinte e oito dias do mês de julho de dois mil e vinte.

#### TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

"AS PERCEPÇÕES DE UMA ESCOLA DA ROÇA: Narrativas de Crianças"



Documento assinado eletronicamente por **Rita Tatiana Cardoso Erbs, Professora do Magistério Superior**, em 28/07/2020, às 12:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi, Usuário Externo**, em 28/07/2020, às 19:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Wender Faleiro Da Silva, Professor do Magistério Superior**, em 28/07/2020, às 20:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Dulcéria Tartuci, Coordenadora de Pós-Graduação**, em 28/07/2020, às 20:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orga\\_o\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orga_o_acesso_externo=0), informando o código verificador **1455903** e o código CRC **8B53FBF0**.

---

**Referência:** Processo nº 23070.026455/2020-89

SEI nº 1455903

*Dedico este trabalho...*

*Primeiramente a Deus, por ser essencial em minha vida, fortalecendo-me sempre.*

*À minha amada família, pelo apoio e carinho.*

*Aos meus pais, Itamar e Elza, que sempre me incentivam e reconhecem meu esforço.*

*Especialmente, dedico esta investigação aos meus filhos, João Pedro e Lucca, que no dia a dia me apresentaram a essência e o prazer de ser criança; vocês me inspiram a seguir.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus pelo dom da vida e por me dar sua sabedoria em todos meus caminhos.

Agradeço à minha família por sempre me apoiar e me incentivar pela busca dos meus objetivos.

À minha mãe *Elza* que mesmo aflita cuidou de tudo para mim.

Ao meu pai *Itamar*, com sua simplicidade e pouco estudo sonha com seus filhos nos altos degraus Universitários.

Ao meu esposo *Jincoln* que me apoiou.

Meus filhos *João Pedro* e *Lucca*, que me impulsionam e acreditam no meu objetivo.

À minha irmã *Nanda* que é minha referência acadêmica e principalmente meu orgulho.

Ao meu irmão *Júnior* que me traz segurança e tranquilidade.

À minha cunhada *Ângela* que sempre está ao meu lado.

Às minhas amigas *Eufélia* e *Paty* que torcem muito por mim.

À minha amiga *Alessandra*, que me levou para a UFG.

À minha amiga *Orizeni* que foi meu braço direito e companheira nesse período de estudo, com sua ajuda e atenção consegui finalizar.

Agradeço a *Lúcia Donato de Freitas* que considero minha amiga, ela é a coordenadora da escola pesquisada.

Agradeço as crianças participantes da pesquisa, pelos momentos de aprendizagens que levarei comigo pelo resto dos meus dias.

Agradeço membros da banca examinadora, à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. *Maria da Conceição Passeggi*, que tão gentilmente aceitou colaborar com meu texto e honrosamente disponibilizou sua presença na banca de qualificação, proporcionando o privilégio conhecê-la. Muita gratidão!

Ao Prof. Dr. *Wender Faleiro*, agradeço por aceitar o convite como examinador e contribuir com essa pesquisa.

Especialmente, agradeço ao apoio da minha Orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> *Rita Tatiana Cardoso Erbs*, que acreditou em mim, no meu trabalho, que bondosamente me auxiliou a realizar essa travessia na minha formação enquanto pesquisadora, tornando-se uma grande amiga.

## RESUMO

Esta pesquisa de abordagem qualitativa inscreve-se no âmbito da pesquisa (auto)biográfica em educação e toma as narrativas de crianças como fonte da investigação. A escolha por ouvir o que dizem as crianças da zona rural sobre a escola se justifica por serem elas o público majoritário, atendido nesses espaços, para quem, portanto, se destinam prioritariamente as políticas educacionais. O objetivo geral da pesquisa é compreender a realidade da única escola em funcionamento na zona rural na cidade de Campo Alegre, em Goiás-GO, percebida pelas crianças. Partimos do seguinte questionamento: *Como a Escola da Roça se apresenta na perspectiva das crianças?* Os participantes da pesquisa foram 06 as crianças de 05 a 11 anos, matriculadas na escola pesquisada. Do ponto de vista metodológico, utilizamos como procedimentos de recolha das fontes 6 (seis) Oficinas de Narrativas, elaboradas com base em ações lúdicas e no seguinte protocolo: Luísa, uma boneca de pano, vem da cidade para conhecer a escola da zona rural. O objetivo da boneca na investigação é estimular as crianças a narrar o que vivenciam na escola, portanto servir como mediadora, criando vínculos com as crianças e entre as crianças e a pesquisadora. As análises mostram os sentidos que as crianças atribuem à escola. As percepções da escola encontradas em suas narrativas representam a visão das crianças que frequentam aquele espaço. Os resultados da pesquisa evidenciam três aspectos : a) escola como lugar de construção social, envolvendo valores, significados e experiências; b) escola como espaço cultural na construção de saberes, c) a escola como lugar de transformação pessoal da criança e de contribuições para mudanças que transformam o ambiente e principalmente as pessoas que dela participam. Concluimos que a investigação com narrativas de crianças traz contribuições teóricas e metodológicas para a compreensão da criança, enquanto ser reflexivo, participativo e mobilizador, possibilitando novas formas de conceber a criança e de pensar a escola, deixando claro que a escola da roça, contribui para o desenvolvimento social como lugar ao mesmo tempo de passagem e de promessas, um lugar onde a criança se envolve na sua inteireza e em que a sua infância é sentida por elas enquanto momento específico do seu despertar para vida, para si e para o mundo, envolvendo anseios por aprendizagens culturais, vivenciais, por reconhecimentos e a valorização das oportunidades que a escola lhes propicia.

**Palavras-chave:** Narrativas de crianças. Escola Rural. Criança. Pesquisa (auto)biográfica.

## ABSTRACT

This research with a qualitative approach falls within the scope of (auto) biographical research in education and takes children's narratives as the source of the investigation. The choice to listen to what children in the countryside say about school is justified because they are the majority public, served in these spaces, for whom, therefore, education policies are primarily intended. The general objective of the research is to understand the reality of the only school operating in the countryside in the city of Campo Alegre, in Goiás-GO, perceived by the children. We start from the following question: How does Escola da Roça present itself from the children's perspective? The research participants were 06 children from 5 to 11 years old, enrolled in the researched school. From the methodological point of view, we used as sources collection procedures 6 (six) Narrative Workshops, elaborated based on playful actions and in the following protocol: Luísa, a rag doll, comes from the city to visit the school in the countryside. The purpose of the doll in the investigation is to encourage children to narrate what they experience at school, thus serving as a mediator, creating bonds with the children and between the children and the researcher. The analyzes show the meanings that children attribute to the school. The perceptions of the school found in their narratives represent the view of the children who attend that space. The research results show three aspects: a) school as a place of social construction, involving values, meanings and experiences; b) school as a cultural space in the construction of knowledge, c) school as a place for the personal transformation of the child and for contributions to changes that transform the environment and especially the people who participate in it. We conclude that the investigation with children's narratives brings theoretical and methodologies for understanding the child, while being reflective, participative and mobilizing, enabling new ways of conceiving the child and thinking about the school, making it clear that the school in the countryside contributes to social development as a place at the same time of passing and promises, a place where the child is fully involved and where his childhood is felt by them as a specific moment of his awakening to life, for himself and for the world, involving longings for cultural, experiential learning, recognition and valuing the opportunities that the school provides them.

**Keywords:** Children's narratives. Rural School. Child. (Auto) biographical research.

## LISTA DE FOTOS

<b>Foto 1</b> – Inauguração da Escola Municipal Francisca Mariana Luiz.....	26
<b>Foto 2</b> – Família de Francisca Mariana seu esposo e seus filhos.....	26
<b>Foto 3</b> – Escola Municipal Francisca Mariana Luiz (2019).....	28
<b>Foto 4</b> – Estrada de acesso à escola com visão de todo espaço.....	28
<b>Foto 5</b> – Espaço externo coberto.....	29
<b>Foto 6</b> – Espaço da horta.....	29
<b>Foto 7</b> – Espaço externo com vista da Igreja e Centro Comunitário.....	30
<b>Foto 8</b> – Sala Direção com fotografia da Francisca Mariana.....	30
<b>Foto 9</b> – Sala de aula 1.....	30
<b>Foto 10</b> – Sala de aula 2.....	31
<b>Foto 11</b> – Mural da escola.....	31
<b>Foto 12</b> – Entrada da Escola.....	32
<b>Foto 13</b> – Boneca de pano produzida pela pesquisadora.....	48
<b>Foto 14</b> – Capa do livro escaneada do original: “A garota e a boneca de pano”.....	49
<b>Fotos 15 e 16</b> – Rotina escolar.....	51
<b>Fotos 17 e 18</b> – Momentos da Oficina Literária.....	53
<b>Foto 19</b> – Pátio.....	56
<b>Foto 20</b> – Recreio.....	57
<b>Foto 21</b> – Escola.....	57
<b>Foto 22</b> – Sala de aula.....	58
<b>Foto 23</b> – Roda de conversa.....	60
<b>Fotos 24 e 25</b> – Oficina de fotografias.....	62
<b>Foto 26</b> – Preparando oficina.....	64
<b>Foto 27</b> – Oficina de desenhos.....	65
<b>Foto 28</b> – Chegada na Escola da Roça.....	66
<b>Fotos 29 e 30</b> – Escola da Roça reformada.....	67
<b>Fotos 31 e 32</b> – Momentos da Oficina de Produção de Texto.....	68
<b>Fotos 33 e 34</b> – Boneca de pano Luíza preparada para a oficina.....	103
<b>Fotos 35 e 36</b> – Fotos na visão da Rayssa (5 anos).....	105
<b>Fotos 37 e 38</b> – Oficina com Vinícius (11 anos).....	108
<b>Fotos 39, 40, 41 e 42</b> – Desenhos das oficinas de narrativas de criança.....	110

<b>Fotos 43 e 44</b> – Momento da oficina de produção de texto.....	111
<b>Foto 45</b> – Foto do aluno Marcos - Jardim II.....	115
<b>Foto 46</b> – Foto do aluno Adriel - 5º ano.....	116
<b>Fotos 47 e 48</b> – Fotos da aluna Raissa - Jardim II.....	117
<b>Foto 49</b> – Desenho do Vinícius - 5º ano.....	119
<b>Foto 50</b> – Desenho do Adriel - 5º ano.....	119
<b>Foto 51</b> – Desenho da Izabela - 5º ano.....	119
<b>Foto 52</b> – Desenho da Rayssa - Jardim II.....	120
<b>Foto 53</b> – Desenho do Marcos - Jardim II.....	121
<b>Fotos 54 e 55</b> – Carta 1 do aluno Vinícius 5º ano.....	122
<b>Foto 56</b> – Carta 2 da aluna Izabela - 5º ano.....	122
<b>Foto 57</b> – Carta 3 do aluno Adriel - 5º ano.....	122
<b>Foto 58</b> – Escola reformada.....	131

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Funcionários da Escola.....	32
<b>Quadro 2</b> – Oficinas de narrativas.....	40
<b>Quadro 3</b> – Roteiro de perguntas.....	42
<b>Quadro 4</b> – Turmas da Escola da Roça.....	94
<b>Quadro 5</b> – Crianças participantes da pesquisa.....	95
<b>Quadro 6</b> – Participantes das oficinas.....	96
<b>Quadro 7</b> – Processo de transcrição das narrativas.....	99
<b>Quadro 8</b> – Análises das oficinas.....	99

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO - APRENDENDO A CAMINHAR .....</b>	<b>13</b>
<b>1 A ESCOLA TROUXE O PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>23</b>
<b>1.1 Surge uma Escola na Roça .....</b>	<b>23</b>
<b>1.2 Surge um Caminho Metodológico .....</b>	<b>34</b>
<b>1.3 Caminhando com as Oficinas .....</b>	<b>38</b>
<b>1.3.1 Uma Boneca Amiga.....</b>	<b>46</b>
<b>1.3.2 Aplicando as oficinas .....</b>	<b>50</b>
<b>1.3.3 Pesquisando na Infância e com Criança .....</b>	<b>73</b>
<b>2 PERCURSO NO ESPAÇO RURAL E SEUS PERSONAGENS .....</b>	<b>78</b>
<b>2.1 O Caminho da Escola Rural .....</b>	<b>749</b>
<b>2.2 Seguindo o caminho da Escola com Salas Multisseriadas.....</b>	<b>816</b>
<b>2.3 A Escola um lugar de Ruralidades .....</b>	<b>85</b>
<b>2.4 Na Escola tem Personagens Narradores .....</b>	<b>893</b>
<b>2.5 Identificando os Narradores .....</b>	<b>938</b>
<b>2.6 Caminhando com procedimentos de análise das narrativas.....</b>	<b>96</b>
<b>3 O PERCURSO COSTRUÍDO COM AS NARRATIVAS .....</b>	<b>1026</b>
<b>3.1 Construindo percepções .....</b>	<b>1027</b>
<b>3.2 Transcrevendo resultados .....</b>	<b>1127</b>
<b>3.3 As percepções nas narrativas.....</b>	<b>1238</b>
<b>3.3.1 Amigos da escola .....</b>	<b>1249</b>
<b>3.3.2 O que gostam na escola.....</b>	<b>12631</b>
<b>3.3.3 Função da escola.....</b>	<b>12732</b>
<b>3.3.4 Importância da escola .....</b>	<b>12833</b>
<b>3.3.5 Reflexão sobre a Escola .....</b>	<b>12934</b>
<b>3.3.6 A Escola e suas evidências .....</b>	<b>130</b>
<b>3.4 Relatando e aderindo saberes .....</b>	<b>1327</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>1359</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>13843</b>

## INTRODUÇÃO

Caminhos...

Se o que você está percorrendo é o caminho dos seus verdadeiros sonhos, comprometa-se com ele.

Não deixe a porta de saída aberta, através da desculpa: “Ainda não é bem isto que eu queria”.

Esta frase guarda dentro dela a semente da derrota.

Assuma o seu caminho mesmo que precise dar passos incertos, mesmo que saiba que pode fazer melhor o que está fazendo.

Se você aceitar suas possibilidades no presente, vai melhorar no futuro, mas se negar suas limitações, jamais se verá livre delas.

Enfrente seu caminho com coragem, não tenha medo da crítica dos outros.

E, sobretudo, não se deixe paralisar por sua própria crítica.

Deus estará sempre com você nas noites insones, e enxugará com seu amor as lágrimas ocultas.

Deus é o Deus dos valentes.

(Paulo Coelho)

## INTRODUÇÃO - APRENDENDO A CAMINHAR

Cada um de nós constrói e desenvolve uma cartografia que lhe é própria, descritível em termos de lugares, de sítios, de territórios, de redes, de conexões, de trajetos etc., que não é impossível de ser reconstituído.

Christine Delory-Momberger, 2012, p. 74

Essa introdução começa pela apresentação do levantamento na escolha do público pesquisado e também exhibe as metodologias aplicadas nessa investigação que conseguiu me envolver retomando o caminho da minha profissão, professora, por onde minhas influências com as crianças e o seu mundo lúdico conseguiram uma motivação maior no processo da escuta delas que participam ativamente de todo contexto de uma escola. Por ser professora e conviver diariamente com os alunos no cenário infantil, percebo que a escola apresenta vários desafios e aprendizagens diversas, simplesmente foquei em pesquisar com as crianças que esclareceram dúvidas e participaram desse caminho metodológico criado com ludicidade. Essa investigação se justifica na intenção da compreensão das percepções nas narrativas de crianças em uma escola do meio rural.

Partimos, portanto, da hipótese que as percepções das crianças da *Escola da Roça*, são sobre a escola e isso é um aspecto privilegiado para sugerir perspectivas educacionais que contribuam e orientem outras vias de melhoria do acolhimento à criança nos espaços rurais. A pesquisa com crianças se apoia na possibilidade de identificar como se configuram para elas suas relações com o espaço escolar, com as práticas educativas e como a escola se insere no seu universo social, simbólico e cultural. As crianças podem sinalizar, em suas narrativas sobre as experiências escolares, fatores e estratégias que foram determinantes para alcançar sucesso escolar. A expectativa é de que a pesquisa e os conhecimentos resultantes dela percebam novas formas de conceber a criança e de pensar a escola, como um lugar onde a criança viva na sua inteireza, na sua infância enquanto momento específico do seu despertar para vida, para si e para o mundo.

Antes dessas escolhas sempre escutei o questionamento sobre a capacidade da criança em fazer uma reflexão necessária para esse processo da pesquisa, será que ela consegue participar e operar de um processo reflexivo sobre essas narrativas? Diante desses questionamentos foi possível entender que as pesquisas (auto)biográficas com crianças são sim, extremamente inovadoras, pois quebram com o paradigma adultocêntrico e deixam as crianças com a sua voz principal no processo.

A inspiração da minha pesquisa veio do campo das pesquisas no Brasil com narrativas de crianças, as *Narrativas de Infância* liderada pela profa. Dra. Maria da Conceição Passeggi, pesquisadora experiente na área da pesquisa (auto)biográfica, a mesma ajuda a refletir sobre essas questões ao se propor investigar essa perspectiva na pesquisa com crianças, defendendo o reconhecimento da criança como “ser capaz de lembrar, refletir e projetar-se em devir”, sustentando “a tese da legitimidade de sua palavra como fonte de investigação para a pesquisa (auto)biográfica com crianças em educação” (PASSEGGI, 2014b, p. 135).

Seus estudos e pesquisas, juntamente com outros pesquisadores também se apresentam como um estudo de histórias vividas e contadas, pois “... é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 18). Na visão desses autores, que desenvolvem seu trabalho de pesquisa narrativa como método de estudo, o papel do pesquisador é interpretar os textos e, a partir deles, criar um metatexto. Os dados obtidos na pesquisa podem ser coletados de forma oral e/ou escrita, cabendo ao pesquisador decidir qual delas é de adequa mais ao perfil de seu estudo.

Associando ao pensamento de Souza (2006) com a perspectiva de Clandinin e Connelly (2011), as narrativas seriam uma investigação e estariam ancoradas nas histórias contadas pelos indivíduos, isso conduz o sujeito a uma nova composição. Nessa perspectiva, a narrativa não é apenas um meio para se compreender a experiência, mas é também um meio para a aprendizagem humana (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 51).

O estudo das narrativas conseguiu encaminhar essa averiguação a leituras e pesquisas, à caminhos explorados que se encontraram e conduziram para as mais diversas bibliografias e, também, ao mundo dos pesquisadores que questionavam algumas questões dessa investigação. Nesse espaço os pesquisadores caminham com muitas estratégias, um lugar, isso mesmo um ambiente de pura pesquisa o CIPA<sup>1</sup> – Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica. Foi nesse ambiente, nesse lugar que surgiu as afinidades metodológicas para essa investigação, o CIPA configura em um espaço-tempo para a sistematização da produção científica, de formas de trabalho, é lugar em que emergem e se consolidam laços de cooperação e trocas de experiências. A história do CIPA se confunde, portanto, com a expansão e diversificação do movimento (auto)biográfico no Brasil, esse é, portanto, o interesse de nos debruçarmos sobre o Congresso, o CIPA (PASSEGGI; SOUZA, 2016, p. 12).

---

<sup>1</sup> CIPA é um congresso bianual que promove que está cercado de reflexões epistemológicas, teórico-metodológicas, objetivando avaliar os avanços das pesquisas com fontes biográficas e autobiográficas em contexto nacional e internacional e fomentar novos direcionamentos.

Com as identificações dos conceitos e uma visão de pesquisadora, o caminho metodológico criou forma e sentido inspirado em pesquisas voltadas as narrativas infantis, “*Narrativas infantis: o que contam as crianças sobre a escola na infância?*”<sup>2</sup> e tem como objeto o diálogo as significações construídas por crianças de diferentes regiões brasileiras a respeito das escolas da infância. A proposta dessa pesquisa criou vínculos em torno das narrativas como método de pesquisa que olham para a infância levando em conta a alteridade da criança, legitimando-a como ser capaz de refletir sobre suas experiências ao narrar suas vivências. Essa proposta partiu do pressuposto de que para pensar a melhoria da educação básica no Brasil seria necessário dar visibilidades às vozes das novas gerações dos atores sociais possibilitando que relatem suas experiências em instituições educacionais reais (PASSEGGI *et al.*, 2014).

Aprendendo por esse caminho das Narrativas Infantis o objeto dessa investigação se fundamentou, e o CIPA novamente apresentou outra vertente a construção de novos princípios de pesquisa possibilitando apresentar os sujeitos e questões teóricas-metodológicas pensando o lugar, os territórios rurais na contemporaneidade brasileira. Foi quando a pesquisa iniciou seu pensamento nos princípios epistemológicos sobre as investigações com narrativas, na vertente da investigação com experiências educativas contexto rural, com ênfase nas trajetórias, lugares e desafios. O “*Projeto diversas ruralidades – ruralidades diversas: sujeitos, instituições e práticas pedagógicas nas escolas do campo, Bahia/Brasil*”<sup>3</sup>.

De acordo com Souza (2012) no projeto *Diversas Ruralidades* são utilizados como perspectiva metodológicas as pesquisas com narrativas (auto)biográficas, as quais mapeia questões vinculadas à escola rural, práticas de formação, sobre as diversas ruralidades constitutivas do espaço brasileiro, aprendendo a escola como lugar de aprendizagem e intervenção social, como potencializadora de práticas de dinamismo local. As especificidades do mundo rural dos deslocamentos das diferentes formas de expressão, da necessidade de uma escuta sensível dos sujeitos dos territórios estudados demandam olhares específicos sobre a temática da educação rural.

Essa escuta sensível aconteceu no espaço rural e o *locus*<sup>4</sup> da pesquisa foi a Escola Municipal Francisca Mariana Luiz localizada na Rodovia BR 050 KM 172, Projeto Paineiras

<sup>2</sup> (CNPq/CAPES nº07/2011) coordenadora Maria da Conceição Passeggi: Projeto desenvolvido em rede que integra pesquisadores de diferentes regiões e universidades do país (UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte; UNICID - Universidade Cidade de São Paulo, UNIFESP - Universidade federal de São Paulo, UFF – Universidade Federal Fluminense e UFRS – Universidade federal do Rio Grande do Sul.

<sup>3</sup> Elizeu Clementino de Souza faz referência a essa pesquisa como financiamento do CNPq e da CAPES e também contou com financiamento da FAPESB, a partir da cooperação entre a Universidade do Estado da Bahia/ UNEB com a colaboração de várias universidades brasileiras e francesas.

<sup>4</sup> Expressão em latim que significa literalmente “lugar”, *in locus* que significa "no lugar" ou "no próprio local".

no Município de Campo Alegre de Goiás - GO, *Escola da Roça*. Os personagens dessa pesquisa são os alunos que cursam o Ensino Fundamental I com idade 5 e 11 anos, na escola são 27 matriculados. Nas palavras de Cruz (2008), é preciso não somente falar sobre as crianças, mas falar com elas, ou seja, viabilizar uma escuta sensível sobre seus desejos, temores, alegrias e decepções, uma vez que a compreensão e a integração de seus dizeres sobrepostos aos dos adultos mostram-se fundamentais na constituição de seus espaços.

Portanto, a escolha metodológica norteou-se por abordagens que permitiram a realização dessa pesquisa de forma bastante aberta e livre; assim, a metodologia escolhida conseguiu dialogar diretamente com o perfil da pesquisa. A escolha do tema e do público já apontaram para as abordagens e caminhos possíveis, ou seja, já sabíamos o que fazer, precisávamos, então, buscar metodologias adequadas que não sufocassem os variados desejos pessoais ao mesmo tempo, dessem liberdade, estímulo e fôlego. Não poderíamos escolher metodologias restritas ou rígidas. O fato de propor uma pesquisa com as crianças e não sobre elas conseguiu ampliar abordagens que trouxeram um novo princípio de diálogo, de igualdade e de escuta sensível com as crianças. Um novo paradigma de pesquisa que cresce a cada dia.

Para o alcance da linguagem das crianças foram preparadas Oficinas de Narrativas que envolveram os alunos ao universo da pesquisa, essas oficinas foram realizadas em seis etapas como intuito da melhor aproximação do contexto pesquisa/pesquisador. As Oficinas de Narrativas aconteceram envolvendo rodas de conversa, leituras literárias, fotografias, desenhos artísticos e produção textual. De acordo com Candau (1999), oficina é um procedimento é uma experiência de trabalho em grupo, caracteriza uma construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências.

Como indica a própria etimologia da palavra - *oficina*, em latim, também significa, figurativamente *escola* - a oficina deve favorecer condições de trabalho e permitir a construção de vínculos de amizade, respeito, solidariedade, onde sirva de referencial para o saber; aliás a oficina não é apenas uma prática participativa é uma construção do conhecimento. Assim desenvolver uma experiência de ensino e aprendizagem em que educadores e educandos constroem juntos o conhecimento num “[...] tempo-espaço para vivência, a reflexão, a conceituação, o aprendizado, e a sistematização dos conhecimentos” (GONZÁLES CUBELLES *apud* CANDAU, 1999, p. 27).

Quando elaborávamos as Oficinas de Narrativas foram surgindo etapas com envolvimento estratégico, pedagógico e lúdico que aconteceram em visitas alternadas na *Escola da Roça*. Isso me fez retomar ao início das minhas escolhas antes do surgimento da pesquisadora. Meu caminho percorrido foi no cenário da educação com vários estudos, leituras

diversas experiências e de repente o contato com um mundo do saber que me envolveu na minha essência particular aos mais diversos hábitos do conhecimento. Nesse pensamento consegui aproximar dos meus objetivos e minhas questões nesse caminho me levaram na busca por respostas, ou não respostas, tudo que envolvia a linguagem, comportamentos e o pensar das crianças.

Tudo tem um início e falar do meu também faz parte desse processo que me envolveu com a pesquisa criando todo o fascínio com o mundo das crianças. A escola e as crianças estão no começo da minha carreira de magistério<sup>5</sup>, tempo esse de preparação de planos de aulas, estratégias de aprendizagens, estágios que apresentam as crianças como personagens principais de todo o contexto escolar.

Sempre me identifiquei com o mundo onde a criança está inserida, as propostas de atividades e tudo que valorize o pensar, a fala e todas as atitudes infantis envolvendo o lúdico com associação do saber. Em meus estágios reconhecia os valores e as contribuições que as crianças me apresentavam no decorrer de todo processo da minha formação inicial.

Iniciei minha carreira docente no final dos anos 90 era um momento de mudanças no cenário da Educação Brasileira e haviam várias Escolas Rurais<sup>6</sup> que acolhiam as crianças e atendiam a população do meio rural. Algumas mudanças decorrentes da Lei de Diretrizes e Bases - LDB<sup>7</sup> marcaram o cenário da Educação, várias escolas rurais nesse período passaram pelo processo de Nucleação<sup>8</sup> e muitas foram fechadas.

Em Campo Alegre de Goiás no ano de 1998 funcionavam 17 Escolas Rurais e esse foi o meu caminho inicial de contato com uma escola na roça, no meio rural longe das realidades das escolas urbanas. Ao professor era atribuído a função de regente em classe multisseriada<sup>9</sup>, também a responsabilidade ao preparo do lanche, assumindo os serviços de limpeza e cuidados com a escola, isso na minha carreira profissional foi uma experiência marcante e prazerosa. Esse desdobramento de ensinar, cuidar, zelar e fornecer o que for necessário para os principais

---

<sup>5</sup> De acordo com a LDB n°9.394/96 magistério é a docência, ou seja, a educação formal, o ensino de conteúdo, tarefa essa atribuída apenas a quem tem como profissão o cargo de professor e/ou de especialista em educação.

<sup>6</sup> As escolas rurais também são conhecidas como escolas da roça, entendendo que a expressão da roça é concebida como uma “ruralidade específica” envolta, principalmente, na semiótica da terra. (RIOS, 2011).

<sup>7</sup> LDB é a legislação que regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil (da educação básica ao ensino superior).

<sup>8</sup> O processo chamado de “nucleação escolar” consiste em reunir os alunos das escolas desativadas, fechadas, geralmente em áreas rurais, deslocando-os para centros maiores. Concentra-se o maior número de alunos em uma única escola, seja ela da cidade ou do campo.

<sup>9</sup> Classes multisseriada também chamada de classes multisséries ou uni docente, são aquelas turmas nas quais um único professor assume alunos de faixa etária e séries diversas. Essas turmas são a maioria situadas nas áreas rurais.

personagens da escola, as crianças, me envolveu bastante com processo pedagógico do contexto rural.

Um momento significativo na minha docência foi a regência em uma Escola Rural marcada pelo meu desdobramento profissional fora de realidade urbana, associado a convivência com crianças e toda a realidade do cenário rural. Essa experiência envolveu moradores, as crianças, a escola e todo aquele contexto de roça<sup>10</sup> com grandes singularidades. Esse período em particular trouxe a mim conhecimentos, amadurecimentos referentes a realidade de crianças que vivem no ambiente escolar e rural, onde aprendi nessa situação muito mais do que ensinei.

Busquei ampliar minhas formações entrando e participando da vida acadêmica cursando uma Licenciatura em Letras e continuando assim na regência educacional. Meu envolvimento com as crianças sempre me despertava e com muita vontade conseguia exercer e realizar propostas mais lúdicas que me colocou novamente em outra licenciatura agora pedagogia, então consegui descobrir que esse era realmente o meu caminho era onde eu gostaria de sempre estar, ensinando crianças em sala de aula.

Continuei trabalhando com regência atualmente em uma escola urbana que acolhia diversos alunos da roça eles deslocavam em transporte escolar para a escola buscando um ambiente de estudo. Os alunos do meio rural vão as escolas urbanas para realizarem sua trajetória escolar, eles não perdem sua identidade, são essas crianças que contribuíram com meu aprendizado em suas singularidades e marcam a minha história profissional acrescentando muitas trocas.

No ano de 2017 ingressei novamente na vida acadêmica no curso de Licenciatura em Educação do Campo, um curso que busca promover a formação de educadores para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, conferindo ao graduado o grau de Licenciatura em Educação do Campo – Habilitação em Ciências da Natureza. Esse curso visa as ações educativas com vistas à melhoria das condições pedagógicas e transformação da realidade educacional em que irá atuar levando em conta o compromisso com o desenvolvimento social, solidário e sustentável. Por meio da sólida formação teórico-prática, onde se possa compreender e intervir nas situações da sua realidade - o Campo e a Escola do Campo, bem como, interagir com a comunidade local ou regional nas esferas de valorização e conservação de seus elementos culturais.

---

<sup>10</sup> O termo roça será utilizado nessa pesquisa entendendo que essa expressão é concebida pelas situações populares, respeitando a “ruralidade específica” dessa região

Mediante ao contato com essa realidade do curso de Educação do Campo, encontrei-me diante de dilemas relativos à escola rural no município de Campo Alegre de Goiás que é cercado de referências ruralistas. Tem um histórico excelente na produção de grãos da região e as famílias rurais são predominantes, isso proporciona um grande deslocamento de alunos para a cidade em busca de estudo, exceto um pequeno grupo que frequentam a única escola rural do município de Campo Alegre de Goiás.

Com o fechamento de todas as Escolas Rurais, (exceto uma) no período de 1999 a 2002, a Escola Municipal Francisca Mariana Luiz tornou-se uma expectativa de pesquisa que também me ativou compreender melhor a realidade dessa única escola em funcionamento no espaço rural do município de Campo Alegre de Goiás. Entender como a *Escola da Roça* se apresenta na perspectiva das crianças foi o meu questionamento na pesquisa. A investigação dessa escola rural, onde de costume na região é conhecida como a *Escola da Roça*, me encaminhou na construção desse processo com a pesquisa (auto)biográfica, sobreposto em experiências cotidianas, vividas e narradas pelo olhar das crianças.

Portanto a compreensão da *Escola da Roça* na perspectiva das crianças, a partir das suas narrativas alinham-se com outras reflexões e questionamentos que buscam respostas nessas narrativas e averiguam as diversas dimensões do ambiente educacional da escola. Com base em suas narrativas, buscamos compreender esse lugar de ruralidades na *Escola da Roça*; identificar os sentidos partilhados de escola pelas crianças através das Oficinas de Narrativas; entender as experiências educativas das crianças em relação a esse ambiente; analisar através das narrativas as dimensões reflexivas das crianças sobre a *Escola da Roça*.

Aqui estou, como pesquisadora, após caminhar algumas vias nessa carreira acadêmica, que se incorporam as experiências anteriores vividas na graduação e na prática docente, estou impregnada na pesquisa não há mais vida fora dela e se não for assim, se não mergulhasse e me entregasse completamente, ela não aconteceria sozinha. Meu caminho foi dormir, sonhar, acordar, compartilhar a vida com essa escolha, o peito cheio, a mente aberta e, ao mesmo tempo, aflita consegui produzir essa pesquisa. A meu ver, escrever essa investigação é tentar responder (mais uma vez) as minhas questões, compreendendo meu objeto, por isso esse texto apresenta um pouco mim, a minha trajetória, os meus caminhos construídos pelas crianças com suas narrativas.

O caminho percorrido durante essa investigação tomou um rumo orientado pelas Oficinas de Narrativas, ferramentas adotadas para entrelaçar as crianças com a pesquisadora, veio com a ludicidade de brincadeiras, brinquedos que motivaram e forneceram uma metodologia mágica, envolvendo as crianças com as afinidades da minha amiga, uma Boneca

de Pano que se tornou personagem valiosa nessas oficinas. O apoio da Boneca de Pano favoreceu todo o percurso da pesquisa para que as narrativas surgissem de forma espontânea e amigáveis, foram várias contribuições e nada mais justo que um nome de batismo para essa personagem, agora não é só minha amiga surgiu uma Luísa que caminhou junto a mim nas investigações. De acordo Vigotski (2007):

[...] o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças da necessidade e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas – tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através do brinquedo. (VIGOTSKI, 2007, p. 122).

Essa personagem foi essencial no processo investigativo, uma Boneca de Pano que caracteriza a ludicidade e auxilia a composição apresentando o elo direto com a pesquisa. Pensamos em fazer uma boneca que fosse amiga da pesquisadora assumindo o papel de mediadora durante o contato com as crianças. Para Oliveira (2002, p. 27), “[...] a promoção de atividades que favoreçam o desenvolvimento da criança em brincadeiras, principalmente aquelas que promovam situações imaginárias tem nítida função pedagógica”. Inserir na criança o mundo da fantasia conseguindo assim conquistar a confiança e atenção das crianças, essas estratégias conseguiram me guiar por todo o caminho metodológico dessa pesquisa.

Essa metodologia conseguiu trazer envolvimento para a pesquisa e ela passou a fazer parte de mim, penso que, em sua gênese, foi constituindo um universo próprio de aprendizagem no mundo acadêmico com linguagens, pessoas, estudos diversos contribuíram para o meu abarcamento na investigação. Sempre olhando por onde caminhei, observando e principalmente aprendendo que tudo colaborou para o surgimento de percepções apresentadas nas narrativas das crianças.

Com os caminhos bibliográficos e metodológicos construídos damos início a essa investigação apresentando a estruturação com a organização da escrita que foi constituída em três capítulos. No início apresentamos a Introdução com os Caminhos a Percorrer no processo da investigação, os trabalhos da pesquisadora, seguido do reconhecimento do objeto e a apresentação do problema em questão, nessa proposta os percursos são narrados com a colaboração de várias leituras e fundamentos teóricos abraçados na trilha percorrida.

No primeiro capítulo será apresentada a escola lócus da pesquisa, Escola Municipal Francisca Mariana Luiz, caminhando pela metodologia discorreremos sobre nossa entrada no campo empírico, apresentamos as Oficinas de Narrativas apontando suas seis etapas e suas

diferentes fases. Nesse capítulo foi exploramos essa estratégia metodológica que colaborou na construção do processo de composição das narrativas das crianças. As etapas das Oficinas de Narrativas se expressam com o instrumento lúdico a Boneca de Pano, apresentando os questionamentos e também a produção das narrativas. Esse processo da colaboração das crianças nas pesquisas educacionais é discorrido e apontamos o pesquisar na escola apresentando as crianças como cooperantes da investigação.

No segundo capítulo exibimos a contextualização da escola rural no Brasil que caminha pela estrutura de multisseriação nas escolas rurais também exploramos o cenário das ruralidades que são apresentadas na conjuntura real dos ambientes específicos, principalmente nesse espaço considerado roça. Surge também no espaço escolar da *Escola da Roça*, os personagens narradores se destacam nos caminhos da pesquisa e na construção da metodologia de escuta sensível; apresentamos o perfil dos participantes dessa investigação que durante as Oficinas de Narrativas permitiram desenvolver reflexões sobre a relação com a *Escola da Roça*.

E no terceiro capítulo, temos as transcrições das narrativas e o surgimento analítico das percepções colhidas durante o processo da pesquisa. É apresentado a transcrição dos resultados, mostrando o diálogo com as percepções das narrativas e as fundamentações adequadas, isso relatando e aderindo saberes revelados durante a investigação.

Ao final, apresentamos as conclusões desta pesquisa de forma mais abrangente elencando os principais aprendizados dessa jornada. Nessa parte, Conclusões e perspectivas, realizamos uma reflexão acerca dos resultados das análises sobre o que nos narraram as crianças participantes da pesquisa e coloco suas percepções sobre a *Escola da Roça*.

Ressaltamos também o uso das narrativas das crianças como valioso instrumento para se pensar escolas do meio rural, destacamos as contribuições do ponto de vista teórico e metodológico para a pesquisa em educação, e especialmente, para a pesquisa (auto)biográfica com crianças.

## CAPÍTULO 1

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em fazer uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo.

(HEIDEGGER *apud* LARROSA, 2002, p. 25)

## 1 A ESCOLA TROUXE O PERCURSO METODOLÓGICO

O lugar é seguro, o espaço é liberdade: estamos ligados ao primeiro e desejamos o segundo. (TUAN, 1983, p. 3).

### 1.1 Surge uma Escola na Roça

Para iniciar esse capítulo trago como referência um lugar, um espaço com liberdade, trago a apresentação da *Escola da Roça*, é importante entender a lógica referente à transformação que o homem exerce no meio, como é a capacidade de compreender o lugar e suas renovações. De acordo com Milton Santos (1999), a humanização do espaço ocorre através da nossa ação sobre os objetos. Esse processo é comandado por uma lógica voltada para o desenvolvimento prático da cultura, com a qual criamos mundos: a apropriação da natureza pelos homens a transforma em lugar ocupado pela convivência social, que é movida por representações, símbolos e imaginários. Quando se cria um lugar, se cria também uma espacialidade/temporalidade, ou um jeito de ser e estar em um lugar: habitamos, então nesse lugar e, a partir deste lugar onde nos cabe viver a nossa vida. Aos poucos, vamos preenchendo esse lugar com nossas experiências vividas.

Portanto, esses espaços se transformam em coisas, segundo a definição de Milton Santos (1999), são coisas naturais transformadas em objetos da cultura pela ação humana. A *Escola da Roça* foi essa apropriação no espaço rural, cada povo habita o seu lugar, apropria-se dele, transformando-o em territórios com significados diferentes, assim criamos mundos, tempos e dimensões do espaço que escapam, ou permanecem para além das nossas ações, portanto, não habitamos “[...] espaços em si mesmos”, mas espaços tempos que se dão a nós: espaços que percebemos e que tornamos realidade vivida e pensada que, transformamos, transformando-nos a nós próprios” (BRANDÃO, 2007, p. 27).

Os espaços escolares, por menor que sejam, têm uma dimensão política local muito forte, nessa perspectiva, a escola consegue desempenhar um papel de produção social à comunidade em que está inserida. De acordo com Amiguiño (2008), a escola deve ser considerada para além de “uma simples instituição de ensino, para ser olhada como um importante polo local de promoção das comunidades”. Por isso é necessário tornar explícito o significado que a escola pode ter para uma população, por menor que ela seja. O significado aparece quando a escola se propõe a dialogar com a cultura e vivências locais. De acordo com Amiguiño (2008, p. 26), “o seu potencial de inovação e de transformação educativa e social é

grandemente determinado pela forma como a escola valoriza a condição dos alunos, encarando-os como a comunidade dentro da escola, representando o primeiro elo da ligação com o exterior”.

Diante de todo o diálogo onde a escola exerce um papel na comunidade, é importante destacar todo o processo e o contexto do surgimento da *Escola da Roça*, essa nomenclatura surgiu pelos próprios moradores que assim a denominam, a *Escola da Roça* é a Escola Municipal Francisca Mariana Luiz Localizada na Rodovia BR 050 KM 172, Projeto Paineiras no Município de Campo Alegre de Goiás, no Estado de Goiás.

Campo Alegre de Goiás é um município brasileiro do interior do estado de Goiás, Região Centro-Oeste, faz parte da microrregião de Catalão, tendo como limite os municípios de Catalão, Ipameri, Paracatu. O município está distante de Goiânia em 256 km e 233 km de Brasília, sua população, segundo estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), era de 7 149 habitantes em 2017 (IBGE, 2017).

O Município possui um crescimento significativo na agricultura, com isso pequenos e médios agricultores saem em busca de novas áreas, com preços acessíveis e grandes extensões para essa região implantado o plantio de extensas áreas de lavouras de grãos. Toda área do município ocupada é cerca de 2.463 km<sup>2</sup> e essas áreas que estão na região rural do município possuem um grande número famílias que lá residem.

A região é forte produtora de grãos com grande área voltada a plantação agrícola, são grandes áreas de total espaço dedicado a plantação de grãos. Existe uma área especifica no entorno rural que se desenvolveu devido ao apoio do Governo Federal denominado Projeto Paineiras. Nos anos 80 o Governo Federal criou um convênio com o intuito de trazer o desenvolvimento do cerrado, esse propósito tem como nome Projeto Paineiras. A sua fundamentação tem como base a união de moradores japoneses (Projeto JICA<sup>11</sup>) com os órgãos do Governo Federal e fazendo apoio com a Cooperativa do Cafeicultores de Mandaguari (PR). A criação desse convênio trouxe um grande desenvolvimento para a região de Campo Alegre de Goiás, e nessa proposta do governo, as terras do projeto foram divididas em 29 lotes e seus proprietários plantavam em grande escala isso ajudou para o destaque como grandes produtores de café na região.

---

<sup>11</sup> Consistem em projetos em que se combinam ferramentas (instrumentos de cooperação) como envio de peritos japoneses, convite de pessoas de países em desenvolvimento para treinamento no Japão, ou doação de equipamentos necessários, com o objetivo de alcançar um determinado objetivo num determinado período de tempo para fazer face a problemas enfrentados por países em desenvolvimento. Para atender eficaz e eficientemente às necessidades de um maior número de países em desenvolvimento, a cooperação é realizada elaborando-se, para cada problema apresentado, um plano de cooperação de certa maneira “sob medida”, em conjunto com o país receptor. (Agência de Cooperação Internacional do Japão).

Como as famílias que moravam nessa região eram na sua maioria imigraram de outros estados isso movimentava uma grande quantidade de pessoas que se fortaleceram sendo que os proprietários dos lotes começaram a se organizar em comunidade<sup>12</sup> ampliando a comunicação e a movimentação nesse espaço rural. Essa comunidade conseguiu ativar-se e na Fazenda Paineiras foi construído um Centro comunitário para que as reuniões e os eventos acontecessem sendo estabelecida assim a Comunidade Paineiras.

O proprietário da Fazenda Paineiras era muito visionário e almejava transformar esse espaço em um local centralizado cheio de expectativas. Idealizou uma escola nessa área da fazenda pois suas filhas acordavam muito cedo, três horas da manhã, para se deslocarem até a cidade em busca de aprendizagem se estudassem mais perto seria melhor. Acreditava na escola como facilitadora de ideias, formadora de saberes, lugar para crescer e colaborar em todos os aspectos, na visão desse pai a escola poderia favorecer com ensinamentos e a todos da comunidade. Ele tinha uma área na Fazenda Paineiras que ficava bem centralizada já haviam construído o centro comunitário e era de fácil acesso, bem próxima as margens da BR 050 o que facilitava o transporte e a construção da futura escola.

De forma sutil e exigindo anonimato, esse pai tornou-se encarregado de lutar por uma escola no Projeto Paineiras, na roça, ele desdobrou-se em busca de apoio da administração municipal, organizou discussões entre os moradores da região apresentando a importância que a escola teria para todos e disponibilizou um espaço de terreno para a construção dessa escola, resultando no fortalecimento das convicções e todos se unem, se mobilizam para conseguir as parcerias necessárias colocando esse sonho em prática. Idealizam juntos um espaço de aprendizagem um local que fosse inovar para produzir conhecimento, uma instituição escolar bem no meio da roça.

Os moradores do Projeto Paineiras conseguiram parcerias e apoio do Poder Público do município de Campo Alegre de Goiás (GO). A prefeitura de Campo Alegre de Goiás no ano de 2001, com recursos próprios, construiu e assumiu toda responsabilidade pela escola inaugurando-a no dia 03 de fevereiro de 2002. No dia da inauguração da escola toda comunidade se organizou para estar presente e de acordo com as narrativas da ata de inauguração “...a cerimônia foi simples, porém marcou toda transformação educativa e social daquele local”

---

<sup>12</sup> Pode-se dizer que uma comunidade é um grupo de seres humanos que partilham elementos em comum, como o idioma, os costumes, a localização geográfica, a visão do mundo ou os valores.

**Foto 1** – Inauguração da Escola Municipal Francisca Mariana Luiz.



Fonte: acervo da Escola.

A escolha do nome que foi colocado na escola tem um significado muito especial para o idealizador e doador do terreno, encontrou importância em homenagear alguém que contribuiu muito com a sua educação, que apresentava o valor e a transformação que o ensino pode impactar o homem. Sua mãe era a homenageada, Francisca Mariana Luiz acreditava e colaborava com o ensino de forma ativa, portanto a escola daquela roça agora era real e podia atender as crianças da Comunidade e do Projeto Paineiras.

**Foto 2** – Família de Francisca Mariana seu esposo e seus filhos<sup>13</sup>.



Fonte: acervo da Escola.

---

<sup>13</sup> A mãe homenageada, Francisca Mariana Luiz, criou os seus filhos e os ensinava ativamente em sua casa contribuindo com as demais crianças da região onde viviam. (Acervo da escola).

A escola tornou-se autêntica e buscava alcançar os novos processos de aprendizagens na vida de crianças em um lugar cercado características específicas, era o momento de apresentar conhecimento e fazer troca de novas experiências. A *Escola da Roça* agora faz parte da vida das pessoas daquele local, iniciando pela infância. Está situada no contexto global de acordo com Barroso (2012), põe em evidência a função social da escola como transmissora de uma cultura específica do local no processo de socialização. Nessas circunstâncias, os sujeitos que almejavam experiências de vida diferentes se encontram na escola, no espaço escolar rural é, portanto, um espaço de encontro dessas diversidades. Além dessas características a *Escola da Roça* está marcada pela existência de práticas pedagógicas e didáticas que contemplem os níveis e diferentes aprendizagens.

No contexto brasileiro, a diversidade do espaço rural é ainda mais evidente com suas especificidades locais (clima, localização geográfica, costumes, vegetação, cultura, etnias) e também na diversidade de atividades econômicas, variando de região para região. Conforme Moreira (2005, p. 21), “a compreensão da imagem do rural implicaria, portanto, a compreensão dos contornos (o espaço ecossistêmico), das especificidades (o lugar onde se vive) e das representações (o lugar onde se vê e se vive o mundo)”.

A zona rural em que se realizou a pesquisa traz especificidades que lhe dão contorno peculiar, enquanto território local, estando nele inserida a escola – instituição social que promove processos de formação e de socialização das diversidades presentes; não só nos espaços e lugares onde vivem os participantes da pesquisa, mas nos “mundos” que perpassam as vivências na escola.

Diante disso, essa pesquisa se situa nesse contexto de diversidade presente neste território rural e no espaço escolar, onde se relacionam e se constituem os participantes desta pesquisa. Na escola, as crianças têm a oportunidade de vivenciar outras relações sociais, além das vividas em casa e na comunidade. Trata-se, portanto, de um lugar e também de um emaranhado de vivência e de aprendizagem e experiências que vão constituindo vidas.

Frente às essas reflexões *Escola da Roça* foi criando identidade própria, ampliando suas estruturas internamente e externamente, o cotidiano do espaço escolar agora se destacava e a maior parte das crianças dessa escola estavam bem próximas do cotidiano rural, sem a necessidade de deslocamento para o centro urbano. Uma escola idealizada e hoje está fortalecida com muitas experiências a serem narradas.

**Foto 3** – Escola Municipal Francisca Mariana Luiz (2019).



Fonte: acervo da pesquisadora.

No centro do Projeto Paineiras é a localização da Escola *da Roça* fica ao lado de um restaurante, também funciona uma borracharia e atendimentos diversos. O centro comunitário da Comunidade Paineiras está bem localizado e centralizado na área construída funciona como um grande barracão de festas e eventos. Construíram uma igreja que reúne os moradores para as missas e momentos especiais como casamentos, batismos e outros eventos religiosos.

**Foto 4** – Estrada de acesso à escola com visão de todo espaço.



Fonte: acervo da pesquisadora.

O espaço da escola possui uma grande área com árvores, um ambiente: a horta e alguns brinquedos para as recreações dos alunos. Possui uma área coberta com acesso a cantina recém construída e inaugurada. Desde sua inauguração foram construídas duas salas de aula, dois banheiros masculino e feminino, um corredor na entrada para acolhida dos alunos, uma sala de direção com banheiro e um espaço ocupado por livros para acesso dos alunos a pesquisa e

leitura. Possui uma sala para apoio a comunidade com atendimento odontológico e também clínico voltados para a saúde.

**Foto 5** – Espaço externo coberto.



Fonte: acervo da pesquisadora.

**Foto 6** – Espaço da horta.



Fonte: acervo da pesquisadora.

**Foto 7** – Espaço externo com vista da Igreja e Centro Comunitário.



Fonte: acervo da pesquisadora.

**Foto 8** – Sala Direção com fotografia da Francisca Mariana.



Fonte: acervo da pesquisadora.

**Foto 9** – Sala de aula 1.



Fonte: acervo da pesquisadora.

**Foto 10** – Sala de aula 2.



Fonte: acervo da pesquisadora.

**Foto 11** – Mural da escola.



Fonte: acervo da pesquisadora.

**Foto 12** – Entrada da Escola.

Fonte: acervo da pesquisadora.

A Secretaria Municipal de Educação de Campo Alegre de Goiás é responsável pelo funcionamento da escola, fornece todos os profissionais para o exercício da escola como todos os recursos didáticos. O Poder Público Municipal oferece aos alunos merenda escolar e o transporte rural para os mesmos sejam levados de suas casas até a escola e vice-versa.

O funcionamento da escola conta com três professores, uma coordenadora, uma funcionária de serviços gerais e dois motoristas que acolhem 27 alunos com sala multifuncionais, atendendo os mesmos com séries que vão do Jardim II ao 5º Ano do Ensino Fundamental I.

**Quadro 1** – Funcionários da Escola.

<b>Profissional</b>	<b>Função</b>	<b>Atuação</b>
Lúcia Helena Donato Freitas	Coordenadora	Responde pela gestão da escola
Nadir Pinto Rabelo	Professora	Regente Jardim 2, 1º ano e 2º ano
Wanderleia	Professora	Regente 3º ano, 4º ano, 5º ano
Gilmar	Professor	Língua Inglesa, Educação Física
Fátima Arruda	Auxiliar serviços Gerais	Limpeza e merendeira

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Campo Alegre de Goiás. Org.: a pesquisadora.

Existe uma ideologia urbana predominante nas propostas pedagógicas, reproduzidas nas escolas rurais, a escola na zona rural costuma ser uma reprodução da escola urbana, nesse sentido, não dialogam com a cultura desse meio e com o estilo de vida das pessoas desse lugar. Assim, o papel desempenhado por essa escola é de consolidar e valorizar o estilo de vida urbano, o que leva muitos alunos a desinteressarem pelo o estudo por falta de sentido, de motivação pois o contexto urbano está distante da sua realidade; e outros tem dificuldades ao estudo e desinteresse pela escola, e com isso, apresentam muitas dificuldades de aprendizagem. A escola passa a existir pela obrigatoriedade de oferta por parte do poder público, e os alunos a frequentá-la também por obrigação.

Em um tempo marcado pelo fluxo e dinâmica entre rural e urbano, que vimos chamando de “tempo da conectividade”, advindo do processo de globalização e dos avanços das tecnologias da comunicação e da informação, que consubstanciaram novas configurações sociais, em que se observam elementos considerados urbanos, fazendo parte da vida rural, e elementos do rural, presentes na vida urbana, o território campesino, longe de qualquer processo de homogeneização e de uniformização, traz especificidades diversas que permitem conceber o rural enquanto universo constituído de diversidades, o que incita pensá-lo enquanto ruralidades (SOUZA, 2012). Isso justifica-se na acolhida dos funcionários da escola que residem na cidade e trazem seus conhecimentos urbanos configurando em uma troca de aprendizagens.

Na *Escola da Roça* os funcionários são transportados da cidade para a escola isso acontece diariamente de segunda a sexta, eles residem na cidade de Campo Alegre de Goiás e todo processo de planejamentos e atividades são elaborados pelos professores na cidade visando atender as expectativas dos alunos e dos currículos educacionais, então, são apresentados em uma única proposta pedagógica, em um único currículo, porém com estratégias pedagógica diferenciadas para atender as realidades dos educandos, com diversidades múltiplas. Todos os conceitos, de acordo com a informações da coordenadora, devem estar presentes no planejamento para as ações que regem a educação dessas crianças matriculadas nessa escola, porque somente dessa forma o grupo educacional da *Escola da Roça* contempla a todos, considerando e valorizando suas especificidades, pois “para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar os diferentes grupos e culturas que o constituem” (BRASIL, 1997, p. 15).

## 1.2 Surge um Caminho Metodológico

Há mais coisas numa vida humana do que permitem nossas teorias a respeito. Mais cedo ou mais tarde, alguma coisa parece nos chamar para caminho específico. Essa “coisa” pode ser lembrada como um momento marcante na infância, quando uma urgência inexplicável, um fascínio, uma estranha reviravolta dos acontecimentos teve a força da anunciação: isso é o que eu devo fazer, isso é o que eu preciso ter. Isso é o que eu sou. (HILLMANN, 1997, p. 13).

Essa pesquisa tem por base os pressupostos da abordagem qualitativa e foi utilizado as narrativas infantis como recurso de produção de dados, lembrando que o objetivo principal dessa investigação foi de compreender a *Escola da Roça*, lugar de aprendizagem, a partir de um olhar específico realizado por crianças. É importante valorizar a criança e seus pensamentos expressos nas narrativas, podendo ser orais ou escritas, apreça também suas múltiplas linguagens, isso é um princípio primordial na pesquisa com crianças e também na pesquisa (auto)biográfica em educação.

O trabalho dessa investigação foi desenvolvido com base na pesquisa (auto)biográfica, aplicando como objeto de estudo na compreensão das narrativas. Segundo Abrahão (2004) trabalhar com narrativas não é simplesmente recolher objetos ou condutas diferentes em contextos narrativos diversos, mas sim, participar na elaboração de uma memória que quer transmitir-se a partir da demanda de um investigador. Por isso, o estudo (auto)biográfico é uma construção na qual participa o próprio investigador, razão pela qual, dada a particularidade de seu modo de produção (ABRAHÃO, 2004, p. 85).

Passeggi e Souza (2017) argumentam que o movimento (auto)biográfico busca recuperar a ausência do sujeito empírico na ciência, com foco em suas experiências, rompendo com o paradigma positivista. Ao priorizar a participação da pessoa nos procedimentos metodológicos, a pesquisa (auto)biográfica prioriza o humano e sua palavra, sua história e sua experiência de vida, rompendo assim com uma tradição positivista e colonizadora, para se situar numa perspectiva epistemopolítica.

As narrativas propõem uma nova episteme, um novo tipo de conhecimento, que emerge não na busca de uma verdade, mas de uma reflexão sobre a experiência narrada, assegurando um novo posicionamento político em ciência, que implicam princípios e métodos legitimadores da palavra do sujeito social, valorizadores de sua capacidade de reflexão, em todas as idades, independentemente, do gênero, etnia, cor, profissão, posição social, entre outras opções. (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 11).

Na busca do caminho metodológico surge um norteador para a investigação, o projeto de pesquisa: *Narrativas infantis. O que contam as crianças sobre as escolas da infância?* De acordo com Passeggi *et al.* (2014, p. 86) o grupo de pesquisadoras têm vínculos tecidos há mais de dez anos, em torno da pesquisa com narrativas autobiográficas, entendidas como método e prática de formação, e vêm buscando conjugar as áreas de Educação e de Psicologia em perspectivas complementares.

No projeto, partimos da seguinte provocação como questão norteadora da pesquisa: O que diz a criança sobre as escolas da infância é digno de interesse para a pesquisa educacional sobre crianças? A formação de professores? As Políticas Públicas em Educação para a infância? A proposta visa a olhar a infância de modo a levar em conta a alteridade da criança, legitimando-a como ser capaz de refletir ao narrar suas vivências e, por essa via, trazer informações importantes sobre as escolas da infância e sobre a criança-sujeito. Nesse sentido, a reflexividade na infância, sobre a qual se baseia o projeto, permeia as nossas reflexões e vai ao encontro das investigações realizadas nos últimos anos por pesquisadores preocupados em conferir à criança o estatuto de sujeito de direito, conforme atestam as publicações mais recentes nessa área. (PASSEGGI *et al.*, 2014, p. 86).

Acompanhando esse projeto e entendendo o sentido das narrativas de crianças no processo da pesquisa, foi necessário criar estratégias para alcançar os objetivos da pesquisa, e como as narrativas de crianças se apresentam como principal ferramenta é importante apresentar o pensamento de Kishimoto (2007, p. 4), enfatizando que “A narrativa está presente na conversação, no contar e recontar histórias, na expressão gestual e plástica, na brincadeira e nas ações que resultam da integração das várias linguagens, dando sentido ao mundo e tornando essencial sua inclusão no cotidiano infantil”. Está atrelada à forma de expressar da criança, independente dos ambientes, em um momento ou outro as crianças em sua espontaneidade as deixam revelar. Por este ângulo, destaco a relevância desta pesquisa ao propor atividades lúdicas, que conduzam a produção das Narrativas Infantis, entendendo-as como fonte de acesso e compreensão ao pensamento infantil.

A proposição metodológica da Pesquisa com Narrativa, por ser um método, e também configurar-se como o fenômeno estudado, viabiliza diferentes ideias a respeito das experiências em observação. Podendo dar voz aos participantes da pesquisa, não permitindo a perspectiva apenas do pesquisador, mas engloba a participação ativa de todos os protagonistas envolvidos no processo investigativo. Para o contexto desta pesquisa, deu-se relevância às narrativas de crianças, atreladas aos estudos sobre a escola na infância, isto é, entender o espaço escolar e todo esse contexto com as narrativas das crianças.

Para Clandinin e Connelly (2011) o contexto é fundamental para dar sentido a qualquer pessoa, evento ou coisa, nos permite entender que os objetivos têm um papel diferente para as pessoas que a experienciam dentro ou fora da escola. Isto é, as diversas interpretações do espaço escolar. Não deixa de propor um diálogo acadêmico. Para perceber o sentido dado aos participantes sobre suas vivências no contexto escola. Estão nas considerações de Clandinin e Connelly (2011, p. 134):

Para entender o que os pesquisadores narrativos fazem ao escreverem os textos de campo é importante estar ciente que não só a seletividade ocorre, mas que a valorização de um ou outro aspecto pode tornar outros aspectos menos visíveis ou até invisíveis. Os textos de campo, de forma bem relevante, também dizem muito sobre o que é dito e nem notado. (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 134).

Buscando as respostas sobre questões e reconhecendo da legitimidade das crianças, que são capazes de narrar sua própria história e abrir uma reflexão sobre ela, essa pesquisa foi feita com crianças de 05 anos à 11 anos de idade, e toda essa perspectiva está em consonância com a Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1990, que em seu Art. 12, *assegura a todas as crianças, em função da idade e maturidade, o direito de expressar suas opiniões livremente e, sobretudo, o direito de se, garantindo em ouvidas, sobre assuntos que lhes dizem respeito.* (BRASIL, 1990).

Como essa investigação buscou dar direito de reflexão das crianças foi necessário viabilizar diálogos, estratégias que facilitaram o processo metodológico. De acordo com Passeggi, Nascimento e Oliveira (2016), a pesquisa feita com crianças requer procedimentos metodológicos que possam atrair e também auxiliar na participação de criança de forma espontânea assegurando as suas opiniões como direito dos assuntos relacionados ao seu meio.

Um dos grandes desafios da pesquisa qualitativa é encontrar procedimentos adequados para a constituição de dados. Quando se trata de crianças, esses desafios se multiplicam ao se conjugarem com as exigências da ética em pesquisa, alertando-nos para os riscos e benefícios dos procedimentos utilizados de modo que possam garantir a sua participação como sujeito social, sem ferir sua integridade, nem constrangê-la. Assim, as pesquisas que iniciamos, em 2011, só se tornaram exequíveis quando encontramos uma metodologia que nos pareceu responder, pelo menos em parte, aos desafios da pesquisa de campo. (PASSEGGI; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2016, p. 115).

Com as narrativas das crianças, no entanto é possível perceber que o ambiente educacional, a escola promove uma visão entre brincar e aprender. Nessa perspectiva visando

estimular o saber e também estabelecer vínculos com elas foi elaborado Oficinas de Narrativas para a construção da metodologia dessa pesquisa. As oficinas possibilitam uma estimulação do saber ao criar e recriar situações, materiais, ferramentas e conhecimentos baseando-se na relação do sujeito com o objeto de estudo em questão. Ainda para Anastasiou e Alves (2004):

A oficina se caracteriza como uma estratégia do fazer pedagógico onde o espaço de construção e reconstrução do conhecimento são as principais ênfases. É lugar de pensar, descobrir, reinventar, criar e recriar, favorecido pela forma horizontal na qual a relação humana se dá. Pode-se lançar mão de músicas, textos, observações diretas, vídeos, pesquisas de campo, experiências práticas, enfim vivenciar ideias, sentimentos, experiências, num movimento de reconstrução individual e coletiva. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 95).

Esse tipo de estratégia possui um enorme potencial pedagógico e metodológico quando usado com sabedoria, o que pode significar uma ótima tática para trabalhar determinados assuntos e também explorar ambientes de aprendizagens. Nessa visão as oficinas podem proporcionar interações completas com os indivíduos e os lugares, pois conseguem valorizar a construção do conhecimento de forma participativa e questionadora, baseada em situações do cotidiano da criança e no seu ambiente escolar.

Continuando com essa reflexão sobre as estratégias realizadas com as Oficinas de Narrativas, vamos considerar que as escolas se apresentam como um importante ambiente para desenvolver estratégias que permitam as crianças refletir, reinventando-se e propondo o pensar criativo, sem imposições. Larrosa, afirma que “um dispositivo pedagógico será, então qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Sendo assim, a educação, além de um simples ambiente de possibilidades para o desenvolvimento da autoconfiança, pode produzir “formas de experiência de si nas quais os indivíduos podem se tornar sujeitos de um modo particular” (LARROSA, 2002, p. 57). Nessa perspectiva criar essas Oficinas de Narrativas na escola com ferramentas lúdicas auxiliou a interação com as crianças no processo metodológico.

Sarmiento e Vasconcelos (2007) conseguem expor a ludicidade como um traço fundamental das culturas infantis. Brincar não é inerente somente à criança, mas ao próprio homem, constituindo-se uma das atividades sociais mais significativa para os humanos. Para as crianças não existe diferença entre brincar e realizar coisas sérias, elas brincam de forma contínua e desinteressada e por meio da brincadeira se apropriam do real e o reconstruem. Vamos considerar que nas oficinas realizadas para as crianças seja possível perceber e construir

no ambiente educacional respostas e resultados para o que se propõe nas estratégias metodológicas dessa pesquisa.

Essas Oficinas de Narrativas foram elaboradas para direcionar a investigação com a proposta de visitar a escola pesquisada apresentando várias etapas de oficinas, abrindo os caminhos da comunicação e criando roteiros entre a pesquisadora e as crianças. As oficinas buscaram estabelecer vínculos em cada etapa feita nas visitas diárias, viabilizando de forma mais natural e próxima a confiança. Foram elaboradas seis etapas de oficinas, ou seja, seis visitas a escola executando os roteiros das oficinas e apresentando as propostas as crianças conhecendo, interagindo, aprendendo e produzindo as narrativas.

### **1.3 Caminhando com as Oficinas**

Com a aplicação dessa metodologia foi fundamental a criatividade, a sensibilidade, a amorosidade, a alegria e o envolvimento do mediador. Nas Oficinas de Narrativas os personagens, crianças, são coautores na produção do conhecimento e transmissão de saberes mútuos, aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, algo muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (FREIRE, 1998, p. 77). Acompanhando esse pensamento conseguimos entender que ambas as partes estabeleceram vínculos de conclusões que contribuem no processo do conhecimento.

Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas, podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão-se tornando presenças marcantes no mundo. (FREIRE, 2002, p. 47).

A partir da metodologia com as Oficinas de Narrativas foi possível manter um vínculo com as crianças e o pesquisador, principalmente quando é adotado brincadeiras para a troca de experiências entre os participantes, interação com o pensamento, com o sentimento e com a ação. Dessa forma, a oficina constitui-se no lugar do vínculo, da participação, da comunicação, da produção social de objetos, acontecimentos e conhecimentos (GONZÁLEZ *apud* CANDAU, 1995, p. 117). A experiência vivenciada nas oficinas com crianças está marcada pelo diálogo e tem como base o pensamento de Paulo Freire no que se refere ao uso da dialética/dialogicidade na relação criança e pesquisador. Sendo as oficinas um espaço de interação e

troca de saberes, esta ocorreu através de dinâmicas, atividades coletivas e individuais que proporcionam à criança expor seus conhecimentos sobre várias questões.

Esta experiência enquanto prática democrática e participativa, pode ser realizada mediante uma abertura do orientador, que não se coloca como o único detentor de conhecimento. Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que apreendemos a falar com eles (FREIRE, 1998, p. 127).

A proposta metodológica da Oficina de Narrativas busca apreender o conhecimento a partir do conjunto de acontecimentos vivenciais no dia-a-dia, onde a relação teoria – prática constitui o fundamento do processo pedagógico. Assim, o conceito de oficinas aplicado à educação, refere-se ao lugar onde se aprende fazendo junto com os outros.

Nessa investigação, as oficinas adotadas serviram para direcionar o trabalho, abrindo os caminhos da comunicação e criando roteiros entre a pesquisadora e as crianças, ao estabelecer esse vínculo foi possível viabilizar de forma mais natural e próxima a aprendizagem e a confiança. Na elaboração de seis etapas de oficinas a proposta tinha como intenção a apresentação dos alunos e assim conhecer, interagir, aprender colhendo as narrativas. Essas atividades propostas em Oficinas de Narrativas aconteceram com visitas alternadas foram estabelecidos roteiros e objetivos diferenciados para cada estratégia metodológica.

Quadro 2 – Oficinas de narrativas.

Oficina	Nome	Dinâmicas	Objetivo	Participantes
1	<b>Oficina literária</b>	Leitura e exploração do tema literário do livro: A Garota e a Boneca De Pano, (Adeilson Salles). Apresentação da Boneca De Pano. Escolha do Nome da Boneca.	Conhecer as crianças e apresentar a Boneca de pano iniciando o processo de confiança com os alunos.	Todos os alunos Autorizados e Presentes no dia.
2	<b>Oficina fotográfica</b>	Exploração da <i>Escola da Roça</i> com os alunos apresentando o ambiente para a Boneca e registrando com fotografias os espaços escolares mais especiais.	Conhecer a escola e com essas fotografias iniciar um diálogo com os alunos sobre o espaço especificamente fotografado. OBS. Gravação de áudio.	Todos os alunos autorizados e presentes.
3	<b>Oficina com roda de conversa</b>	Roda de Conversa com os alunos e a Boneca. Narração dos alunos apontando o que mais gostam na <i>Escola Da Roça</i> e trocando experiências.	Discutir o espaço escolar, trocando experiências e colhendo narrativas do grupo. OBS. Gravação de áudio.	Todos os alunos autorizados e presentes.
4	<b>Oficina exposição fotográfica</b>	Apresentar as fotografias da segunda fase das oficinas individualmente, colhendo as narrativas de cada um.	Identificar as narrativas de cada aluno. Surgem os personagens da pesquisa. OBS. Gravação de áudio.	Todos os alunos autorizados e presentes.
5	<b>Oficina de desenhos</b>	Criar desenhos individuais da escola ou lugares específicos que registram suas narrativas para a Boneca de Pano.	A proposta é dialogar com desenhos, as crianças criam desenhos da escola, uma maneira de narrar a escola. OBS. Gravação de áudio.	Todos os alunos autorizados e presentes.
6	<b>Oficina textual</b>	Produção de narrativas com bilhetes ou textos específicos descrevendo a <i>Escola da Roça</i> para a boneca.	Identificar narrativas individuais através da carta escrita para a Boneca de Pano. OBS. Gravação de áudio.	Os alunos que conseguem desenvolver a escrita, autorizados e presentes.

Org.: a pesquisadora.

Elaboramos um roteiro para facilitar as ações das Oficinas de Narrativas, esse roteiro traz as seis etapas das oficinas com estratégias e aplicações metodológicas que estão apresentadas na sequência da leitura. Essas ações metodológicas das oficinas objetivam alternâncias, aproximação e interação lúdica para ambas as partes, crianças e pesquisadora.

#### OFICINA 1: OFICINA LITERÁRIA

O ambiente necessita estar preparado para favorecer a atividade e acomodar as crianças participantes; organizar as crianças em forma de meia lua com a pesquisadora em frente a elas pois será feita a leitura do livro: *A Garota e a Boneca de Pano* escrita por Adeilson Salles.

Nessa oficina a Boneca de Pano que acompanha a pesquisadora será apresentada para as crianças participantes e houve de forma espontânea uma conversa direcionada sobre a pesquisa e a contribuição que a “minha amiga” poderia fazer nessa investigação, mostrar que veio da cidade para conhecer a escola e poder levar muitas experiências desse espaço rural. É interessante manter a atenção das crianças e envolve-las sutilmente no assunto referente a escola, suas experiências diversas nesse espaço. Nessa oficina as crianças escolhem um nome para a boneca.

#### OFICINA 2: OFICINA FOTOGRÁFICA

Às crianças participantes entregamos uma máquina fotográfica digital, a proposta dessa oficina é realizar fotografias da escola na visão dos alunos, uma Oficina fotográfica. Individualmente as crianças apresentam a escola para a Boneca de Pano e registram com uma foto um lugar especial na Escola da Roça. Essa oficina disponibiliza maior tempo pois a intenção de atender os alunos individualmente será necessária construir uma relação afetiva e de confiança para deixá-las livres em colaborar com essa investigação, conscientes da importância de sua participação na pesquisa.

O diálogo apresentado mostra que a Boneca de Pano precisava receber as informações e também gostaria de conhecer melhor a escola que eles estudam, trouxe uma máquina para fotografar o lugar especial da escola, essa imagem retrataria o ambiente que representa importância para o aluno.

Esse é o roteiro de perguntas para criar uma confiança na abordagem e identificar as crianças, conhecê-las e até mesmo ter informações sobre participantes diretamente das oficinas.

**Quadro 3** – Roteiro de perguntas.

Nº	Roteiro de Perguntas
01	Nome completo
02	Idade
03	Série
04	Nome da professora
05	Sempre estudaram aqui?
06	Gostaria de participar desse trabalho?
07	Gostaria de fotografar para a Luísa seu lugar (espaço) da escola que mais gosta?
08	Por que escolheu esse lugar?

Org.: a pesquisadora.

### OFICINA 3: OFICINA COM RODA DE CONVERSA

A configuração espacial da roda é a de um círculo em que todos se veem, por essa disposição de interação social. A intenção da pesquisadora é de sentar-se no chão juntos, crianças e pesquisadora, proporciona essa horizontalidade, sinônima de igualdade de posições a minha intenção como pesquisadora é a aproximação das crianças para que tornássemos um grupo, o que proporciona as condições necessárias para que as crianças se percebam participantes ativas na pesquisa.

Início da conversa com as crianças: o pesquisador se dirige às crianças com base no seguinte texto:

*- Esta é a minha amiga (Luíza), ela veio de uma cidade muito longe daqui. Vocês já a conhecem? Na cidade onde ela mora não tem escolas como essa como essa, no meio de um espaço tão especial e cercado de natureza . Então, ela quer saber como é a Escola da Roça, para que ela serve, o que a gente faz nela... Enfim, ela queria que vocês contassem a ela tudo o que vocês sabem sobre a escola. Quem gostaria de começar a conversa com o Minha amiga e explicar para ela como é a escola?*

Essas são algumas perguntas para o roteiro da roda de conversa:

- Diga para ela como é seu dia na escola.
- Você sabe para que você vai à escola?
- O que você faz na escola?
- Quem você encontra na escola?
- Você tem amigos (amigas) na escola?
- Como são eles/elas?
- Como você ajudaria minha amiga fazer amigos na escola?
- Como é a(o) professor(a) na escola?

- Você gosta de vir (de ir) para a escola?
- Você falta aula?
- Como você vem para escola?
- Fica feliz em poder vir aqui (ir à escola)?

#### OFICINA 4: OFICINA DE EXPOSIÇÃO FOTOGRÁFICA

Essa oficina acontece individualmente com a exposição de fotografias que as próprias crianças fizeram na segunda oficina, essa oficina foi elaborada com o intuito de estimular a criança a relatar a escola, seu espaço e o que ela mais gostava no ambiente escolar.

Através das fotografias foi possível estabelecer um olhar além das lentes que entende com mais clareza a escola pesquisada. Segundo Gomes (2013) o olhar dirige o foco e os ângulos, ou seja, a visão na perspectiva do indivíduo que fotografa o que gostaria de narrar.

É importante separar um local com mesa e cadeira para espalhar diversas fotografias e dentre essas está a imagem específica da sua foto. A boneca de pano vai participar dessa estratégia mediando a narrativa que vai surgir através das fotografias expostas e principalmente a sua que contém muitas especificidades.

Roteiro para o diálogo:

- Você reconhece essas imagens?
- Consegue identificar sua fotografia?
- Por que fotografou essa imagem?
- O que lhe interessa mais na escola?
- O que você prefere na escola?
- De qual matéria gosta mais?
- E do que você gosta menos na escola?
- Seus pais gostam do que você faz na escola?
- Eles ajudam você com as atividades da escola?
- O que é uma escola legal?
- Se você pudesse mudar alguma coisa na sua escola o que você mudaria e por quê?

## OFICINA 5: OFICINA DE DESENHOS

A proposta dessa oficina é de criar um momento para dialogar com as crianças apresentando o desenho como ferramenta das narrativas. Esse momento vai acontecer com grupos de no máximo quatro crianças e individualmente os desenhos serão realizados em folhas A4 para serem entregues a Boneca Luísa uma maneira lúdica de registrar e narrar a escola. Os desenhos também compõem o corpus da pesquisa, os quais revelaram importantes narrativas no processo da construção dessa investigação.

Essa oficina é uma sequência da Oficina da exposição fotográfica a continuação da construção das narrativas, a postura da pesquisadora durante a investigação com as crianças não estará voltada ao desenvolvimento de habilidades ou técnicas artísticas e sim manter uma comunicação valorizando o processo criativo das crianças. As crianças após reconhecerem sua fotografia participaram de um momento de exploração da fotografia e na sequência é oferecida folhas e materiais didáticos para compor a criação de desenhos, apresentando a escola para a boneca na criação de desenho livre. Com essa proposta as crianças podem construir desenhos e narrar a escola e as situações diversas que esse espaço consegue contribuir.

## OFICINA 6: OFICINA TEXTUAL

Essa oficina encerra as visitas à escola, ele foi nosso último contato com as crianças, é importante aproveitar o máximo aqueles momentos para encerrar a coleta de dados. O espaço utilizado para a oficina foi o mesmo empregado na oficina anterior, a proposta é deixar a criança a vontade para produzir e criar sua comunicação de forma espontânea e prazerosa registrando essa carta ou bilhete como se fosse um diário de bordo.

Os alunos ficaram reunidos no mesmo ambiente, para essa oficina participam aqueles que conseguem narrar através da escrita. No início da conversa com as crianças o pesquisador se dirige às elas com base no seguinte texto:

*- Vocês lembram da Boneca de Pano (Nome)? Ela veio de uma cidade muito longe daqui, e conversou com vocês sobre a escola, lembram? Sentiram saudades dela? Ela contou tudo sobre o que conversou com vocês para as crianças da cidade dela. As crianças que moram lá gostaram muito de saber sobre a escola. Ficaram surpresas ao saber que existe um lugar como essa escola, para aprender a ler, a escrever, encontrar e brincar com outras crianças bem no meio da natureza. Mas também ficaram curiosas com outras coisas e encheram a boneca de pano (nome) de perguntas que, tadinha dela, não soube responder. Ela tem interesse*

*de voltar novamente aqui para conversar com vocês, agora vamos ajudar respondendo algumas curiosidades de muitas crianças da cidade dela, respondendo suas dúvidas. Vocês poderiam nos ajudar novamente?*

- Como vem para a escola caminhando ou transporte escolar?
- Gostariam de estudar em outro lugar?
- Gostariam de estudar em Campo Alegre de Goiás?
- Vocês gostam do lugar onde moram?
- Como é o lugar onde vocês moram?
- Vocês gostam dos conteúdos que estudam na escola?
- Utilizam o que aprendem na escola em casa/na comunidade? Como?
- Vocês já imaginaram como seria a vida sem escola? Como vocês imaginam?
- O que vocês fazem quando não estão na escola?
- Como você imagina ser uma escola na cidade grande?

Após o diálogo os alunos escrevem uma mensagem ou carta para a boneca de pano levar para as outras crianças na cidade onde ela mora.

A realização das Oficinas de Narrativas acontece com crianças de 05 a 10 anos de idade, as dinâmicas serão realizadas em grupos e algumas individualmente, os grupos de 03 e no máximo 05 crianças, respeitando o limite de tempo que não deve ultrapassar o tempo de uma hora. As crianças que não apresentam essa faixa etária, sentirem incomodadas com o processo da investigação, envergonhas, cansadas ou faltar no dia da aula, serão poupados da metodologia e da proposta feitas nas oficinas.

As Oficinas de Narrativas apresentam também a proposta de que as crianças possam estar juntas e criando a pesquisa, em um processo lúdico e com várias estratégias que valorizem a infância é o início de um vínculo que tem como propósito as narrativas infantis. Cada fase das Oficinas de Narrativas acontece com as visitas da pesquisadora à *Escola da Roça* sempre com os materiais que dialoguem com as crianças, buscando compreender as significações que podem estar implícitas no diálogo.

Embasada em todos os diálogos e nos roteiros apresentados até o presente momento, foram necessárias algumas ferramentas para que essa proposta possa iniciar o caminho prático da pesquisa, são alguns objetos para compor um kit de papelaria que contenha materiais escolares como: folhas, lápis, borrachas, lápis coloridos, canetinhas coloridas, tinta, pincel, purpurina, colas, tesouras entre muitos materiais escolares, acrescentamos também chocolates, balas e pirulitos. A ideia de elaborar esse kit está relacionada a proposta de ser uma ferramenta facilitadora para a comunicação com as crianças da *Escola da Roça*.

### 1.3.1 Uma Boneca Amiga

A criança aprende e produz melhor quando estão livres de tensão ou estresse; ou quando são estimuladas a utilizar a memória associativa, com base em informações contextualizadas; ou quando são estimuladas com elementos concretos que são utilizados despertando a curiosidade. De acordo com Santos (2012), isso pode ser considerado um desafio quando é incluída a prática do brincar, em situações que devem se expressar ou quando se favorece o pensar e o fantasiar das crianças.

Diante de várias informações e dentre muitos motivos surgiu a percepção e a necessidade de realizar uma pesquisa com dinâmicas, estratégias lúdicas e concretas; foi pensado um recurso que elaboramos com a orientação apontada em muitas leituras e explorada com auxílio de textos, amparando esse processo da pesquisa. A Criação de uma boneca, isso mesmo criar, confeccionar uma boneca de pano para interagir com as crianças, essa boneca de pano feita com detalhes específicos como alguns acessórios e detalhes que a diferenciava de muitas outras bonecas, essas minúcias fazem parte do seu perfil de personagem lúdica. Os detalhes como calça jeans, tênis e bolsa dão um estilo moderno e contemporâneo para criação dessa personagem que seria o protocolo<sup>14</sup> para auxiliando com as oficinas que estão elaboradas e seguem orientações nas quais a pesquisadora busca aproximação e utiliza de forma lúdica caminhos para realizar a proposta metodológica dessa investigação.

Nas pesquisas “Narrativas da infância: o que contam as crianças sobre a escola e os professores sobre a infância”, são adotadas um protocolo para interagir com as crianças, durante a conversa aos alunos contam para um pequeno extraterrestre, chamado Alien, o que elas vivenciam na escola. De acordo com Passeggi, Nascimento e Silva (2016), a situação de faz de conta explora uma das principais características do universo cultural da infância, a ludicidade, com tudo que ela desperta no imaginário e na espontaneidade da criança, “permitindo atrair a sua atenção e interesse para a interação com a pesquisadora e o pequeno alienígena” (PASSEGGI; NASCIMENTO; SILVA, 2016, p. 104).

Em quase todas as leituras de estudos sobre narrativas de crianças estão apontando instrumentos de apoio para o pesquisador trabalhar ludicamente com crianças, encontrei em alguns trabalhos e pesquisas vários autores que buscam essas identificações utilizando bonecos como forma de interagir com o grupos pesquisados de onde se busca as narrativas

---

<sup>14</sup>A escolha do protocolo utilizado deriva, portanto, das preocupações e cuidados que permearam a realização da pesquisa com base numa metodologia coerente com os princípios de ética em pesquisa e os princípios epistemológicos da pesquisa (auto)biográfica com crianças em Educação.

(auto)biográficas, dentre todas as pesquisas os bonecos me alertaram e me nortearam para a criação de Boneca de Pano.

Kroef (2018) aplicou em sua pesquisa personagens que trouxeram ludicidade a sua metodologia, a autora produziu um belo livro *Currículo nômade: sobrevoos de bruxas e travessias de piratas* leva a bruxa Bruxela e o pirata Roberto à escola. A bruxa e o pirata são bonecos de pano, inventados pela Escola Municipal Infantil Humaitá, no ano de 2000, na periferia de Porto Alegre, em seus trajetos nas casas das crianças, convivendo com as famílias em seu cotidiano. Bruxela e Roberto, personagens conceituais, têm a missão de envolver os pais e a comunidade no projeto pedagógico da escola. As crianças criaram para Bruxela um diário e para Roberto um caderno de registros para serem guardados no baú do tesouro. Desse modo, essas figuras estéticas passam a ser personagens que interferem na concepção do conceito de currículo no seu devir nômade. Nesse pensamento Ada Beatriz Kroef (2018) apresenta:

A Bruxela e o Roberto passam a ser personagens que interferem, cotidianamente, no pensamento, tramando conceitos com os quais produzi esta pesquisa. A opção em lançar a Bruxela e o Roberto como personagens conceituais ocorre quando percebi que eles povoam os movimentos do pensamento, produzidos nos acontecimentos interceptados no cotidiano escolar. Além dos conceitos propostos nesta cartografia, tais personagens remetem aos diferentes saberes tramados e registrados em seu Diário e em seus Registros, indicando a criação de diversos conceitos pelos componentes humanos e não-humanos envolvidos no processo – crianças, professoras, música, presentes, barcos, mapas, mensagens, sonhos. (KROEF, 2018, p. 28).

Foi quando surgiu uma Boneca de Pano, uma boneca amiga elaborada para associar e dar voz aos meus questionamentos, somaria comigo junto as crianças auxiliando na busca de respostas. Com tranças de lado, estilo moderno e despojado trazendo características próprias, a boneca dá vida a um processo mágico que envolve pesquisa e pesquisador, ela é amiga, uma amiga confiante que cria parceria com esse mundo acadêmico envolvendo um processo de ludicidade no percurso metodológico.

**Foto 13** – Boneca de pano produzida pela pesquisadora.



Fonte: acervo da pesquisadora.

A Boneca de Pano, enquanto personagem, viabiliza a instituição de territórios, quebra os vínculos e responde aos objetivos de acordo os planejamentos, um caminho diferente para dialogar abrindo espaço para as crianças, envolvendo-as nas atividades. Essa Boneca de Pano, é uma boneca que veio de uma cidade, para compreender a *Escola da Roça* e acompanhar a pesquisadora nesse espaço registrando, fotografando os olhares das crianças e construindo detalhes que os adultos não conseguem ver.

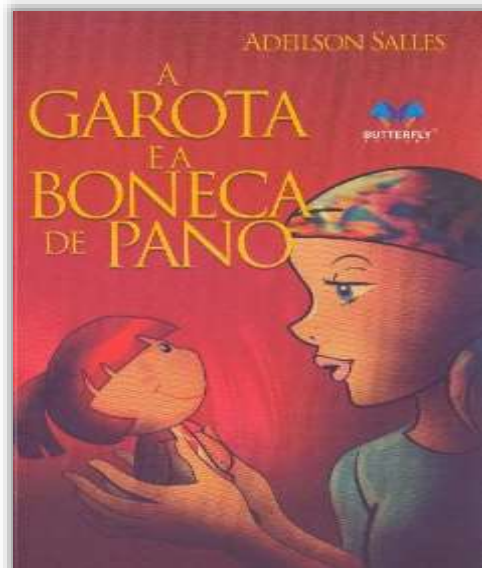
Esse protocolo, a boneca, poderia ter nome, porém na expectativa de aproximação criou-se uma proposta que faz parte do roteiro das Oficinas de Narrativas e apresentam esse protocolo as crianças da escola que auxiliam na escolha do nome para essa personagem. A intenção desse processo é que possa surgir ferramentas e significações que desenvolvam vínculos com as crianças, a boneca e a pesquisadora.

Como as Oficinas de Narrativas foram elaboradas, e em uma das etapas haviam a leitura de livros e histórias infantis, o momento exigia um livro, uma leitura que unisse as crianças e a pesquisadora despertando comunicação e confiança. Como surgiu essa estratégica

lúdica, a Boneca de Pano, a escolha dessa leitura foi facilitada por uma literatura infantil que narrava uma amizade entre uma menina e uma boneca, sendo uma representação com o real e o imaginário contido na representação quando se criou a Boneca de Pano.

O texto de uma literatura infantil que conseguiu representar essa relação de amizade entre uma menina e a boneca de pano, entre duas personagens, foi o livro infantil *A Garota e a Boneca de Pano*<sup>15</sup>. É uma história de amizade e encantamento, o livro apresenta uma boneca amiga, que fala, em momentos difíceis ela sempre está de prontidão. Nessa leitura também surgem alguns personagens lúdicos que vão interagir com os heróis e a boneca de pano que sempre busca cuidar de sua amiga, é um mundo de faz de conta de uma menina, *A Garota e a Boneca de Pano* foi escrita por escrita por Adeilson Salles.

**Foto 14** – Capa do livro escaneada do original: “A garota e a boneca de pano”.



Fonte: Salles (2018).

Entendo que é necessário criar uma ligação com a criança e nós adultos compreende-se que a criança não só imita o adulto, mas o interpreta, o que faz ao atender aos seus próprios interesses e participando das subjetividades que forem apresentadas. Ou seja, há uma relação entre as ações de reproduzir, recriar, criar, participar, produzir e mudar. Assim, no mundo infantil especialmente por meio de interações de pares, “as crianças produzem a primeira de uma série de culturas de pares nas quais o conhecimento infantil e as práticas são transformadas

<sup>15</sup> *A Garota e a Boneca de Pano*, tem como autor Adeilson Salles (autor), Rafael Sanches (ilustrações), seu gênero e assuntos são infanto-juvenil, o idioma é Português, publicado pela editora Butterfly no ano de 2018.

gradualmente em conhecimento e competências necessárias para participar no mundo adulto”. (CORSARO, 2002, p. 114).

A proposta da literatura desse livro é fazer uma locução com a pesquisa, auxiliar a linguagem a aproximação com as crianças na busca dos objetivos do mundo de adultos. Kroef (2018) enfatiza que “partir da música, dos contatos com livros de histórias infantis, brincadeiras e roteiros da pesquisa construíram os personagens vindo do imaginário que participavam do real”, essa composição coletiva colabora para o início das ações propostas e dos próximos passos nas etapas das oficinas.

### 1.3.2 Aplicando as oficinas

Agora vou compartilhar através da minha escrita os detalhes sobre o processo da ação em realizar as oficinas na escola *loco*, do contato com a instituição até o encontro com as crianças, as etapas das Oficinas de Narrativas que aconteceram em diferentes espaços de tempo, os materiais lúdicos que também faziam parte disso como instrumentos dessa pesquisa. Tudo aqui registrado foi construído, produzido sendo importante ressaltar que toda colaboração e produção de materiais em narrativas, foi mérito das crianças que conseguiram imergir na investigação.

Assim, o trabalho de campo, para aplicar as oficinas tornou parte de mim, essa narrativa de explorar as dimensões da ação da pesquisa vem apresentar o meu envolvimento e marca também a lembrança da minha trajetória, como professora no espaço rural. Essa mediação que a pesquisadora faz no momento investigativo é narrada e complementa os processos reflexivos que surgiram no momento do fechamento e das considerações.

Com relação as visitas na *Escola da Roça*, foram realizadas em sete dias alternados, sendo o primeiro encontro uma exploração do ambiente e conhecimento de informações sobre a escola. Nesse momento a coordenadora apresentou todo o espaço, funcionários e apontou dados, documentos que contribuiriam com a pesquisa. Foram marcados os encontros com a coordenadora e acertamos detalhes das intervenções, que aconteceram semanalmente, pois a viagem da Campo Alegre de Goiás até a *Escola da Roça* leva cerca de trinta e cinco minutos e o período de funcionamento da escola é pela manhã.

Esse primeiro momento do contato com a escola foi apenas uma oportunidade de levantar dados para compor o corpo da investigação estabelecendo um diálogo com os processos pesquisados, ampliando conceitos e conhecimentos sobre a escola investigada. As crianças que são os personagens principais dessa proposta estavam lá, com naturalidade

participavam de toda rotina da escola e durante a observação dessa ação encontra-las no ambiente foi positivo pois a imagem ficou guardada na lembrança, todos à postos para colaborar com a pesquisa.

**Fotos 15 e 16 – Rotina escolar.**



Fonte: acervo da pesquisadora.

Em todas as oportunidades de ir pesquisar a *Escola da Roça* a ansiedade e emoção me antecipavam muitas expectativas e extrema dedicação com o compromisso de conseguir compreender das significações que estariam contidas nas narrativas. Estarei narrando cada etapa das Oficinas de Narrativas apontando todo cenário construído durante as etapas da aplicação das oficinas.

### 1.3.2.1 Oficina literária (Oficina 1)

Vou dar início narrando os momentos que antecederam a viagem e aos detalhes que marcaram essa oportunidade da ação na pesquisa, era uma manhã ensolarada e tudo estava bem diferente do dia anterior em que fui observar a escola. A viagem foi tranquila, apenas os meus pensamentos estavam ansiosos com a expectativa na aceitação das crianças ao protocolo da pesquisa, o que marcou esse percurso cidade à *Escola da Roça* foram as imagens da paisagem verde que me acompanhava até a chegada no local esperado.

Estava levando para a *Escola da Roça* a companhia a minha amiga Boneca, e meu kit com materiais escolares, ela seria apresentada para as crianças como havia elaborado no roteiro das oficinas, a intenção era dar início a coleta de dados. Minha proposta para essa manhã

narrada seria fazer a Oficina Literária com leitura do livro: A Garota e a Boneca de pano; ter um diálogo de reconhecimento, me apresentando e na sequência mostrar a boneca para a escolha do seu nome. Dentro desse planejamento mostrar também o motivo da minha visita na escola e o processo investigativo que me levou conhecer e examinar esse ambiente educacional que as crianças frequentam diariamente. O caminho para a escola se tornou uma eternidade pois a minha ansiedade e vontade de apresentar tudo e fazer o que havia preparado era maior que qualquer contratempo na estrada, fui no carro pensando e imaginando como seria aquele momento em que todos estariam envolvidos na proposta.

Chegando na escola em torno das sete e trinta da manhã o ônibus estava estacionado na porta em uma sombra de árvore e o sol brilhava entre as árvores que abraçam o espaço da escola transformando esse cenário em um lugar mágico. Todos estavam dentro da escola e as crianças já se encontravam em sala com suas respectivas professoras, o espaço no hall de entrada foi preparado pela coordenadora para uma minha apresentação única envolvendo todos na escola, entrei para iniciar essa pesquisa sabendo que o processo investigativo aconteceria na perspectiva infantil. Preparei a boneca em uma mesa ao meu lado no canto esquerdo e diante de todos as crianças apresentei minha pesquisa narrando que sou de uma escola de adultos, Universidade, e mostrei que elas podem colaborar com meus estudos auxiliando e apresentado a escola com diversas contribuições.

Essa oficina literária aconteceu com participação de uma plateia atenta e participativa, na leitura houve identificação das crianças com a menina do livro que está em tratamento de câncer. Na escola havia uma criança que se mudou para buscar seu tratamento e narraram que conhecem a situação de crianças em busca de amigadas e também de cura. O nome da Boneca foi escolhido de acordo com a experiência de convívio com a colega ausente da escola, agora minha amiga é a Luísa, ela se tornou uma protagonista desse projeto assumindo o papel lúdico de mediador nas oficinas, facilitou minha comunicação com as crianças atendendo as minhas expectativas. As crianças escolherem esse nome Luísa para a boneca amiga pois sentem saudades da amiga e entenderam que essa seria uma forma de enaltecer uma amiga que está distante.

De acordo com Rossetti-Ferreira e Oliveira (2009), as crianças quando estimuladas por amiguinhos, bonecos, animais de estimação, ou outras formas de brincar entram no mundo da fantasia e transitam por ele, assim conseguem expressar suas percepções pelo mundo que as cercam. As crianças conseguiram fazer uma relação entre minha boneca e a boneca do livro, a amizade lúdica se tornou um elo importante, conseguiram assimilar com a leitura literária a proposta que faríamos na escola, promovendo a investigação. Observar essa relação que as

crianças fizeram com a personagem do livro e a minha realidade da busca por auxílio no meu projeto foi muito positivo, pois esse mundo de ludicidade trouxe ferramentas para aplicar na busca das respostas e no processo de produção das narrativas.

Nesse momento da oficina e na escolha do nome da Luísa foi possível perceber as crianças que se envolveram com a proposta da pesquisadora, iniciei pela interação, participação e contato com a Luísa a seleção das crianças que participariam da pesquisa, não por nome mais contato visual identifiquei aquelas que poderiam contribuir com mais desenvoltura no processo. Minha intenção era que no momento das investigações tudo acontecesse de forma espontânea e não fosse algo imposto ou difícil para elas. Nessa etapa das Oficinas de Narrativas houve envolvimento e contribuições de todas as crianças que estavam presentes na escola naquela manhã, elas foram participantes ativas e conseguiram apresentar suas percepções.

#### Fotos 17 e 18 – Momentos da Oficina Literária.



Fonte: acervo da pesquisadora.

A duração dessa oficina com todo seu andamento ocorreu em torno de duas horas, esse período foi registrado com fotos e gravado áudio como coleta de dados, isso foi usado como ferramentas para fazer a transcrição na produção de dados, os registros fotográficos nas imagens acima (Fotos 17 e 18) ilustram com precisão a participação que ocorreu nesse encontro, não somente durante a contação de história, como nos diálogos e na proposta da escolha do nome da Luísa. Foram muito importantes essas horas na escola e o contato com as crianças, pois considero os registros, muito mais que dados tudo se valoriza tornando um material peculiar, dando legitimidade as crianças.

### 1.3.2.2 Oficina fotográfica (Oficina 2)

Sempre vou falar de ansiedade pois esse sentimento antecede minha rota, fico muito aflita quando novamente volto à *Escola da Roça* sempre me organizo com antecedência confiro com minha orientadora alguns detalhes e programo para o processo e o percurso da viagem, que considero uma narrativa pessoal, envolvendo meus questionamentos e minhas intenções de pesquisa, percebo que o caminho da investigação vai me levando para amplas inquietações referentes a escola. Reconheço que preciso estar pesquisadora e menos professora para que minhas intenções não influenciem nas percepções colhidas nessa pesquisa, por esse motivo essa oficina será importante pois atende de maneira individualizada as crianças o que favorece a comunicação e a escuta mais próxima.

A proposta dessa Oficina é realização de fotografias da escola na visão das crianças, uma Oficina fotográfica; individualmente as crianças apresentam a escola para a boneca Luísa e registram com uma foto um lugar especial na *Escola da Roça*. Essa oficina disponibilizou maior tempo, pois a intenção de atender as crianças individualmente foi necessária para que as mesmas criassem sua imagem e conseguissem narrar sua escolha. Busquei primeiro construir uma relação afetiva e de confiança para deixá-las livres em colaborar com essa investigação, conscientes da importância de sua participação na pesquisa.

Assim, pouco a pouco, construímos um espaço lúdico para o despertar da comunicação e o desejo de narrar o que estavam fotografando. Busquei usar algumas estratégias pedagógicas como a conversa com a pesquisadora e a boneca, utilizei também ferramentas do meu kit, as guloseimas, isso contribuiu com o interesse pelo processo da pesquisa e surgiram os que se envolveram com muita habilidade há tudo que foi proposto.

Nesse dia, em especial, as crianças me aguardavam, pois foi comunicado no dia anterior que eu estaria na escola promovendo um trabalho diferente com eles. Quando cheguei as crianças estavam no pátio aguardando a entrada e muitos me reconheceram e vieram ao meu encontro. Tenho uma sacola grande e decorada que chama atenção, porém vieram mesmo foi receber a Luísa que estava em meus braços. Pediram para pegar, interagiram, beijaram, era como se ela fosse amiga de todos há tempos e sempre chamando-a pelo nome que eles mesmos contribuíram, questionando se estava tudo bem e demonstrado que sentiram saudades. Momento esse que foi de grande contribuição, resultado da Oficina Literária aplicada anteriormente.

Prepararam a sala da biblioteca para que, individualmente, as crianças viessem até a Luísa, eu os aguardava para dar início aos contatos individuais. Sempre tive a preocupação, a ética e toda responsabilidade de estar dialogando individualmente com as crianças, pois até

aquele momento sempre estava cercada pelo grupo e aos olhares dos profissionais da escola. Na pesquisa com crianças reconheço que é preciso vestir-se de responsabilidade e de cuidados éticos. Esses cuidados vão desde a preparação do ambiente e as estratégias metodológicas que respeita e valoriza suas histórias, o cuidado com os temas trabalhados, evitando gerar incômodos, é necessário estar atenta as informações e buscando apenas as contribuições referentes a escola.

Preparamos uma mesa à parte na biblioteca com um mimo, uma sacolinha de doces, assim aguardávamos as primeiras crianças que vinham da sala 1 e sucessivamente as da sala 2 as professoras oportunizaram individualmente levando as crianças de forma aleatória, então novamente era apontado pela pesquisadora o trabalho que gostaríamos de fazer com o auxílio delas, uma investigação que busca entender a *Escola da Roça*. As contribuições que as crianças poderiam fornecer para a pesquisa aconteceria nesse espaço e elas narraram todas suas contribuições para a boneca Luísa ela veio receber as informações e também gostaria de conhecer melhor a escola que elas estudam. Como a boneca veio da cidade ela trouxe uma máquina para fotografar o lugar mais especial da escola, essa imagem é reproduzida individualmente com um passeio pelo espaço escolar e a foto retrataria o ambiente mais representativo, que registre sua importância para cada criança.

Essa ação com a Oficina Fotográfica foi muito produtiva teve duração de três horas, desde o primeiro contato com as crianças até a última que narrou toda sua produção fotográfica e interagiu com muita naturalidade. A abordagem foi feita com muita sutileza deixando os narradores livres e a vontade com a boneca de pano, a máquina era entregue para que a criança explorasse o ambiente com a boneca e apresentasse suas identificações e suas afinidades com a *Escola da Roça*. Foi uma oficina muito produtiva pois estar em contato diretamente com as crianças permitiu uma aproximação e reconhecimento dos personagens que sentem mais envolvidos com a pesquisa.

Todas as crianças da sala 01 que estavam presentes participaram e interagiram muito bem, algumas com mais timidez, outras mais comunicativas, bem desenvoltas, todas se mostraram bem à vontade. Quando chegaram a sala, eu iniciei o contato com cada criança apresentando a proposta da pesquisa, o roteiro das questões e durante essa oficina gravei em áudio para auxiliar nos registros e nas transcrições.

O mesmo processo citado acima foi também aplicado para as crianças presentes da sala 02, realizaram a mesma proposta e roteiro, as crianças participaram, porém, a maioria, na minha percepção sentiram-se envergonhados e timidamente registraram em fotos o que se propôs. Ao final de cada abordagem da oficina a criança recebia seu mimo, receberam

guloseimas, uma forma de gratidão à todas as crianças que contribuíram com esse momento da investigação.

Nessa manhã foi gratificante e exigiu um tempo maior de acordo com as propostas feitas, essa conversa informal, mesmo com roteiro simples, forneceu informações valiosas que ajudaram na composição de muitas reflexões. Muitas vezes, é numa conversa informal como essa que acessamos muito mais informações do que nas entrevistas formalizadas, pois a partir da aproximação e do desenvolvimento da empatia entre o pesquisador e os sujeitos participantes, são possíveis conversas mais descontraídas e espontâneas. As imagens abaixo são registros dos próprios alunos com seus olhares específicos.

**Foto 19 – Pátio.**



Fonte: acervo da pesquisadora.

**Foto 20** – Recreio.



Fonte: acervo da pesquisadora.

**Foto 21** – Escola.



Fonte: acervo da pesquisadora.

**Foto 22** – Sala de aula.



Fonte: acervo da pesquisadora.

### 1.3.2.3 Oficina com Roda de Conversa (Oficina 3)

A roda de conversa é a estratégia proposta pela Oficina, ela foi realizada com todas as crianças que estavam presentes na escola e apresenta a *Escola da Roça* como foco central envolvendo de forma voluntária até os profissionais que estavam trabalhando. Essa ação foi escolhida para recolher as narrativas, garantindo um momento de interação natural e espontâneo, pois promove situações de empatia entre as crianças e a pesquisadora, propiciando o desenvolvimento afetivo entre elas e a construção de vínculos. A configuração espacial da roda é a de um círculo em que todos se veem, por essa disposição de interação social.

A proposta da roda de conversa de acordo com Passeggi (2014), incita que a convivência e os diálogos se expressem de forma livre e horizontal. O sentar-se no chão juntos, crianças e pesquisadora, proporciona essa horizontalidade, sinônima de igualdade de posições a minha intenção como pesquisadora é a aproximação das crianças para que tornássemos um grupo, o que proporciona as condições necessárias para que as crianças se percebam participantes ativas na pesquisa.

No Projeto Narrativas da infância: o que contam as crianças sobre a escola e os professores sobre a infância? (PASSEGGI, 2014a), foi utilizado esse modelo de rodas de

conversa em artigo e destacam que as rodas de conversa foram adotadas como abordagem por fazer parte da vida da criança. Elas têm como participantes as crianças, o pesquisador e um pequeno extraterrestre, chamado Alien, que vem de um planeta muito distante para conhecer uma escola, pois no seu planeta não tem escolas. As rodas se organizam em três momentos: a abertura (momento da apresentação do Alien às crianças); a conversa (quando as crianças passam a interagir com o Alien e a pesquisadora); o fechamento (quando a pesquisadora anuncia o retorno do Alien ao seu planeta).

O procedimento das rodas de conversa privilegia a narrativa e o pensamento das crianças a partir do significado que dão aos fatos e à vida; prioriza o ambiente natural na constituição dos dados, em que o pesquisador assume o papel de observador participante e mobilizador durante o processo. De acordo com Passeggi (2014a) a roda de conversa apresenta maior preocupação com o processo do que com o resultado e a análise dos dados, tende a seguir um processo indutivo. A habilidade de narrar vai além de simplesmente contar histórias. Nela está inerente a noção de temporalidade (passado, presente e futuro), a história de suas vidas e a identidade própria de um grupo. A narrativa da criança é carregada das representações construídas e transmitidas em seu meio social e cultural. É importante atentar para esse aspecto, pois a criança expressa em suas narrativas aquilo que vivencia e da forma como ela se apropria e percebe essas vivências. Por isso, é importante considerar o que conta a criança e criar espaços para a construção de suas narrativas, seja em casa, na sala de aula ou em outros contextos de pesquisa.

Foi realizada nesse dia apenas uma roda de conversa com as crianças, a pesquisadora, a boneca Luísa e participação dos funcionários da escola que se envolveram na pesquisa e a conversa foi gravada como ferramenta de transcrição. As crianças ficam livres para entrar e sair da roda em qualquer momento e essa roda de conversa se organizou com três fases: a abertura, que é o momento de “fazer a roda”, a pesquisadora organizou o espaço com os participantes e apresenta desejo de falar sobre a escola em uma conversa diferente com a boneca Luísa que deseja conhecer melhor a escola. Essa conversa aconteceu com participação das crianças mais comunicativas todas que se que se envolveram e elas passam a interagir com a boneca pois já conheciam a intenção da Luísa em relação à escola.

O segundo momento dessa oficina aconteceu quando a pesquisadora orienta as crianças para que discorreram sobre: o que fazem na escola; de que gostam e não gostam na escola; por que é para que vêm à escola; o que a escola contribui em sua vida. Esses temas nos dão pistas para compreender como essas crianças se relacionam na escola e com a escola e o sentido que atribuem a ela. Dessa forma, é possível pensar sobre as experiências escolares

vividas por essas crianças que podem ser reveladoras da existência ou ausência de motivações que as levam a construir um sentido para a escola.

A terceira e última etapa foi ouvir atentamente as contribuições feitas pelos participantes da roda de conversa girando a boneca utilizei a estratégia de ouvir as crianças que se indicassem para a fala, nesse momento surge contribuições, muitas significações que ficam subentendidas na linguagem infantil, falas curtas porem com bastante mensagens que muito acrescentou nesse processo investigativo.

Esse momento da Oficina de Roda de Conversa foi muito especial pois as crianças interagiram com a boneca Luísa, se envolveram no lúdico na proposta de construir e contribuir com a pesquisa facilitando o esclarecimento de alguns questionamentos sobre esse espaço e apontaram suas percepções sobre a *Escola da Roça*, tornando-se cúmplices da investigação. Para Conti e Passeggi (2014, p. 153), a construção de um espaço lúdico proporciona a invenção de um universo de faz de conta, “propício ao desenvolvimento da dimensão narrativa” e à cumplicidade entre os participantes, o que faz da roda de conversa um lugar de partilhar gostos e desgostos.

**Foto 23** – Roda de conversa.



Fonte: acervo da pesquisadora.

#### 1.3.2.4 Oficina Exposição Fotográfica (Oficina 4)

Na manhã dessa oficina me preparei e como sempre o frio na barriga e uma sensação de emoção, que em todas as ações das oficinas não sai de mim, as fotografias estão impressas e foram produzidas na Oficina Fotográfica, a boneca Luísa está presente na visita e o intuito desse momento é comunicar com as crianças de forma individual buscando produzir com as crianças narrativas mantendo os objetivos da pesquisa, sempre almejando que toda essa ação aconteça de maneira espontânea; a produção de dados e a coleta de narrativas fazem parte da construção ativa que as crianças colaboram e buscam elaborar tornando-os personagens principais da pesquisa. Esta oficina aconteceu na *Escola da Roça* envolvendo as crianças que ativamente participaram da produção fotográfica, o processo de participação das crianças na oficina aconteceu de acordo com a aplicação das oficinas anteriores e a desenvoltura daquelas crianças que estavam com um diálogo mais aberto para a colaboração da pesquisa.

Preparei um espaço dentro da coordenação com mesa, cadeiras, a boneca Luísa, meu kit com materiais escolares e um gravador para a produção de dados e áudio. As fotografias são imagens que as próprias crianças realizaram na segunda oficina, essa oficina foi elaborada com o intuito de estimular a criança a relatar a escola, narrar esse espaço, seu lugar que destacou ou destaca, o que mais gostam nesse ambiente.

Através das fotografias foi possível estabelecer um olhar além das lentes que entende com mais clareza a *Escola da Roça*. Segundo Gomes (2013) o olhar dirige o foco e os ângulos, ou seja, a visão na perspectiva do indivíduo que fotografa o que gostaria de narrar.

O olhar percorre e não se fixa. Por isso, ver algo significa extrair-lo dessa homogeneidade indistinta do olhar, significa conferir atenção, tratar esse algo como especial. A diferença entre o olhar e ver consiste, portanto, no fato de que o olhar dirige o foco e os ângulos de visão, constrói um campo visual; ver significa conferir atenção, notar, perceber, individualizar coisas dentro desse grande campo visual construído pelo olhar. (GOMES, 2013, p. 32-33).

Todas as fotografias foram selecionadas e a intenção foi obter as diferentes formas de compreensão da escola com a possibilidade de observação. Gomes (2013) apresenta que a foto pode torna-se a expressão da arte que revela por meio das imagens um contexto de observação interpretando a dimensão e o espaço gerando interpretações de quem as analisa, “há diferentes formas de compreender as coisas. Vemos ou compreendemos coisas diversas a partir das possibilidades de termos diferentes pontos de vista, pontos de observação, contextos da observação” (GOMES, 2013, p. 79).

As fotografias que levei impressas se tornaram ferramentas essenciais de apoio para estimular as narrativas das crianças, várias fotos foram expostas na mesa enquanto acontecia a mediação da oficina, as fotografias foram apresentadas as crianças recordando o momento e a data da produção e tudo foi administrado para que a criança identificasse o seu olhar, sua foto e com essa interação foram surgindo narrativas, falas espontâneas, que as crianças faziam e apresentavam sobre a escola.

A presença da boneca Luísa nessa oficina facilitou a interação social e o diálogo com as crianças pois a sua companhia trouxe leveza e conquistou a empatia das crianças, essa ferramenta conseguiu assumir o papel de mediador e tornando-se referência no processo investigativo. Durante a oficina as crianças foram ouvidas e sua fotografia separada para o próximo encontro, a sua imagem referente da escola foi colocada em evidência e sua conversa com a boneca registrada tudo aconteceu como interação facilitando o fluir da investigação.

**Fotos 24 e 25** – Oficina de fotografias.



Fonte: acervo da pesquisadora.

#### 1.3.2.5 Oficina de Desenhos (Oficina 5)

As ações referentes a realização das oficinas foram construindo significações e friso, mais uma vez, que essa sequência do roteiro das Oficinas de Narrativas foi sendo construída paulatinamente, a partir desses encontros, dos momentos, das conversas, das observações e das sincronicidades as produções foram surgindo. Foi possível perceber que as crianças em todas

as manhãs que chegava na escola, estavam para dialogar e isso contribui para o desenvolvimento da metodologia pensada.

Nessa Oficina o desenho é apresentado como ferramenta das narrativas, o ambiente separado para esse momento foi mesmo que aconteceu a oficina anterior e a estratégia de material que será utilizada para essa produção será as folhas A4 para serem entregues à Boneca Luísa, uma maneira lúdica e criativa de comunicar e de registrar as narrativas referentes a escola. Os desenhos também compõem o corpus da pesquisa, os quais revelaram importantes narrativas no processo da construção dessa investigação, estarão associados a fala espontânea que a criança faz durante a produção da sua arte individual.

A Oficina de Desenhos é uma sequência da Oficina da exposição fotográfica a continuação da construção das narrativas, a postura pesquisadora durante essa ação investigativa com as crianças não esteve voltada ao desenvolvimento de habilidades ou técnicas artísticas e sim manteve uma comunicação valorizando o processo criativo das crianças. As crianças recebiam e reconheciam sua fotografia, participaram de um momento de exploração dessa fotografia com falas e relatos e na sequência as folhas brancas e os materiais escolares do kit compunham as ferramentas para a criação de desenhos, apresentando a escola para a boneca Luísa criando um desenho livre. Nessa proposta as crianças foram construindo desenhos e narrando a escola e as situações diversas que esse espaço consegue contribuir, foram construindo narrativas que foram registradas na gravação de áudio.

Todo o trabalho teve partida na aceitação das crianças em participarem, de forma completamente espontânea, essa era a intenção principal promover o diálogo com elas de maneira simples explorando as imagens que foram criadas e desenvolvidas na pesquisa. Quando a criança desenha, ela cria pontes entre o mundo real e o imaginário, expressando suas concepções e percepções do mundo no qual está inserida. De acordo com Porche (1982) o desenho permite à criança retratar em diferentes dimensões, suas experiências pessoais em busca da sua própria identidade.

De acordo com Porche (1982), dos desenhos a criança desenvolve diferentes sensações. Ao praticar atividades, vão utilizar materiais que podem favorecer o desenvolvimento da percepção infantil, além de permitir diversas sensações táteis, auditivas e visuais, que servem como recurso motivador, onde a criança irá produzir de acordo com as suas próprias conclusões ao utilizar o material apresentado. Sendo assim, para que possamos identificar o seu desenvolvimento, seja ele emocional, cognitivo, perceptivo, psicomotor e social, o desenho é utilizado.

O desenho é o conjunto das atividades humanas que desembocam na criação e fabricação concreta, em diversos materiais de um mundo figurativo. Estas figuras podem ser feitas de formas carregadas de emotividade e afetividade de formas codificadas, signos de uma linguagem elaborada. Elas exigem, para a sua fabricação, da colaboração das mãos dos olhos, de instrumentos, de técnicas e de materiais. (PORCHE, 1982, p. 102).

Através dos desenhos as crianças percebem formas de dizer coisas, e podem ser usados como instrumentos valiosos, os desenhos também podem obter resultados que irão facilitar o diálogo já que muitos utilizam essa estratégia como uma forma de ganhar tempo de distrair as crianças. De acordo com Almeida (2003), desenho pode ser utilizado desde que tenha uma finalidade como descobrir possíveis problemas e dúvidas; “[...] as crianças percebem que o desenho e a escrita são formas de dizer coisas. Por esse meio elas podem dizer algo, podem representar elementos da realidade que observam, e com isso, ampliar seu domínio e influenciar sobre o ambiente.” (ALMEIDA, 2003, p. 27).

Com essa construção apresentada, a oficina de desenhos aconteceu com muita leveza as crianças estavam à vontade narrando aquilo que podiam dizer através da arte. Durante a construção cada criança foi apresentando suas especificidades e seus saberes conseguindo agregar na pesquisa respostas e narrativas para serem transcritas e analisadas.

**Foto 26** – Preparando oficina.



Fonte: acervo da pesquisadora.

**Foto 27** – Oficina de desenhos.



Fonte: acervo da pesquisadora.

#### 1.3.2.6 Oficina Textual (Oficina 6)

Essa oficina encerrava as minhas visitas na *Escola da Roça* seria o meu último contato com as crianças, essa oficina aconteceu distante das demais pois houve contratempos para a visita isso faria com que aproveitasse o máximo aqueles momentos para encerrar minha coleta de dados. Todas as minhas visitas eram cercadas de anseios e expectativas, sempre surgiam novas descobertas, aconteciam com muita sonoridade que acrescentou envolvimento e participação mútua nos encontros. Nessa manhã especificamente não seria diferente pois quando comuniquei com a coordenadora minha visita na escola fui informada que haveria uma reunião com os pais e responsáveis pelas crianças, entendi que essa oportunidade seria muito importante para minhas observações e contribuiria para minha pesquisa pois fazia mais de três meses que aconteceu meu último encontro com as crianças.

Uma manhã bem iluminada, diferente de todas que me levaram para a pesquisa, tantas expectativas foram construídas no percurso das Oficinas de Narrativas, muita gratidão envolvendo esses momentos ricos e nobres presenciados na escola. No trajeto da cidade para a roça sempre observava a paisagem o cerrado<sup>16</sup> agora estava seco e diferente das outras vezes que viajei e o verde da paisagem e das lavouras vão conduzindo até chegar na *Escola da Roça*.

---

<sup>16</sup> Cerrado é o nome dado às savanas brasileiras. O bioma Cerrado é uma formação vegetal que conta com uma grande biodiversidade. Conhecido como a savana brasileira, é o segundo maior bioma do Brasil e da América do Sul e caracteriza por árvores baixas, arbustos espaçados e retorcidos essa é sua principal marca.

Algumas árvores do cerrado se destacavam naquele espaço árido elas eram marcantes e com aspecto de vida, imagem coloridas de Ipês amarelo e rosa enfeitavam a pastagem seca, identifiquei pequizeiros que brotavam folhas verdes claras que também iluminavam a paisagem, destacam de longe Buritizeiros altos e nobres que conduziam minha viagem. Foi quando cheguei tão rápido que nem percebi e logo procurei registrar minha chegada pois a imagem marcava o encerramento dessas ações que foram as oficinas e o começo da busca por singularidades e reflexões em tudo que foi agregado na pesquisa.

**Foto 28** – Chegada à Escola da Roça.



Fonte: acervo da pesquisadora.

Assim, com essa imagem e muitas outras guardadas na memória que emocionam nessa trajetória, a chegada na escola estava diferente havia uma movimentação com a presença de visitas e as crianças estavam no refeitório que foi construído e o espaço na frente da escola foi cimentado o que deu um novo visual para o espaço. As crianças estavam acompanhadas no refeitório pelos funcionários enquanto havia uma reunião na sala de aula, interessante pois haviam muitas mães, agrupadas conforme uma dinâmica exigia. A coordenadora conduzia todo o momento e houve a apresentação da pesquisa para grupo presente, em seguida foi demonstrado todo o interesse da pesquisadora na investigação da escola com o auxílio dos personagens principais que são as crianças, foi um momento agradável e de muitas observações que contribuíram no processo reflexivo.

Essa oficina de forma específica completaria todos os momentos anteriores, as crianças que conseguem escrever, individualmente, fariam cartas ou bilhetes para a Boneca Luísa levar

como registros de tudo o que foi explorado e apresentado, uma maneira de criar um elo que não encerrasse ali, essa proposta estava no roteiro que possuía a intenção de contribuir para a produção de narrativas.

**Fotos 29 e 30** – Escola da Roça reformada.



Fonte: acervo da pesquisadora.

O espaço utilizado para a oficina foi o mesmo empregado nas últimas visitas, a proposta foi deixar as crianças a vontade para produzirem e criarem sua comunicação de forma espontânea e prazerosa registrando uma carta ou bilhete como se fosse um diário de bordo. Durante a oficina os recursos e materiais escolares foram apresentados para contribuir com a ludicidade como pincéis coloridos, tesouras, cola colorida, várias canetas coloridas, os materiais do kit foram usados com muito envolvimento e as crianças receberam de presente o que usavam.

A oficina aconteceu com muita espontaneidade e as crianças individualmente foram participando da oficina, como essas crianças fizeram participação nas ações anteriores e conheciam as intenções relacionadas a boneca Luísa tudo foi naturalmente, as crianças narravam a escola e apontavam suas experiências e suas perspectivas em relação a esse espaço.

As crianças que são matriculadas o Jardim 2 e no 1º ano do Fundamental I, criaram desenhos e durante sua produção narraram com bastante clareza cada detalhe e particularidades que contribuiu, enriquecendo a pesquisa. As demais crianças foram escrevendo cartas seus bilhetes utilizando sua criatividade individual, um momento especial para toda pesquisa.

**Fotos 31 e 32 – Momentos da Oficina de Produção de Texto.**



Fonte: acervo da pesquisadora.

### *1.3.3 Pesquisando na Infância e com Criança*

Vamos iniciar esse diálogo mostrando alteridade de criança e infância pois estão intimamente relacionados; criança, enquanto um ser biológico, sempre existiu tratando-se da pessoa de pouca idade e que teve um papel diferenciado ao longo da história da humanidade e nos diversos contextos sociais e culturais. Sendo, é importante destacar que, apesar dessa reconhecida existência, nem sempre a criança foi entendida como ator social que pensa, reflete, discute, argumenta, elabora juízos de valor, etc. Corazza (2002, p. 81) aponta que:

As crianças são as grandes ausentes da história simplesmente porque, no chamado “passado” – da Antiguidade à Idade Média-, não existia este objeto discursivo a que chamamos “infância”, nem essa figura social e cultural chamada “criança”, já que o dispositivo de infantilidade não operava para, especificamente criar o “infantil” [...] Não é que não existissem seres humanos pequenos, gestados, paridos, nascidos, amamentados, crescidos – a maioria deles mortos, antes de crescerem-, mas é que a eles não era atribuída a mesma significação social e subjetiva [...]. (CORAZZA, 2002, p. 81).

Então, como aponta Souza (2011), que, a partir dos processos histórico-sociais e das importantes contribuições em diversas áreas do conhecimento, hoje, a criança é vista como um sujeito concreto que integra uma categoria geracional; uma construção social que, com o passar do tempo, se transforma, variando entre grupos sociais e étnicos dentro de qualquer sociedade. Essas formas diferenciadas de se ver e de tratar esses seres de pouca idade é o que chamamos de ‘infância’.

Isso significa que a infância é a forma de ser criança, ou melhor, as formas, pois, a partir dessa definição, não teremos mais uma única infância e, sim, infâncias. Essas formas de se ver e conceber os diversos tipos de infância fazem parte de um processo cultural que foi sendo construído e modificado em diferentes tempos, espaços e sociedades, conseqüentemente é no entrelaçado de situações tecidas dentro de cada um desses espaços, isto é, a partir dos interesses sociais, econômicos, culturais e políticos neles germinados (SOUZA, 2011).

Também podemos considerar que infância não é como um simples período maturacional do desenvolvimento humano, sendo que ela pode ser construída através das condições históricas, culturais e sociais dos indivíduos. São as influências da construção social vigente nas condições de existência e das relações estabelecidas pelos sujeitos. Na perspectiva de Delgado e Müller (2005), a infância compreende na socialização como construção do ser social, depois de muitas relações com seus próximos e na construção identitária enquanto sujeito, nessas concepções, a socialização é um trabalho do ator socializado que experimenta o mundo social. Também podem contribuir com as modificações culturais possibilitando experiências e ponto de vista.

Estimula a compreensão das crianças como atores capazes de criar e modificar culturas, embora inseridas no mundo adulto. Se as crianças interagem no mundo adulto porque negociam, compartilham e criam culturas, necessitamos pensar em metodologias que realmente tenham como foco suas vozes, olhares, experiências e pontos de vista. A pesquisa etnográfica com crianças é uma possibilidade. (DELGADO; MÜLLER, 2005, p. 353).

Buscamos entender as crianças enquanto atores sociais plenos, o que se opõe a pensá-las enquanto meros receptores passivos dos ensinamentos do adulto, mas como produtores de cultura, que interagem no e com o mundo. Segundo Rocha (2012, p. 137), a infância em suas diferenças, consegue possibilitar um grupo social de sujeitos activos, que interpretam e agem no mundo trazendo, inúmeros avanços foram alçados em torno das discussões acerca da criança.

Sarmiento e Pinto (1997 *apud* MARTINS FILHO, 2004) também consideram as crianças como sujeitos completos, atores sociais e não como componentes acessórios da sociedade dos adultos. Essa afirmação implica o reconhecimento da capacidade das crianças de produção simbólica e na constituição das suas manifestações e representações em sistemas organizados, isto é, em culturas. Os autores ainda chamam a atenção para o fato de que considerar que as crianças produzirem significações autônomas, mas em saber se essas significações se estruturam e se consolidam em culturas da infância.

Partindo dessa perspectiva a criança é considerada um ator ativo do processo de socialização em que se vê envolvida, sendo esta a razão de buscar não somente a valorização das “falas infantis”, mas, principalmente, compreender sua perspectiva sobre o mundo. Muitos estudos o desafio teórico-metodológico de considerar as crianças como atores sociais plenos, substituindo a visão da criança como um sujeito passivo para o entendimento de que ela constrói de sua inserção social e cultural, sustentando que a compreensão da infância deve e necessita ser construída com a criança e não somente a respeito dela.

Depois dessa compreensão podemos considerar a criança como ator ativo na pesquisa científica é uma possibilidade que tem orientado muitas pesquisas, no entanto, essa iniciativa indica uma mudança na visão com relação às crianças enquanto participantes ativos das investigações. A compreensão das suas falas ajuda na construção e nas reflexões sobre o mundo, trazem evidências avançando por temas pesquisados, inclusive, elaboram políticas públicas levando em conta o que crianças expressaram em suas falas.

As pesquisas realizadas com crianças estão mostrando cada vez mais que é importante aprender a ouvir as crianças e os jovens” (DEMARTINI, 2002, p. 2). A mesma autora aponta ainda que existem nas pesquisas “dois grupos de relatos orais referentes a crianças e infância”: aqueles sobre as crianças e os com as crianças, sendo que:

Os relatos sobre as crianças (e sobre a infância) geralmente são produzidos por pessoas que já passaram por essa etapa. Podem ser emitidos por adolescentes, por adultos, por pessoas mais idosas, mas são relatos sobre o período da infância, que fazem referência aos períodos da infância vivenciados por cada um. (DEMARTINI, 2002, p. 5).

Assim, a pesquisa sobre as crianças (infância) traz relatos de um período da vida que já passou e que é feito por pessoas que já vivenciaram essa etapa e trazem diferentes maneiras de sentir e relatar a infância. A pesquisa é produzida com crianças, com os relatos construídos pelas crianças (DEMARTINI, 2002). Este é um movimento que vem ganhando contornos mais definidos no cenário brasileiro de pesquisa.

A autora considera um desafio pesquisar com as crianças, o processo precisa ser viabilizado de forma dinâmica e eficiente torna-se relevante se atentar às questões tais como a necessidade de ultrapassar a visão adultocêntrica permeada por memórias e lembranças da infância que se viveu, olhando para as crianças no presente; superar o infantocentrismo que não permite visualizar a criança como um ser competente, capaz de colaborar e interagir com o adulto e, por fim, não menos importante, ir além do uniformismo que não considera a diversidade dos grupos infantis (DELGADO; MÜLLER, 2005, p. 14).

O desafio está nessa ideia de que as crianças precisam deixar de serem subordinadas aos saberes e domínios dos adultos e que, por estarem nessa condição, geralmente não dizem aquilo que realmente pensam ou sentem, mas aquilo que elas pressupõem que queremos ouvir. Neste cenário em que a submissão prevalece ancorada na desigualdade de forças entre a crianças e o adulto, o pesquisador deve estar atento para não influenciar nas significações pessoais e nos desejos das crianças em responder aos questionamentos da forma correta.

A investigação com crianças, para ser genuína e efectiva terá que se organizar de forma a permitir que as crianças tenham oportunidade de serem actores do processo de investigação, aspecto que está mais dependente das competências dos adultos, relativamente à organização de estratégias de investigação que permita tal, do que das competências das próprias crianças. (SOARES, 2006, p. 30).

Assim, o processo de pesquisar com crianças possibilita uma mediação pela qual o pesquisador e a criança compartilham novos conhecimentos, pois há coisas que ambos conhecem e que ambos desconhecem e que precisam ser mediadas pelo processo de pesquisa. Nesse sentido, escutar as crianças tem um carácter transformador, e os pesquisadores da infância devem ser ousados ouvi-las no que tem para nos dizer e tornar as suas falas. É importante considerar que as crianças sejam capazes de provocar mudanças de diversas naturezas, sendo a infância formada por sujeitos ativos e competentes, diferentes dos adultos; pertencentes a diferentes grupos sociais, de gênero, de etnia, ou seja, sujeitos concretos e contextualizados.

De acordo com Souza (2011) a criança é um ser competente, ativo, crítico e comunicativo e, conseqüentemente, capaz de se posicionar a respeito das situações e relações que mais diretamente lhe afetam. Assim, em situação de recolha de dados em pesquisas científicas, as informações decorrentes da escuta desses sujeitos podem contribuir tanto para se conhecer melhor o que se passa no interior das instituições a que eles têm acesso.

Larrosa (2010) aponta que não consegue compreender a criança e nem age como os demais, que procuram elaborar suas teorias sobre as elas, sem, verdadeiramente, ouvi-las, enquanto seres singulares, reflexivos, capazes de elaborar seu mundo a partir de uma perspectiva singular e diferente das demais. No entanto, é importante e necessário conhecer de forma adequada os fundamentos teórico-metodológicos e abordagens interdisciplinares dos estudos da infância com crianças e a pertinência na realização de pesquisas dessa natureza, no sentido de evitar equívocos na realização das investigações e disseminação de seus resultados.

Desta forma, toda a dinâmica dessa investigação passa por essa perspectiva de alteridade, de escuta sensível do outro, do diálogo, pois as palavras de Larrosa (2010) estão representadas aqui.

A verdade da infância não está no que dizemos dela, mas no que ela nos diz no próprio acontecimento de sua aparição entre nós, como algo novo. E, além disso, tendo-se em conta que, ainda que a infância nos mostre uma face visível, conserva também um tesouro oculto de sentido, o que faz com que jamais possamos esgotá-la. (LARROSA, p. 195, 2010).

Essa pauta encerra com o olhar voltado a importância da alteridade da infância, de ver a criança diferente, apesar de sua aparente fragilidade e vulnerabilidade, não deve ser mudada para outra imagem, ela deve ser considerada independente, vencer os costumes e expressões da cultura dos adultos. É importante respeitar as suas diferenças, em receber suas formas distintas de se expressar e elaborar seu mundo, observar sua lógica sem impor algo, dialogar, trocar e aprender juntos. Todos já foram crianças, no entanto, os contextos mudam, assim como as concepções sobre a vida, que hoje assumem uma ótica adulta, completamente diferente. Ser criança ontem, não é o mesmo que ser criança hoje isso não impede a criança de o centro das investigações como sujeitos ativos, críticos, criativos e reflexivos.

## CAPÍTULO 2

Eu já fui de vários jeitos  
Jeitos que não eram eu  
Demorei a encontrar meu caminho  
Trilhando caminhos que não eram o meu  
Mas ao longo dos caminhos  
Encontrei muitas flores  
E também muitos espinhos  
Descobri vários amores  
Enfrentei vários temores  
Pelas beiras dos caminhos  
E eles foram se fundindo  
Todos em uma coisa só  
Os caminhos, os amores  
E os temores  
Tudo o que encontrei  
Tentando ser o que não era eu  
Transformou-me no que eu sou  
E formou o caminho  
Que finalmente era o meu...

(Raul Seixas)

## 2 PERCURSO NO ESPAÇO RURAL E SEUS PERSONAGENS

Pesquisar é isso. É um itinerário, é um caminho que trilhamos e com o qual aprendemos muito, não por acaso, mas por não podermos deixar de colocar em xeque “nossas verdades” diante de descobertas reveladas seja pela leitura de autores consagrados, seja pelos informantes, que tem outras formas de marcar suas presenças no mundo. Eles também nos ensinam a olhar o outro, o diferente, com outras lentes e perspectivas. Por isso, não saímos de uma pesquisa do mesmo jeito que entramos porque, como pesquisadores, somos também atores sociais desse processo de elaboração. (ZAGO, 2003, p. 307).

### 2.1 O Caminho da Escola Rural

A abertura desse capítulo apresenta as diferentes perspectivas e descobertas que o percurso da escola do meio rural alcançou, vamos tratar desse assunto pois a escola pesquisada está nesse espaço e entender esse percurso da escola rural fez ampliar os conhecimentos e colaborar com a investigação. Muitas verdades diante das descobertas veladas marcam a reflexão sobre a educação nos contextos rurais significa é importante pensar sobre vários aspectos: o espaço diferenciado das escolas urbanas, os materiais didáticos pensados para contemplar as práticas culturais daquele espaço, o calendário que respeite a sazonalidade de cada região, a logística de transportes, pensar também nas legalizações dos espaços, principalmente, consolidar e garantir direitos adquiridos durante vários processos de luta dos movimentos sociais, pois após aprovação de leis foi possível conseguir romper com o silenciamento desse povo que vive nesses. O acesso ao conhecimento através do direito à escolarização consiste num dos grandes marcos dessa reflexão e desses pensamentos.

A Constituição Federal de 1988, no Artigo 205, prevê que todas as crianças têm direito ao acesso e permanência nos estabelecimentos de ensino, o que garante, que nenhuma criança em idade escolar pode ficar de fora da escola:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, que a educação, direito de todos do estado e da família, será promovido e incentivado com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para ao trabalho, portanto, estabelece grandes responsabilidades para os estados e municípios. Juntos devem viabilizar o melhor para o Ensino Fundamental. (BRASIL, 1988, Art. 205).

Mediante a essa a proposta é viável apresentar os acontecimentos que envolve a educação no espaço rural e seu fortalecimento depois de ser um direito do cidadão brasileiro. A Educação Rural começa a ser introduzida no meio jurídico brasileiro nas primeiras décadas do século XX, e atendia aos interesses da classe dominante, cujo objetivo principal, nas décadas de 20 e 30, momento em que estava se processando a industrialização no país, era para conter o “movimento migratório e elevar a produtividade no campo” (BRASIL, 2002, p. 9). Com isso o patrão procurava manter o controle sobre os trabalhadores rurais para que não houvesse “quebra da harmonia e da ordem nas cidades e baixa produtividade no campo” (BRASIL, 2002, p. 10).

A Educação Rural segue uma trajetória cheia de impasses e pouco reconhecimento, pelas classes dominantes e por todo Estado. A primeira vez que foi mencionada, no ano de 1934, a Constituição do Brasil cita a educação para as comunidades rurais. No artigo 156, Parágrafo único, estabelece que “para que a valorização do ensino em zona rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual” (BRASIL, 2015b). Nesse momento a maioria da população brasileira vivia na zona rural e não tinha acesso à educação.

Como a maioria da população vivia na zona rural, as escolas eram apenas nas “vilas, cidades e lugares populosos” (BRASIL, 2015a). Podemos concluir que apenas uma minoria da população tinha acesso à educação, muito analfabetismo e pouco apoio do Estado. A população da zona rural estava distante de uma educação que favorecesse os frequentadores da Escola Rural.

[...] esse fato é comprovado pelo percentual de analfabetos no ano de 1900, que de acordo com o Anuário Estatístico do Brasil, do Instituto Nacional de Estatística, era de 75% e, majoritariamente, a população estava no campo, mas a escola e a educação não eram pensadas de forma que a favorecesse. (FERREIRA; BRANDÃO, 2011, não paginado).

No Artigo 168, da Constituição Federal de 1946, afirma que: “o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provar falta ou insuficiência de recursos” (BRASIL, 2015d). Sabendo que o ensino primário, segundo esse artigo, seria gratuito, não houve sucesso, pois, a maioria da população vivia na zona rural e não tinha ainda nem acesso à educação. Era uma maneira, distante, da população rural ter uma educação gratuita, e isso não acontecia.

De acordo com Ferreira e Brandão (2011), a maioria da população brasileira vivia na zona rural antes mesmo dessas contribuições feitas pelo Estado, e por si só, esse fato mostra

que os moradores desses locais rurais, ficam em prejuízos e também continuaram analfabetos. Pois essa minoria da população do Brasil tinha o privilégio de participar daquele momento educacional, proposto a poucos, e a maioria que vivia no meio rural estava excluída e sem o acesso à educação.

Nesse momento o Estado se encontrava fora das responsabilidades pelos docentes, o que dificulta manter uma educação com qualidade. Segundo Ferreira e Brandão (2011), as crianças que moravam na zona rural, para terem acesso à escola seus pais teriam que arcar com custos de contratar professores e com o local onde ocorreriam as aulas. No entanto, esses professores deveriam buscar suas formações mantendo com suas próprias despesas.

Em todas as cidades, vilas e lugares populosos haverá escolas de primeiras letras<sup>17</sup> que forem necessárias. “[...] os professores que não tivessem formação para ensinar deveriam providenciar a necessária preparação em curto prazo e às próprias custas.” (BRASIL, 2015a).

Na época da Ditadura Militar (1964-1985), a fim de alavancar a economia para promover o desenvolvimento nacional. Destaca-se, além das Constituições acima referidas, a principal lei desse período. São as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como a Lei 4.024/61 e a 5.692/71. Tanto uma quanto a outra apenas legitimam o que já se encontrava determinado pelas Constituições, como esse artigo da Lei n. 4.024/61, no seu Artigo 105:

Os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas ou centros de educação capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais. (DAVIES, 2004, p. 85).

Também no Governo Militar, foi instituído o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), pela Lei n. 5379, de 15 de dezembro de 1967, “da alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos” (BRASIL, 1967). A meta era erradicar o analfabetismo entre jovens e adultos de 15 a 35 anos, previsto no Art. 3º da mesma lei, podendo “celebrar convênios com quaisquer entidades, públicas ou privadas, nacionais, internacionais e multinacionais, para execução do Plano aprovado e seus reajustamentos” (BRASIL, 1967). Essa proposta não foi voltada a Escola Rural, porém uma atitude política que visa promover o controle no analfabetismo brasileiro, pois a maioria da população residia na zona rural.

O governo militar, praticamente manteve o mesmo texto, da Constituição de 1967 que faz referência à educação rural, que é a Lei n. 4024/61. Já no final dos anos 70 e início dos anos

---

<sup>17</sup> A primeira lei de educação do Brasil, foi a Lei de 15 de outubro de 1827, a qual determinava a criação de Escolas de Primeiras Letras, a qual deveria ser implantada em cidades, vilas e locais populosos, e adotar o método intitulado ensino mútuo (SAVIANI, 2001).

80, sem avanços sociais, políticos e econômicos para a zona rural, os trabalhadores rurais se mobilizam frente às políticas governamentais, buscando a concentração de terras nas mãos de latifundiários. Um dos segmentos que surgiu nesse período, com o objetivo de organizar os trabalhadores rurais, foi o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, buscava também a retomada o direito à terra. Ao lado da conquista da terra, estava a luta por uma Educação que atendesse as demandas dentro das particularidades camponesas (MST, 2005). Nesse momento, a escola é percebida como um importante agente da consciência das pessoas, necessárias para o processo de mudanças sociais. Foi assim que a Educação Rural emergiu da articulação de movimentos sociais em contraposição a uma visão tradicional do sistema educacional desenvolvido no meio rural. Para a Educação Rural resta mais uma vez acreditar que o papel que o MST desempenha é agregar valores voltados ao homem do campo, lutar por uma Educação para o Campo (MST, 2005).

No Brasil dá início a uma nova fase histórica, foi a partir dos anos de 1980, com o fim da ditadura que surge a redemocratização, uma reorganização de movimentos sociais e de conflitos. É o início de cobranças, reivindicações que causam mudanças de perspectivas e de concepção de homem, escola, saberes, mundo, trabalho, o modo de pensar a Educação Rural. De acordo com MST (2005) a reorganização dos movimentos sociais e da sociedade em geral passa a desafiar os governos no sentido das conquistas, cobrando políticas públicas (sobretudo educacional) que vão beneficiar a população menos favorecida.

A redemocratização do país trouxe alguns avanços em relação aos direitos sociais, cujo marco histórico é a organização da sociedade civil que reivindica seus direitos e a promulgação da Constituição Federal em 1988. A nova Constituição Federal do Brasil, conhecida como Constituição Cidadã, afirma e estabelece importantes marcos para a Educação e mudanças na Educação Rural. É essa Constituição, no seu Capítulo III, que trata do Direito à Educação, nos seus Artigos 205, 206 e 208, os quais garantem respectivamente:

Art. 205: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; VII – garantia de padrão de qualidade; Art. 208: O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria. (BRASIL, 1988, Art. 205, 206 e 208).

Nesse momento o modo de pensar a Educação Rural cria um novo caminho pensando em uma educação que respeite a pedagogia dos movimentos, ou seja, uma educação voltada para o campo. Com a Constituição de 1988, a qual institui em suas bases a aprovação de políticas de direitos educacionais, enfatiza “[...] a responsabilidade da União, dos Estados, Distrito Federal e Municípios em regime de colaboração, garantido uma educação de qualidade” (BRASIL, 1988, Art. 211), tem o pensamento também voltado à população do campo, pois a educação é um direito de todos e dever do Estado sua oferta (BRASIL, 1988, Art. 205).

A Educação Rural brasileira era conhecida como uma estrutura fundiária, em um sistema que mantém grandes concentrações de propriedades territoriais e está vinculada a um número pequeno de pessoas e existe crescente êxodo rural decorrente das dificuldades. De acordo com, Silva, Morais e Bof (2006), as questões que estão ligadas ao meio rural, não se dissociam mais das lutas e dos movimentos de trabalhadores rurais, que defendem a identidade e a valorização do homem do campo.

Porém, a maneira, mas viável para garantir o direito à escolarização, foi de reorganizar a oferta de ensino e, surge então a ideia de uma experiência internacional que segundo a UNESCO<sup>18</sup> (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) que são as escolas nucleadas. Escolas nucleadas ou escolas polos são denominações criadas para identificar escolas que reúnem ou agrupam várias escolas isoladas em uma única localidade. De acordo com Vasconcellos (1991, p. 96) a intenção de criar agrupamentos não está propriamente ligada à oferta de ensino, mas também ao fechamento de escolas isoladas, muitas vezes compostas por salas multisseriadas, com os chamados professores uni docentes<sup>19</sup>, além de causar a instabilidade nas comunidades rurais por acelerar o distanciamento dos estudantes com suas raízes culturais como bem define Arroyo (2007):

As políticas de nucleação de escolas e de transporte das crianças e adolescentes do campo para as escolas das cidades radicalizaram essa prática e esse paradigma urbano. Os profissionais não teriam que se deslocar ao campo por umas horas e trabalhar nas precárias e dispersas escolas rurais, nem seria mais necessária qualquer adaptação à realidade rural, os alunos são deslocados para as escolas urbanas, com professores urbanos e colegas urbanos. As crianças, adolescentes ou jovens do campo esqueceriam sua identidade e cultura para serem socializados junto à infância, adolescência e

---

<sup>18</sup> A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi criada em 16 de novembro de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados- hoje são 193 países – na busca de soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades.

<sup>19</sup> Um único professor dando aula de todos os conteúdos, professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

juventude urbanas, com identidade e cultura urbanas. Políticas que expressam o total desrespeito às raízes culturais, identitárias dos povos do campo. (ARROYO, 2007, p. 159).

O processo de nucleação, no Brasil, aconteceu na década de 90 quando as reformas educacionais na educação básica foram induzidas pela Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9394/96 Lei de 20 de dezembro de 1996 – LDB, priorizaram o Ensino Fundamental estabelecendo critérios para a transferência de recursos financeiros às escolas públicas do Ensino Fundamental, estimularam a municipalização do mesmo, processo que terminou por resultar no fechamento de várias escolas rurais.

Os estudantes das unidades desativadas foram então “nucleados” em centros urbanos e escolas maiores. Indica-se também que a política de nucleação contribui ao desenraizamento cultural dos alunos das escolas rurais, tanto por deslocá-los para longe da comunidade de origem, como por oferecer um modelo de educação urbano, alheio ao seu cotidiano. Critica-se ainda o desestímulo à gestão participativa da escola, uma vez que, longe de sua comunidade de origem, os alunos e seus respectivos pais não teriam meios para participar da gestão da escola, conforme orienta a própria LDB.

De acordo com Arroyo (1999) atualmente os principais críticos a esse modelo no Brasil constituem o *Movimento Por Uma Educação do Campo*, grupo que defende as salas multisseriadas como uma solução viável e desejável para o campo a “Educação do campo”. Nessa vertente, surgem proposições de uma escola do campo que contemple a complexidade do meio em que está situada e que se identifique com os valores e as necessidades próprios do campo, uma escola que seja “do campo” e “para o campo” (ARROYO, 1999; KOLLING; NÉRI; MOLINA, 1999).

Nos dias atuais as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2004) representam um importante documento que norteia a implementação de políticas públicas para a educação rural hoje com a nova nomenclatura Educação do Campo, enfatizando que ela deve ocorrer nas comunidades e distanciando-se assim do princípio da nucleação, uma escola valorizada no meio rural ou no campo.

A escola rural ou do campo é considerada como espaços e tempos de travessias, troca de experiências de vida e de formação valorizando as comunidades porque permitem “[...] conhecimento pessoal que não se sobrepõem a nenhuma outra; [...] faz sentido em uma sequência temporal e existencial particular, em uma relação com um passado [...]” (DELORY-MOMBERGER, 2008b, p. 107) porque se configuram como lugares que possibilitam

acontecer, as mobilidades sociais e culturais, mediante o acesso aos saberes e conhecimentos escolares e acadêmicos construídos nesses espaços.

A escola rural buscou elaborar um outro paradigma, que favoreça a promoção humana, que inclua as pessoas como sujeito da construção de novas alternativas que tenham como pilares a solidariedade, a justiça social, a diminuição das desigualdades e a construção de uma nova cultura, ajudando repensar o nosso jeito de ser país e de ser cidadão. Para ser parte importante das estratégias de desenvolvimento rural, é necessário construir um projeto educativo contextualizado, que difunda outra lógica de desenvolvimento apoiado nas alternativas ambientalmente sustentáveis, socialmente democráticas e economicamente justas, mas com qualidade de vida satisfatória ao homem/mulher do campo, haja vista a constituição camponesa possuir uma organização social adaptada às condições técnicas da produção agrícola, a um estilo de vida específico e a sociabilidade inerente a esse povo.

Assim, a escola rural assume um caráter formador não só do conhecimento acadêmico, mas uma função social na formação do ser humano:

[...] como um todo e se o que está em questão é a formação humana, e se as práticas sociais são as que formam o ser humano, então a escola, enquanto um dos lugares desta formação, não pode estar desvinculada delas. Trata-se de uma reflexão que também nos permite compreender que são as relações sociais que a escola propõe, através do seu cotidiano e jeito de ser, o que condiciona o seu caráter formador, muito mais do que os conteúdos discursivos que ela seleciona para seu tempo específico de ensino. (CALDART, 2004, p. 320).

Sendo assim, pensar em uma Escola rural significa pensar o campo em toda sua complexidade e dinâmica. Garantir uma educação que proporcione ao homem/mulher do campo condições de sobreviver dentro do capitalismo, mas sem perder sua essência camponesa, nem os valores que os constitui. Para isto, a escola pode e deve se constituir no espaço dessa promoção, na medida em que assume também como proposta educativa as relações sociais de solidariedade e reciprocidade, ajude no desenvolvimento do espírito de liderança, reforce as relações afetivas e fortaleça as relações humanas, se caracterizando como um instrumento de sociabilização para esse grupo. A escola o meio rural também pode trabalhar pela conscientização do seu espaço, valorizando as suas características de subjetividade.

## 2.2 Seguindo o caminho da Escola com Salas Multisseriadas

Como foi apresentado os caminhos da escola rural na educação brasileira é conveniente advir o processo educacional por meio da composição multissérie, pois entendendo esse contexto poderemos assimilar a proposta metodológica e o funcionamento que a *Escola da Roça* e todo que tem acontecido como uma organização realizável para as escolas do meio rural, já que a densidade demográfica é baixa, ocasionando assim a existência de poucos alunos de uma mesma série em áreas mais ou menos próximas. Contudo, a multisseriação, historicamente apontada no Brasil é a principal característica das escolas rurais, de acordo com Cardoso e Jacomeli (2009) essa ação é marca da escola rural.

De acordo meu contato direto com a multisseriação considero importante destacar o que existe uma visão diferenciada em relação a escola que tem essa proposta, em muitos momentos nas pesquisas e livros encontrados mencionavam as salas multisseriadas como uma espécie de “característica comum” do campo brasileiro, sendo uma alternativa mais viável para oferecer educação às comunidades no espaço rural. O contingente de trabalhos que investigaram especificamente a sala multisseriada ainda é reduzido e muito o que se observa são aspectos que revelam olhares e distanciamento do real. É importante ressaltar o que Arroyo (2010, p. 10) afirma: “[...] as escolas multisseriadas merecem outros olhares [...]”, requer refletir os sentidos negativos, visto que:

[...] a escola multisseriada pensada na pré-história de nosso sistema escolar; vista como distante do paradigma curricular moderno, urbano, seriado; vista como distante do padrão de qualidade pelos resultados nas avaliações, pela baixa qualificação dos professores, pela falta de condições materiais e didáticas, pela complexidade do exercício da docência em classe multisseriadas, pelo atraso da formação escolar do sujeito do campo em comparação com aquele da cidade. (ARROYO, 2010, p. 10).

A escola que apresenta salas multisseriadas está ainda na lógica da organização, mesmo com essa visão, ela ainda agrega alunos de tempos escolares diferentes, mesmo que não a chamemos mais de multisseriação, talvez durante muito tempo ainda seja vista como uma boa opção para fazer-se cumprir um direito consagrado em nossa Carta Magna, a Constituição de 1988: a educação como direito de todos, conforme Artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família [...]”. O artigo 206 especifica que: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] IV gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais”.

É importante apresentar como foi o início da escola com sala multisseriada e de acordo com Pantel (2011) ela se apresenta quando Dom Pedro implementou a Lei de 15 de outubro determinando a criação das Escolas de Primeiras Letras. Essas escolas tinham por objetivo ensinar a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, noções de geometria, gramática e a moral cristã. Nesse momento iniciou-se a escolarização de forma multisseriada levando em conta que não havia um programa pré-determinado para cada etapa de desenvolvimento dos alunos. Com isso ensino multisseriado se desenvolveu nesse período em que o ensino de primeiras letras era difundido de fazenda em fazenda.

É importante apresentar o exercício de multisseriação que é o método individual mais utilizado no país já que a maior parte das escolas funcionava em espaços informais para o ensino. Saviani (2013) afirma que esse método funcionava no meio rural buscando alcançar sujeitos aptos ao conhecimento. Era um método adotado para a elite e possuía um caráter doméstico auxiliando o conhecimento para a construção de uma constituição própria, tornando-se fundamental como aponta.

De acordo com Cardoso e Jacomeli (2009) a sala multisseriada é predominante no meio rural, mostrando uma realidade cheia de contradições, na sua origem dentro do contexto histórico colonialista, perdurou por décadas, no cenário da educação brasileira enquanto visíveis modificações ocorriam pelos movimentos sociais e mudanças políticas e econômicas na sociedade.

Nos primórdios da organização escolar, a maneira de alfabetizar e levar o conhecimento a sociedade do campo com sua diversidade cultural seus saberes e seu modo peculiar de viver. Questionada pelo modelo, a multisseriação tem suas contestações frente à continuidade da sua existência, dependendo quais os rumos a serem tomados o que é firmado e legítimo são as várias conquistas legais, a escola com sala multisseriada ainda é parte integrante na educação do meio rural e o principal viés de acesso à educação.

Ximenes-Rocha e Colares (2013) afirma que as salas multisseriadas possibilitam uma socialização, quer na transmissão de conhecimentos, na veiculação das crenças e valores, quer nas interações de seus sujeitos, nas relações sociais com a comunidade e nas rotinas que se manifestam na amplitude do espaço escolar. No entanto, nem sempre representam a melhor alternativa metodológica para a comunidade, mas como forma de atender às populações rurais, são implantadas.

Nessas salas multisseriadas tem por característica reunir em um mesmo espaço físico diferentes séries que são gerenciadas por um mesmo professor. São, na

maioria das vezes, única opção de acesso de moradores de comunidades rurais (ribeirinhas, quilombolas) ao sistema escolar. Funcionando em escolas construídas pelo poder público ou pelas próprias comunidades, ou ainda em igrejas, barracões comunitários, sedes de clubes, casas dos professores entre outros espaços menos adequados para um efetivo processo de ensino aprendizagem. (XIMENES-ROCHA; COLARES, 2013, p. 93).

As salas multisseriadas possibilitam uma socialização, quer na transmissão de conhecimentos, na veiculação das crenças e valores, quer nas interações de seus sujeitos, nas relações sociais com a comunidade e nas rotinas que se manifestam na amplitude do espaço escolar. No entanto, sempre estão em busca da melhor alternativa metodológica para a comunidade, como forma de atender às populações rurais, buscam ser implantadas.

De acordo com esse pensamento e em relação à condução do processo pedagógico Hage (2010) apresenta que o professor assume a visão multissérie, como junção de séries na mesma sala sob orientação de um/uma professor/a, exigindo planos e estratégias de ensino e avaliação diferentes. Muitas escolas, por causa de certos fatores como precariedade da estrutura física da escola, falta de professores, reduzido número de alunos e distorção idade-série, e tantos outros recursos que não tem, utilizam a estratégia de agrupar alunos de diferentes séries em uma única sala, onde o único professor ministra conteúdo específicos de cada série.

Hage (2010, p. 26) afirma que:

De fato, a realidade da maioria das escolas multisseriadas, revela grandes desafios para que sejam cumpridos os preceitos constitucionais e os marcos legais operacionais anunciados nas legislações específicas, que definem os parâmetros de qualidade do ensino público conquistados com as lutas dos movimentos sociais populares do campo. (HAGE, 2010, p. 26).

Ao longo dos anos as escolas rurais com salas multisseriadas persistem em manter o funcionamento em áreas de difícil alcance, apesar do avanço da Legislação Educacional e dos programas educacionais para essa área. Esse fato evidencia que o ensino multisseriado sobreviveu ao tempo e com o auxílio das políticas educacionais os alunos conseguem viabilizar a escolarização em comunidades com baixa densidade populacional e de difícil acesso. Apesar da persistência das escolas rurais com salas multisseriadas, os marcos legais adquiridos, as escolas nem sempre alcançam os desafios, porém eles são discutidos nas conquistas adquiridas. Esse apontamento pode ser observado com a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, o artigo 10º, em seu 2º parágrafo apresenta as Diretrizes operacionais para a educação básica das escolas do campo preconiza que: “As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica,

inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente”.

Considerando o que a legislação estabelece melhor qualificação para os docentes e também condições físicas para o seu trabalho, entende-se que são marcadas por distâncias entre o que a realidade revela que a legislação educacional assegura alguns aspectos das condições de trabalho, tais como: formação, instalações físicas e equipamentos, materiais didáticos e supervisão pedagógica são precários e/ou inexistentes em muitas escolas rurais com salas multisseriadas. Conforme Pinho e Souza (2012, p. 247): “Apreender as concepções de tempos e ritmos, em salas multisseriadas do meio rural, é, sobretudo, considerar que “nada escapa ao contexto de uma época, nem mesmo aquilo ou aqueles que acreditam ser totalmente independentes dela”.

Ferri (1994, p. 67) em meio a uma pesquisa em escolas rurais destacou alguns desafios e limitações que o professor vivência nas salas multisseriadas, afirmando que a própria escola é um ambiente isolado devido a distância e a própria locomoção dos alunos e, por isso, há dificuldade de atendimento individual por aluno, além das dificuldades de acesso ao material didático e às bibliotecas; Ferri leva em conta ainda que atender quatro séries ao mesmo tempo é muito trabalhoso; ressaltando também que as crianças de 1ª série, no processo de alfabetização, são muito prejudicadas, pois não têm a atenção de que necessitam; e outra limitação está voltada para o planejamento, elaborar diariamente quatro planos de aula, cada plano para sua respectiva série.

Nesse contexto apresentado, o professor precisa desenvolver habilidades para conseguir empreender estratégias didáticas com tempo, ritmos e conteúdos voltados a alunos de diferentes níveis de aprendizagem. Uma boa parte dessas habilidades, ele adquire com pesquisa, buscando coisas novas, desenvolvendo atividades que envolvam os alunos. Mas, segundo Hage (2010), os professores não são adequadamente preparados para trabalhar nessa realidade, apresentando dificuldade em organizar o processo pedagógico nas salas multisseriadas. Tal dificuldade decorre devido os docentes trabalharem com a ideia de união de várias séries e a elaboração de tantos planos de ensino para a aprendizagem diversificada a cada ano.

De acordo com Hage (2010) essas escolas, são as responsáveis pela iniciação escolar de parte das crianças brasileiras e, se não fossem elas, os altos índices de evasão e analfabetismo, que marcam a história da educação nacional. Assim, as escolas que tem salas multisseriadas, assumem uma importante posição social e política nas áreas em que se situam, justificando a realização de estudos sobre a forma como se configuram.

[...] as escolas com salas multisseriadas oportunizam aos sujeitos o acesso à escolarização em sua própria comunidade, fator que poderia contribuir significativamente para a permanência dos sujeitos no campo, com o fortalecimento dos laços de pertencimentos e a afirmação de suas identidades culturais, não fossem todas as mazelas que envolvem sua dinâmica educativa. (HAGE, 2010, p. 5).

É possível compreender que as escolas com salas multisseriadas foram uma saída e que ao longo da história o sistema de ensino os professores encontraram essa alternativa para amenizar os problemas decorrentes da falta de espaço físico, distorção idade/série, a quantidade de alunos por série, entre outros. Nessa consideração é importante conhecer que esse caminho possibilitou entender melhor o ensino em salas multisseriadas, como fator existente na *Escola da Roça* de Campo Alegre de Goiás. Essa caminhada me permite, também, conhecer os desafios educacionais que o meio rural vem enfrentando, em detrimento desses e de outros fatores como a ausência de políticas públicas específicas.

### **2.3 A Escola um lugar de Ruralidades**

Depois de entender que a escola no espaço rural vem apresentando suas particularidades marcadas pela organização de salas multisseriadas e carregando suas características próprias, ela também acolhe os sujeitos do espaço dando valor as suas vivências e conceitos adquiridos, isso são consideradas identidades do local. Esse é o meu encabeçamento para falar do lugar de ruralidades, explorar o rural não como território, mas como contexto de significações que organizam e estruturam os modos de vida e trabalho desses sujeitos.

Os lugares se criam a partir das suas particularidades, e por elas se destacam. Para Santos (2008c) o lugar, assim como a região são pontos diferentes no território que são demarcados por fronteiras materiais e imateriais, que se diferenciam entre si, através de uma base comum e, que juntas somam para a construção de um cotidiano. “[...] o lugar, aliás, se define como funcionalização do mundo e é por ele (lugar) que o mundo é percebido empiricamente” (SANTOS, 2008c, p. 158). Assim, o lugar se torna ao mesmo tempo diverso, comum, distinto, plural e particular. É na dimensão do lugar que se tem o acontecer solidário, que ocorre mediante a realização de tarefas comuns, exercidas por pessoas comuns, mesmo que os projetos não sejam os mesmos, fortificando assim as relações de horizontalidades (SANTOS, 2008c).

Refletindo nesse viés e reconhecendo a necessidade de um olhar sensível sobre o lugar rural, a vida na roça, respeitando e valorizando as especificidades de cada um com a forma de ser e de viver, esse espaço aponta uma visão das ruralidades – que são as especificidades, o cotidiano e as vivências do rural (SOUZA, 2011b). Segundo Souza (2012) não são valorizadas e, na maioria das vezes, essa identidade rural é suplantada para criação de uma identidade observada na escola e comparada à uma vida na cidade, com todas suas demandas criadas para atender a sociedade urbana do consumo.

É importante estarmos atentos para a importância dos estudos sobre ruralidades pois proporcionam uma compreensão de como se configuram os sujeitos, suas ações, o espaço, a instituição escolar e suas práticas pedagógicas/formativas (SOUZA, 2012). Por conseguinte, Rios também vem ratificar a importância dos estudos sobre ruralidades no mundo atual, ao afirmar que:

Assim, as reflexões sobre a ruralidade na atualidade exigem o reconhecimento do rural, tanto nas suas relações com o urbano, como segundo as suas relações internas e específicas. A possibilidade de se estudar novas ruralidades supõe, portanto, a compreensão dos contornos, das especificidades e das representações desse espaço rural entendido, ao mesmo tempo, como espaço físico (referência à ocupação do território e aos seus símbolos), lugar onde se vive (particularidades do modo de vida e referência identitária) e lugar de onde se vê e se vive o mundo (a cidadania do homem rural e sua inserção nas esferas mais amplas da sociedade). (RIOS, 2011b, p. 79).

A partir desse entendimento consideramos que o rural vai mais além do espaço físico transformando o rural em algo real “a ruralidade torna-se o rural da diversidade” (LIMA, 2005, p. 45), que se reveste de outras formas de produção da vida que acabam por influenciar na construção de relações tempo-espaciais bastante particulares, as identidades sociais são construídas a partir de marcadores tempo-espaciais que cruzam os saberes da cultura.

De acordo com Souza (2012) o conceito de ruralidade também pode ser definido originalmente como um espaço habitado por pequenas comunidades humanas, com valores mútuos e história comum que giram ainda em torno da fidelidade e do pertencimento a um meio, a um território e a família. Ali se reencontra uma dinâmica distinta e práticas sociais, culturais e econômicas fundadas sobre a proximidade, a ajuda e a cooperação. Esta comunidade humana é muitas vezes representada pela forma de viver que associa o território, às relações de vida e à coesão social. Este tipo de população mantém um laço estreito com seu ambiente, valoriza as diferentes culturas.

Reconhecemos e compreendemos que acontece um esvaziamento de sentidos dos aspectos culturais e sociais que são produzidos nos locais específicos. Isso se evidencia quando não pensamos nas relações estabelecidas nos territórios rurais e por isso desprestigiamos as formas de ser, pensar, fazer e viver em contextos não-urbanos. Tal visão nos faz pensar sob uma ótica da padronização dos processos sociais, econômicos e sociais que se fundamentaram nas ideias de uma identidade fixa e uma. Rios (2011, p. 21) concebe roça como uma ruralidade específica, centrada na semiótica da terra, em que, sentidos, itinerários, significados e ressignificações acontecem cotidianamente em caminhos diversos existentes num território configurado por “[...] uma cartografia que passa às margens das roças, que marca passagens, buscas, fronteiras, fazeres de distintas formas”.

Até as atividades socioeconômicas e a distribuição do povoamento, modificam e altera as relações referentes a ruralidades. Esta definição de ruralidade obrigatoriamente deve sofrer um ajuste constante, em razão das constantes mudanças e das diversificações do rural. Carneiro afirma que as atividades socioeconômicas se modificam, transformam, a gestão do território muda, a distribuição do povoamento se altera assim como, as relações de vizinhança e entre o grupo no seu ambiente.

[...] o “campo” não está passando por um processo único de transformação em toda a sua extensão. Se as medidas modernizadoras sobre a agricultura foram moldadas no padrão de produção (e de vida) urbano-industrial, seus efeitos sobre a população local e a maneira como esta reage a tais injunções não são, de modo algum, uniformes, assim como tais medidas não atingem com a mesma intensidade e proporções as diferentes categorias de produtores. Nesse sentido não se pode falar de ruralidade em geral; ela se expressa de formas diferentes em universos culturais, sociais e econômicos heterogêneos. (CARNEIRO, 1998, p. 53).

Com esta complexidade dos conceitos apontados por Carneiro (1998), associados aos autores acima e presentes na formação do conceito de ruralidades fica uma reflexão sobre alguns pensamentos referentes a escola no espaço rural. É importante destacar e tentar entender se essa escola está preparada para acolher e desenvolver atividades para um público tão diverso, especialmente respeitando as diferenças e as especificidades de cada indivíduo.

Nessa perspectiva, discutir as ruralidades na escola tem uma importância fundamental, para a esse texto, entender o meio, o lugar onde esse estudo da pesquisa acontece. Compreender a ruralidades no espaço dos alunos da roça, onde podem assumir sua identidade e seus modos de ver e apreender o mundo. Além do mais, tal discussão também oportuniza repensar a escola e o ensino, como destaca Delory-Momberger (2012), ao afirmar que:

A experiência escolar apresenta vários aspectos complementares: de um lado, a escola, enquanto meio social organizado e especificado em suas tarefas e suas funções, entra em relação com uma história individual que tem sua origem antes dela e que prossegue depois dela, história que se declina num raio de determinações, de representações, de projeções coletivas e individuais; de outro lado, a própria escola é portadora de história: componente da história apresentada dos alunos, ela é também componente de sua história futura e vem interferir – pela seleção que opera, as orientações que determina, os modelos de percurso e de finalização que propõe -, nos desejos e projetos dos alunos e de suas famílias [...]. Sob esses diferentes aspectos que compõem a experiência subjetiva dos alunos, a escola está no centro de múltiplos jogos de representações na maneira como os alunos constroem para eles mesmos e pelos outros sua história e seu futuro. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 192-193).

Na perspectiva desse diálogo é possível compreender que a *Escola da Roça* está no centro das experiências vividas pelas crianças, tornando-se também um lugar de superação, da valorização quanto às especificidades do outro. Os alunos e professores interagem com as singularidades, em grupo valorizam seus conhecimentos, contribuem com o desenvolvimento do lugar, dão início aos valores específicos do local, tendo em vista que esse processo depende da educação plena, reflexiva e cidadã, que deve ser ofertada pela escola para seus alunos.

Rios (2011b) também destaca que na escola as ruralidades existentes nos sujeitos são tornadas invisíveis, considerando-se o objetivo de normalização desses seres. Dessa forma, na tentativa de romper com tal processo normalizador e homogeneizador, é preciso perceber e valorizar a vida e todo seu significado contido e trazido pelos alunos e alunas, no caso específico os da roça, para o espaço escolar, buscando integrar as vivências e o conhecimento à escola e à vida, e vice-versa.

Essas relações construídas nas escolas com os sujeitos que fazem parte dela, vão destacando muitos atores que são parte principal dessa pesquisa, as crianças, sendo elas envolvidas com o outro, entre elas e o mundo rural com suas especificidades, assim emergem muitos processos de socialização e subjetivação, e se fazem presentes no desenvolvimento social do espaço escolar. A criança se apropria, no contexto dessas relações, das práticas discursivas diárias e do sistema simbólico. Nesse processo de apropriação, ela se transforma e transforma aquilo que lhe foi transmitido pelo outro social. De acordo com Macedo e Sperb (2007, p. 234), “a condução ativa dos outros sociais é complementada pela construção feita pela própria criança de seu desenvolvimento”. Essas observações permitem conceber a criança como ser ativo, que desenvolve sua reflexividade quando observa e participa das atividades sociais mediadas pela linguagem nas interações com outras pessoas.

## 2.4 Na Escola tem Personagens Narradores

[...] A criança recebe do passado não só os dados da história escrita; mergulha suas raízes na história vivida, ou melhor, sobrevivida, das pessoas de idade que tomaram parte na sua socialização. Sem estas haveria apenas uma competência abstrata para lidar com os dados do passado, mas não a memória [...]. (BOSI, 1983, p. 31).

Ter as crianças como personagens narradores nas investigações está relacionado à forma como a pesquisa é conduzida e como os fundamentos teóricos são norteados. Trata-se de desenvolver a pesquisa com a participação da criança, não a respeito da criança. Primeiramente, é preciso conceber a criança como ser ativo, de interação, que pensa e reflete sobre o mundo que a cerca, e não como ser passivo, ou menor. A criança está carregada de experiências, desejos, receios expressivos de como sentem e vivenciam a vida. Este tipo de pesquisa segue, portanto, o princípio participativo do pesquisar com, e de investigar seu objeto de estudo com base nas experiências educativas narradas por crianças, compreendendo-a como ator social, criativo e crítico.

A criança na pesquisa contribui com suas experiências conseguindo narrar elas mesmas situações do cotidiano escolar, nessa perspectiva rompe com um ponto de vista adultocêntrico no modo de fazer pesquisa. As relações construídas pelas crianças, entre elas e o outro, entre elas e o mundo, e entre elas e o si mesmo emergem como processos de socialização e subjetivação, e estão presentes no desenvolvimento de habilidades narrativas.

É importante considerar a valorização da fala da criança e de seus pensamentos, expressos em narrativas (orais ou escritas) e de suas múltiplas linguagens, é o princípio primordial da pesquisa com crianças. É preciso compreendê-la como ser de história e de cultura, e a infância, segundo Cruz (2008), passa a ser concebida como uma construção social que se transforma conforme o local, o tempo e a cultura. É esse entendimento que autoriza o reconhecimento da criança como ator social ativo e criativo, que não só internaliza conhecimentos e práticas construídos socialmente, mas, participa dessa construção quando se apropria e se reinventa nesse processo.

Para Passeggi (2018b, p. 105), “as narrativas das crianças nos permitem sinalizar que a reflexão estaria na base do processo de constituição da criança enquanto sujeito da experiência. Daí a importância de escutá-las e de observar como dão sentido às instituições que as acolhem na infância”. De acordo com Rocha e Passeggi (2012, p. 111), a pesquisa (auto)biográfica apresenta princípios teóricos e metodológicos pertinentes à pesquisa com

crianças, quando adota a escuta sensível da criança, o reconhecimento de sua historicidade e de seu pertencimento social e, sobretudo, a “hipótese de que o ato de narrar as histórias por elas experienciadas é suscetível de promover o empoderamento de si”. De modo que, a pesquisa (auto)biográfica possibilita pensar com a criança, uma vez que a narrativa se desdobra em processos reflexivos e de ressignificação, tanto para ela que narra suas experiências quanto para quem as escuta.

A investigação realizada com crianças traz muitos desafios ao pesquisador, tanto no que se refere à metodologia para a construção dos dados, quanto para a análise das narrativas por elas elaboradas. A principal preocupação estava relacionada com a utilização de procedimentos que garantissem a integridade física e psíquica da criança, assim como o reconhecimento da criança como sujeito de direitos. Portanto, para as oficinas de narrativas foram elaborados procedimentos para os participantes da pesquisa (pesquisador e crianças), que produziram resultados através de uma relação dialógica e participativa. É importante ressaltar que nessa investigação buscamos as atitudes éticas respeitando o protocolo da pesquisa.

Souza e Carvalho (2016, p. 100, grifos no original) explicam que “pesquisar com implica, necessariamente, na revelação da atitude do pesquisador que se indaga sobre a especificidade do conhecimento que é produzido de forma compartilhada, por meio de uma cumplicidade consentida entre ele e seus interlocutores”. Compreendemos que o pesquisar com requer o reconhecimento do dialogismo e da alteridade como princípios chave no desenvolvimento da investigação, portanto, de uma atitude ética do pesquisador que não se percebe só no processo de construção do conhecimento, mas em diálogo, em negociação, em relação com o outro.

De acordo com Fernandes (2016), a preocupação ética na pesquisa com crianças vem sendo construída em decorrência de novos referenciais teóricos sobre infância e criança, no discurso sociológico, que puseram em confronto a infância, em sua complexidade e ambiguidade, enquanto fenômeno social, histórico, cultural e instável, “passível de ser estudado em si mesmo, salvaguardando um conjunto de pressupostos éticos”.

A investigação na infância, julgando processos em que as crianças são consideradas atores, com um papel mais ou menos ativo, mas sempre importante no conhecimento que se constrói acerca delas, tem uma história relativamente recente. Também assim é a história da ética na pesquisa com crianças. (FERNANDES, 2016, p. 761).

Nessa perspectiva, essa pesquisa aconteceu com uma metodologia que pensava na criança com uma estratégia participativa, lúdica que respeitava a condição de ser criança, em

sua alteridade, centrado no seu interesse e participação. De acordo com Francischini e Fernandes (2016), no processo de investigação, dentre as principais questões éticas em pesquisa, é preciso assegurar às crianças: o direito à explicitação da proposta da pesquisa, de forma que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) seja de fato uma escolha e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) será assinado pelas crianças. No TCLE e TALE, estão explicando os procedimentos das Oficinas de Narrativas, os riscos e benefícios, o compromisso da pesquisa com o direito de não participação, caso a criança não queira participar ou deixar de participar, e o direito de privacidade e confidencialidade. As Oficinas de Narrativas se apresentam como técnica de construção de dados pertinentes para a pesquisa com crianças, especialmente, por possibilitarem a construção dos dados de forma participativa, mediante a partilha de pensamentos, percepções, críticas e sugestões que emergem nas experiências narradas pelas crianças.

As realizações das Oficinas de Narrativas aconteceram com os estudantes, crianças da Escola Municipal Francisca Mariana Luiz conseguimos realizar as dinâmicas propostas nas oficinas de narrativas e as participações foram em grupos e algumas individuais. Os grupos de 03 e no máximo 05 crianças, respeitando o limite de tempo que não ultrapassou o tempo de uma hora, é importante ressaltar que em algumas estratégias estiveram envolvidos todos os alunos e friso que as crianças se envolveram na pesquisa como esperado pois estavam conscientes da importante contribuição com a sua narrativa para a *Escola da Roça*.

Durante as oficinas de narrativas aconteceu a gravação em áudio e foram realizadas fotografias das atividades no espaço escolar, fez-se importante para captar, além das palavras, os momentos da evolução que estão propostas nas oficinas. O registro de desenhos e cartas escritas para a boneca também se faz necessário pois a estratégia de produção está acompanhada desse diálogo extremamente importante. Gravar permite “ouvir os ditos e não ditos, ‘escutar’ os silêncios que também poderão nos revelar elementos dessa dinâmica social” (ALESSI, 2014, p. 109, grifos no original).

Os narradores da *Escola da Roça* se identificaram com a pesquisa assim que ela foi apresentada com suas propostas lúdicas, como abordagem, consentiram com as concepções apontadas envolvendo-se e tornando os personagens dessa investigação. Para falar dos personagens narradores da pesquisa preciso narrar minhas percepções através dos contatos com as crianças que foram amparados pela apresentação feita e justificada na ética.

A primeira visita na escola, eu pesquisadora, estava com muita ansiedade e curiosa para identificar o grupo de crianças que estava pronto para colaborar comigo. Assim que cheguei meus olhos buscavam alcançar as crianças, os personagens criadores das narrativas e

foram automaticamente eles que me encontraram. Durante o processo investigativo as crianças foram aproximando da pesquisa de forma simples e verdadeira. Achei injusto selecionar os participantes pois foram eles que se prontificaram, foram eles que se tornaram colaboradores da investigação e de forma sistemática.

As crianças da *Escola da Roça*, são crianças que residem bem próximas a escola no entorno rural, e esse espaço apresenta-se em suas narrativas, como lugar de liberdade, de brincadeiras e de proteção. Apresentam o envolvimento em casa com o espaço, brincam pelos campos e nos barracões de máquinas agrícolas, tem contato e cuidado com os animais e com plantações; além se referirem à tranquilidade e segurança da vida no campo. O que demonstra que, para essas crianças, esse espaço lhes propicia viver o seu tempo de infância com liberdade e criatividade, e na medida do possível, em sua plenitude como crianças.

Nessas condições, os alunos enquanto crianças falam da alegria de se sentirem livres na roça, e de poder ter brincadeiras com elementos da natureza, que os consideram sempre de forma lúdica, o que pode estar na raiz de se mostrarem como crianças muito felizes e alegres, mesmo alguns os que vieram de centros urbanos se encaixam nessa narrativa. Além disso, em suas narrativas falam do contexto de vida na roça, alguns narram que desde cedo vivem experiências e atividades que desenvolvem a cooperação com seus familiares, e que as aprendizagens de valores e de crenças começam com as tarefas que assumem no auxílio às atividades desenvolvidas pelos pais, seja na agricultura, seja no lar.

Essas crianças que frequentam a *Escola da Roça* constituem um grupo de crianças que na sua maioria imigrantes de outros estados e relatando sua facilidade de adaptação nesse meio rural. Dentre as participantes da pesquisa, encontravam-se crianças que seus pais são funcionários e moram no espaço do patrão, outros pais são os responsáveis proprietários da sua área de terra, tudo é muito natural, muito simples, regional, tudo do interior de um enorme país, Brasil. A maioria das crianças apresentaram que tem acesso a TV, celular, computador e falaram sobre a internet e valorizaram sua importância.

Ficou evidente que as crianças, mesmo residindo próximas da escola, são transportadas pelo ônibus vindo da cidade que faz o trajeto passando em suas casas para recolher e serem transportadas por esse transporte escolar; pois é necessário para segurança de todos. Os funcionários da escola viajam de Campo Alegre de Goiás às cinco da manhã e passam recolhendo os alunos em suas casas nas propriedades rurais para que todos cheguem juntos na escola. No cotidiano da escola, as crianças não se incomodam com o horário chegar e se alegam com a ideia de serem transportados com seus professores. Quando chegam na escola são

acolhidas com um café - da - manhã se alimentado de pão, leite, bolo e muitos como acordam bem cedo ainda dormem até dar o início da aula.

Pelas minhas percepções a relação que as crianças narradoras têm em relação a *Escola da Roça* estão aparentes, tudo é muito simples e livre uma fase natural que a infância proporciona. Como autoras, elas deram suporte e foram inspiração, com as quais foi possível travar um verdadeiro diálogo, desta forma, como você pode estar acompanhando desde o início, este texto busca um exercício de diálogo, de encontro com o outro, com os sujeitos então em Larrosa (2011) a ideia de pensar a infância como um outro, mostra as crianças narradoras assumindo uma relação principal nessa pesquisa.

## 2.5 Identificando os Narradores

[...] como condição necessária para a produção de conhecimento por parte dos alunos, particularmente aquelas que permitem o diálogo, a cooperação e troca de informações mútuas, o confronto de ponto de vista divergentes e que implicam na divisão de tarefas onde cada um tem uma responsabilidade que, somadas, resultarão no alcance de um objetivo comum. (VYGOTSKY, 1995, p. 110).

A *Escola da Roça* foi um cenário apropriado para apresentação das crianças narradoras e conforme Delory-Momberger (2008, p. 114, grifos da autora), a escola traz para as crianças uma nova experiência “[...] naquilo que constitui sua razão social, a transmissão de saberes “comuns”, reconhecidos além de uma esfera familiar ou local, que são os saberes instituídos e objetivados de uma sociedade e de uma cultura”. A criança é introduzida nessa cultura escolar, integrando-se em um sistema que marcará seu processo de biografização<sup>20</sup> e sua história de vida. Segundo Passeggi (2018b, p. 116), “a biografização é uma atividade de linguagem autorreferencial pela qual a criança lembra e conta suas experiências, faz uma reflexão sobre elas e se projeta numa nova forma de agir”.

Barroso (2012) chama a atenção para o fato de as crianças serem submetidas a um tipo de organização pedagógica do ensino coletivo, que influencia na produção de uma “cultura da homogeneidade” dentro da escola. Isso tira a flexibilidade do currículo, tornando impossível a introdução de mudanças que venham garantir o reconhecimento e valorização da diversidade

---

<sup>20</sup> A biografização, que descrevemos como o processo segundo o qual os indivíduos constroem a figura narrativa de sua existência, torna-se, na sociedade individualizada, uma forma essencial da socialização (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 69-83).

presente na escola. Essa “cultura de homogeneidade” leva as crianças a adentrarem e absorverem uma cultura escolar distante de suas experiências de vida cotidiana fora da escola.

De maneira sintética, a escola representa para as crianças como lugar de aprender: conteúdos teóricos, referente ao conteúdo dos componentes curriculares; saberes práticos, referentes a procedimentos e normas próprios da “cultura escolar” e da “cultura de escola” (BARROSO, 2015); e saberes indenitários, referentes a identidades geracional, estatutária, étnica e de gênero. Quando as crianças narram sobre a escola, elas conseguem reproduzem a concepção de escola presente no lugar onde vivem, e que é bastante comum no meio rural: a escola é um lugar onde se estuda para crescer na vida. É a alternativa mais assertiva para se sair do incerto futuro na zona rural e das condições de vida isolada no campo.

Assim, a escola só faz sentido para as crianças numa perspectiva de futuro fora do espaço rural, portanto, quando a criança se insere no mundo escolar, a partir das aprendizagens postas pela cultura escolar e cultura de escola, a criança passa a viver e transitar na coexistência de duas realidades, duas referências que se apresentam como lugares de aprendizagens constitutivos e construídos em suas narrativas.

As Oficinas de Narrativas tinham como intenção a compressão de detalhes subentendidos referentes a escola pesquisada que seriam anunciados pelos narradores para que apresentassem a *Escola da Roça*, através dos seus envolvimento. Depois das ações na realização das oficinas, foi feito o levantamento do número de crianças por série da escola e suas respectivas idades. A partir destes dados algumas as crianças específicas foram apartadas pois faziam parte da amostra buscando seguir os protocolos da pesquisa como planejado e apresentado anteriormente.

**Quadro 4 – Turmas da Escola da Roça.**

Sala	Série	Quantidade	Idades
01	JARDIM I	04 crianças	5 e 6 anos
01	1° ANO	04 crianças	6 e 7 anos
01	2° ANO	05 crianças	7 e 8 anos
02	3° ANO	03 crianças	8 e 9 anos
02	4° ANO	04 crianças	9, 10 e 11 anos
02	5° ANO	07 crianças	10,11 e 12 anos
	TOTAL	27 crianças	

Fonte: Secretaria Municipal de Educação Campo Alegre de Goiás. Elaborado pela pesquisadora.

A *Escola da Roça* possui 27 crianças matriculadas, porém durante a realização da pesquisa algumas não estavam presentes na aula e no contato com as crianças muitas deixaram

evidentes suas narrativas, conseguido interagir nas oficinas quando as mesmas aconteciam. O quadro abaixo apresenta a participação dessas crianças por oficinas, série/ano e idade de acordo com cada etapa aplicada.

**Quadro 5** – Crianças participantes da pesquisa.

Oficinas	Participantes	Idade	Série	Quantidade de participantes
1	Todas as crianças presentes na escola respeitado as autorizações (TCLE, TALE)	05 anos à 11 anos	Jardim II, 1ºano ao 5º ano	18 crianças
2	Todas as crianças presentes na escola respeitado as autorizações (TCLE, TALE)	05 anos à 11 anos	Jardim II, 1ºano ao 5º ano	19 crianças
3	Todas as crianças presentes na escola respeitado as autorizações (TCLE, TALE)	05 anos à 11 anos	Jardim II, 1ºano ao 5º ano	19 crianças
4	As crianças específicas de acordo com o protocolo.	05, 06, 10, 11 anos	Jardim II e 5º ano	05 crianças
5	As crianças específicas de acordo com o protocolo.	05, 06, 10, 11 anos	Jardim II e 5º ano	05 crianças
6	As crianças de acordo com o protocolo.	05, 06, 10, 11 anos	Jardim II e 5º ano	05 crianças

Fonte: acervo da pesquisadora. Elaborado a partir dos dados da pesquisa.

Dentro da proposta apontada na metodologia algumas crianças atuavam mutuamente contribuindo espontaneamente com a investigação cooperavam com as oficinas e também construíram vínculos com a Boneca de Pano. Destacando que quando as estratégias são utilizadas com amigos, elas proporcionam relações com maiores possibilidades de serem recíprocas e imparciais no processo de produção da criança. As relações entre pares na escola oferecem companhia, oportunidades para risos, brincadeiras, para o compartilhamento de ideias e também proporcionam experiências de confiança e afeto com o outro, o que contribui para sua formação identitária.

As crianças se misturam, assimilam e produzem culturas que provém da socialização tanto da cultura dos videogames, das princesas, das redes, dos CDs, como também da cultura dos amigos, do futebol, dos laços de afeto, da vida em grupo na escola e na família, tudo em um mesmo espaço e tempo social e pessoal. (BARBOSA, 2007, p. 1069).

Mediante as narrativas de algumas crianças pesquisadas foi feito o levantamento de contribuições, partido destes dados foram selecionadas as crianças que fariam parte da amostra buscando seguir os critérios de percepção e significações específicas em seus relatos que ficaram evidentes. Predominaram na relação entre pares, também sobressaíram na construção das narrativas e essas crianças estão apresentadas a seguir:

**Quadro 6** – Participantes das oficinas.

<b>Aluno</b>	<b>Série</b>	<b>Idade</b>	<b>Oficina</b>
Marcos	Jardim II	05 anos	Todas Oficinas
Rayssa	Jardim II	05 anos	04 - 05 - 06
Adriel	5ºano	11 anos	Todas Oficinas
Izabela	5ºano	11 anos	Todas Oficinas
Vinícius	5ºano	11 anos	Todas Oficinas

Fonte: acervo da pesquisadora. Elaborado a partir dos dados da pesquisa / 2019.

Com essas apresentações acima conseguimos compreender de acordo com Jovchelovitch e Bauer (2014, p. 91) que “não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa”. A esse pensamento antecede o princípio de que a ação de narrar constitui a essência da própria história da humanidade, estando presente em todas as idades, em todos os lugares e em todas as sociedades. As crianças com as quais houve diálogo nesta pesquisa foram de extrema importância para essa experiência investigativa tornaram grandes contribuidores de reflexões que serão apontadas nesse texto.

## **2.6 Caminhando com procedimentos de análise das narrativas**

Os procedimentos de análise de dados dessa investigação nortearam-se na perspectiva observada em Passeggi *et al.* (2017), a autora aponta que ao realizamos a análise das narrativas como uma atividade de interpretação, nos situamos no nível de uma meta-interpretação sobre a compreensão que os narradores participantes desta pesquisa (as crianças da roça) conseguem realizar de forma significativa as suas nas narrativas.

Conseguimos também deparar com fundamentos para essa constatação no que propõe Delory-Momberger (2008), quando argumenta que a compreensão da narrativa pelo próprio narrador se realiza mediante uma hermenêutica prática, pois, na medida em que a pessoa narra, realiza uma interpretação autorreflexiva, que se traduz como um exercício autobiográfico sobre si mesmo, e sobre a própria compreensão de mundo. Nesse sentido, adotamos como argumento

que o processo de análise se traduz num recurso de interpretação da interpretação expressa na narrativa (PASSEGGI *et al.*, 2017).

Após a realização das oficinas de narrativas, cada uma delas aplicou um protocolo específico com as ações das Oficinas de Narrativas, esses momentos foram fotografados e também houve gravação de áudio. Aconteceu a transcrição desse material posteriormente para a análise dos dados, reuniu-se os dados obtidos para a parte mais complexa que é a análise dos dados propriamente dita, isso significa que cada pesquisa terá uma forma de análise onde dependendo do tema pesquisado é que se vai pensar na forma de analisar e categorizar os dados. Assim, o pesquisador precisa ter como base seus objetivos previamente levantados para traçar suas metas, é necessário definir para que a transcrição seja uma verdadeira tradução ou até mesmo interpretação.

É importante destacar aqui também que na pesquisa (auto)biográfica, segundo Delory-Momberger (2012, p. 526), é muito importante reconhecermos a existência da pluralidade discursiva dos relatos, “pois é no entrecruzamento das formas de discurso que ele apresenta que se tornam potencialmente acessíveis os sistemas de tematização e de valorização utilizados pelo narrador”. Nesse caso as crianças relatam e tudo ocorre através de propostas lúdicas aplicadas em cada oficina, acontecendo com fotos, fala, escrita ou pelo desenho infantil.

Podemos considerar que a análise de narrativas é um procedimento de fala, algo que tem um antes e um depois, portanto, não é apenas a narrativa oral que seja importante, é necessário compreendermos mais ainda o que a criança pensa, sente e expressa em qualquer outra forma de registro. Assim, toda narrativa pode vir acompanhada de ferramenta a qual complementa e enriquece o relato, isso nos dá mais informações sobre os mundos de vida da criança.

Após transcrever as narrativas, traduz-se no primeiro passo para a análise de narrativas, nesse processo de transcrição vão surgindo as primeiras percepções e interpretações das narrativas, permitindo a constituição do corpus para a análise a partir da seleção de excertos das transcrições, vistos em contexto, pois as crianças constroem sentidos partilhados ao que lhes acontece/aconteceu na escola, na medida em que a conversa avança.

De acordo com as etapas dessa análise de acordo com a proposta de Moraes (2003, p. 194) conforme confirma o próprio autor ao afirmar que este processo “deve ser entendido num sentido mais amplo, incluindo imagens e outras expressões linguísticas” e é aí que entram os desenhos que estão nessa investigação, eles foram feitos com a ação da oficina fotográfica que antecedeu essa etapa, a fotos e desenhos associam aos relatos orais que serão transcritos e

transformados em texto, essa organização do material da pesquisa é chamado de corpus, agrupando-as, posteriormente, em categorias.

Uma análise rigorosa implica sempre uma leitura cuidadosa, aprofundada e pormenorizada dos materiais do “corpus”, garantindo-se no mesmo movimento a separação e o isolamento de cada fração significativa. Esse trabalho pode ser entendido como levar o sistema para o “limite do caos”. A partir disso criam-se as condições para a emergência de interpretações criativas e originais, produzidas a partir de intuições do pesquisador, tendo como base uma intensa impregnação no material de análise. A luz de uma tempestade só é possibilitada pela formação de um sistema conturbado de nuvens em permanente agitação e movimento. A desordem é condição para a formação de novas ordens. (MORAES, 2003, p. 196-197).

Continuando o processo explicativo, na visão dessa pesquisa, depois de reunir e criar as unidades de significados semelhantes, é provável que gere vários níveis de categorias de análise, ou seja, categorização isso é um processo de “comparação constante” na busca por agrupar semelhanças entre as unidades de sentido/significado. É a partir da definição das categorias que se procede à leitura, análise, reflexão e interpretação como forma a chegar a diferentes e novas compreensões sobre o que se está pesquisando (MORAES, 2003, p. 197).

Embasada nessas fundamentações busquei construir novos sentidos e compreensões sobre cada Oficina de Narrativa que apontavam para diferentes etapas de acordo com o que foi produzido pelas crianças, nas situações lúdicas e pensamentos imaginários de cada uma delas. O objetivo dessas análises auxilia na construção de significados e simbologias do mundo pessoal e da vida delas. Aqui, ensaiei um exercício de teorização referente à diferentes domínios do conhecimento, como forma de construir um diálogo pois estamos sempre na busca de mais sentidos, retomando periodicamente nossas percepções.

Fica em destaque que no processo de análise das narrativas das crianças colocamos em evidência trechos construídos por micronarrativas que vão se complementando e identificando as percepções narradas. Identificamos as micronarrativas como características específicas das narrativas das crianças (PASSEGGI *et al.*, 2014; PASSEGGI *et al.*, 2017), que expressam a interpretação sobre suas experiências em frases curtas, porém ricas de sentidos, que vão somando a outras falas e nas outras formas de expressão, comunicação que estão presentes nas fotografias, nos desenhos e nas cartas construídas para a Boneca de Pano.

**Quadro 7** – Processo de transcrição das narrativas.

<b>Texto</b>	<b>1ª redução</b>	<b>2ª redução</b>
Transcrição integral	Sentenças reduzidas	Micronarrativas

Fonte: acervo da pesquisadora. Elaborado a partir da transcrição da oficina textual.

**Quadro 8** – Análises das oficinas.

<b>Oficinas</b>	<b>Núcleos temáticos levantado</b>	<b>Interpretação presente nas narrativas</b>
<b>Oficina 01</b>	Amigos da escola	Os amigos são os colegas, professores, e os funcionários; são bons, ajudam nas tarefas, brincam, são inteligentes; mora na comunidade.
<b>Oficina 02</b>	O que gostam na escola	Gostam de aprender ler, escrever, brincar; das amizades, dos funcionários.
<b>Oficina 03</b>	Função da escola	Definem escola associando ao que fazem na escola: ler, escrever, brincar, estudar,
<b>Oficina 04</b>	Importância da escola	Associam à escola com o futuro para ter uma profissão; a importância da leitura para Ser alguém na vida, ter um horizonte melhor.
<b>Oficina 05</b>	Reflexão sobre a Escola	Veem na escola referência para a comunidade, transformar todos em pessoas de bem com futuro melhor.
<b>Oficina 06</b>	A Escola e suas evidências	Gostam da escola, pensam em melhorias para o local, reconhecem as contribuições da escola

Fonte: acervo da pesquisadora. Elaborado a partir das transcrições das oficinas / 2019.

Ao analisarmos as narrativas das crianças, procuramos respeitar a fala e não distorcer a interpretação tentamos, ao máximo, nos aproximarmos de suas intenções de pensamentos. Durante a análise dos dados, usamos a interpretação das narrativas colocando em colunas com o texto original, ou seja, a transcrição integral. Depois realizamos a primeira redução desse texto original que se realiza por generalização e condensação de sentido transformando em sentenças reduzidas. Finalizando esses processos tudo foi transformado em micronarrativas, ou que dava sentido ao texto apresentado. Essa é uma proposta do grupo de pesquisadores GRIFARS<sup>21</sup> “Na prática, o texto é colocado em três colunas; a primeira contém a transcrição, a segunda contém a primeira redução, e a terceira coluna contém apenas palavras”.

<sup>21</sup> Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Auto.Biografia, Representações e Subjetividade. Instituição: UFRN.

O agrupamento dessas interpretações foi colocado e apresentado em um quadro que preparamos e está indicado de acordo com cada etapa das Oficinas de Narrativas, as compreensões dessas etapas das oficinas foram transformadas em palavras-chaves; construímos núcleos temáticos levantados com seis temas e encaixamos no último espaço as interpretações presentes nas narrativas das crianças, foram as que mais se evidenciaram em toda a perspectiva. Portanto essa foi a apresentação das transcrições das narrativas consideramos o resultado apontado referente as percepções das crianças.

## **CAPÍTULO 3**

Quando é verdadeira, quando nasce da necessidade de dizer, a voz humana não encontra quem a detenha. Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos, ou pelos poros, ou por onde for. Porque todos, todos, temos algo a dizer aos outros, alguma coisa, alguma palavra que merece ser celebrada ou perdoada pelos demais.

(GALEANO, 2011, p. 23)

### 3 O PERCURSO COSTRUÍDO COM AS NARRATIVAS

Narrar a vida é reinventá-la. É produzir novos sentidos, é reatualizar, em novo contexto, as marcas inscritas em nosso corpo, em nossa história.

(PASSEGGI, 2003, p. 112).

#### 3.1 Construindo percepções

Agora chegamos ao capítulo final desse texto abrindo o caminho pelo pensamento de Sarmiento (2007) que faz menção a fala da criança apontando que ser criança em um mundo de adultos nunca foi fácil. Legitimar sua voz, reconhecendo-a como capaz de falar e refletir sobre sua própria história, também não. Compreendê-la enquanto sujeito histórico, social e cultural, muito menos, nesse processo de ocultação que a infância tem sofrido ao longo da história, e discorre que, durante muito tempo, a criança foi considerada um não adulto, e que essa visão adultocêntrica registra a negação das características de um ser humano completo. “A infância como a idade do não está inscrita desde o étimo da palavra latina que designa esta geração: infans – o que não fala” (SARMENTO, 2007, p. 33, grifos do autor).

Por isso mencionar a fala da criança e apresentando o seu peso durante a análise dos dados, assim começamos apresentando alguns momentos das Oficinas de Narrativas pois durante esse processo foi possível compreender as percepções das crianças apresentando a *Escola da Roça*, com essas características que ficaram evidentes na fala das crianças investigadas e foi possível construir discernimentos que trazem significações para a investigação.

A Oficina Literária foi a primeira oficina que aconteceu nessa investigação e como havia um roteiro a ser explorado, alcançou a intenção da investigação, no protocolo havia um apoio para a abordagem metodológica que foi a Boneca de Pano, boneca essa que antes de iniciar a aproximação foi elaborada dentro da proposta das Narrativas de Infância mantendo as características elaboradas pela pesquisadora.

O espaço preparado foi no Hall de entrada da *Escola da Roça*, lugar esse onde todas as crianças poderiam estar envolvidas na proposta. Quando cheguei coloquei a boneca ao lado em uma mesa sem explicar o motivo e o porquê dessa estratégia lúdica. Respeitando as autorizações, as crianças participantes foram colocadas na minha frente e dei início com a leitura do livro “A Garota e a boneca de Pano”, que narra uma amizade entre uma garota e uma boneca de pano, essa referência foi colocada como se eu também fosse amiga da minha boneca de pano.

**Fotos 33 e 34** – Boneca de pano Luíza preparada para a oficina.



Fonte: acervo da pesquisadora.

A intenção era explorar o tema Amigos da Escola ouvir as crianças, captar as percepções e discutir a escola. Antes dessa proposta apresentei a minha amiga e disse que ela precisava de um nome foi quando por coincidências as crianças observaram uma relação do livro com o real, haviam identificado com uma colega por isso o nome Luíza, foi escolhido em comum acordo.

Quando apresentei e mostrei a boneca para as crianças que informadas que ela veio de uma cidade muito longe daqui e onde ela mora não tem escolas como essa no meio de um espaço tão especial e cercado de natureza, na sua cidade as escolas são grandes e cheias de crianças e adultos, na cidade a escola está em um lugar bem diferente. Então, ela quer saber como é a *Escola da Roça*, para que ela serve, o que a gente faz nela... Enfim, ela gostaria que vocês contassem a ela tudo o que vocês sabem sobre essa escola. Quem gostaria de começar a conversa com o Minha amiga e explicar para ela como é a escola?

As crianças envolveram na investigação e conseguiram contribuir com o tema relacionado aos vínculos de amizade, as relações afetivas que marcam o processo de escolarização das crianças. Nessa oficina ficou bem evidente no tema os amigos da escola que elas são os colegas, professores, e os funcionários. Elas dizem que eles são bons e que encontram muitas pessoas na escola, entre elas, os professores e sempre falam da coordenadora que está presente na escola todos os dias, falam apresentando os colaboradores da escola como a tia do lanche e o motorista de ônibus. Muitos narram a importância das amizades com os

colegas e como é divertido viajarem juntos de suas casas até a escola tem um histórico de estudarem juntos desde o jardim II.

*Adriel, 5ºANO: “Somos amigos e brincamos juntos. É muito bom pois em todas as aulas viajamos de ônibus juntos. Aqui na escola a coordenadora é brava mais também sabe cuidar de tudo, com carinho... Nós conversamos muito e as professoras conseguem corrigir e ensinar elas são amigas também.”*

Além de encontrarem os professores os funcionários da escola, as crianças narram que fazem amigos, que os amigos da escola são legais porque as ajudam nas atividades de sala, brincam no recreio e viajam o ônibus. A escola é um espaço de socialização e de interação, onde as crianças podem conhecer outras crianças de mesma faixa etária e de faixa etária diferente também, do mesmo lugar onde residem e de lugares diferentes. É, portanto, um espaço constituído pela diversidade e pelo encontro de culturas. Em meio a essa diversidade, é um lugar de se fazer amigos.

A maioria das crianças narram que os professores são bons porque ajudam e ensinam quando elas não conseguem aprender. O professor, mesmo sendo bom e legal, “às vezes ele briga” principalmente a coordenadora que impõe disciplina de um lado e o professor que detém o conhecimento; do outro, o aluno que nada sabe e ali está para aprender com o professor juntos eles criam vínculos importantes laços de amizade.

A segunda oficina que aconteceu foi a Oficina Fotográfica com a intenção de buscar a reposta do que gostam na escola, ouvir das crianças através da imagem fotográfica do lugar, ou seja, narrar aquilo que na *Escola da Roça* mais lhe agradam. A proposta tinha como intenção que a criança levasse a boneca para conhecer a escola e durante essa atividade a criança registrasse em uma fotografia o que tinha de significação para ela nessa escola, lembrando que aconteceu com grupos de três crianças e houve gravação de áudio.

É pertinente dizer que o que me conquista com o uso das fotografias é a possibilidade de (re)olhar para algo que poderia passar despercebido. É ver a relação estabelecida, em um dado momento, entre as crianças e analisar o que é possível ver além do que é dito, que carece de um olhar atento, mas na maioria das vezes pode passar sem ser visto:

A fotografia é, na verdade, um constante convite à releitura, a uma forma diversa de ordenar o texto imagético. Pode ser olhada muitas vezes, em

diferentes ordens e momentos, pode ter outras interpretações: ela é sempre outra foto ali presente, pois uma foto se transforma cada vez que é contemplada, revive a cada olhar. (KRAMER, 2002, p. 52).

Nessa oficina a fotografia foi utilizada para propiciar que a criança pequena ou grande, narre-se e também aponte as narrativas que estão sendo produzidas ao seu redor, para ela, com ela e por ela. Exemplo bem marcante foi quando a criança Raissa (5 anos) caminha pela escola e com liberdade narra e também interage com a boneca de forma tão natural criando fotografias. As fotos são capturadas em uma escolha da imagem que reproduz o questionamento, objetivando reconhecer produções de sentidos que possam levar a uma sensibilidade indicando os desafios de dizer o que não é dito com palavras, mas sentido e vivido pelas crianças.

**Fotos 35 e 36 – Fotos na visão da Raissa (5 anos).**



Fonte: acervo da pesquisadora.

Aqui vamos apresentar fotografias com imagens criadas pelas crianças, essas imagens capturadas são fotos feitas e que buscam minúcias significativas para um determinado contexto. Minúcias que apontam e anunciam a produção da narrativa de uma criança visando apontar para detalhes cada vez menores que nem sempre são vistos, de forma que a imagem possa inspirar e que ressalta para constituir o olhar do leitor, contribuindo significativamente às narrativas não faladas da criança pois “resgatar a memória e recontar a história é ressignificar o olhar” (KRAMER, 2002, p. 52).

Essas narrativas se apresentam no sentido de estar mostrando que gostam de aprender ler, escrever, brincar; das amizades construídas na escola, valorizam os funcionários, tudo isso

através do ambiente educacional que a escola proporciona. Em suas narrativas, elas fazem muitas referências a um comportamento normativamente adequado. Com isso, entende-se que quando as crianças dizem para a boneca Luísa que na escola precisamos “Estudar”, “Ler”, “Fazer tarefas”, “Trazer caderno, lápis, borracha”, ou ainda, “Ficar bem quietinho”, “Prestar atenção”, elas expressam e reproduzem o que se constitui como atividades e objetos específicos desse espaço específico que é a escola.

Agora apresento a terceira oficina que envolve todas as crianças e a boneca Luísa, esse momento apresenta um roteiro buscado a função da escola, proposta na Roda de Conversa que compreende num “jogo de faz de conta”, em que interagiram com pesquisadora as criança e boneca, que como já apresentamos, teria vindo de uma cidade grande e estava ansiosa para saber tudo sobre a *Escola da Roça*.

Durante a roda de conversa as crianças sentavam-se em um semicírculo com a pesquisadora e a boneca de frente aproveitando para expor todo questionamento. Foi apresentado o motivo da boneca estar ali em uma situação de “faz de conta”, as crianças começavam a interagir com ela e comigo buscado entender a função da escola.

A situação de faz de conta explora uma das principais características do universo cultural da infância, a ludicidade, com tudo que ela desperta no imaginário e na espontaneidade da criança, permitindo atrair a sua atenção e interesse para a interação com a pesquisadora e o pequeno alienígena. (PASSEGGI; NASCIMENTO; SILVA, 2016).

As crianças ficavam livres para falar e tínhamos em mãos um roteiro que nos auxiliou durante a conversa, foi adaptado conforme seu andamento prestando os questionamentos da boneca como se ela estivesse narrando. “Então, ela gostaria de saber como é a escola, para que ela serve, o que a gente faz nela... Enfim, ela queria que vocês contassem a ela tudo o que vocês sabem sobre a escola. Quem gostaria de começar a conversa com o Minha amiga e explicar para ela como é a escola?”

Em suas narrativas sobre a escola e o que fazem na escola, as crianças enfatizam os processos de ensino-aprendizagem de leitura e de escrita. Com efeito, no jardim II e nos anos iniciais do ensino fundamental, as atividades de leitura e escrita são as mais recorrentes, tendo em vista que a aquisição da leitura e escrita é o principal objetivo da escola, se apresentando, portanto, como maior desafio e objetivo das crianças no sentido ir à escola.

**Marcos (5 anos) Jardim II:** “A escola está aqui nesse lugar para ensinar ler e escrever.”

“Meu pai não estudou, ele não lê. Estou aprendendo ler aqui pois vou ajudar meu pai fazer compra e ler para consertar o trator...”

“Não venho pra escola sozinho tenho colegas e brincamos muito no recreio, meus amigos também aprenderam escrever, e até eu já escrevo o meu nome completo.”

As narrativas suscitam a interpretação de que existe brincadeira na escola, mas não se referem ao brincar como recurso ou procedimento didático apenas definem a escola associando ao que fazem na escola como ler, escrever, brincar, estudar. Apresentam a escola como um lugar para promover aprendizagem e desenvolvimento. Passeggi *et al.* (2014, p. 94) constataam que a brincadeira vai desaparecendo ao longo da escolarização. As autoras trazem a reflexão sobre o processo de enculturação no qual ingressam as crianças no universo escolar:

[...] o processo de enculturação no universo escolar está marcado, para elas, por um duplo deslocamento, que implica uma série de acontecimentos, dentro dos quais precisam aprender a se situar: o primeiro é deslocamento da necessidade de brincar para a necessidade de estudar. O segundo decorre do primeiro: a sobreposição do estatuto de aluno (a), ao de criança. O que faz dessa trajetória um processo gradual de apagamento progressivo da brincadeira na escola e em seguida em suas vidas. (PASSEGGI *et al.*, 2014, p. 94).

A aprendizagem da leitura e da escrita se apresenta como maior desafio e o objetivo das crianças se traduz no sentido mais imediato de ir à escola para ler e escrever. Na fala do cotidiano as crianças ressaltam a utilidade da escola se apresentando como algo que já parte da vida no espaço rural, o que reforça a importância da escola como alternativa que proporcionará mudança de vida no futuro.

A oficina de Exposição Fotográfica é a quarta etapa e consegue captar nas narrativas a importância da escola, aconteceu com a participação das crianças que narram suas fotografias para a boneca Luísa e de forma individual, nesse momento foi possível alcançar reflexões sobre a escola e também apresenta a importância da *Escola da Roça*. Com um roteiro e as fotografias expostas as crianças reconhecem sua foto e também conseguiram narrar de maneira geral para a boneca que gostam de ir para a escola, elas não gostavam de ficar em casa e que estar na aula é muito importante pois ficam sem copiar e atrasam os conteúdos não conseguindo acompanhar os demais, na escola aprendemos muito para o nosso futuro.

Nesse sentido, podemos inferir que a confissão do gosto pela escola está atrelada ainda à performance de ser bom aluno, que não falta aula, revelando o quanto incorporaram na escola um lugar constituído pela experiência, Genz Gaulke (2017, p. 31) afirma que:

Como lugar, a escola não representa somente uma construção física ou um espaço utilizado para o ensino e a aprendizagem. Entendo o lugar como uma construção social, imbuída de valores e significados, constituída da experiência que temos do mundo. A escola é constituída pela experiência humana. (GENZ GAULKE, 2017, p. 31).

A escola é uma construção social que envolve valores, significados e experiências conseguem associar à escola com o futuro para ter uma profissão; a importância da leitura para *Ser* alguém na vida, ter um horizonte melhor. Com a narrativa do Vinícius (11 anos) é possível perceber as experiências que ele associa a escola pois esse ambiente educacional faz parte de sua história escolar, ele narra que não conhece outra escola sempre estudou na *Escola da Roça* reconhecendo as contribuições que a escola proporciona a ele.

**Fotos 37 e 38** – Oficina com Vinícius (11 anos).



Fonte: acervo da pesquisadora.

*Vinícius (11 anos) 5ºAno: “Eu fotografei esse lugar da escola pois acho muito importante a sala de aula, nesse espaço eu aprendi muito. Eu estudo aqui desde o jardim II e quando cheguei aqui não sabia ler e nem fazer operações de matemática, hoje eu sei muito e vou sair da escola para o*

*colégio, estou muito feliz pois aqui nessa escola é onde eu sempre estudei  
nem preciso de outro lugar.”*

A criança é introduzida na cultura escolar, vivenciando toda a diversidade cultural presente em função da distinção que a escola contém, de acordo com Barroso (2012) chama a atenção para o fato de as crianças serem submetidas a um tipo de organização pedagógica do ensino coletivo, que influencia na produção de uma “cultura da homogeneidade” dentro da escola, isso introduz mudanças que garantem experiências dentro e fora da escola. Abreviadamente, a escola se apresenta para as crianças como lugar de aprender vários conteúdos teóricos, referente ao conteúdo dos componentes curriculares aos saberes práticos referentes a vida.

Na quinta oficina a mediadora continua em cena, a boneca Luísa acompanha toda proposta relacionando as narrativas com produção de desenhos, Oficina de Desenhos. As crianças, por meio de desenhos, podem expressar suas ideias sobre a escola, fazem uma reflexão buscando meditar sobre a escola. Tudo acontece em grupos com três crianças e cada criança cria seu desenho e durante essa atividade, as crianças individualmente vão narrando e apontando respostas que colaboram com a pesquisa fazendo uma análise da *Escola da Roça*.

Nessa Oficina de Desenho imagino que possa ser perfeitamente entendida por aqueles que, como eu, desenham desde a infância, e fazem do desenho um meio de comunicação, uma caligrafia própria de sentidos em traços únicos e singulares. O desenho se configura também como um espaço de reflexão sobre o mundo, de registro do fluxo de pensamento, de captura de imagens, objetos, sensações, desejos, impressões. Alguns autores dizem o desenho poder incorporar “uma narrativa visual do cotidiano” ou mesmo “confissões pessoais” (SALLES, 2007, p. 43), portanto um desenho, se visto de modo isolado, deixa de apontar para descobertas. Desta forma, podemos perceber que há sempre um recurso quando se trata de desenhar, um antes, um durante, um depois, impregnado de uma série de aprendizagens cognitivas que derivam do imaginário de quem está desenhando e de suas experiências.

Santos (2010, p. 19) defende o desenho da criança como uma narrativa gráfica, como uma “ação inventiva de cambiar experiências, sendo por isso um modo particular de tecer fios na história, configurando-se como processo afetivo e cognitivo de comunicar-se, nessa oficina foi possível perceber que na escola referência para a comunidade, seu papel é transformar todos em pessoas de bem com futuro melhor.

Fotos 39, 40, 41 e 42 – Desenhos das oficinas de narrativas de criança.



Fonte: acervo da pesquisadora.

Durante a Oficina de Desenhos as crianças apresentavam para a boneca Luísa suas reflexões sobre a *Escola da Roça*, valorizam escola como uma referência para a comunidade, interpretado que a educação informada pela escola forma o sujeito entretanto algumas em hipóteses são diferentes em alguns aspectos, convergem para o ideal de que educar é formar, é adaptar o sujeito à sociedade, repassando as suas regras, costumes, valores, culturas, conhecimento acumulado, tudo isso em incentivo ao desenvolvimento do sujeito, que não é cíclico, mas infinito, visto que estamos em um processo de aprendizado constante, sempre evoluindo, transformando todos em pessoas de bem, com futuro melhor.

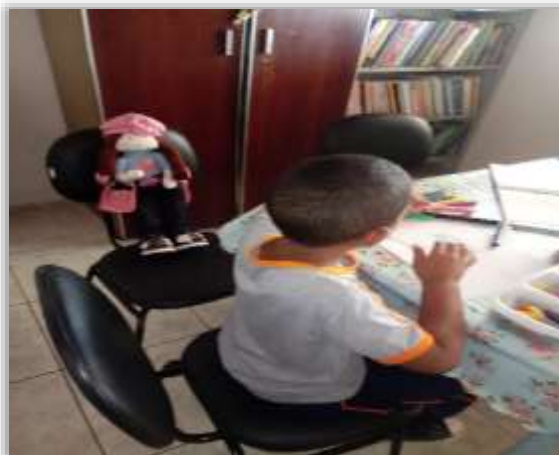
Podemos concluir, então, que, de acordo com Libâneo (2005), a prática educativa aplicada na escola é sempre a expressão de uma determinada forma de organização das relações sociais na sociedade, transformando todos em pessoas de bem. Dessa forma, “[...] os objetivos e conteúdo da educação não são sempre idênticos e imutáveis, antes variam ao longo da história e são determinados conforme o desdobramento concreto das relações sociais, das formas econômicas da produção, das lutas sociais” (LIBÂNEO, 2005, p. 79).

Para finalizar as oficinas durante essa investigação realizamos a Oficina de Produção de Texto, aconteceu com as crianças atendidas individualmente que conseguiram produzir sua carta, durante a criação da mensagem as crianças traziam dados relevantes sobre suas experiências escolares, narravam e expressavam suas percepções sobre a escola e o modo como elas interagiam com a boneca Luísa abriram diálogos sobre a *Escola da Roça* que mostrou suas evidências.

Porém para essa oficina, sendo a pesquisadora, busquei fazer dessa participação um instrumento de conhecimento, que aconteceu por permitir-se afetar. Identifiquei-me muito com a ideia da escrita associada a fala quando as crianças narram as suas experiências contando e fazendo anotações, desenvolvendo narrações durante o processo da criação da carta para a boneca essa mensagem vai para a cidade com informações e concepções das crianças relacionadas ao meio que vivem.

Conforme nos diz Cruz (2008, p. 12), essas concepções em relação às crianças começam a mudar as visões e práticas sociais, passando a ver a criança como “pessoa completa, competente, curiosa e criativa, com direito a ser ouvida e atendida nas suas necessidades específicas”, é um processo de valorização e que depende dos esforços da comunidade científica e daqueles que trabalham diretamente com as crianças nos diferentes espaços sociais, como muitos de nós. Sendo assim, essa oficina abordou reflexões acerca dos vários contextos da criança e infância onde elas narram que gostam da escola, pensam em melhorias para o local, reconhecem as contribuições da escola em toda comunidade.

**Fotos 43 e 44** – Momento da oficina de produção de texto.



Fonte: acervo da pesquisadora.

As crianças apresentam durante essa oficina destaque e interesse com a escola, informam que nessa região, o espaço onde ela está fica no meio da roça, apontam que a escola

é referência para reuniões e todos que estudam aqui vão sair do lugar para estudar em escolas da cidade, pois essa escola oferece turmas até o 5º ano, quem estuda ou estudou na *Escola da Roça* aprende ou aprendeu muito.

*Izabela (11 anos) 5º ano: “Sabe eu estudo aqui tem muito tempo, comecei no Jardim II agora eu já sei ler e escrever, eu queria que a Luíza visitasse minha casa é pertinho... eu gosto muito dessa escola pois aqui fiz amigos e como esse é meu último ano, sabe eu vou para colégio na cidade fico com medo de achar difícil e longe mais estou crescendo e aqui não tem lugar mais pra mim...  
Querida ajudar nossa escola para ter mais sala de aula para não precisar ir até a cidade estudar, aqui eu também estudo ...”*

Essas narrativas das crianças vão construindo fragmentos que permitem, aos olhos sensíveis, reflexões sobre a vida na escola, ou mesmo sobre seu processo de realidades individuais de cada um. Reconhecendo a criança como construtora de reflexões, de percepções do seu espaço em que convive, nesse sentido, a escola, para as crianças da roça aparece com muita importância em suas vidas, não é considerada como lugar de passagem e sim lugar que lhes proporciona desenvolvimento e abre relações.

### **3.2 Transcrevendo resultados**

Essa pesquisa (auto)biográfica com crianças da *Escola da Roça* ampliou os resultados da investigação e deixou evidente as potencialidades que existem nas escolas desses espaços rurais assim, as narrativas dessas crianças apontam para o movimento de reflexividade da cultura escolar. Com isso, compreendemos que a narrativa de crianças da roça amplia muitas concepções que colocam os sujeitos personagens das narrativas responsáveis pelas falas de suas experiências.

Com os variados estudos sobre a infância e com o desenvolvimento de pesquisas com esses sujeitos a visão sobre a infância tem sido modificada, conforme preconiza Sarmiento (2005, p. 363), ao defender que “a infância é concebida como uma categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social”, neste caso, a infância é (re)considerada como uma fase na qual os sujeitos têm suas

experiências, são sujeitos de direito e podem dizer e ouvir sobre os processos pensados por eles e para eles.

Esse movimento que envolve a criança e proporciona que está se torne sujeito da experiência, seja a partir da transmissão de experiências de outras pessoas (familiares, colegas e professores) ou da experiência que essa criança já tem de si mesma, é constituído especificamente em torno das narrativas em que está envolvida. Nesta lógica, estas narrativas estão presentes em todos os espaços que permeiam a vida dessa crianças e estão presentes nos resultados das oficinas de narrativas.

Foram encontradas nas narrativas das crianças as significações referentes amigos da escola, os amigos são vistos como os colegas, professores, e os funcionários. A maioria das crianças apresentam que na escola constroem amizades e criam laços fortes de amizade com os professores, pois a disponibilidade do professor em ajudar e ensinar as crianças são destaques em suas narrativas, levando as crianças a avaliá-los como bons professores.

*“Aqui na escola eu estudo desde o Jardim II, todas as minhas professoras me ajudaram muito, eu vejo que a tia me ajuda, me ensina. A Lúcia preocupa com todos e o todos os dias fica esperando a gente chegar pra dar o café.” (Vinícius).*

*“Gosto muito do professor de educação física brincamos muito acho ele muito legal é bom amigo, você sabe os professores são os melhores! Sabe minha professora me ajuda com a tarefas e cuida muito em de mim dos colegas também...” (Marcos).*

*“Conheço meus colegas tem muito tempo, nós estudamos juntos no meu primeiro ano aqui na escola, foi no Jardim II, quando cheguei aqui. Quando for para o colégio na cidade ainda bem que minhas amigas vão comigo, só não queria sair daqui eu gosto da minha escola.” (Izabela).*

*“No recreio eu e meus colegas brincamos muito somos bem amigos, na sala somos unidos e ajudamos uns aos outros.” (Adriel).*

Na maioria das narrativas foi possível encontrar trechos que enaltecem os amigos na escola, narram que são legais porque brincam, se relacionam e os ajudam e sempre acompanham a série.

A escola é um espaço de socialização e de interação, onde as crianças podem conhecer outras crianças de mesma faixa etária e de faixa etária diferente também, do mesmo lugar onde residem e de lugares diferentes. É, portanto, um espaço constituído pela diversidade e pelo encontro de culturas. Em meio a essa diversidade, é um lugar de se fazer amigos. De acordo com Papalia, Olds e Feldman (2009), os grupos de colegas assumem papel fundamental no desenvolvimento da criança, é na infância, que compreende o período que se inicia por volta dos 07 anos de idade, os “Grupos se formam naturalmente entre crianças que vivem próximas ou vão juntas à escola, e frequentemente se compõem de crianças da mesma origem racial ou étnica e de condição socioeconômica semelhante”.

A interação com os grupos de amigos na escola une as crianças e elas aprendem a comunicar-se, a cooperar e a se ajudarem mutuamente. Assim, as crianças dessa forma definem apresentam que os amigos bons brincam juntos narrando que isso é legal. Os grupos de amigos que se formam na escola sempre estão juntos na sala de aula, no horário do recreio, bem como nos percursos de casa à escola. Para as crianças, um amigo legal é o que não arenga, não briga, não fala mal do outro. Observamos em Papalia, Olds e Feldman (2009) que as crianças se beneficiam com os grupos de amigos da escola, quando podem contar sempre com alguém para brincar ou fazer coisas juntas, adquirindo o senso de identidade e de pertencer a um grupo. Isso ajuda a desenvolver habilidades de liderança, de sociabilidade, de comunicação e de autoestima.

Continuando com as interpretações do estudo e de acordo com a proposta da oficina que possui o objetivo de compreender o que as crianças gostam na escola, vamos apresentar as interpretações através das fotografias e as crianças narram que gostam de aprender ler, escrever e brincar na escola, elas apontaram que também gostam das amigas e dos funcionários.

As crianças, durante investigação, pediam para ver as fotos na câmera e para manuseá-la, porém demonstravam interesse em saber o que era registrado no momento da oficina. Elas percebiam sua importante participação narrando para a boneca Luíza a escola, por isso, quando apreciaram os registros na câmera ficavam satisfeitas.

**Foto 45** – Foto do aluno Marcos - Jardim II.



Fonte: acervo da pesquisadora.

Marcos é uma criança bastante comunicativa ele é muito curioso com as tecnologias, conseguiu captar várias imagens destacando nessa oficina, narrou e apresentou a escola para a boneca com muita alegria e envolvimento. Durante essa ação os questionamentos que estavam no roteiro elaborado para facilitar o processo investigativo, também foram compondo a comunicação e dentre eles os que apontaram as interpretações dos conceitos referentes a realidade infantil e sua perspectiva estão apresentados com as colocações do narrador.

*Nome: Marcos*

*Idade: 05 anos*

*Série: Jardim II*

*Nome da professora: Bidi*

*Sempre estudou aqui?*

*“Esse é meu primeiro ano na escola. Posso fazer mais fotos? Eu gosto de muitos lugares da escola.”*

*Por que escolheu esse lugar?*

*“Eu gosto muito da escola pois aqui vou aprender ler e escrever, na sala de aula é meu lugar especial lá eu aprendo com os meus colegas. Sabe já conheci muitas letras.”*

O Adriel conseguiu fotografar a escola dentro da proposta apresentada na oficina, ele narrou para a boneca Luísa que estuda na escola há um ano, e gosta de estudar ali pois sempre morou na cidade, falou que gosta da escola pois são poucas crianças e todos são amigos, disse também que tem muito carinho e admiração pelos funcionários.

**Foto 46** – Foto do aluno Adriel - 5º ano.



Fonte: acervo da pesquisadora.

*Nome: Adriel*

*Idade: 11 anos*

*Série: 5ºano*

*Nome da professora: Wanderléia*

*Sempre estudou aqui?*

*“Eu estudava lá em Campo Alegre pois morava na cidade estudava lá, agora estou gostando muito de estudar aqui são poucas crianças, somos amigos conheço todos da escola. Eu gosto muito dos meus colegas da tia Lúcia que cuida muito de todos os alunos aqui é muito bom, essa escola é muito boa.”*

*Por que escolheu esse lugar?*

*“Essa fotografia mostra a tia Lúcia que representa todos da escola eu gosto das professoras, essa sala tem os livros que é muito importante para os alunos aqui na escola aprendemos ler e escrever.”*

Raissa está cursando o jardim II, esse é o seu primeiro contato com escola, ela é uma criança pequena e se identificou com a proposta lúdica a amiga, boneca Luísa; conseguiu uma aproximação lúdica e narrou que gosta muito de bonecas. Durante a ação da oficina ela manteve a boneca amiga em seus braços e comunica com ela usando sua imaginação, foi muito interessante ver essa comunicação em pares e ela conseguiu imagens, foi fotografando aquilo que mais gosta na escola. Narra com alegria os lugares e mostra seus colegas que conheceu nesse ambiente novo, sua fala enaltece as amizades que a escola lhe proporcionou, apresenta a professora Bidi que é muito querida pois ensinou escrever o seu nome.

Fotos 47 e 48 – Fotos da aluna Raissa - Jardim II.



Fonte: acervo da pesquisadora.

*Nome: Raissa*

*Idade: 05 anos*

*Série: Jardim II*

*Nome da professora: Bidi*

*Sempre estudou aqui?*

*“Sim, só conheço essa escola, minha irmã estudou aqui agora está na cidade eu queria muito vir pra escola aprender e já sei escrever meu nome falta aprender ler.”*

*Por que escolheu esse lugar?*

*“O que eu mais gosto aqui é do recreio pois posso brincar eu gosto muito dos meus amigos, eu tenho na escola gente que me ajuda e me ensina nas tarefas. Eu vou crescer aprender ler e ter uma profissão.”*

Conforme foi apresentado as rodas de conversa se diferenciam das outras atividades grupais, pois as crianças podem se expressar no grupo colaborando com suas reflexões, abrindo sua intimidade. Desse modo, procurando trabalhar com a reflexão e o diálogo, construímos “nossa roda”, essa estratégia tinha a boneca Luísa como protagonista da escuta de narrativas. Nessa oficina o núcleo temático aponta sobre a função da escola, a maioria define a escola associando ao que fazem na escola: ler, escrever, brincar, estudar.

O roteiro elaborado para a roda de conversa apresenta vários questionamentos referente a escola e sua rotina para que as crianças digam, falem para a boneca sobre seu dia na

escola, se elas sabem para que vão à escola, o que fazem na escola, quem encontram na escola e se a boneca possui chances de criar amizades nessa escola.

*Izabela do 5º ano (11 anos), “Eu venho na escola para aprender muitas coisas e já aprendi ler e escrever, na escola eu aprendo geografia, história e sei que tenho mais coisas pra aprender.”*

*“Quando chegamos aqui na escola é bem cedinho tem pão, lanche muitas alunos dormem e brincam, (falando com a boneca) escola é lugar de amigos temos muitos colegas aqui.”*

*Vinícius do 5º anos (11 anos), “Eu gosto de vir para a escola acho difícil acordar cedo e quando chegamos aqui é bom pois tenho vontade de aprender de fazer tarefas e gosto das aulas de educação física pois tem muitas brincadeiras, sabe estudar é muito bom.”*

*Adriel do 5º ano (11 anos), “Aqui fica perto da minha casa eu lancha na escola quando chego vou para a sala, tem o recreio. Eu sei que escola é feita para aprender ler escrever.”*

Nos desenhos infantis, produzidos pelas próprias crianças, também se configuraram como um importante dispositivo metodológico para fomentar as narrativas das crianças concernentes às experiências vivenciadas no cotidiano da escola e também em outros espaços educativos. Diante das produções gráficas e artísticas das crianças, foi possível estabelecer uma conexão que proporcionou o diálogo visando apreender com suas narrativas as identificações e momentos experienciais estavam sendo construídos na escola.

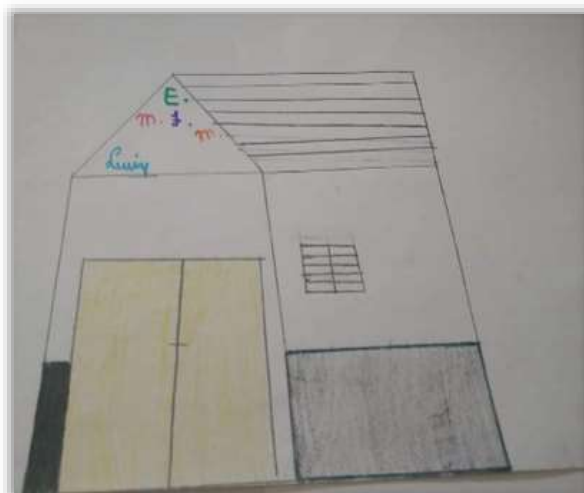
Nessa proposta as narrativas das crianças participantes apresentam reflexões sobre a *Escola da Roça* e elas veem a escola como referência para a comunidade, enxergam a importância da escola para todas pessoas que buscam um futuro melhor. Nesse sentido, as crianças apresentaram em suas narrativas os conhecimentos já construídos em suas trajetórias de vida com base nessa linguagem inerente à cultura infantil, que coloca as crianças no lugar do protagonismo da sua própria infância.

**Foto 49** – Desenho do Vinícius - 5º ano.



Fonte: acervo da pesquisadora.

**Foto 50** – Desenho do Adriel - 5º ano.



Fonte: acervo da pesquisadora.

**Foto 51** – Desenho da Izabela - 5º ano.



Fonte: acervo da pesquisadora.

*“Aqui na roça precisamos da escola para as crianças estudar, ela é importante pra muitos. Sabe eu aprendi muito aqui agora vou para a cidade, vou sentir falta pois aqui eu cresci... Todos os alunos que saíram daqui são bons estudantes e foi essa escola que ajudou pois aqui é bom. Vou estudar e sair daqui bom aluno ser alguém na vida.”*

**Vinícius 5ºano.**

*“Na cidade a escola é diferente tem muitos alunos e a professora não consegue ficar perto de todos, eu consegui aprender melhor aqui e vejo que essa escola ajuda muito as pessoas que moram aqui veja estamos na roça longe de tudo e mesmo assim estou conseguindo aprender. Agora consigo ler melhor por isso vou estudar para ter um horizonte melhor.”*

**Adriel 5ºano**

*“Aqui na roça a escola é destaque pois para aprender as crianças precisam matricular aqui, aqui as pessoas procuram a escola para aprender e no futuro para ter uma profissão, isso é muito bom quem estuda aqui sai bem esperto... Eu fiz o desenho da minha sala, lá nós aprendemos muitas matérias que nunca vou esquecer, tudo que eu aprendi ai está guardado pra sempre na minha mente.”* **Izabela 5º ano.**

**Foto 52** – Desenho da Rayssa - Jardim II.



Fonte: acervo da pesquisadora.

**Foto 53** – Desenho do Marcos - Jardim II.



Fonte: acervo da pesquisadora.

*“Todos aqui cuidam de nós... Estou desenhando todos da escola e quando eu for sair daqui vou sair bem melhor e lendo tudo... Essa escola é muito especial ajuda muitas pessoas...”* **Rayssa Jardim II**

*“Estou colorindo esse quadro da escola pois vou aprender muito aqui... preciso aprender ler e escrever pois meu pai não sabe e vou ler o painel do trator da Fazenda e ajudar ele fazer compra ... eu sonhava que ia estudar aqui pra crescer e ser bem melhor.”* **Marcos Jardim II**

Na ação das Oficinas de Narrativas a última etapa apresenta a proposta da escrita das crianças e elas criam cartas para a boneca Luísa, essas cartas vão para cidade com informações da escola que elas estudam. Reforçando tudo foi apresentado sobre as narrativas é importante destacar que tudo narrado faz parte de um saber único que valoriza as experiências, a narrativa consegue expressar as realidades e permite um processo de identificação com suas especificidades apontado à escola e suas evidências. Nessa oficina as crianças apontam que gostam da escola, gostam de tudo na escola, pensam em melhorias para o local como reformar aquele espaço, reconhecem as contribuições da escola. Essa narrativa está em grande parte nas mãos daquele que a conduz, essa referência aconteceu com a escrita das crianças que criaram as narrativas que estão apresentadas na sequência.

**Fotos 54 e 55** – Carta 1 do aluno Vinícius 5º ano.



Fonte: acervo da pesquisadora.

**Foto 56** – Carta 2 da aluna Izabela - 5º ano.



Fonte: acervo da pesquisadora.

**Foto 57** – Carta 3 do aluno Adriel - 5º ano.



Fonte: acervo da pesquisadora.

**Carta 1: Vinícius**

*A escola é perfeita para todos. Todos amam essa Escola porque ela é educada, trata todo mundo bem. Aceita todo mundo e as pessoas são educadas ela é bonita, ela é perfeita! Cada vez mais vamos cuidar da escola para melhorar ela.*

**Carta 2: Izabela**

*Querida Luíza*

*A minha escola é muito especial e eu gosto muito dela sempre vou lembrar daqui e torcer para melhorar. Uma das coisas mais importantes para mim é a minha sala. Você será sempre bem vinda nessa escola eu tenho certeza e estou na 5° série estou no meu último ano eu quero que quando der para você me visitar no Colégio Estadual Major Emídio eu não queria ir mais no fundo eu quero crescer e ter uma vida boa. Beijos.*

*De: Izabela M. T.*

*Para: Luíza*

**Carta 3: Adriel**

*Abra que verás...*

*A escola onde eu estudo ela é a melhor porque nela eu aprendi mais rápido e fácil. Eu amo muito ela e sempre vou cuidar daqui e essa escola é a escola que eu sonhei. E se você sonha, você acredita e tem fé você sempre conseguirá.*

Cada criança é singular e possui seus mundos e conseguem atribuir de forma específica com a pesquisa. Nas ações das oficinas foi possível envolvê-las e mostram que configuraram como um caminho de expressão, comunicação e organização das experiências vividas pelas crianças, o que para nós foi uma via de acesso ao mundo delas, a quem elas são e como dão sentido à sua existência. Nessa condição conseguimos dar importância aos resultados de cada oficina e em suas produções conseguindo ver, ler, ouvir e entender com o cuidado e atenção que merece, levando em consideração que um “simples pedaço de papel” ou “uma palavra dita” pode conter a história de vida de uma criança.

**3.3 As percepções nas narrativas**

Durante o processo da pesquisa, os narradores participaram com suas comunicações e deixaram percepções através das muitas sutilezas e de detalhes, entendemos que nessas comunicações o subentendido não está apenas na oralidade, mais em todo e qualquer modo pelo qual se expressaram e as oficinas foram apresentadas com diferentes etapas. A linguagem subentendida excede também a corporeidade, ou seja, a narrativa não vem dissociada do sujeito, ela não se constrói livre, traz significados que são construídos a partir do contexto em que é gerada. A narrativa é a possibilidade de discutir as singularidades dos sujeitos através de suas vozes. Discorrer o conceito de narrativa atravessa pensamentos para pensá-la junto-com um outro conceito, o de experiência. As narrativas infantis, acontecem junto-com as experiências vividas por elas nas relações.

Larrosa (2002, p. 21), a “experiência é algo que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Portanto, pensar a narrativa infantil, enquanto experiência do sujeito significa pensar que a narrativa acontece a partir da experiência, e será aquilo que toca o sujeito, que passa, que acontece, e por isso, proporciona esse viver. Tanto as experiências como as narrativas serão singulares a cada sujeito que a vive, a experiência é sentida diferentemente para cada sujeito que a sente, do mesmo modo a narrativa é experienciada por cada um a partir dos sentidos empregados a ela.

De acordo com Larrosa (2011), afirma que toda a experiência é irrepetível, pois, mesmo se tentando viver a mesma experiência, parte-se do princípio da singularidade e da unicidade, concordo com o autor, e digo que além da experiência ser irrepetível, também as narrativas infantis assim o são, uma vez que são únicas e partem sempre da singularidade do sujeito que a narra. Esses princípios fundamentam os conceitos de narrativas e experiências.

Dando continuidade as percepções das narrativas apresentamos vivências experienciadas na pesquisa, que foram vividas durante as oficinas da pesquisa, muitas foram as narrativas, ouvidas, sentidas, olhadas, que me atravessaram na condição de pesquisadora, contudo, algumas delas me tocaram, me fizeram sentir, me passaram de algum modo, e são essas narrativas, a partir da experiência vivida nas percepções que trago para pensar esses outros modos de experienciar as narrativas infantis. Foram surgindo através das oficinas com seus núcleos temáticos depois de conseguir interpretar as narrativas.

### *3.3.1 Amigos da escola*

Depois das análises das narrativas das crianças pesquisadas, em seus relatos foram surgindo pontos principais que valorizaram a relação entre pares, surgiram a identificação com

os professores os funcionários e principalmente as crianças, construindo assim amizades que marcam as crianças. Elas dizem encontrar muitas pessoas na escola na maioria, narram que os professores são bons porque ajudam e ensinam quando elas não conseguem aprender e narram colocado muita importância nos colegas que estão presentes na sala e nas brincadeiras.

É importante ressaltar que os amigos proporcionam relações com maiores possibilidades de serem mais recíprocas, e imparciais no processo de socialização da criança. A relação entre pares na escola oferecem companhia, oportunidades para risos, brincadeiras, para o compartilhamento de ideias e também proporcionam experiências de confiança e afeto com o outro, o que contribui para sua formação identitária.

As crianças se misturam, assimilam e produzem culturas que provém da socialização tanto da cultura dos videogames, das princesas, das redes, dos CDs, como também da cultura dos amigos, do futebol, dos laços de afeto, da vida em grupo na escola e na família, tudo em um mesmo espaço e tempo social e pessoal. (BARBOSA, 2007, p. 1069).

Com essas percepções destacamos que a criança vai construindo suas próprias opiniões, concepções e visões de mundo ao longo das suas vivências com o outro. Na escola, esse convívio com colegas de faixa etária em comum fazem com que as crianças aprendam a se posicionar enquanto ser singular que são em um meio plural e nisso ela possa assumir uma posição enquanto ser social, isso foi possível evidenciar em suas falas onde valorizam os laços de amizade.

É importante observar também a relação que as crianças estabelecem com o professor, todas apontam com ênfase e admiração o cuidado que eles tem com as crianças e enaltecem o vínculo que desenvolveram a escola. Quando narram sobre os funcionários as suas narrativas valorizam a união de todos que engrandecem a escola. Existe uma relação positiva com as crianças e os adultos inclusive sentem que estão protegidas pois o ambiente e os funcionários colaboram com essa resposta.

As crianças demonstram satisfação em ter amigos na escola, são perceptíveis os grupos de amigos que se formam nesse ambiente e que interagem com mais união com os colegas de sala de aula, se agrupam no horário do recreio, bem como nos percursos do ônibus que os levam de casa até à escola. Para as crianças, um amigo legal ele está disposto a tudo, não briga, não fala mal do outro.

Na escola as crianças se beneficiam com os grupos de amigos, quando podem contar sempre com alguém para brincar ou fazer coisas juntas, adquirindo o senso de identidade e de

pertencer a um grupo. Isso ajuda a desenvolver habilidades de liderança, de sociabilidade, de comunicação e de autoestima.

De acordo com Barbosa (2007), a amizade construída na escola resulta desse processo de socialização e interação que constitui a escola e a experiência escolar. A amizade se traduz num fenômeno marcante nos processos de formação e aprendizagem das crianças. As crianças aprendem em relação mútua, construindo suas experiências escolares sendo assim, é possível compreender que as crianças fazem parte de um mundo coletivo que o faz se reconhecer como indivíduo único que não pode ser escondido por trás da personalidade de outra pessoa, mas o inverso, o sujeito reconhecerá sua própria identidade a partir da relação com seus pares.

### *3.3.2 O que gostam na escola*

As crianças foram questionadas e as respostas vieram com suas narrativas, apresentam imagens, conclusões específicas mostrando o que gostam na escola, mais uma vez narram sobre os elos de amizades e também apontam o ambiente escolar com os seus profissionais que proporcionam aprendizagens através de brincadeiras e atividades escolares com ludicidade. O que fica evidente em suas narrativas sobre o que mais gostam na escola é conseguir ler e escrever.

Também apontam que gostam de brincar, pintar, desenhar e gostam muito da hora do recreio, mas conseguem incluir como brincadeiras fazer tarefas escolares e auxiliar os colegas com as dificuldades. A partir dos objetivos e propósitos ditados pela escola as narrativas das crianças mostram que o sentido de estudar é se preparar para o mundo. Mas é importante levar em conta a necessidade da escola de garantir às crianças momentos lúdicos no cotidiano escolar.

Na perspectiva de Snyders (1993, p. 29), ele apresenta que “gostaria de uma escola onde a criança não tivesse que saltar as alegrias da infância, apressando-se, em fatos e pensamentos, rumo à idade adulta, mas onde pudesse apreciar em sua especificidade os diferentes momentos de suas idades”. As crianças gostam de brincar na escola, e como vimos elas brincam em vários momentos e principalmente com seus professores.

As narrativas mencionam o brincar como uma importante atividade que as crianças desenvolvem na escola, mesmo sem um planejamento sistemático por parte dos professores, que disponibilizam brinquedos, essa interação acontece no momento do recreio ou após o lanche. Para as crianças, esses momentos representam uma oportunidade de divertir de forma contextualizada com sua realidade e de interagir com seus pares.

Como foi apresentado anteriormente vamos aprofundar nessa observação das crianças pois ao narrarem sobre o que gostam de fazer na escola, colocam dentre elas as atividades escolares propostas pelos professores, revelando o prazer de executar e conseguir realizar a leitura e a escrita assumindo momentos de prazer, associadas as brincadeiras que surgem no horário da aula, a escola prioritariamente, assume o papel de socializar as crianças para atender às demandas da sociedade, em que a aprendizagem da leitura e da escrita é imprescindível para que as crianças se preparem para a realidade fora da escola.

As narrativas infantis apresentadas revelaram que, geralmente, as propostas pedagógicas relacionadas à leitura e à escrita estão elaboradas com intuito de ensinar o que valorizam muito que é ler e escrever, na visão da criança é a função da escola e em suas falas a aprendizagem da escola é muito importante.

Por isso devemos considerar a leitura como um importante processo pelo qual compreendemos a linguagem escrita. Quando lemos desenvolvemos nossa capacidade de decodificar, interpretar e refletir sobre o que estamos lendo, tirando dúvidas e elaborando conclusões. Como dizem Brandão e Micheletti (2007, p. 17):

O ato de ler é um processo abrangente e complexo; é um processo de compreensão, de interação com o mundo que envolve uma característica singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação da palavra. Da palavra enquanto signo, variável e flexível, marcado pela mobilidade que lhe confere o contexto. Contexto entendido não só no sentido mais restrito de situação imediata de produção do discurso, mas naquele sentido que enraíza histórica e socialmente o homem. (BRANDÃO; MICHELETTI, 2007, p. 17).

É importante lembrar que tanto na leitura como a escrita faz parte do cotidiano e pode ser percebida de várias maneiras dialógica que se dá entre os homens, como entre o texto e o leitor, pois como diz Brandão e Micheletti (2007), à medida que o leitor atribui significações e pressupõe uma reconstrução do texto que nos é apresentado ele desenvolve um processo que envolve mecanismo de descodificação e ativação, pois, para o autor, “ler um texto põe em ação todo conhecimento de mundo,” entendendo que o não saber ler e escrever em algumas situações pode ser comparado à falta do sentido, ou seja escrita é muito essencial em nossa vida.

### *3.3.3 Função da escola*

Ao narrarem sobre a função da escola as crianças conseguem definir a escola com associações sobre o que fazem na escola que é ler, escrever, brincar, estudar. De acordo com

suas experiências na escola elas narram que “Serve pra aprender”, “Serve pra muitas coisas”, “E também serve estudar”, “Escola é lugar de estudar”. É possível perceber por meio de suas narrativas, que as crianças acreditam ser certo ir para a escola para estudar e brincar e sabem que desde cedo devem estudar para aprender, para estarem incluídas numa sociedade.

O processo de inserção da criança na escola vem desde muito cedo pelos familiares, por sua vez apresentam esse espaço como um lugar de estudar que deve ser um espaço de interação com aprendizagem de conhecimentos teóricos e práticos. Porém no conceito da criança a escola vai além aprendizagem e dos conhecimentos teóricos também é para brincar e criar amizades. De acordo com Delory-Momberger (2008):

Da primeira infância à adolescência, a experiência da escola evolui, toma forma (identificação, distanciamento, objetivação) e incorpora “objetos” (pessoas, comportamentos, saberes). No entanto, em todas as idades, ela representa uma deslocalização dos pertencimentos, das identidades, dos saberes de origem ou de proximidade, e a integração a um espaço público de regras sociais, comportamentos codificados e saberes objetivados. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 114).

É possível compreender que a função do espaço escolar está além teorias e práticas, na verdade é um lugar de adquirir valores que estimem a criança pelo que ela é e não para o que está pode vir a ser. Portanto, a escola deve ser um espaço que respeite e estimule essas crianças a viverem a infância e a serem vistas como sujeitos de valores .

Nessa perspectiva a escola também pode desenvolver nos alunos seus aspectos físico, cognitivo, afetivo, cultural e social, com propostas pedagógicas voltadas para o interesse da criança. Fazendo isso, as instituições escolares estarão demonstrando que não podem ser pensadas apenas como um espaço para instrumentalizar o futuro. Antes de tudo a função da escola deve propiciar para as crianças seu desenvolvimento para se tornarem seres pensantes e atuantes no presente.

### *3.3.4 Importância da escola*

As crianças contam sobre a importância da escola, referente ao futuro, revelam o cotidiano e as suas relações com esse espaço educacional, que dependendo da qualidade da relação acontecem aprendizados, essas experiências que desencadearão importâncias significativas a tudo que se relaciona à escola. Nas narrativas das crianças a importância da

escola está associada com o futuro, ter uma profissão”; a importância da leitura, “ser alguém na vida”, “ter um horizonte melhor”.

O ato de estudar e aprender com a leitura faz com que o indivíduo tenha respostas para o mundo e para o que está acontecendo ao seu redor. Quando uma pessoa lê, ela passa a ter uma nova opinião sobre vários assuntos desta forma, a criança é estimulada em casa para estudar e ler, desde pequena ela tem certeza será um adulto que aprendeu, assim na visão da criança o indivíduo que não estuda e não lê não terá um horizonte melhor.

Pessoas que não são leitoras têm a vida restrita à comunicação oral e dificilmente ampliam seus horizontes, por ter contato com ideias próximas das suas, nas conversas com amigos. [...] é nos livros que temos a chance de entrar em contato com o desconhecido, conhecer outras épocas e outros lugares – e, com eles abrir a cabeça. Por isso, incentivar a formação de leitores é não apenas fundamental no mundo globalizado em que vivemos. É trabalhar pela sustentabilidade do planeta, ao garantir a convivência pacífica entre todos. (GROSSI, 2008, p. 3).

Quando narram sobre suas experiências na escola, as crianças mostram a escola como lugar onde se estuda para “ser alguém na vida”, não só na roça onde vivem, mas também em outros contextos onde irão estudar. A cultura escolar, geralmente, valoriza as experiências de vida que as crianças traz consigo e a ideia de se estudar numa perspectiva olhando o futuro, para o tempo mais à frente trazendo com esse futuro a concepção de infância na sua plenitude. De modo que o discurso herdado conduz as crianças a não relacionar o sentido da escola numa perspectiva presente, mas como um meio de chegar a um futuro prometido, quando elas poderão ser então reconhecidas como “alguém na vida”.

Nessa percepção a importância da escola e dos estudos será de auxiliar a criança a crescer nessa perspectiva de futuro, levando-as a se perceber que podem sonhar com um projeto futuro de continuidade, seja numa profissão, num trabalho que lhes trará autonomia ou estudos em nível universitário. Esse é o sentido partilhado pelas crianças e que mais atribuem à relevância escola em suas narrativas.

### *3.3.5 Reflexão sobre a Escola*

Refletir sobre a escola com as narrativas das crianças faz parte dessa proposta que também foca nas experiências escolares que vão construindo e, ao mesmo tempo, atribuindo significados sobre o que fazem e vivem nesse lugar de aprendizagem. Com essa reflexão as

crianças veem na escola referência para a comunidade, transformar todos em pessoas de bem com futuro melhor.

O que emergiu, especialmente, vem da visão de que a criança considera a escola um lugar que apresenta muita importância para toda comunidade local, lugar onde muitos podem construir experiência, adquirir e significados a partir de cada situação que tem a oportunidade de vivenciar, seja na interação com os colegas, professores ou mesmo com os familiares. As experiências constituídas na *Escola da Roça* podem ser consideradas como algo importante e com relevância por ser uma construção inicial a vida da criança, já que serão estas experiências a base para a construção de outras diversas ao longo da vida, isto está exposto pelo pensamento de Passeggi (2016, p. 61) que “nada está no intelecto sem que antes tenha passado pelos sentidos”.

A escola apontada na reflexão é colocada como o espaço de encontro em que as relações estabelecem desenvolvem atitudes de reciprocidade como é relata: “na escola é um lugar onde eu aprendo a compartilhar as coisas interessantes com outros, somos pessoas de bem”. No relato dessas crianças à escola se apresenta como lugar de referência para ter um futuro melhor, “eu sonhava que ia estudar aqui pra crescer e ser bem melhor”. A realidade para o futuro fora da escola é crescer com as experiências da escola para ser pessoas bem melhores e que passaram por esse contexto escolar.

### 3.3.6 A Escola e suas evidências

Na concepção das crianças as evidências em relação a escola se apresentam como um espaço da descoberta, em que se aprende coisas diferentes todos os dias. Isso está presente nas suas exposições apontando que “aprendem coisas boas”. Quando as crianças da *Escola da Roça* trazem seus relatos bem semelhantes umas com as outras, apresentam suas experiências construída na escola com vários fatos vividos e a partir desses fatos surgem suas evidências de que gostam da escola, pensam em melhorias para o local, e que reconhecem as contribuições da escola.

A infância na escola pode ser construída a partir de condições específicas desses espaços, considerando muitos aspectos culturais, destas comunidades rurais, de modo a garantir a compreensão das crianças de gostarem da escola, pensam em melhorias para esse espaço sabendo que todos podem construir um futuro bem melhor para essa região e quando se estuda.

Daí a importância da escola se reinventar para participar de forma mais imediata do cotidiano da comunidade, de modo a se tornar um agente mobilizador e animador na promoção

do desenvolvimento sócio cultural da zona rural mediante a valorização de experiências mais enraizadas no seu meio social.

A Escola possui suas evidências fazendo sentido para os que nela estudam, por esse motivo muitos pensam em cuidar da escola imaginam novas ampliações. Se pensamos como Amiguinho (2003) deve ser reinventada e transformada de forma que se apresente para as crianças e para o povo do espaço rural como um lugar de acolhimento e de mobilização de saberes, mas também para a própria transformação das comunidades e da percepção de suas identidades.

Quando aconteceu a última oficina a escola estava passando por reformas e sempre apresentavam a importância de melhorar e ampliar aquele local, estavam terminando a construção de uma área coberta ampliada e um refeitório com a cozinha ampla e espaçosa. As crianças sempre mostrando o valor e os cuidados com aquele espaço, sonhavam com o final dessa reforma e ficou muito bom essas melhorias que a escola recebeu, as narrativas esclarecem a preocupação da criança em querer participar da melhoria da escola.

A reforma tem um valor formador para elas acredito que seja esse o motivo desses apontamentos em suas falas quanto a reformas na escola.

**Foto 58** – Escola reformada.



Fonte: acervo da pesquisadora.

### 3.4 Relatando e aderindo saberes

Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros. (CHARLOT, 2000, p. 53).

As narrativas das crianças contribuíram ampliando os sentidos referentes a *Escola da Roça* essas narrativas que remetem ao discernimento de aprender com suas experiências “aprender é uma atividade de apropriação de um saber que não se possui, mas cuja existência é depositada em objetos, locais, pessoas” (CHARLOT, 2000, p. 68), em diferentes circunstâncias em que relações do aprender são possíveis, o autor lembra que não se trata de passar da não-posse a posse de saberes, mas do não-domínio ao domínio de conhecimentos, aprendendo no cotidiano.

A criança nasce e se insere em um conjunto de sistema simbólico, ou seja, numa cultura constituída por complexas teias de significados dessa forma, entende-se que as pessoas inseridas em escolas criam relações e vão produzindo significados, e ao mesmo tempo, se constituindo enquanto resultado desse processo. Nessa perspectiva, as crianças, em interação social com o meio e com os outros, internalizam maneiras de pensar e de agir próprios de seus contextos e grupos sociais, construindo a partir desses conhecimentos sua própria maneira de ser e agir no mundo, se apropriando e se reinventando nesse processo.

Muitas coisas acontecem em sua volta da criança que procura dar sentido a essas realidades, sendo sensível ao contexto e ao seu meio social, buscando interpretar e significar acontecimentos e ações a partir dos sistemas simbólicos da cultura. Compreendemos, nesse pensamento, que a produção de significados pela criança acontecem através de processos de interação mediados pela linguagem, entre a criança e os contextos sociais e culturais dos quais faz ela parte, sendo a escola um dos principais lugares de experiências. Portanto, o que dizem as crianças sobre a *Escola da Roça* revela o sentido social de escola construído historicamente, que remete a essa instituição a missão de promover desenvolvimento e mobilidade social.

A escola é sentida pela criança como uma necessidade social, e ao mesmo tempo, como promessa de mudança de vida. É, portanto, um lugar de passagem necessário para que elas consigam alcançar um projeto de vida alternativo às condições de vida apresentada nesse espaço rural. Nisso se situam os paradoxos da escola que deveria se apresentar para a criança não só como promessa de mobilidade social, mas, como principal mobilizadora na

transformação dessas condições de vida indesejáveis nas comunidades rurais (AMIGUINHO, 2003; 2008).

Partindo disso, problematizar e refletir sobre o que as narrativas das crianças apresentam sobre a *Escola da Roça* foi uma construção de saberes que pode refletir no mundo acadêmico e conseqüentemente aderir significações para a vida.

As falas de crianças misturam-se, de alguma maneira, com muitas das nossas memórias pessoais, tornando um ajuntamento de experiências apontadas no trajeto dessas crianças que vivenciam seus saberes, trazendo significações e possibilitando o entendimento de que não vivemos e não nos fazemos sozinhos. Que nossa trajetória de vida tem uma implicação histórica e social, ou seja, nossa forma de ser e estar no mundo relaciona-se diretamente com o contexto histórico e social em que estamos inseridos, nas condições contextuais e existenciais que marcam nossas vidas, e a na reflexão e na interpretação que realizamos partir dessas experiências.

Quando relatamos os saberes a partir das narrativas conseguimos entender que o narrador pode construir sua própria história, Passeggi (2011a, p. 147) ao discorrer sobre um dos princípios fundadores das escritas de si, sinaliza a dimensão autopoiética da reflexão (auto)biográfica: “ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências [...]” e, nesse percurso, podemos criar outras percepções que estavam subentendidas em muitos saberes sobre escola.

No que se refere a esse sentido, as experiências e vivências escolares das crianças da *Escola da Roça* constituem-se de um otimismo em relação à escola, tomando-a como promessa e caminho para a conquista pessoal de um futuro melhor. A escola se organiza com a propagação desse sentido, atingindo não só as crianças que a vivenciam, mas todos os grupos sociais dos quais participa. São muitos paradoxos vivenciados pelas crianças no cotidiano da escola, que vão ao encontro com a sua maneira de ser criança e viver a infância associados a experiência com a vida na roça.

Os saberes apontados pelas vozes das crianças participantes da pesquisa trazem consigo ecos das vozes de todas as crianças em suas vivências na inserção e reinserção escolar, o repertório de narrativas está repleto de significações em um cenário cultural e amplo que construiu um diálogo com o entendimento a esse espaço escolar, tornando tão necessário no percurso de se estar na escola, e a escola estar na vida de todos.

Esse percurso escolar está presente na vida das crianças e são os espaços escolares que colaboram na construção e propagação de significados e de culturas que vão determinando práticas sociais, inserindo com muita entonação os laços de amizade que são construídos e

que dão sentido especial para a trajetória escolar. Nesse sentido, a instituição escolar, por menor que seja, necessita dialogar com a produção social e cultural que se desencadeia fora e dentro seus muros, diversificando o lugar de vivência da criança.

Nesse ponto de vista a pesquisa (auto)biográfica “explora o entrelaçamento entre linguagem, pensamento e práxis social” (PASSEGGI, 2011b, p. 20). Por esse motivo vale propagar os significados adquiridos nos espaços escolares pois conseguem dialogar com todos que possuem suas próprias diversidades culturais.

A atenção dos pesquisadores volta-se então para as noções de representações, reflexividade, construção de sentido, crenças e valores, criando novas aberturas para o estudo do cotidiano, como lócus da ação social, o saber do senso comum e a diversidade cultural para se acercar da historicidade do sujeito e de suas aprendizagens. (PASSEGGI, 2010, p. 9).

Quando refletimos sobre os saberes referentes à essa escola apontamos que ela tem uma significância na construção social que envolve valores, significados e experiências, em uma análise mais profunda, é cabível de afirmação que para essas crianças à *Escola da Roça* promove apoio e leva ao futuro. Em suas falas a escola também surge como um lugar de socialização e de brincadeiras, induzindo a outra maneira de ser e de estar no mundo, também nos possibilitam compreender a escola enquanto lugar de construção e manutenção de elos, lugar de fazer amizades.

De acordo com Müller (2008), nos diferentes contextos da vida as crianças mostram as relações estabelecidas com os pares, sendo a escola um lugar propício para essas relações de amizades, principalmente pelo convívio com outras crianças com a mesma faixa etária. “A noção de amizade surge com a ideia de atividades compartilhadas em espaços e tempos específicos da escola, como o pátio e o recreio.” (MÜLLER, 2008, p. 135).

Por isso é claro o entendimento sobre esse espaço, que se torna na perspectiva das crianças, um lugar de acolhimento e de mobilização de saberes, contribuindo não só para a formação futura ou para mudanças das condições de vida e de sobrevivência, mas também para a própria transformação do espaço em que a escola está inserida construindo conexões e mediando saberes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros. (CHARLOT, 2000, p. 53).

Estamos concluindo este texto que abriu espaço para refletir sobre as narrativas de crianças, o anúncio é de uma sensação mista de alegrias e de satisfação pelos momentos tão intensos e coloridos habitados pelas imagens e palavras que foram compartilhados aqui. A grandeza das vivências e das trocas não cabem em textos, mas sobressaiu nas ações de cada oficina, que se tornaram momentos cercados de singularidades e gratidão. O desejo, como já colocado no início da pesquisa, é de ter plantado sementes que compreenderiam as percepções nas narrativas de crianças da *Escola da Roça*.

Agora, depois de tudo feito, depois das experiências com a escrita, vivência, depois de rever, transcrever, organizar, ler e analisar a sensação é de muita felicidade por ter conseguido dar uma forma ao que vivemos, e de poder compartilhar, mesmo que ainda assim sintamos que não é suficiente. Trabalhar com as crianças da *Escola da Roça* foi uma grande lição de vida e de inspiração. Ao final de tudo o desejo maior é de ter feito boas escolhas, de ter conseguido desenvolver o que foi proposto ao conceber esta pesquisa.

Acreditamos ter contribuído para a construção de um novo paradigma de pesquisa com as crianças e com novas possibilidades metodológicas para a pesquisa em Educação e no campo da Pesquisa (Auto)biográfica com crianças, principalmente apresentando o cenário rural que precisam ser pensado e olhado como lugar de expressão, criação e de vivências específicas. Admitimos ter cooperado com a perspectiva da escuta sensível, compreendendo a criança como ser cultural, criativo, crítico e de direito, e como partícipes ativas na pesquisa realizada.

Para a composição do *corpus* dessa investigação, utilizamos as narrativas de cinco crianças que sobressaíram e desenvolveram em suas narrativas durante a ação das Oficinas de Narrativas. Essas oficinas foram elaboradas em seis etapas, pensadas como estratégia metodológica para envolver as crianças durante a pesquisa. Produzimos uma comunicação de “faz de conta” entre a pesquisadora e as crianças, uma Boneca de Pano que veio da cidade pois desejava conhecer e entender a *Escola da Roça*. A utilização da boneca, oportunizou às crianças o distanciamento necessário do mundo do adulto, possibilitando a transição entre a imaginação e a reflexão sobre o real, não era para a professora ou para a pesquisadora que as crianças falavam sobre a escola, era uma boneca amiga.

As narrativas produzidas pelas crianças, durante cada etapa das Oficinas de Narrativas, foram de fundamental importância e no momento das análises, oportunizou, em diálogo com o que se produziu e o que se vivenciou trazendo uma aproximação para as perspectivas das crianças, auxiliando e aprofundando nas reflexões. As reflexões apontadas no momento das análises mostraram significações em cada etapa das oficinas, como foram seis etapas de oficinas apresentadas, então cada uma delas conseguiu trazer suas reflexões e perspectivas.

Essas reflexões e perspectivas, nos levaram a seis eixos temáticos, marcados fortemente pelas vivências de cada uma delas na *Escola da Roça*. Os temas destacados nesses eixos são: Amigos da escola; O que gostam na escola; Função da escola; Importância da escola; Reflexão sobre a Escola; A Escola e suas evidências. Essa leitura possibilitou interpretar as narrativas e abriu caminhos que mediaram os diálogos interpretativos referentes à essa escola.

As interpretações dos eixos temáticos, de acordo com as análises das narrativas, trazem muitos entendimentos revelando a importância da escola com alguns sentidos, a visão social é um deles. Esse conceito remete a escola a missão de promover desenvolvimento e mobilidade social, criando convivências, experiências, amizades que transformam de maneira única todos os que diretamente ou indiretamente estão envolvidos nas especificidades do local. É enaltecido como um lugar de construção de relacionamentos, conhecendo pessoas e criando vínculos de amizades futuras.

Partindo disso, observamos também a relevância *Escola da Roça* dentro do contexto de um lugar se expressam o valor cultural na construção de saberes. Esse ambiente disponibiliza aprendizagens que expressam na vida e nos valores, conhecimentos múltiplos que traz ao diálogo as culturas globais. A escola desenvolve papel de ensinar e aprender, buscam a leitura e a escrita para se inserir no meio social afirmando que através dessa aprendizagem proposta por ela, os sujeitos tenham um futuro melhor com as ressignificações.

As crianças apontaram também que a escola modifica o meio, provoca no espaço, local na região contribuições, mudanças que transformam o ambiente e principalmente as pessoas. Deixam claro que aquele lugar no meio da roça a escola contribui para o desenvolvimento social e pessoal de todos. A visão dessa contribuição não é apenas voltada à aprendizagem, sim as trocas de saberes e conhecimentos práticas que vão além de paredes, papéis. São contribuições de todos do local que se evoluem em perspectivas da construção de valores e ideias.

A escrita deste trabalho exigiu de nós uma escuta sensível frente às curtas narrativas das crianças, porém, densas de sentidos (PASSEGGI, 2014b; PASSEGGI *et al.*, 2011c). Cada olhar, cada gesto, cada palavra dita ou silenciada, estava carregando um universo de possibilidades de interpretações. Confessamos que não foi fácil. Nos momentos das análises,

tentamos olhar com os olhos das crianças buscado compreender na sutileza de suas palavras, a grandeza do que elas traziam. Por vezes foi preciso se afastar, respirar fundo e fazer escolhas, mas sempre com o cuidado ético e o respeito à fala das crianças. Isso nos possibilitou reconhecê-las como “ser pleno de experiências e de potencialidades para refletir sobre elas; como um ser capaz de lembrar, refletir, dialogar e de projetar sua ação no mundo, respeitando seus modos de dizer e de ser” (PASSEGGI, 2014b, p. 145-146).

Sobre pesquisar na *Escola da Roça* analisando a escola que emerge das narrativas das crianças, concluímos que vai além da percepção da escola como lugar de passagem e de promessa, apreendemos que evolve anseios de todos por socialização, aprendizagens, cultura, vivências, por reconhecimentos, valorização, e por igualdade de oportunidades. Entendemos que a escola em qualquer espaço e principalmente no espaço rural, tem a missão de promover as condições de concretização desses anseios, começando por dialogar com as culturas que se encontram em seu espaço e se tornar mobilizadora e promotora do desenvolvimento e valorização de todos que participam de suas vivências.

Realmente não se esgota aqui a conclusão desta escrita, ainda há muito para se conhecer acerca das experiências que marcam as crianças no contexto escolar. Todo o percurso até aqui caminhado nos direcionam a novos e inimagináveis questionamentos, que nos motivam lançar olhares novos para escola, isso nos mobiliza a pesquisar com crianças sempre apoiando nas possibilidades de identificar as relações que elas têm com o espaço escolar, com as práticas educativas e o seu universo social, simbólico e cultural.

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- ALESSI, Viviane Maria. **Rodas de conversa: uma análise das vozes infantis na perspectiva do círculo de Bakhtin**. Curitiba: Editora UFPR, 2014.
- ALLHEIT, Peter. “Biografização” como competência-chave na modernidade. **Revista da FAEEBA**, Salvador, v. 20, n. 36, p. 31-41, jul./dez. 2011.
- ALMEIDA, Rosângela Doin. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- AMIGUINHO, Abílio J. M. Educação e mundo rural: percursos biográficos, intervenção e pesquisa. **Educação, Sociedade e Cultura**, n. 20, p. 9-42, 2003.
- AMIGUINHO, Abílio J. M. Escola Em Meio Rural: Uma Escola Portadora De Futuro? **Revista Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 11-32, jan./abr. 2008.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (org.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias do trabalho em aula**. 4. ed. Joinville, SC: Univille, 2004.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano (org.). **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação por uma Educação Básica do Campo, 1999. p. 13-52. (Coleção por uma educação básica do campo, n. 2).
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cadernos CEDES**, v. 27, n. 72, p. 157-176, 2007.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Prefácio: Escola – Terra de Direito**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira Barbosa. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 especial, p. 1059-1083, out. 2007.
- BARROSO, João. Cultura, cultura escolar, cultura de escola. **Princípios Gerais da Administração Escolar**, v. 1, não paginado, 2012.
- BRANDÃO, Helena; MICHELETTI, Guaraciaba. **Aprender e ensinar com textos**. Coordenação geral de Ligia Chiappini. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. Constituição (1934). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil: Promulgada em 16 de julho de 1934; Constituição Brasileira de 1937; Constituição Brasileira de 1946; Constituição Brasileira de 1967.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 dez. 1967. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/1950-1969/L5379.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L5379.htm). Acesso em: 01 jun. 2020.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 09 fev. 2020.

BRASIL. Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 22 nov. 1990.

BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996, p. 27833. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 09 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB 1/2002. Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. Arquivo Nacional. **Dicionário Brasileiro de Terminologia Arquivística**. Rio De Janeiro: Arquivo Nacional, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução/CD/FNDE nº 15, de 28 de abril de 2008**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3244-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-15-de-28-de-abril-de-2008>. Acesso em: 4 mar. 2020.

CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CANDAU, Vera Maria *et al.* **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

CANDAU, Vera Maria; ZENAIDE, Maria Nazaré Tavares. **Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos**. João Pessoa: Programa Nacional de Direitos Humanos: Secretaria da Segurança Pública do Estado da Paraíba: Conselho Estadual da Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1999.

CARDOSO, Maria Angélica; JACOMELI, Mara Regina. M. **A organização do trabalho didático nas escolas isoladas paulistas**. vestígio de ensino mútuo? [2009?].

CARNEIRO, Maria José. Ruralidade: novas identidades em construção. **Estudos, Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 53-75, out. 1998.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CORAZZA, Sandra Mara. **Infância e educação**: era uma vez – quer que conte outra vez? Petrópolis: Vozes, 2002.

CORSARO, William Arnold. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz de conta” das crianças. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 17, p. 113-134, 2002.

CRUZ, Silvia Helena Vieira **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

DAVIES, Nicholas. **Legislação Educacional Federal Básica**. São Paulo: Cortez, 2004.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-360, maio/ago. 2005.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Biografia, Corpo, Espaço. *In*: PASSEGGI, Maria Da Conceição (org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008b. p. 93-109.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação**: figuras do indivíduo-projeto. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **A condição biográfica**: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Tradução de Carlos Eduardo Galvão Braga, Maria da Conceição Passeggi e Nelson Patriota. Natal: EDUFRN, 2012. (Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica – Educação).

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, set.-dez, 2012.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Infância, pesquisa e relatos orais. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 233-235.

FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 66, p. 759-779, jul./set. 2016.

FERREIRA, Fabiano de Jesus.; BRANDÃO, Elias Canuto. Educação do campo: um olhar histórico, uma realidade concreta. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, ano V, n. 9, jul./dez. 2011.

FERRI, Cássia. **Classes multisseriadas: que espaço escolar é esse?** 1994. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 1994.

FRANCISCHINI, Rosângela; FERNANDES, Natália. Os desafios da pesquisa ética com crianças. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 33, n. 1, p. 61-66, jan./mar. 2016.

FREIRE Paulo, **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE Paulo. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. 12. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2002.

GENZ GAULKE, Tamar. **O desenvolvimento profissional de professores de música da Educação Básica: um estudo a partir de narrativas autobiográficas**. 2017. 228 f. Tese (Doutorado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2017.

GOMES, Paulo Cesar da costa. **O Lugar do olhar: elementos por uma geografia da visibilidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

GROSSI, Gabriel Pillar. Leitura e sustentabilidade. **Nova Escola**, São Paulo, n, 18, abr. 2008.

HAGE, Salomão Mufarrej (org.). **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará**. Belém, PA: Gutemberg, 2010.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE cidades@: Campo Alegre de Goiás: GO**. Rio de Janeiro, 2017.

I CIPA – Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) biográfica. A Aventura (auto)biográfica: teoria e empiria. **Anais**. Resumos e Textos. Porto Alegre: PUCRS, 2004.

II CIPA – Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) biográfica. Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. **Anais**. Programação e Resumos. Salvador: EDUNEB, 2006.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 137-155.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 41-59, 2002.

KROEF, Ada Beatriz Gallichio. **Currículo-nômade: sobrevoos de bruxas e travessias de piratas**. Fortaleza, CE: EdUECE, 2018.

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

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças piruetas e mascaradas**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, Para quê?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MACEDO, Lídia; SPERB, Tania Mara. O desenvolvimento da habilidade narrativa da criança para narrar experiências pessoais: uma revisão da literatura. **Estudos de Psicologia**, v. 12, n. 3, p. 233-241, 2007.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz. **Ciência e Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa crítica**. Porto Alegre: Ed. do Autor, 2005.

MÜLLER, Fernanda. Infância e cidade: Porto Alegre através das lentes das crianças. **Educação e Realidade**, v. 37, n. 1, p. 295-318, jan./abr. 2012.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin. **O mundo da criança: da infância à adolescência**. 11. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2009.

PANTEL, Kamila Farias. **Escola rural multisseriada: espaço de relações**. Florianópolis, 2011. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011a.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A pesquisa (Auto)Biográfica em Educação: princípios epistemológicos, eixos e direcionamentos da investigação científica. *In*: VASCONCELOS, Fátima; ATEM, Érica (org.). **Alteridade: o outro como problema**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2011b. p. 13-39.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Projeto de pesquisa: narrativas da infância: o que contam as crianças sobre a escola e os professores sobre a infância (MICT-CNPq|EditalUniversal14/2014, processo nº 462119/2014-9). *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição *et al.* **Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, (Auto)Biografia, Representação e Subjetividades**. Natal: UFRN, 2014a.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Nada para a criança, sem a criança: o reconhecimento de sua palavra para a pesquisa (auto)biográfica *In*: MIGNOT, Ana Chrystina; PASSEGGI, Maria da Conceição; SAMPAIO, Carmem Sanches (org.). **Infância, aprendizagem e exercício da escrita**. Curitiba, PR: CRV, 2014b. p. 133-148.

PASSEGGI, Maria da Conceição. O sujeito autobiográfico: noções terminológicas para a pesquisa (auto)biográfica com crianças. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; FURLANETO; Ecleide Cunico; PALMA, Rute Cristina Domingos da (org.). **Pesquisa (auto)biográfica, infâncias e escola: diálogos (inter)geracionais**. Curitiba: CRV, 2016. (v. 4). p. 149-159.

PASSEGGI, Maria da Conceição; BRAGA, Carlos Eduardo Galvão. Franco Ferrarotti: por uma humana ciência. *In*: FERRAROTTI, Franco. **História e histórias de vida: o método biográfico nas ciências sociais**. Natal, RN: EDUFRN, 2014. p. 151-155.

PASSEGGI, Maria da Conceição; NASCIMENTO, Gilcilene Lélia Souza do; OLIVEIRA; Roberta de. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, v. 33, p. 111-125, 2016.

PASSEGGI, Maria da Conceição; NASCIMENTO, Gilcilene Lélia Souza do; SILVA, Vanessa Cristina Oliveira da. Narrativas da infância: a escola no mundo urbano e no mundo rural. **Educação & Linguagem**, v. 19, n. 2, p. 101-116, jul.- dez. 2016.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. O Movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no Campo Educacional. **Investigación Cualitativa**, Madri, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017.

PASSEGGI, Maria da Conceição *et al.* **Narrativas infantis**. O que contam as crianças sobre as escolas da infância? (CAPES | CNPq | Edital 07/2011). Natal, 2012. Projeto de Pesquisa – Programa de Pós-Graduação em Educação, Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, (Auto) Biografia, Representação e Subjetividades, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012.

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

PASSEGGI, Maria da Conceição *et al.* Narrativas autobiográficas com crianças na pesquisa qualitativa em educação: reflexões sobre procedimentos de análise. *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 6., 2017, Salamanca, Espanha. **Atas** [...]. Aveiro, Portugal: Ludomedia, 2017. p. 468-477.

PASSEGGI, Maria da Conceição *et al.* Desafios epistemológicos da pesquisa (auto) biográfica com crianças. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição *et al.* (org.). **Pesquisa (auto) biográfica em educação: infâncias e adolescências em espaços escolares e não escolares**. Natal, RN: EDUFRN, 2018a. p. 45-72.

PASSEGGI, Maria da Conceição *et al.* Nada para a criança, sem a criança. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição *et al.* (org.). **Pesquisa (auto) biográfica em educação: infâncias e adolescências em espaços escolares e não escolares**. Natal, RN: EDUFRN, 2018b. p. 103-122.

PINHO, Ana Sueli Teixeira de; SOUZA, Elizeu Clementino. Tempos e ritmos nas classes multisseriadas do meio rural: entre as imposições da modernidade e as possibilidades do contexto pós-moderno. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). **Educação e ruralidades: memórias e narrativas (auto)biográficas**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 247-264.

PORCHE, Louis. **Educação artística: luxo ou necessidade?** São Paulo: Summus, 1982.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Professores da Cidade, alunos da roça: identidades e discursos na escola. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, BA, v. 20, n. 36, p. 127-136, jul./dez. 2011a.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Ser e não ser da roça, eis a questão! Identidades e discursos na escola**. Salvador: EDUFBA, 2011b.

ROCHA, Simone Maria da. **Narrativas infantis: o que nos contam as crianças de suas experiências no hospital e na classe hospitalar**. 2012. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2012.

ROCHA, Simone Maria da; PASSEGGI, Maria da Conceição. Inclusão escolar pela classe hospitalar: o que nos contam as crianças sobre suas experiências educativas no hospital. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin. (org.). **Pesquisa (Auto)Biográfica: trajetórias de formação e profissionalização**. Curitiba, PR: CRV, 2012. p. 107-120.

RODRIGUES, Silvia Adriana; BORGES, Tammi Flavie Peres, SILVA, Anamaria Santana da. “Com olhos de criança”: a metodologia de pesquisa com crianças pequenas no cenário brasileiro. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 25, n. 2, p. 270-290, maio/ago. 2014.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Um diálogo com Sociologia da Infância a partir da psicologia de desenvolvimento. *In*: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos como William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 59-70.

SALLES, Cecília Almeida. Desenhos da criação. *In*: DERDIK, Edith (org.). **Disegno. Desenho. Desígnio**. São Paulo: Senac São Paulo, 2007.

SANTOS, Daísy Céia Oliveira dos. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com DI. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 936-948, out./dez. 2012.

SANTOS, Michele Idaia. A criança na experiência temporal de suas narrativas gráficas. **Signos**, ano 31, n. 2, p. 19-29, 2010.

SANTOS, Milton. O território e o saber local: algumas categorias de análise. **Cadernos IPPUR**, Rio De Janeiro, ano XIII, n. 2, p. 15-26, 1999.

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: EDUSP, 2008.

SALLES, Adeilson S. **Garota e a boneca de pano - infante juvenil**. São Paulo: Butterfly, 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância na encruzilhada da segunda modernidade. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Edições ASA, 2004. p. 9-3.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto; VASCONCELOS, Vera Maria (org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SILVA, Lourdes Helena da; MORAIS, Teresinha Cristiane de; BOF, Alvana Maria. A educação no meio rural do Brasil: revisão de literatura. *In*: BOF, Alvana Maria (org.). **A educação no Brasil rural**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 69-137

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. Tradução de Cátia Aida Pereira da Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SOUZA, Elizeu Clementino (org.). **Autobiografias, história de vida e formação: pesquisa e ensino**. Salvador, BA: EDUNEB - EDIPUCRS, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Educação e ruralidades: olhares cruzados sobre ruralidades contemporâneas. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 20, n. 36, p. 15-18. jul./dez. 2011.

SOUZA, Elizeu Clementino de; PINHO, Ana Sueli Teixeira de; MEIRELES, Mariana Martins de. Tensões entre o local e o global: ruralidades contemporâneas e docência em escolas rurais. **Educação**, Santa Maria, v. 37, n. 2, p. 351-364, maio/ago. 2012.

SOUZA, Solange Jobim e; CARVALHO, Cíntia de Sousa. Ética e pesquisa: o compromisso com o discurso do outro. **Polis e Psique**, v. 6, n. 1, p. 98-112, 2016.

SOUZA, Tammi Flávie Peres Borges de. **A escola dos “meus” sonhos: há “luxo” no fim do túnel?** 2011. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) -Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, Corumbá, 2011.

VASCONCELLOS, Eduardo A. Agrupamento de escolas rurais: alternativa para o impasse da educação rural? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 86, p. 65-73, ago. 1993.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

XIMENES-ROCHA, Solange Helena; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. A organização do espaço e do tempo escolar em classes multisseriadas. Na contramão da legislação. **Revista HISTEDBR**, v. 13, n. 50, p. 90-98, 2013.