



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

SIMONE CORDEIRO LOPES ACELINO

**SENTIDOS DA ESCOLA PARA CRIANÇAS DO 5º ANO:
NARRATIVAS, AFETOS E EXPERIÊNCIAS NO CONTEXTO PÓS-PANDEMIA**

FORTALEZA

2026

SIMONE CORDEIRO LOPES ACELINO

**SENTIDOS DA ESCOLA PARA CRIANÇAS DO 5º ANO:
NARRATIVAS, AFETOS E EXPERIÊNCIAS NO CONTEXTO PÓS-PANDEMIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Psicologia..

Área de concentração: Psicologia.

Linha de pesquisa: Subjetividade e Crítica do Contemporâneo.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Lobo Miranda

FORTALEZA

2026

SIMONE CORDEIRO LOPES ACELINO

SENTIDOS DA ESCOLA PARA CRIANÇAS DO 5º ANO:
NARRATIVAS, AFETOS E EXPERIÊNCIAS NO CONTEXTO PÓS-PANDEMIA

Texto da Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia.
Linha de pesquisa: Subjetividade e Crítica do Contemporâneo.

Aprovada em: 23/04/2026.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Luciana Lobo Miranda (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Érica Atem Gonçalves de Araújo Costa
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Luciana Quixadá
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

A vocês, crianças do 5º ano, dedico este trabalho, que se permitiram viver esta pesquisa comigo, com coragem, sensibilidade e verdade.

Nas páginas dos diários, nos gestos, nos silêncios e nas palavras por vezes contidas, vocês foram tecendo, junto a mim, este caminho.

Com vocês, aprendi que escutar é também acolher o não dito, respeitar o tempo do sentir e reconhecer que há histórias que existem, mesmo quando não podem ser plenamente narradas.

Esta pesquisa é, antes de tudo, tecida com vocês.

Agradecimentos

Falar sobre o agradecer é sempre uma dádiva, porque a gratidão é um sentimento de quem recebeu algo bom, e isso aquece o coração. Nesse percurso de descobertas, estudos e escrita, nunca estive só. Ao olhar para trás, reconheço as pegadas de quem caminhou comigo e que, sem dúvida, foram essenciais para que eu chegasse até aqui. Foram muitas as mãos que segurei ao longo dessa travessia, e, ainda que não seja possível nomear todas, cada presença segue viva em mim, compondo este caminho.

Agradeço ao meu Deus, que me guia, fortalece e ilumina meus caminhos, mesmo nos dias em que não consigo enxergar com clareza e em que minha fé vacila, é Ele quem me sustenta e conduz.

Ao meu amor, Mauro, por todo cuidado, carinho e disponibilidade. Gratidão por estar sempre ao meu lado, vibrando a cada conquista e me incentivando de uma forma que só quem ama consegue. Por me fazer sentir a mulher mais inteligente do mundo. Pela paciência de me ouvir por horas falando sobre as vivências, minhas implicações... e, claro, pelo cafezinho, pelas comidinhas deliciosas e pelo aconchego do seu abraço que torna tudo mais leve e mais seguro.

Ao meu filho, João Pedro, minha razão, meu milagre, meu maior incentivador e melhor amigo. Por me encorajar, me acompanhar em cada passo e por ser, tantas vezes, “convocado” a escutar tudo o que escrevo. Pela escuta atenta, pelos conselhos, pelas ideias e pela forma tão bonita com que me motiva a seguir. Em você encontro força, sentido e inspiração, com você, tudo ganha mais cor e mais coragem.

Aos meus pais, irmãos e sobrinhos, que me cercam de amor e me fortalecem em cada etapa da vida, meus irmãos, Carla e Farley, e meus sobrinhos, Benjamim, Marina e Helena.

Especialmente aos meus pais Nilce e Expedito, que, em sua simplicidade, sempre valorizaram o aprender. À minha mãe, por sua doçura, generosidade e por ser minha fonte

constante de inspiração, é um privilégio ser sua filha e aprender com o seu coração. Ao meu pai, por sua disponibilidade e cuidado, meu suporte em todos os momentos, sempre pronto a me ajudar. Com ele, lembro os versos de Cora Coralina: “O saber a gente aprende com os mestres e os livros. A sabedoria se aprende é com a vida e com os humildes.”

Ao Thor, meu companheiro de tantas horas de estudo, sempre deitadinho aos meus pés, oferecendo presença e aconchego nos momentos mais desafiadores da escrita. Como o Mauro dizia, ele também se tornaria “mestre” comigo.

Aos meus familiares e amigos, que torcem por mim e me presenteiam com carinho em todos os momentos da minha vida.

À Tati, companheira de mestrado e de travessia. Presente nas aulas, nos trajetos e em tantas partilhas, dividimos angústias, dúvidas, choros e risos. Nosso encontro foi daqueles difíceis de explicar, mas impossíveis de ignorar em sua importância. Sou profundamente grata pelo suporte, pela escuta, pelo acolhimento e pela parceria... não sei se teria conseguido sem você. Com você, o percurso foi mais possível.

À minha orientadora, Prof.^a Luciana Miranda, por sua sensibilidade, escuta atenta e compromisso com uma formação que acolhe e provoca. Sua simpatia e seu modo generoso de conduzir os encontros tornaram o caminho mais leve, mesmo diante dos desafios. Desde o início, fui acolhida com respeito, cuidado e abertura, o que fez toda a diferença na construção desta pesquisa. Gratidão por caminhar ao meu lado com tanta disponibilidade, por confiar em minhas escolhas, sustentar minhas inquietações e me ajudar a transformá-las em possibilidades de escrita e reflexão. Sua presença foi essencial para que este trabalho se constituísse com rigor, mas também com afeto.

Ao grupo de extensão “É da Nossa Escola que falamos!”, espaço de encontros, partilhas e construções coletivas que atravessaram profundamente esta pesquisa. A cada troca, escuta e reflexão, fui me constituindo pesquisadora em diálogo com o outro. Em

especial, aos estudantes de graduação que estiveram comigo nas vivências, Ana Júlia Reis, Gabriela Paula, Lê Vasconcelos e Maria Beatriz, pela parceria, pelo cuidado com as crianças e pela construção de vínculos tão potentes.

Às professoras da banca, Prof.^a Erica Atem e Prof.^a Luciana Quixadá, pelas ricas e sensíveis contribuições, que me possibilitaram deslocar o olhar dentro da pesquisa, ampliar reflexões e enriquecer minha escrita. Agradeço, também, pela forma atenciosa e cuidadosa com que questionaram e propuseram caminhos, fortalecendo este trabalho.

À Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará, por acolher, com sensibilidade e abertura, uma professora e pedagoga em seu percurso formativo. Ao longo das disciplinas, encontros e trocas, fui sendo atravessada por novos olhares, tensionada em minhas certezas e convidada a construir pontes entre a Educação e a Psicologia. Gratidão por possibilitar uma formação que não se limita ao saber técnico, mas que também se faz no encontro, na escuta e na partilha.

À Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, pela parceria estabelecida com a Universidade Federal do Ceará, por meio do Programa Observatório da Educação, que possibilitou a realização desta pesquisa. Reconheço a importância de iniciativas que fortalecem o diálogo entre universidade e escola pública, contribuindo para a produção de conhecimentos comprometidos com a realidade educacional.

À escola onde esta pesquisa se realizou, por abrir suas portas e possibilitar que este trabalho acontecesse. À equipe escolar, que, mesmo diante dos desafios cotidianos, segue sustentando o compromisso com o cuidado e a educação.

À professora da turma, pela acolhida, disponibilidade e parceria ao longo do desenvolvimento das vivências, contribuindo de forma significativa para que este caminho fosse possível. Sua postura sensível e comprometida com as crianças favoreceu a construção de um espaço de confiança, fundamental para a realização desta pesquisa.

E, mais uma vez, às crianças, que, com sua presença, sensibilidade e coragem, deram sentido a tudo isso, ensinando-me, a cada encontro, sobre escuta, sobre afeto e sobre as muitas formas de existir e resistir na escola.

“Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música. Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes.” (Alves, 2008, p. 103).

Resumo

A pandemia de Covid-19 provocou impactos significativos na educação básica brasileira, especialmente em escolas públicas situadas em territórios socialmente vulnerabilizados. A suspensão das aulas presenciais, a adoção do ensino remoto e o retorno às atividades escolares evidenciaram e intensificaram desigualdades já existentes, repercutindo não apenas nos processos de aprendizagem, mas também nas dimensões afetivas e relacionais da experiência escolar. Neste contexto, o presente estudo tem como objetivo compreender os sentidos que crianças do 5º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede municipal de Fortaleza, atribuem à escola no período pós-pandemia a partir de suas narrativas, afetos e experiências. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, orientada pela metodologia da pesquisa-intervenção, vinculada ao projeto guarda-chuva “Escola, Promoção de Saúde e Modos de Subjetivação em Tempos de Pandemia”, inserido na linha de pesquisa “Subjetividade e Crítica do Contemporâneo”. A pesquisa integra uma ação do Programa Observatório da Educação, realizada por meio de convênio entre a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME) e a Universidade Federal do Ceará (UFC). A produção de dados ocorreu por meio de vivências coletivas com 32 crianças de 10 a 11 anos, incluindo rodas de conversa, construção de um “diário das emoções”, atividades lúdicas e produções simbólicas, concebidas como dispositivos de escuta e expressão. O campo empírico situa-se em uma escola localizada em um bairro atravessado por desigualdades sociais e violência urbana, mas também por potentes redes de sociabilidade, cuidado e resistência. Os resultados evidenciam que a escola emerge, simultaneamente, como espaço de aprendizagem, proteção, convivência e expressão de afetos, mas também como lugar tensionado por silenciamentos, cansaço e estratégias de autoproteção e limites de simbolização diante da violência territorial. A experiência na pandemia foi narrada como desigual e ambivalente, enquanto o retorno revelou-se uma experiência contraditória, tensionada entre a alegria do reencontro e o medo.

Destaca-se a importância de práticas escolares que promovam escuta, acolhimento e construção de vínculos, reconhecendo as crianças como sujeitos de experiência e de fala. Conclui-se que compreender os sentidos da escola a partir das narrativas infantis permite problematizar concepções naturalizadas sobre o cotidiano escolar e reafirma o papel da escola pública como espaço fundamental na produção de cuidado, pertencimento e experiências significativas, exigindo a institucionalização de espaços de escuta como dimensão central do fazer educativo no pós-pandemia.

Palavras-chave: infâncias, escola, pós-pandemia, pesquisa-intervenção, afetos.

Abstract

The COVID-19 pandemic had significant impacts on Brazilian basic education, especially in public schools located in socially vulnerable territories. The suspension of in-person classes, the adoption of remote teaching, and the return to school activities revealed and intensified pre-existing inequalities, affecting not only learning processes but also the affective and relational dimensions of school experience. In this context, the present study aims to understand the meanings that 5th-grade elementary school children from a municipal public school in Fortaleza attribute to school in the post-pandemic period, based on their narratives, affects, and experiences. This is a qualitative study guided by the research-intervention methodology, linked to the umbrella project “School, Health Promotion, and Modes of Subjectivation in Times of Pandemic,” within the research line “Subjectivity and Critique of the Contemporary.” The study is part of an action developed under the Education Observatory Program, carried out through an agreement between the Municipal Department of Education of Fortaleza (SME) and the Federal University of Ceará (UFC). Data production took place through collective activities with 32 children aged 10 to 11, including conversation circles, the creation of an “emotions diary,” playful activities, and symbolic productions, conceived as devices for listening and expression. The empirical field is located in a school situated in a neighborhood marked by social inequalities and urban violence, but also by strong networks of sociability, care, and resistance. The results show that the school emerges simultaneously as a space for learning, protection, coexistence, and the expression of affects, but also as a place marked by silences, exhaustion, and strategies of self-protection, as well as limits of symbolization in the face of territorial violence. The pandemic experience was narrated as unequal and ambivalent, while the return to school proved to be a contradictory experience, marked by tension between the joy of reunion and fear. The importance of school

practices that promote listening, welcoming, and the construction of bonds is highlighted, recognizing children as subjects of experience and voice. It is concluded that understanding the meanings of school through children's narratives makes it possible to question naturalized conceptions of everyday school life and reaffirms the role of the public school as a fundamental space for the production of care, belonging, and meaningful experiences, requiring the institutionalization of listening spaces as a central dimension of educational practice in the post-pandemic context.

Keywords: childhoods, school, post-pandemic, research-intervention, affects.

Listas de figuras

Figura 1

Equipe da pesquisa.....76

Figura 2

Sala Google.....77

Figura 3

Após uma Vivência, acompanhando as crianças até o recreio.....85

Figura 4

Crachás Customizados pelas Crianças.....97

Figura 5

Produção coletiva de cartazes.....99

Figura 6

Apresentação dos cartazes - Linha do tempo.....100

Figura 7

Linha do Tempo: Cartazes pandemia.....101

Figura 8

Linha do Tempo: Cartazes retorno às aulas presenciais.....102

Figura 9

Linha do Tempo: Cartazes – Hoje.....103

Figura 10

Vírus da Covid-19 representado pelas crianças.....108

Figura 11

Registro de uma criança sobre a pandemia.....109

Figura 12

Escrita de uma criança no diário.....117

Figura 13

Preparação da sala com materiais para customização dos diários.....125

Figura 14

Apresentação dos materiais às crianças.....127

Figura 15

Customização dos diários.....130

Figura 16	
<i>Capas de diários customizados pelas crianças.....</i>	<i>131</i>
Figura 17	
<i>Registro de uma criança sobre s confisnça no diário.....</i>	<i>133</i>
Figura 18	
<i>Registro de uma criança dias antes da prova do SPAECE.....</i>	<i>140</i>
Figura 19	
<i>Sacolas Surpresa.....</i>	<i>144</i>
Figura 20	
<i>Histórias coletivas construídas nos grupos.....</i>	<i>146</i>
Figura 21	
<i>Registros nos Diários das Emoções.....</i>	<i>148</i>
Figura 22	
<i>Momento de Relaxamento coletivo.....</i>	<i>157</i>
Figura 23	
<i>Registro de uma criança após o relaxamento.....</i>	<i>157</i>
Figura 24	
<i>Árvore da Vida Escolar.....</i>	<i>167</i>
Figura 25	
<i>Construindo a Árvore da Vida Escolar.....</i>	<i>169</i>
Figura 26	
<i>Kits com Canetas Coloridas e Diário das Emoções.....</i>	<i>180</i>
Figura 27	
<i>Cartazes produzidos pelas crianças durante a restituição.....</i>	<i>183</i>
Figura 28	
<i>Desenho de uma criança no diário.....</i>	<i>195</i>

Sumário

Notas de uma Pesquisa Implicada	17
Pandemia, Escola e Infância(S): O Que A Pesquisa Tem A Dizer	29
A Suspensão das Atividades Escolares.....	34
Evidências Recentes: O Brasil Ainda não se Recuperou.....	37
Infância ou Infâncias?: Marcas Coloniais e Desigualdades Históricas.....	40
Reconhecimento de Direitos: A Criança como Sujeito da Cultura.....	43
Infâncias em Contextos de Exclusão Social e Violência	45
Lugar de Fala da Infância Vulnerabilizada	49
Das “Competências Socioemocionais” Aos Afetos e Narrativas Infantis: Deslocamentos Teóricos e Analíticos	52
Afetos e Narrativas na Infância: Uma Intercessão Necessária	58
Afetos, Narrativas e Sentidos: Operadores da Análise	63
Percurso Metodológico de uma Pesquisa com Crianças na Escola.....	65
Abordagem Metodológica: A Pesquisa-Intervenção com Crianças.....	67
Por que Estudantes do 5º Ano?.....	69
A Escola e o Território: Quando o Chão Também é Afeto.....	73
A Equipe da Pesquisa: Extensão, Escuta e Coautoria.....	75
Antes do Primeiro Encontro: Escutar, Sentir, Combinar.....	77
Instrumentos de Registro e Análise De Dados	80
Afetos e Emoções Mobilizados em nós: Despedidas, Vínculos e Reverberações.....	84
Do Percurso Metodológico à Análise dos Sentidos	87
Vivências com as Crianças: Narrativas, Afetos e Sentidos Da Escola	89
Primeira Vivência: A Entrada no Campo como Abertura da Escuta	94
<i>Sentidos da Pandemia: Ausências, Desigualdades e Ambivalências.....</i>	<i>106</i>
<i>Retorno às Aulas Presenciais: Ambivalência Afetiva, Regulação dos Corpos e Reconstrução do Vínculo</i>	<i>117</i>
Segunda Vivência: Construção do Diário das Emoções	123
Terceira Vivência – Construção de História Coletiva - Sacola Surpresa	135
Quarta Vivência – “Sim ou Não”: Escuta, Corpo e Posicionamento das Crianças.....	154
Quinta Vivência - A Árvore da Vida.....	164
Reverberações Da Pesquisa na Escola	173

O “Hoje” da Escola: Atravessamentos, Afetos e Sentidos Produzidos na Pesquisa.....	175
Restituição da Pesquisa: Partilha, Afeto e Reconhecimento.....	178
<i>Organização do Encontro e Construção do Espaço de Restituição.....</i>	<i>180</i>
<i>Os Cartazes da Restituição</i>	<i>182</i>
Considerações Finais	187
Referências.....	175
Apêndices	208

Notas de Uma Pesquisa Implicada

Para falar de afetos e narrativas de crianças, o texto da presente pesquisa começa com a minha própria narrativa, sou professora efetiva da Rede Municipal de Fortaleza desde 2010. No ano de 2013 assumi a coordenação pedagógica de uma escola de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e em 2021 assumi a direção de uma escola dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e de um Centro de Educação Infantil. Este pequeno memorial narra um pouco do que vivenciei como coordenadora pedagógica e diretora escolar durante e após a pandemia.

Antes de apresentar os caminhos que esta pesquisa percorre, considero importante situar minha trajetória pessoal, pois ela fundamenta a minha implicação com este estudo. Meu caminhar pela escola começou como o da maioria das pessoas: sendo aluna. A escola, afinal, é um espaço que marcou, ou ainda marca, a vida cotidiana de grande parte da população. Com o tempo, essa relação se transformou em escolha profissional. Optei por seguir na educação, especialmente com crianças, e essa trajetória vem se consolidando há quase duas décadas. Nesse percurso, atuei como estagiária, professora de sala regular, coordenadora pedagógica, diretora escolar, professora do Atendimento Educacional Especializado e, agora, como pesquisadora.

Quando o ano letivo começou em 27 de janeiro de 2020, não imaginávamos que viveríamos um dos maiores desafios de nossas vidas como educadoras. Havia notícias sobre um novo vírus na China, mas ainda parecia algo distante e durante o Encontro Pedagógico, as preocupações apareceram timidamente e sem ocupar a pauta principal. As aulas iniciaram normalmente em 28 de janeiro, sem medidas sanitárias, todavia, pouco tempo depois, o cenário mudou rapidamente. Em 26 de fevereiro foi confirmado o primeiro caso de Covid-19 no Brasil, em 15 de março, o primeiro caso no estado do Ceará e em 17 de março tivemos nossa última aula presencial. O semblante das professoras, marcado pela incerteza,

comunicava perguntas silenciosas: *E agora? Como vai ser? O que faremos nesses 15 dias?*

Nos despedimos acreditando que logo estaríamos de volta.

Os primeiros dias de suspensão das aulas¹ foram de total paralisação e sem diretrizes oficiais, a escola parou. Mantive contato diário com as professoras pelo aplicativo *WhatsApp*, trocando mensagens de cuidado, fortalecendo vínculos, compartilhando angústias, pois era impossível separar vida pessoal e profissional: éramos educadoras, mães, filhas, esposas, tentando lidar com medos e incertezas diante de algo completamente novo.

Em abril, com a prorrogação da quarentena², chegaram as primeiras orientações³ sobre o ensino remoto e assim estávamos diante do maior desafio de nossas trajetórias: fazer escola à distância. O *WhatsApp* tornou-se a principal ferramenta de comunicação com as famílias, mas logo surgiram inúmeros obstáculos: números de telefone incorretos, ausência de internet e professores inseguros com as tecnologias. Mais do que coordenar conteúdos, senti o peso de acolher dores sociais e emocionais.

As desigualdades se escancararam, enquanto alguns alunos conseguiam acompanhar atividades on-line, outros dependiam de materiais impressos, e muitos permaneceram completamente desconectados da escola. Durante todo o ano de 2020 e até setembro de

¹ DECRETO MUNICIPAL Nº 14611, de 14 março de 2020. Decreta situação de emergência em saúde e dispõe sobre medidas para enfrentamento e contenção da infecção humana pelo novo coronavírus. Art. 3º Ficam suspensos, no âmbito do Município de Fortaleza, por 15 (quinze) dias: III - atividades educacionais presenciais em todas as escolas da rede pública municipal, obrigatoriamente, a partir de 20 de março até 31 de março do ano corrente.

² DECRETO ESTADUAL Nº33.532 de 30 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas adotadas pelo estado do ceará para contenção do avanço do novo coronavírus, e dá outras providências. Art. 1º Dando continuidade às ações de enfrentamento à disseminação do novo coronavírus em todo o Estado, fica prorrogado, por 30 (trinta) dias, o prazo de suspensão previsto no art. 3º, do Decreto n.º 33.510, de 16 de março de 2020. Parágrafo único. A suspensão de que trata o “caput”, deste artigo, abrange atividades presenciais em escolas, cursos, faculdades, universidades de qualquer natureza, pública ou privada.

³ Resolução CME Nº 022/2020 com orientações sobre a reorganização e cumprimento do Calendário Letivo do ano de 2020, observando as medidas de prevenção e combate ao contágio do coronavírus (COVID-19) e orientações sobre as atividades domiciliares a serem realizadas durante o período de suspensão das aulas presenciais. Parágrafo único - Na impossibilidade do cumprimento das 800 horas presenciais, poderão ser utilizadas estratégias como atividades pedagógicas domiciliares, no período da suspensão e de ampliação da jornada diária, quando do retorno das atividades presenciais, sempre acordando com os professores.

2021, a escola se transformou em tela, reconfigurando as formas de relação, em ausência para uns e em frágil vínculo para outros.

No âmbito da Rede Municipal de Fortaleza, a dimensão desse cenário torna-se ainda mais evidente. A rede pública municipal de ensino da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza constitui uma das maiores redes educacionais do Brasil, atendendo, no ano de 2020, aproximadamente 230 mil estudantes, distribuídos entre as etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, sua estrutura compreendia cerca de 582 equipamentos educacionais, incluindo escolas municipais e Centros de Educação Infantil (CEIs), o que evidencia a amplitude e a capilaridade do atendimento educacional no território. (Prefeitura de Fortaleza, 2020)

No contexto da pandemia de Covid-19, declarada pela Organização Mundial da Saúde em março de 2020, as atividades presenciais foram suspensas como medida de contenção da disseminação do vírus. Em Fortaleza, assim como em diversas cidades brasileiras, a rede municipal reorganizou suas práticas pedagógicas, adotando estratégias de ensino remoto emergencial, baseadas na realização de atividades domiciliares, no uso de tecnologias digitais e na mediação pedagógica realizada pelas equipes escolares.

A suspensão das atividades presenciais, embora apresentada como medida emergencial e temporária, desencadeou um processo de (des) estruturação dos processos escolares que se estendeu muito além dos primeiros meses de isolamento. Conforme argumentam Miranda *et al.* (2021), a virtualização emergencial da educação brasileira evidenciou não apenas dificuldades técnicas e pedagógicas, mas, sobretudo, o recrudescimento das desigualdades sociais já presentes nas populações vulneráveis. A migração dos processos escolares para a modalidade remota de acesso, que se intensificou a partir de março de 2020, revelou a falta de amparo institucional efetivo do Estado para articular condições equânimes de ensino para todos.

Em contextos de precariedade estrutural, como o bairro localizado na zona oeste de Fortaleza, onde atuei como gestora escolar durante o período pandêmico, a escola enfrentou o desafio de se reinventar em meio à exclusão digital, insegurança alimentar e ausência de políticas de apoio adequadas.

Nesse contexto, a escola deixou de ser um espaço de encontro físico e convivência para se transformar em uma tela, expondo as fraturas de uma educação que nunca foi verdadeiramente inclusiva. A função social da escola, não apenas como transmissora de conhecimentos, mas como espaço de acolhimento, proteção e manutenção de vínculos, foi profundamente desafiada, deixando descobertas as crianças e adolescentes que dependiam da instituição escolar para além da aprendizagem formal.

Dados divulgados pelo Jornal O Povo indicam que aproximadamente 97% dos estudantes da rede municipal de Fortaleza conseguiram manter algum nível de vínculo com as atividades propostas durante o período de ensino remoto, no entanto, cerca de 3% dos alunos enfrentaram dificuldades de participação, sobretudo em função de limitações de acesso a recursos tecnológicos e à conectividade, evidenciando as desigualdades sociais que atravessam o contexto educacional. (Jornal O Povo, 2020). Estimativas apontam, ainda, que milhares de estudantes não dispunham de equipamentos adequados para o acompanhamento das atividades, o que demandou a adoção de estratégias alternativas por parte das escolas, como a distribuição de materiais impressos.

No contexto de retorno às aulas presenciais e de enfrentamento das consequências do isolamento social, as escolas municipais adotaram estratégias de Busca Ativa Escolar (BAE) para garantir o direito à educação e mitigar os altos índices de evasão e abandono. A Busca Ativa Escolar, desenvolvida pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF em parceria com a Undime, em 2017, configura-se como uma metodologia social e ferramenta

tecnológica que visa identificar, registrar e acompanhar estudantes em situação de risco de exclusão escolar (UNICEF, 2024).

Em Fortaleza essa estratégia já vinha sendo construída desde 2017, com a implementação de um sistema próprio de monitoramento diário da frequência escolar pela Secretaria Municipal de Educação, voltado ao acompanhamento contínuo dos estudantes e à prevenção da evasão. Em 2018, o município formalizou a adesão à plataforma nacional de Busca Ativa Escolar, em parceria com o UNICEF, ampliando as possibilidades de identificação e reinserção de alunos fora da escola. Ao longo dos anos, a política foi sendo fortalecida, apresentando resultados na redução da evasão no ensino fundamental. Durante e, sobretudo, no período pós-pandemia, essa estratégia foi intensificada, ganhando novo impulso com a criação e ampliação de equipes específicas para a busca ativa. A partir de 2021, com ações vinculadas ao “Pacote Volta às Aulas”⁴, foram incorporados agentes de busca ativa escolar, responsáveis pelo monitoramento cotidiano, identificação de estudantes infrequentes e articulação de estratégias para sua matrícula e permanência, consolidando a política como um dos principais instrumentos de enfrentamento à exclusão escolar no município (Prefeitura de Fortaleza, 2018;2021)

Conforme apontam Wandercil *et al.* (2024), essa estratégia exige uma articulação intersetorial, envolvendo educação, saúde e assistência social, para mapear não apenas a infrequência, mas as vulnerabilidades estruturais que afastam as crianças da escola, como a violência territorial e a precarização econômica. No cenário investigado, a busca ativa revelou-se fundamental não apenas para o retorno físico das crianças ao espaço escolar, mas como um dispositivo de cuidado que permitiu à equipe gestora e docente compreender as

⁴ Investimento anunciado em 28 de Julho de 2021 pelo prefeito de Fortaleza com foco no enfrentamento ao abandono escolar, rastreamento dos casos de Covid-19 na Rede, alimentação dos estudantes e apoio tecnológico como estratégias para garantir a retomada das atividades presenciais, prevista para iniciar no próximo dia 08 de setembro, de forma gradual e segura para toda a comunidade escolar.

reais condições de vida das famílias no pós-pandemia, evidenciando que o desinteresse ou a ausência não são meras escolhas individuais, mas reflexos de desigualdades sistêmicas que atravessam o território (Ferreira, 2025; Wandercil *et al.*, 2024).

Nesse cenário, apesar dos avanços no monitoramento da frequência e na redução dos índices de evasão, é importante problematizar os limites dessas estratégias no contexto das políticas educacionais contemporâneas. A ênfase no acompanhamento sistemático, na mensuração da presença e na reinserção dos estudantes, embora fundamental para a garantia do direito à educação, também pode se articular a uma lógica de responsabilização e controle, característica de políticas orientadas por racionalidades gerencialistas, em consonância com o que Laval (2019) denomina como a incorporação de princípios neoliberais na educação, marcados pela centralidade dos resultados, da mensuração e da responsabilização individual.

Nesse sentido, corre-se o risco de que a permanência escolar seja reduzida a indicadores quantitativos, sem que sejam plenamente consideradas as experiências vividas pelas crianças no interior da escola, suas condições concretas de existência e os atravessamentos subjetivos que marcam seus percursos. Assim, embora a busca ativa escolar se constitua como um importante dispositivo de enfrentamento à exclusão, torna-se fundamental articulá-la a práticas que ultrapassem a lógica do acesso e da permanência formal, reconhecendo a escola como espaço de produção de sentidos, vínculos e cuidado.

Apesar dos desafios impostos pelo contexto pandêmico, a rede municipal apresentou uma taxa de abandono escolar relativamente baixa, em torno de 0,1% no ano de 2020. Esse dado pode ser compreendido à luz dos esforços institucionais voltados à manutenção do vínculo entre escola e estudantes, bem como das estratégias de acompanhamento implementadas pelas unidades escolares. Contudo, tais indicadores não esgotam a complexidade das experiências vividas pelos estudantes, especialmente no que se refere aos impactos subjetivos e emocionais do período.

As evidências que emergem do contexto pós-pandêmico indicam que o Brasil ainda não se recuperou dos impactos educacionais provocados pela COVID-19, e mais do que isso, as iniquidades que atravessam o espaço escolar não apenas persistem como se aprofundaram. O trabalho desenvolvido pelo grupo de pesquisa “Escola, Promoção de Saúde e Modos de Subjetivação em Tempos de Pandemia”⁵ tem demonstrado que a pandemia não apenas interrompeu processos escolares, mas evidenciou estruturalmente como as desigualdades sociais se materializam na educação.

Enquanto alguns estudantes conseguiram acompanhar atividades remotas com relativa facilidade, outros permaneceram completamente desconectados da escola, não por falta de interesse, mas por ausência de recursos tecnológicos, conectividade inadequada e, fundamentalmente, pela falta de políticas públicas que garantissem equidade. Nesse cenário, torna-se imprescindível compreender não apenas os números de abandono e evasão, mas as experiências vividas pelas crianças e adolescentes que atravessaram esse período, suas narrativas sobre a escola e os sentidos que atribuem à instituição escolar em um contexto marcado por descontinuidades e instabilidades recorrentes (Miranda, 2021).

Nesse contexto, a escola assume um papel ainda mais relevante enquanto espaço de produção de vínculos, escuta e acolhimento, especialmente em territórios marcados por vulnerabilidades sociais. A análise desse contexto torna-se fundamental para compreender os sentidos atribuídos pelas crianças à escola no período pós-pandemia, considerando os atravessamentos vividos e as experiências construídas em um tempo marcado por rupturas, reinvenções e desafios cotidianos.

O retorno presencial, ainda em 2021, trouxe protocolos sanitários e metas de aprendizagem estabelecidos pela Resolução CNE/CP nº 2/2021, que estabeleceu a adoção de

⁵ Esta pesquisa está vinculada ao projeto-guarda-chuva “Escola, Promoção de Saúde e Modos de Subjetivação em Tempos de Pandemia”, inserido na linha de pesquisa “Subjetividade e Crítica do Contemporâneo”, e foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (Parecer nº 4.729.878).

referenciais e protocolos sanitários definidos pelos órgãos de saúde das esferas federal, estadual, distrital e municipal, bem como a realização de avaliação diagnóstica da aprendizagem para subsidiar a organização de programas de recuperação (Brasil, 2021).

Simultaneamente, a mesma resolução preconizava que os sistemas de ensino, as Secretarias de Educação e as escolas precisam desenvolver iniciativas de acolhimento voltadas aos profissionais da educação, aos estudantes e às suas famílias, promovendo espaços de diálogo e partilha de experiências sobre o período vivenciado, além de organizar apoio pedagógico, atividades físicas diversificadas e ações de educação alimentar e nutricional (Brasil, 2021).⁶

Contudo, na prática escolar, essa dualidade de orientações revelou uma tensão estrutural: enquanto os protocolos sanitários e as metas de aprendizagem ganhavam materialidade nas rotinas escolares, através da reorganização de salas, distanciamento, avaliações diagnósticas, o acolhimento emocional frequentemente permanecia como orientação formal não plenamente efetivada (SEDUC-CE, 2021).

Toda essa experiência me marcou profundamente. A pandemia evidenciou desigualdades e, de forma perversa, mostrou, na sua ausência, a potência da escola como espaço de vínculos e proteção e a compreender que não é possível separar cognição de emoção: ambas caminham juntas. Esse memorial é também um relato de resistência, nesse percurso, vivido intensamente nesse “novo chão da escola”, não foi apenas uma experiência profissional, mas também pessoal e política e constitui o ponto de partida desta pesquisa: compreender, com as próprias crianças, como narraram e sentiram a escola em meio a esse

⁶ Cabe ressaltar que estas diretrizes foram publicadas num contexto de nítida omissão e falta de coordenação por parte do Governo Federal. A ausência de um plano nacional articulado pelo Ministério da Educação (MEC) para o suporte às redes municipais durante a crise sanitária sobrecarregou estados e municípios, aprofundando as desigualdades territoriais. Este vácuo de liderança nacional forçou uma descentralização desordenada das decisões, comprometendo a efetivação das próprias ações de acolhimento e suporte emocional que as normas formalmente preconizavam.

processo. Ao ouvir seus relatos, afetos e experiências, busco compreender o que ficou, o que foi perdido e o que pode ser reconstruído.

A partir dessas vivências pessoais, passo a situar o contexto mais amplo da pandemia e seus impactos na educação básica brasileira, que fundamentam a construção do problema desta pesquisa. Aquém e além de um memorial pessoal, a presente pesquisa acaba por trazer o memorial de uma época, agora pela voz das crianças, estudantes da Rede Pública da Prefeitura de Fortaleza.

Pela primeira vez, desde sua existência, todas as escolas foram obrigadas a fechar. Como expressa Kohan (2020, p. 5), “ficamos todos subitamente sem escolas, no Brasil e no mundo. Em um sentido, então, o vírus decretou uma morte, pelo menos temporariamente, das escolas: as deixou sem vida interna, sem cheiros, sabores, sem ar.”

Quando as escolas reabriram, havia protocolos sanitários, calendários de recomposição e metas de aprendizagem. Tudo estava aparentemente “pronto” para o retorno, exceto a escuta das próprias crianças. *O que elas sentiram durante o tempo em que estiveram longe da escola? O que esperavam encontrar quando voltassem? Que afetos, medos ou expectativas carregavam em seus corpos e palavras?* Essa escuta sensível, ativa, ética e comprometida com as infâncias, não foi incorporada de forma estruturada nas políticas de retorno. O processo foi marcado por uma urgência em recuperar conteúdos, mas não necessariamente por compreender o que havia sido perdido em termos de vínculos, afetos e sentidos.

Esta pesquisa nasce dessa ausência. Da necessidade de escutar aquilo que ficou represado. De criar, com as crianças, espaços em que suas vozes, suas memórias e suas formas de sentir a escola pudessem emergir como parte legítima da reconstrução do cotidiano escolar no pós- pandemia.

Foi justamente nesse percurso, no período pós-pandêmico, ainda atuando como diretora de uma escola de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que vivenciei um aumento expressivo da demanda espontânea de escuta por parte das crianças. Muitos estudantes procuravam minha sala para conversar sobre suas angústias, medos e experiências emocionais. Sensibilizada por essa procura, criei um grupo de escuta com crianças do 5º ano, no qual discutíamos temas ligados às emoções, à vida escolar e às tensões do cotidiano. Essa experiência marcante foi o ponto de partida para a construção desta pesquisa de mestrado.

Assim, construímos essa pesquisa, que foi realizada em uma escola da rede municipal de Fortaleza, vizinha àquela onde atuei durante a pandemia. Atualmente, trabalho nessa escola como professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O vínculo com a comunidade e o fato de muitas das crianças já me conhecerem, contribuíram para o acolhimento da proposta investigativa. Participaram da pesquisa crianças do 5º ano, grupo que vivenciou sua alfabetização em meio ao ensino remoto e que em 2025, concluíram o ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A proposta metodológica baseou-se na pesquisa-intervenção com crianças, valorizando-as como sujeitos ativos e produtores de saberes (Sarmiento, 2003). Foram construídas vivências coletivas que promoveram escuta, expressão e trocas simbólicas, por meio de brincadeiras, conversas, escritas, desenhos e narrativas. Ao longo desse percurso, emergiram não apenas afetos e lembranças relacionadas à pandemia, mas também experiências de sofrimento, medo e insegurança vinculadas à violência urbana e ao território em que vivem. A violência, inicialmente não prevista como foco central da pesquisa, revelou-se como atravessamento estrutural na vida das crianças e da própria escola.

O pensamento de Paulo Freire (1996) afirma que a escuta é um ato ético e político, e dialogando com a sociologia da infância, esta pesquisa reconhece a criança como sujeito de

fala, capaz de interpretar e narrar a sua própria experiência escolar e territorial. Conforme argumenta Sarmiento (2005), as crianças não devem ser vistas como objetos de estudo, mas como participantes ativas na construção social de sentidos. Esta escuta foi entendida não apenas como uma técnica de coleta de dados, mas como a própria cena da pesquisa, onde vínculos, afetos e narrativas foram sendo produzidos.

No contexto das políticas educacionais marcadas por uma lógica neoliberal, que prioriza resultados e desempenho em detrimento das relações humanas, esta pesquisa afirma a urgência de repensar a escola pública como espaço de escuta, acolhimento e construção de vínculos. Como aponta Laval (2019), a educação contemporânea tem sido capturada por uma racionalidade produtivista, que desconsidera os sujeitos e suas subjetividades. Diante disso, é fundamental construir práticas educativas que considerem a realidade concreta das crianças e seus modos de existir, sentir e aprender. É nesse entrelaçamento entre políticas de permanência escolar e as experiências concretas das crianças que se insere a presente pesquisa, interessada não apenas no retorno à escola, mas nos sentidos que esse retorno produz nos modos de sentir, narrar e existir das crianças no espaço escolar.

Diante do exposto, a investigação coloca o seguinte problema de pesquisa: Quais sentidos os estudantes do 5º ano de uma escola pública da rede municipal de Fortaleza atribuem à escola, a partir de suas narrativas e expressões afetivas no contexto pós-pandemia?

Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivo geral, compreender os sentidos que os estudantes do 5º ano dos anos iniciais atribuem à escola, a partir de suas narrativas, afetos e experiências vividas no contexto pós-pandemia. São objetivos específicos: (1) construir, junto às crianças, espaços de escuta e expressão simbólica que favoreçam o compartilhamento de memórias, afetos e experiências escolares; (2) analisar o processo de construção de uma pesquisa com estudantes do 5º ano de uma escola pública, considerando as crianças como participantes ativas e co-produtoras do processo investigativo; (3) analisar as

narrativas e manifestações expressivas das crianças sobre a escola, considerando os atravessamentos do período pandêmico e pós-pandêmico e das condições sociais de seu cotidiano; e (4) refletir sobre o papel da escola como espaço de acolhimento, escuta e construção de vínculos, diante das demandas emocionais e sociais expressas pelas crianças.

Este trabalho está estruturado em uma introdução, intitulada *Nota de uma pesquisa implicada*, seguida de quatro seções principais e das considerações finais. A primeira seção tem caráter teórico e dedica-se a aprofundar as discussões sobre Pandemia, Escola e Infância(s). Nela, são abordados os seguintes eixos: a suspensão das atividades escolares; as evidências recentes de que o Brasil ainda não se recuperou; a tensão entre o conceito universal de infância e as marcas coloniais e desigualdades históricas; o reconhecimento da criança como sujeito da cultura e de direitos; as especificidades das infâncias em contextos de exclusão social e violência; e, por fim, a demarcação do lugar de fala da pesquisa.

A segunda seção, intitulada *Das “Competências Socioemocionais” aos Afetos e Narrativas Infantis: deslocamentos teóricos e analíticos*, discute a intersecção necessária entre afetos e narrativas na infância, apresentando-os como os operadores centrais da análise deste estudo.

Na terceira seção, *Percurso Metodológico de uma Pesquisa COM crianças NA escola*, descreve-se a abordagem metodológica da pesquisa-intervenção. A seção justifica a escolha por estudantes do 5º ano e situa a escola e o território como dimensões afetivas da investigação. São detalhados ainda: a constituição da equipe de pesquisa e sua perspectiva de extensão, escuta e coautoria; os preparativos prévios do primeiro ao último encontro; os instrumentos de registro e análise de dados; os afetos e emoções mobilizados em nós ao longo do processo, incluindo despedidas e vínculos; e o movimento analítico que conduz do percurso metodológico à análise dos sentidos.

A quarta seção, *Narrativas e Afetos: os sentidos da escola para as crianças*, apresenta o coração empírico e analítico do trabalho. Nele, são descritas e analisadas as cinco vivências realizadas com as crianças: a Linha do Tempo (com foco nas memórias da pandemia e no retorno às aulas); a construção do Diário das Emoções; a Sacola Surpresa (atravessada pelas tensões do território); a dinâmica do “Sim ou Não” (focada no corpo e no posicionamento); e a Árvore da Vida Escolar. A seção aborda também as reverberações da pesquisa na escola e o momento de restituição, partilha e reconhecimento com as crianças.

Por fim, as Considerações Finais retomam o percurso da pesquisa, seus objetivos e limites, e sistematizam as principais contribuições do estudo para a escola, para os campos da Psicologia e da Educação, e para a compreensão dos afetos, do acolhimento e da violência no cotidiano escolar contemporâneo. Ressalta-se que este estudo se insere na linha de pesquisa “Subjetividade e Crítica do Contemporâneo”, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP/UFC), reafirmando a relevância de incluir a educação e, primordialmente, as vozes e experiências das crianças na análise dos modos de subjetivação hodiernos. Ao problematizar os sentidos produzidos no chão da escola, a pesquisa busca contribuir para uma crítica das subjetividades forjadas em contextos de desigualdade, vislumbrando novas possibilidades de escuta e cuidado no cenário atual.

Pandemia, Escola e Infância(s): o que a pesquisa tem a dizer

*“A escola não acabou, só ficou parada por um monte de tempo.”
(Fala de criança, Primeira vivência)*

A pandemia da Covid-19 produziu uma ruptura sem precedentes nos sistemas educacionais contemporâneos, com o fechamento das escolas, adotado como medida sanitária em escala global, instaurando uma descontinuidade abrupta nas rotinas pedagógicas, nos vínculos escolares e nas experiências cotidianas de milhões de estudantes.

Curiosamente, nas narrativas das crianças participantes desta pesquisa, esse período não foi significado como desaparecimento definitivo da escola, mas como uma espécie de pausa prolongada. Ao dizer que “a escola não acabou, só ficou parada por um monte de tempo”, uma criança transforma uma medida sanitária em experiência vivida, revelando que, mesmo fechada, a escola continuou existindo em seus afetos e memórias.

Assim, a fala da criança como epígrafe desta seção, nos permite compreender a pandemia não apenas como evento sanitário, mas como experiência que reconfigurou tempos, presenças e sentidos atribuídos à escola, especialmente no que diz respeito às infâncias situadas em contextos de vulnerabilidade social. Se, nas narrativas infantis, a escola “não acabou”, mas ficou “parada”, os dados educacionais revelam a dimensão concreta dessa suspensão. A interrupção das atividades presenciais não foi apenas simbólica: ela produziu impactos estruturais profundos nos sistemas de ensino em escala global.

A pandemia da Covid-19, anunciada pela Organização Mundial da Saúde em março de 2020, produziu efeitos sem igual para os sistemas de ensino em todo o mundo. O fechamento das escolas, que foi uma medida para tentar barrar a propagação do vírus, afetou mais de 1,5 bilhão de estudantes em cerca de 190 países (UNESCO, 2020). Um ano depois, mais de 800 milhões de estudantes, ou seja, mais da metade dos alunos do mundo, ainda estavam com a educação muito interrompida segundo o mapa de monitoramento da UNESCO. O fechamento longo e repetido das escolas aumentou os efeitos psicossociais sobre os estudantes, ampliando as perdas de aprendizagem e o risco de evasão com impactos especialmente severos para os grupos mais vulneráveis. Essa interrupção longa das atividades presenciais não afetou só a aprendizagem, mas também outros aspectos relacionados ao convívio social, à proteção e à saúde emocional das crianças e adolescentes.

No Brasil a situação mostrou desigualdades históricas e estruturais. A adoção do ensino remoto emergencial mostrou a exclusão digital de milhões de estudantes que não

tinham acesso à internet ou equipamentos adequados para acompanhar as aulas (CETIC.br, 2021). Pesquisas mostraram que crianças das camadas populares tiveram sua escolarização interrompida ou muito prejudicada, enquanto famílias com maiores recursos conseguiram manter maior continuidade do processo educativo (UNICEF, 2020). Além disso, relatórios do Inep (2021) registraram queda na frequência escolar, aumento da evasão e retração significativa nos índices de aprendizagem, o que tende a agravar a desigualdade educacional no país. Esse contexto revelou e aprofundou desigualdades históricas: a exclusão digital, falta de estrutura das famílias e disparidades regionais comprometeram o acesso de milhares de crianças e adolescentes ao direito fundamental à educação (UNICEF, 2021).

Dussel (2020) chama atenção para o modo como a pandemia desestabilizou o tempo escolar, produzindo uma espécie de suspensão que não era férias, mas tampouco mantinha a rotina cotidiana da escola. Segundo a autora, a virtualização de atividades deslocou a centralidade da experiência escolar, gerando tensões entre vida doméstica e espaço escolar, cujas fronteiras se tornaram borradas, assim, nesse processo se evidenciaram desigualdades materiais e simbólicas, enquanto alguns estudantes conseguiram manter certa continuidade, outros viram a escola desaparecer de seus cotidianos, substituída por longos períodos de ausência e silêncio.

No Ceará as escolas também foram fechadas em março de 2020, seguindo as orientações sanitárias do país. A Secretaria de Educação do Estado (Seduc-CE) e as redes municipais tentaram com ações emergenciais dar continuidade às atividades por meio de recursos digitais, programas na televisão e material impresso. No entanto, conforme dito na introdução, a capacidade de acesso dos estudantes a essas iniciativas estava diretamente ligada às condições socioeconômicas das famílias.

Pesquisas regionais (IPECE, 2021) mostraram que as desigualdades educacionais aumentaram e atingiram principalmente os estudantes cujas condições materiais tornaram

mais difícil a continuidade do processo de aprendizagem. Relatórios do IPECE (2021) mostraram que durante o ensino remoto mais da metade dos lares cearenses com crianças em idade escolar não tinham computador e dependiam apenas de celulares para acompanhar as aulas. Esse fator, junto com a instabilidade e/ou falta de conexão à internet e a ausência de espaços adequados para estudar em casa, comprometeu o processo educativo, principalmente nos lugares mais vulneráveis.

Em Fortaleza, essa situação foi ainda mais evidente nas periferias urbanas onde as desigualdades sociais aparecem com mais força. Oliveira (2021) estudou os efeitos da pandemia nos primeiros anos do ensino e mostrou que essa fase escolar foi muito afetada porque as crianças pequenas tiveram mais dificuldades para manter laços com a escola à distância.

Além da defasagem no aprendizado, houve um grande impacto na socialização e na dimensão afetiva, justo em um momento essencial para a formação de vínculos com o espaço escolar. O distanciamento social privou as crianças da convivência com seus pares, fundamental para favorecer aprendizados essenciais ao desenvolvimento humano, como experiências lúdicas, interações presenciais, cooperação e lidar com frustrações.

Conforme apontam Romanzini *et al.* (2022), a escola atua como um importante fator de proteção à saúde mental infantil, e o afastamento desse ambiente gerou repercussões psicossociais significativas, manifestadas através de alterações de comportamento como tristeza, ansiedade, medo e dependência excessiva dos pais. Dessa forma, a escola deixou de ser vivenciada como um espaço físico de encontros e trocas afetivas, o que prejudicou não apenas o desenvolvimento de habilidades cognitivas, mas sobretudo, a construção das experiências afetivas e relacionais que se produzem no encontro com o outro (Evaristo; Queiroga; Capellini, 2023).

A interrupção abrupta das rotinas escolares dificultou a consolidação do sentimento de pertencimento à comunidade escolar, exigindo que, no retorno presencial, a reconstrução desses vínculos afetivos fosse priorizada tanto quanto a recuperação de conteúdos acadêmicos.

Como discutem Miranda *et al.* (2021), a (des)estruturação dos processos escolares mediante a virtualização da educação brasileira em tempos de pandemia evidenciou um recrudescimento das desigualdades sociais, especialmente em populações vulneráveis. A migração abrupta para a modalidade virtual de acesso remoto revelou uma perceptível falta de amparo institucional do Estado para garantir condições equânimes de ensino, tensionando a função social da escola e a manutenção dos vínculos institucionais.

É a partir desse acúmulo de reflexões teóricas e empíricas que o presente estudo se situa. Enquanto as investigações anteriores mapearam o cenário macrossocial da virtualização e seus impactos institucionais durante o ápice da pandemia, esta dissertação busca avançar na compreensão do momento pós-pandêmico, debruçando-se especificamente sobre os sentidos que as crianças, sujeitos centrais desse processo, mas frequentemente silenciados nas macropolíticas, atribuem à escola a partir de suas narrativas e afetos no retorno presencial.

Esses resultados conversam com a vivência da gestão escolar nesse tempo em que foi preciso não só planejar formas para fazer o ensino remoto acontecer, mas também criar meios de acolhimento e escuta diante das muitas angústias trazidas por crianças, famílias e professores. Assim a pandemia não só parou a rotina escolar, mas aprofundou distâncias já existentes entre crianças de diferentes classes sociais. Enquanto parte dos alunos manteve algum acesso às atividades pedagógicas, milhares ficaram sem a escolarização formal. Nesse quadro o papel das instituições educacionais se ampliou exigindo da gestão e dos professores não só estratégias pedagógicas, mas também práticas de acolhimento diante das perdas, medos e incertezas vividas pelas crianças e suas famílias.

A Suspensão das Atividades Escolares

*“Eu nem lembro que série eu tava...”
(Fala de criança, primeira vivência)*

A fala da criança, ao expressar a dificuldade de localizar-se no tempo escolar, evidencia um dos efeitos mais sutis e profundos da pandemia: a ruptura das continuidades que organizam a experiência educativa. Ao afirmar que *“eu nem lembro que série eu tava...”*, a criança narra mais do que um esquecimento pontual, mas sua narrativa aponta para a desorganização do tempo escolar provocada pelo distanciamento, indicando que a interrupção das atividades presenciais não significou apenas uma pausa pedagógica, mas uma desestabilização das referências simbólicas que estruturam o cotidiano escolar, como a noção de progressão, pertencimento e trajetória.

O Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) (2019) destaca a escola como um espaço de interação que favorece o desenvolvimento integral dos alunos, comprometendo-se com seu direito de aprender. A concepção de criança, segundo o DCRC, é a de um sujeito histórico e de direitos que interage e aprende sobre o mundo, interligando a aprendizagem ao seu contexto social.

No período da pandemia de Covid-19 e do distanciamento social, as escolas enfrentaram o grande desafio de atender aos direitos dos alunos de aprender e interagir, direitos fundamentais que a escola presencial possibilita. O contexto pandêmico instaurou profundas transformações nas maneiras de viver em sociedade e impactou diretamente o funcionamento das instituições escolares. A suspensão repentina das atividades presenciais nas escolas gerou um esvaziamento simbólico e material do espaço escolar, rompendo com o cotidiano de convivência, troca e presença que caracteriza a experiência educativa.

A escola, compreendida não só como lugar onde se transmite conteúdo, mas também como espaço onde se constroem subjetividades, vínculos e afetos, perdeu temporariamente sua função presencial relacional. Os encontros, os olhares e os tempos compartilhados e as

interações que dão sentido à vida escolar foram substituídos por telas, áudios e materiais enviados remotamente, assim a ausência física da escola impactou profundamente a vivência emocional dos estudantes, especialmente as crianças que estavam em processo de formação de vínculos com esse espaço.

Mais do que uma mudança de formato, instaurou-se um deslocamento da própria forma escolar. Como analisa Dussel (2020), a escola organiza a experiência infantil por meio de ritmos, rituais, sequências e regras que estruturam o tempo e o espaço, produzindo estabilidade e previsibilidade no cotidiano. Quando esses marcos se desfazem, não se perde apenas o calendário letivo, mas também as referências simbólicas que sustentam o sentimento de pertencimento e continuidade. O que se configurou foi um tempo difuso, em que as fronteiras entre casa e escola se tornaram borradas, fragilizando a experiência coletiva que caracteriza a vida escolar.

Nessa perspectiva, a ruptura da rotina não impactou somente os conteúdos formais, mas também os próprios processos de desenvolvimento. Conforme propõe Vygotsky (1991), as funções psicológicas superiores se constituem na interação social mediada, nas trocas e nos encontros que possibilitam a internalização de significados culturais. Ao fragilizar a dimensão relacional da escola, a suspensão das atividades presenciais afetou também os processos simbólicos que sustentam a aprendizagem e a constituição subjetiva das crianças.

No entanto, infelizmente não foram apenas estudantes afetados, de acordo com Oliveira e Oliveira (2021), a pandemia revelou a precarização das condições de trabalho dos professores, a sobrecarga emocional e o desafio de manter vínculos com os alunos à distância. Santos e Mendonça (2021) evidenciam que o ensino remoto não diminui as desigualdades, pelo contrário, aumentou-as porque o acesso às tecnologias foi desigual e excludente especialmente em contextos vulneráveis. Ressalta ainda que a precariedade das

Condições materiais das famílias e o imprevisto das políticas públicas colocaram a escola pública em situação de grande fragilidade. Os autores apontam que os professores precisaram assumir múltiplas funções, enfrentando sobrecarga emocional e dificuldades para manter vínculos com os estudantes, assim a escola, que deveria funcionar como espaço de acolhimento e proteção, esteve limitada por uma política educacional que priorizou a continuidade formal do calendário escolar em detrimento do cuidado com a dimensão afetiva das crianças.

Nesse contexto, a prioridade das políticas educacionais foi quase que exclusivamente a recomposição das aprendizagens cognitivas, deixando em segundo plano as necessidades emocionais dos estudantes. Essa lógica, centrada no desempenho e nos resultados, está ancorada em uma visão neoliberal de educação, como apontam autores como Laval (2019), que critica a conversão da escola em um espaço de produtividade, medição e competição, desconsiderando os sujeitos e suas singularidades.

Paradoxalmente, enquanto a recomposição da aprendizagem se concentrava em métricas de desempenho cognitivo, as políticas educacionais passaram a incorporar, discursivamente, as chamadas “competências socioemocionais” como solução para os problemas de ordem emocional das crianças. Contudo, conforme argumentam Mordente e Portugal (2025), as competências socioemocionais, embora apresentadas sob uma retórica humanista e emancipatória, operam, na prática, como instrumentos de regulação subjetiva e adaptação dos sujeitos à precarização e à flexibilização das relações sociais. Nesse sentido, a educação socioemocional não representa uma ruptura com a lógica neoliberal, mas sua intensificação: ao invés de questionar as estruturas que geram sofrimento, ansiedade e medo nas crianças, propõe-se que elas desenvolvam “resiliência” e “autogestão emocional” para melhor se adaptarem a um mundo cada vez mais incerto e competitivo (Mordente; Teixeira, 2025).

Tal abordagem, como discutido na seção 3 deste trabalho, desvia o foco das condições estruturais que produzem vulnerabilidade e sofrimento infantil, responsabilizando individualmente as crianças por sua capacidade de “lidar” com adversidades, em vez de transformar as condições que as produzem. Assim, a escola que deveria ser um espaço de proteção, acolhimento e construção coletiva de sentidos, torna-se um espaço de otimização do capital humano, onde até mesmo as emoções e os afetos são codificados e instrumentalizados pela lógica do desempenho.

Evidências Recentes: O Brasil ainda não se recuperou

*“Eu queria repetir porque eu não aprendi, mas não podia.”
(Fala de criança, primeira vivência)*

A fala da criança explicita uma tensão central do período pós-pandêmico: o desencontro entre os tempos institucionais da escola e os tempos subjetivos da aprendizagem que ao reconhecer a própria dificuldade e desejar permanecer mais tempo em um mesmo percurso escolar, a criança revela não apenas uma percepção sobre o aprender, mas também os efeitos das políticas educacionais que, diante da crise, priorizaram a progressão formal em detrimento da elaboração dos processos vividos.

Para Kohan (2020), a escola moderna organiza-se a partir de uma lógica cronológica rígida, na qual o tempo é fragmentado, mensurável e linear. A pandemia, ao desestabilizar essa engrenagem, evidenciou fissuras entre o tempo vivido pelas crianças e o tempo normativo das instituições.

A impossibilidade de repetir, narrada pela criança, não se refere apenas a uma decisão pedagógica isolada, mas à imposição de um regime temporal que nem sempre acompanha os ritmos singulares da experiência e da aprendizagem. Essa restrição à repetência está ancorada em políticas educacionais que, embora com intencionalidades distintas, convergiram para a

progressão automática dos estudantes.

A BNCC (2017), ao estabelecer que a alfabetização deve ser consolidada até o segundo ano do Ensino Fundamental, recomenda implicitamente a não repetência nos primeiros anos, reconhecendo que “o processo de alfabetização é complexo e pode durar mais de um ano”, conforme apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Essa orientação emerge de uma preocupação legítima: evitar que crianças fossem “duplamente penalizadas” pela repetência, uma prática que, historicamente, tem sido associada a estigmatização, abandono escolar e impactos psicossociais negativos, especialmente para crianças de contextos de vulnerabilidade social (Brasil, 2010).

No entanto, durante a pandemia, essa política de não repetição adquiriu contornos particulares. Sob a justificativa de não prejudicar ainda mais as crianças que já haviam vivenciado o isolamento social, muitas redes de ensino implementaram a progressão automática de forma acrítica, sem oferecer simultaneamente os apoios pedagógicos e emocionais necessários para que a criança pudesse elaborar suas dificuldades de aprendizagem (Silva; Sambugari, 2022).

A criança que diz “*eu queria repetir porque eu não aprendi*” revela, portanto, uma tensão entre duas lógicas: de um lado, a política de proteção contra a estigmatização da repetência; de outro, a necessidade real de tempo e apoio para consolidar aprendizagens fundamentais. Nesse sentido, a impossibilidade de repetir não representa apenas uma restrição temporal imposta pela instituição escolar, mas também a impossibilidade de a criança vivenciar um processo de aprendizagem que respeite seu próprio ritmo e suas singularidades, uma negação que, paradoxalmente, também prejudica.

Ademais, cabe salientar que, os efeitos da pandemia ainda estão presentes na educação brasileira, mesmo depois de mais de quatro anos desde o seu início. Um estudo do UNICEF (2023) revelou que, em 2023, cerca de 30% das crianças de 8 anos não estavam

alfabetizadas, um número que é o dobro do que se via em 2019. Essa situação afeta mais intensamente as crianças negras, indígenas e aquelas em condições de vulnerabilidade social. O analfabetismo infantil dobrou nesse período, mostrando que os efeitos da pandemia foram além da crise sanitária e criaram uma crise educacional e social.

Relatórios do movimento Todos Pela Educação (2024) mostram que os níveis de aprendizagem em linguagem e matemática nos anos iniciais ainda não voltaram aos níveis de 2019, especialmente nas redes públicas. Além disso, houve um aumento das desigualdades educacionais por raça e classe social, dificultando ainda mais o processo de recomposição das aprendizagens e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Esses dados dialogam com a realidade da escola pesquisada, situada em um território onde existem várias formas de exclusão social. As dificuldades de aprendizagem observadas entre os alunos do 5º ano, muitas vezes acompanhadas por sinais de sofrimento emocional, não podem ser compreendidas como fenômenos isolados ou individuais, pois se inscrevem em um contexto histórico mais amplo, marcado pelo tempo em que a escola esteve distante. A pandemia não só parou a escola, mas também mudou os significados que as crianças dão a ela.

Se a pandemia mostrou desigualdades e produziu novos desafios para a educação, é importante pensar que seus efeitos não foram idênticos em todas as crianças. A forma como elas viveram esse tempo está muito ligada às ideias sociais e históricas sobre infância, às condições materiais de vida, às imagens que a sociedade cria sobre quem são as crianças e quais lugares lhes são permitidos ocupar.

Nesse sentido, é muito importante entender a infância não só como uma etapa cronológica, mas como uma construção social e histórica, atravessada por desigualdades e marcada por disputas de sentidos (Ariès, 1981; Sarmiento, 2005). Ao situar a infância nesse percurso histórico, abre-se espaço para pensar as crianças como sujeitos de direitos, de fala e

de produção cultural, deslocando o olhar de uma visão adultocêntrica para uma perspectiva que reconhece suas narrativas sobre o mundo. É essa conversa que será aprofundada a seguir.

Infância ou Infâncias?: Marcas Coloniais e Desigualdades Históricas

*“Tem dia que estou de um jeito, tem dia que estou de outro.”
(Fala de criança, primeira vivência)*

A afirmação da criança, aparentemente simples, explicita uma dimensão central desta discussão: a impossibilidade de reduzir a experiência infantil a categorias fixas, homogêneas ou previamente definidas pelo olhar adulto, pois ao enunciar a variação de seus modos de sentir e existir, a criança não apenas descreve um estado emocional, mas produz uma leitura sobre si mesma, revelando a complexidade e a fluidez que atravessam as subjetividades infantis.

Pensar as crianças e as infâncias brasileiras sem levar em conta as marcas históricas profundas deixadas pelo processo de colonização é descontextualizar as realidades concretas por elas vividas, principalmente quando se trata de infâncias situadas em territórios periféricos e marcados pela exclusão social. Falar de infância, no singular, pode ocultar desigualdades estruturais e experiências radicalmente distintas, atravessadas por classe social, raça, gênero e território. Por isso é fundamental adotar a noção de infâncias, no plural, reconhecendo-as como construções sociais históricas e culturais diversas. A infância não se reduz a um dado biológico ou a um recorte etário; trata-se de uma categoria social produzida historicamente cujos significados variam conforme o contexto sociopolítico e cultural.

Sarmento (2003) destaca que as crianças são sujeitos sociais e produtores de cultura inseridos em estruturas que organizam, regulam e muitas vezes limitam suas possibilidades de existência. As instituições sociais entre elas a família, a Igreja e especialmente a escola ocupam lugar central nesse processo, pois mediam as formas de participação, reconhecimento e silenciamento das crianças.

Historicamente, a valorização da infância como uma etapa específica da vida nem sempre existiu. Ariès (1981) argumenta que durante a Idade Média a infância não era reconhecida como uma fase distinta da vida. As crianças eram frequentemente tratadas como “mini adultos”, o que denota a ausência de um espaço dedicado às especificidades da experiência infantil naquele período. Embora seja uma análise importante, é preciso reconhecer que seu olhar se centrava na Europa e nas elites daquele tempo.

No Brasil, a construção social da infância foi profundamente marcada pelo colonialismo, pela escravidão e pelas desigualdades raciais e sociais. Conforme evidenciado por Del Priore (1991), a história das crianças no país é atravessada por experiências de abandono, violência, exploração do trabalho e silenciamento. Durante séculos o abandono de bebês, prática conhecida como enjeitamento, foi recorrente institucionalizado por meio da chamada Roda dos Expostos mantida pelas Santas Casas de Misericórdia. Longe de representar uma política de proteção à infância tal mecanismo frequentemente resultava em altíssimas taxas de mortalidade, configurando o que a autora denomina como uma forma de infanticídio socialmente legitimado.

As violências que marcaram a infância brasileira não se restringiram ao abandono. Del Priore (1999) narra também que abusos físicos e sexuais fizeram parte do cotidiano de muitas crianças, sobretudo das mais pobres, negras e indígenas. A infância aparece assim como um território de “tragédias anônimas”, vividas à sombra da história dos adultos, sem reconhecimento social ou político. No caso das crianças indígenas, a catequização imposta pelos jesuítas operou como um processo de apagamento cultural e adestramento físico e moral, moldando corpos e subjetividades segundo padrões europeus (Melo, 2021).

Para as crianças negras escravizadas a experiência da infância foi ainda mais brutal. Vendidas separadas de suas famílias e inseridas precocemente no trabalho forçado essas crianças eram privadas de qualquer noção de proteção ou direito. Por volta dos sete ou oito

anos deixavam de ser vistas como crianças e passavam a ocupar o lugar de força de trabalho sendo classificadas como “moleques” ou aprendizes. Mesmo medidas legais aparentemente protetivas como a Lei do Ventre Livre reforçaram lógicas perversas ao impor às crianças negras a necessidade de trabalhar para existir socialmente perpetuando a lógica da exploração (Mattoso, 1999).

Segundo Londono (1999) no período republicano consolida-se no Brasil a distinção entre a criança “filha de família” e a criança pobre denominada “menor”. Essa categoria passou a designar crianças e adolescentes em situação de abandono e marginalidade tratados como problema de ordem pública e caso de polícia. Instituições de internamento como colônias agrícolas e escolas industriais assumiram função disciplinar desses corpos infantis por meio do trabalho de repressão misturando escola, fábrica e prisão em um mesmo espaço. Tal lógica reforçou a criminalização da pobreza e produziu infâncias marcadas por vigilância, punição e negação de direitos. O estado, ao invés de garantir proteção, assumiu um papel disciplinador e punitivo, reforçando processos de exclusão e estigmatização.

Essas marcas coloniais e históricas não pertencem apenas ao passado, elas se atualizam e se reconfiguram nas vivências das crianças que hoje frequentam as escolas públicas em contextos vulneráveis socialmente. As infâncias contemporâneas em contextos de exclusão social carregam continuidades dessas desigualdades históricas, manifestadas no acesso precário a direitos, na exposição à violência e no silenciamento de suas vozes.

A escola embora se constitua como espaço de direito e proteção também carrega as contradições de uma sociedade profundamente desigual, pois a escola não é um lugar neutro. Muitas crianças chegam à instituição escolar trazendo consigo experiências atravessadas pela violência urbana e precariedade das condições de vida e por silenciamentos históricos que continuam a operar. Conversando com a história das infâncias no Brasil, percebe-se que as experiências das crianças que participaram desta pesquisa não são exceções, mas sim sinais

de uma continuidade histórica que pede atenção, ética e um compromisso político na criação de práticas educativas que as percebam dentro desse contexto histórico.

Reconhecimento de Direitos: A Criança como Sujeito da Cultura

*“São várias coisas que me representam.”
(Fala de criança, terceira vivência)*

O reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos é resultado de um processo histórico, político e social marcado por disputas e avanços significativos. No cenário internacional, a Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1989, inaugurou um marco ao afirmar a criança como sujeito de direitos civis, sociais, culturais e políticos. No Brasil, esse movimento é fortalecido pela Constituição Federal de 1988, que estabelece ser dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, com absoluta prioridade, direitos fundamentais como vida, educação, dignidade, convivência familiar e comunitária. Essa perspectiva é aprofundada com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, que consolida o princípio da proteção integral e reconhece a criança como cidadã, demandando não apenas cuidado e proteção, mas também participação nas decisões que atravessam sua vida.

Entretanto, para além do reconhecimento jurídico, é fundamental compreender a criança como sujeito social e cultural, produtor de sentidos, saberes e práticas. Nesse horizonte, a Sociologia da Infância, especialmente a partir das contribuições de Sarmento (2003), desloca a compreensão da infância como mera etapa preparatória da vida adulta para concebê-la como uma categoria social historicamente situada. O autor afirma que não existe uma infância universal e homogênea, mas múltiplas infâncias, atravessadas por contextos sociais, econômicos, culturais, territoriais e políticos distintos. Assim, a condição infantil não pode ser dissociada das desigualdades estruturais que marcam a sociedade brasileira, sobretudo quando se trata de crianças que vivem em contextos de exclusão social.

Sarmento destaca que as crianças são atores sociais competentes, que interpretam, ressignificam e produzem culturas próprias nas interações que estabelecem com seus pares, com os adultos e com as instituições. As chamadas culturas da infância constituem-se nas “encruzilhadas” entre o mundo adulto e o mundo infantil, revelando modos singulares de brincar, falar, sentir, resistir e significar a realidade. Essas culturas não são meramente reproduções do universo adulto, mas produções originais, ainda que atravessadas por relações de poder e assimetrias geracionais

Compreender a criança como sujeito da cultura implica, portanto, reconhecer que as infâncias não se organizam de forma linear ou universal, mas se constroem nas relações sociais e institucionais, especialmente no espaço escolar. Como apontam Costa e Costa (2016), a infância se revela nas fronteiras móveis entre adultos e crianças, onde os papéis são constantemente negociados, tensionados e deslocados. A escola, nesse sentido, torna-se um espaço privilegiado de produção de sentidos, mas também de silenciamentos, sobretudo quando opera sob lógicas adultocêntricas que deslegitimam as vozes infantis.

Nessa direção, Quixadá, Barbosa e Távora (2022) enfatizam a necessidade de resistir a uma cultura adultocêntrica que reduz a criança à condição de imaturidade, incapacidade ou incompletude. Reconhecer a criança como sujeito de direitos e de cultura exige validar suas formas próprias de expressão, que nem sempre se apresentam por meio da linguagem verbal ou de modos socialmente esperados pelos adultos. Gestos, silêncios, brincadeiras, narrativas fragmentadas e emoções expressas no corpo também constituem formas legítimas de dizer sobre o mundo vivido.

Assim, o reconhecimento de direitos não pode se restringir ao plano normativo, mas deve se materializar em práticas concretas de escuta, participação e acolhimento das experiências infantis. Considerar a criança como sujeito da cultura implica reconhecer seu direito à palavra, à produção de sentidos e à participação ativa nos espaços que ocupa,

especialmente na escola. É nesse movimento que se afirma uma perspectiva ética e política de pesquisa *com* crianças, que não apenas fala sobre elas, mas cria condições para que suas vozes, afetos e narrativas sejam legitimados como produção de conhecimento.

Nesse sentido, o reconhecimento da criança como sujeito de direitos e de cultura não se efetiva apenas por meio de marcos legais ou discursos institucionais, mas se materializa nas práticas cotidianas de escuta e acolhimento desenvolvidas no interior da escola. No contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE), espaço em que esta pesquisadora atua, a escuta sensível emerge como um dispositivo fundamental de reconhecimento das narrativas infantis, especialmente daquelas crianças cujas experiências são atravessadas por desigualdades sociais, violências e silenciamentos históricos.

A escuta, nesse espaço, não se limita à identificação de dificuldades ou necessidades educacionais, mas se configura como uma prática ética que reconhece a criança como sujeito de saberes, afetos e significações. Ao considerar gestos, silêncios, emoções e narrativas fragmentadas como formas legítimas de expressão, o AEE possibilita a ampliação do direito à palavra e à participação, tensionando lógicas adultocêntricas e normalizadoras ainda presentes na escola. Assim, a escuta sensível se constitui como uma prática concreta de afirmação da criança como sujeito de direitos e de cultura, em consonância com os pressupostos da Sociologia da Infância e com uma perspectiva de educação comprometida com a dignidade e a pluralidade das infâncias.

Infâncias em Contextos de Exclusão Social e Violência

*“Eu ficava era na rua”
(Fala de criança, primeira vivência)*

Em cenários de exclusão social, as vivências da infância são atravessadas por diferentes formas de violência que afetam diretamente o desenvolvimento emocional das crianças, sua participação na vida escolar e o modo como experienciam o mundo. A fala de

uma das crianças - “Eu ficava era na rua” - não apenas tensiona a narrativa sanitária do isolamento, mas também convoca uma leitura mais ampla sobre as condições concretas em que determinadas infâncias se produzem.

Em contextos marcados por desigualdade social, a rua não se configura apenas como espaço de circulação, mas como extensão das experiências cotidianas, atravessada simultaneamente por pertencimento, sociabilidade e exposição a múltiplas formas de violência. Mais do que uma simples lembrança do período pandêmico, essa enunciação funciona como um analisador das condições sociais que organizam determinadas experiências infantis⁷. Ao situar a rua como espaço possível de existência durante a pandemia, a criança revela um território já atravessado por desigualdades históricas, nas quais convivência, circulação e risco se entrelaçam.

Costa *et al.* (2020) afirmam que a violência faz parte, de maneira significativa, do cotidiano de crianças que vivem em áreas periféricas. Como pontuado em escritas anteriores, essa leitura também mostra que as desigualdades que as crianças enfrentam hoje têm raízes profundas e históricas. As marcas deixadas pela escravidão de crianças negras e pelo descaso com as crianças indígenas durante a colonização continuam a se atualizar nas maneiras como as infâncias são vistas, tratadas e muitas vezes colocadas em risco. Como os autores destacam: “as marcas históricas das negligências e violências [...] se atualizam

⁷ Conforme desenvolvido por René Lourau e Gregório Barembliitt, o conceito de analisador refere-se aos elementos da realidade social que manifestam, com maior veemência, as contradições das instituições e do sistema social. Em outras palavras, o analisador é aquilo que “fala” sobre as estruturas institucionais, revelando suas fissuras, seus conflitos e suas dinâmicas de poder. Para a pesquisa-intervenção, *ethos* metodológico da presente pesquisa. O analisador adquire uma dimensão particular: não se trata apenas de um elemento que revela contradições, mas de um dispositivo ou acontecimento que, ao emergir no campo de pesquisa, permite ao pesquisador e aos participantes analisar coletivamente as condições que produzem determinadas experiências. Nesse sentido, as vivências das crianças durante a pandemia funcionam como analisadores das condições sociais que organizam a experiência infantil, permitindo compreender não apenas o que foi vivido, mas as estruturas institucionais e sociais que produziram essas vivências. O analisador, portanto, é simultaneamente um revelador de contradições e um dispositivo de transformação coletiva.

cotidianamente quando estamos diante dos modos de se perceber as infâncias periféricas/periferizadas, assim como nas vulnerabilizações a que estão submetidas e nos enfrentamentos que mobilizam em seus contextos” (Costa *et al.*, 2020, p. 207).

No Brasil, as infâncias que acontecem em lugares onde há muita pobreza ou problemas sociais, como nas escolas públicas em áreas mais afastadas da cidade, têm características especiais que precisam ser vistas com atenção e sensibilidade para suas experiências do dia a dia. Falar sobre infância em lugares de exclusão social significa entender que o crescimento psíquico e emocional das crianças não pode ser separado das condições históricas, culturais e territoriais onde elas estão.

Nesse sentido, Quixadá *et al.* (2022) destacam que diferentes culturas produzem diferentes modos de funcionamento psíquico e que ao entrar em espaços marcados por vulnerabilidades socioeconômicas é fundamental considerar os fatores psicológicos relacionados a um cotidiano marcado por privações injustiças e relações hierárquicas. Portanto, entender as infâncias nos territórios da desigualdade é reconhecer que as experiências da violência histórica, estrutural e cotidiana não afetam apenas a participação escolar, mas também a constituição subjetiva das crianças, exigindo da escola e de seus mediadores, práticas sensíveis capazes de acolher e ressignificar esses atravessamentos.

A escola possui uma natureza contraditória que a caracteriza simultaneamente como espaço de proteção e como reprodutora de desigualdades sociais. Por um lado, conforme demonstram estudos recentes (Bertazzo; Wiezzel, 2025; Santos, 2019), a escola funciona como fator protetivo para crianças em situação de vulnerabilidade social, oferecendo acolhimento, cuidado, compreensão e oportunidades de desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Por outro lado, a tradição sociológica crítica, particularmente a obra de Bourdieu e Passeron (1970/2014), evidencia que a escola, através de mecanismos de legitimação e

naturalização da ordem social, reproduz e perpetua as desigualdades sociais presentes na sociedade.

Nesse sentido, a escola não apenas reflete as tensões e conflitos do contexto social onde está inserida, mas, frequentemente, os intensifica através de processos de violência simbólica e discriminação. Essa contradição não representa uma falha institucional, mas uma característica estrutural da escola moderna, que simultaneamente promete mobilidade social e reproduz hierarquias preexistentes (Valle, 2022). Para as crianças que vivem em contextos marcados por violência e desigualdade territorial, essa contradição adquire contornos particulares: a escola pode ser um refúgio, mas também um espaço onde as mesmas violências e exclusões do território se manifestam e se naturalizam.

Esse movimento duplo mostra os desafios da escola para se tornar um espaço realmente inclusivo e que promove direitos. Saber as marcas históricas e sociais que estão nas experiências das crianças é entender que a escola não está fora do contexto de violência e exclusão, mas dentro dele. A escola é chamada a criar práticas pedagógicas e relacionais que ajudem na resistência, no fortalecimento de laços e na valorização das diferentes maneiras de viver a infância.

Nesse cenário, não se trata apenas de ver as crianças como sujeitos vulneráveis pela violência e pela exclusão social; é também entender como elas continuam invisíveis em outros lugares, como nas próprias políticas culturais. Costa e Cavalcante (2020) ampliam o debate ao mostrar que, embora a infância seja juridicamente reconhecida como sujeito de direitos, ainda existe uma invisibilidade quanto ao reconhecimento das crianças como produtoras culturais. As ações voltadas para a infância costumam ser vistas apenas como iniciativas de lazer ou assistência, mostrando uma visão adultocêntrica que vê a criança só como “futuro” e não como sujeito de cultura no presente.

Incluir suas histórias é fundamental porque, como diz Quixadá (2022), se trata de

entender a infância através da escuta compartilhada que dá valor às suas vozes e coloca suas experiências no campo da pesquisa e reflexão social. A autora ajuda a entender a infância como um lugar de criação, de poder agir e contar suas próprias histórias, quando falam sobre ouvir as crianças e dar valor às suas práticas culturais. Essa ideia conversa diretamente com a proposta desta pesquisa, que reconhece as crianças como sujeitos produtores de sentidos sobre a escola e o território que habitam.

Lugar de Fala da Infância Vulnerabilizada

*“Aqui a gente pode falar”
(Fala de criança, quarta vivência)*

A afirmação *“Aqui a gente pode falar”*, expressa por uma das crianças, sintetiza de forma potente a construção de um espaço em que suas vozes não apenas emergem, mas são legitimadas como produtoras de sentidos. Mais do que um enunciado espontâneo, essa fala revela uma dimensão central deste estudo: a necessidade de problematizar as condições sociais, históricas e políticas que autorizam, ou silenciam, a expressão das crianças e de refletir sobre o lugar de fala das crianças na sociedade e os modos pelos quais elas narram suas experiências e afetos. Se, na seção anterior, falamos da infância como construção social, histórica e cultural, cheia de desigualdades, também ficou evidente a força das crianças como sujeitos ativos.

Nesse sentido, é preciso mudar o olhar centrado nos adultos para abrir espaço à escuta das vozes infantis, entendendo-as não só como receptoras de discursos, mas como produtoras de narrativas e sentidos sobre o mundo que habitam. O conceito de lugar de fala, desenvolvido por Ribeiro (2017) e tensionado por autoras como Jota Mombaça (2017), refere-se ao reconhecimento das posições sociais a partir das quais os sujeitos podem falar e, sobretudo, serem ouvidos. Trata-se de uma crítica direta às estruturas de poder que

historicamente definem quem tem legitimidade para produzir conhecimento e quem permanece silenciado. Nesse sentido, o lugar de fala não se reduz à identidade individual, mas diz respeito às condições sociais, políticas e históricas que autorizam ou interditam determinadas vozes.

Jota Mombaça (2017) aprofunda essa discussão ao afirmar que as disputas em torno do lugar de fala não dizem respeito apenas ao direito de expressão, mas aos regimes de autorização que sustentam privilégios, especialmente aqueles ligados à branquitude, à cisgeneridade e às posições hegemônicas de poder. Para a autora questionar quem fala, de onde fala e quem é ouvido é uma ação política que desestabiliza a falsa neutralidade do discurso dominante. Essa reflexão é central para pensar a infância, sobretudo as infâncias que vivem em contextos vulneráveis socialmente, uma vez que as crianças assim como outros grupos subalternizados têm suas experiências frequentemente traduzidas, filtradas ou silenciadas pelo olhar adulto.

Quando aplicado à infância o conceito lugar de fala adquire nuances importantes. As crianças, especialmente aquelas que vivem em territórios marcados por desigualdades sociais, violência e exclusão, ocupam posições sociais em que sua fala tende a ser deslegitimada, considerada incompleta, fantasiosa ou irrelevante. É fundamental romper com esta lógica e afirmar que as crianças são atores sociais competentes, capazes de interpretar, produzir e transformar a cultura em que vivem (Sarmiento, 2005; Corsaro, 2011). Reconhecer o lugar de fala infantil implica, portanto, admitir que suas narrativas não meros reflexos do mundo adulto, mas produções singulares atravessadas afetos experiências condições concretas de vida.

Alderson (2005) reforça essa perspectiva ao defender que as crianças não devem ser vistas apenas como fontes de dados, mas como participantes ativas de suas próprias realidades. Ao destacar a importância de práticas que permitam às crianças perguntar,

interpretar e produzir conhecimento, a autora rompe com a lógica que reduz a infância à passividade. Essa abordagem dialoga diretamente com a noção de lugar de fala enquanto prática de deslocamento do poder, reconhecendo as crianças como sujeitos capazes de analisar e significar o mundo que experienciam.

Nessa mesma direção, Quixadá (2022) enfatiza que a escuta das crianças não pode se limitar a um exercício formal de coleta de dados, mas deve constituir-se como uma prática ética e política. Ao trabalhar com narrativas compartilhadas em territórios (in)segurança, a autora evidencia que produzir conhecimento com crianças exige reconhecer relações de poder que atravessam a pesquisa, bem como as condições materiais e simbólicas que moldam as experiências infantis. Trata-se portanto de assumir a escuta como ato de implicação, no qual o/apesquisador/a se desloca de uma posição de autoridade para construir com as crianças espaços legítimos de fala e reconhecimento.

O lugar da fala infantil assim compreendido não se refere apenas à possibilidade da expressão, mas à afirmação da justiça epistemológica. Promover a justiça epistemológica na pesquisa com crianças significa, portanto, romper com a tradição adultocêntrica que as considera incapazes de se pronunciar com consciência sobre suas próprias experiências (Pedro, 2023). Trata-se de reconhecer a criança não apenas como informante, mas como sujeito de direitos e autora legítima do conhecimento sobre o mundo que habita, conferindo credibilidade ao seu testemunho e às suas formas singulares de narrar a realidade. Ao sustentar essa perspectiva, esta pesquisa se ancora na defesa da escuta das crianças como princípio ético, político e metodológico, reafirmando seu protagonismo na produção do conhecimento e na compreensão dos sentidos atribuídos à escola no contexto pós-pandemia.

Das “Competências Socioemocionais” aos Afetos e Narrativas Infantis: Deslocamentos Teóricos e Analíticos

“Tem dia que é assim... não sei o que eu sinto. Não dá pra mostrar com essas imagens.” (Fala de criança, primeira vivência)

A fala da criança “*não sei o que eu sinto*” reflete o que Quixadá (2022) chama de necessidade de “*territórios de fala e escuta*” (p.218). Quando os modelos prontos falham, a narrativa compartilhada entra para organizar o que está desorganizado

.A reflexão desenvolvida na seção anterior, ao situar a infância como categoria social e histórica, destacou o lugar de fala das crianças e a necessidade de reconhecê-las como sujeitos de direitos, produtores de cultura e de sentidos sobre o mundo que habitam. Essa perspectiva se torna fundamental para compreender como certas concepções contemporâneas sobre o desenvolvimento infantil vêm sendo incorporadas pelas políticas educacionais.

Como discutido anteriormente, a educação contemporânea tem sido fortemente capturada por uma racionalidade neoliberal que prioriza resultado e desempenho (Laval, 2019). É justamente na esteira dessa lógica produtivista que a noção de competências socioemocionais adentra o espaço escolar, operando frequentemente como um dispositivo de adaptação das subjetividades às demandas do mercado. Conforme destacam Schorn e Sehn (2021), as competências socioemocionais envolvem um conjunto de habilidades que se desenvolvem nas relações interpessoais e afetivas, estando intrinsecamente ligadas ao modo como o sujeito percebe, sente e nomeia suas próprias emoções.

É nesse ponto que se insere a presente seção: discutir de que maneira esse conceito, amplamente difundido por organismos internacionais e políticas públicas, dialoga (ou entra em tensão) com as experiências, afetos e narrativas das crianças no contexto desta pesquisa. Para tanto, considero imprescindível explicitar o próprio percurso desta pesquisadora, uma vez que a definição do objeto de estudo não partiu de um ponto fixo ou previamente

delimitado, mas foi se construindo em um movimento de tensão e deslocamento provocado pelo encontro com o campo.

Inicialmente, esta pesquisa foi concebida com o objetivo de investigar o desenvolvimento das competências socioemocionais no contexto pós-pandêmico. O pressuposto inicial era o de que a escola precisaria avaliar e fomentar tais habilidades para mitigar os prejuízos emocionais causados pelo isolamento social. No entanto, ao adentrar o território escolar e me dispor a uma escuta ética e sensível, percebi que a gramática das “competências” era insuficiente e, por vezes, violenta para dar conta da complexidade das experiências vividas pelas crianças.

As narrativas que emergiam não falavam de déficits de resiliência ou de falhas na autogestão emocional, mas de medos reais, de perdas, de violências territoriais e de táticas cotidianas de sobrevivência. Foi a força dessas vozes infantis que provocou uma ruptura na pesquisa, exigindo uma análise crítica que transitou do conceito normativo de competências socioemocionais para a dimensão viva dos afetos e narrativas, que se consolidaram, enfim, como o verdadeiro objeto desta investigação.

Desta maneira, o conceito de competências socioemocionais ganhou força nas últimas décadas, impulsionado por organismos internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial, que passaram a incluir o desenvolvimento emocional e relacional como parte de suas agendas para a educação (OCDE, 2015). No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) incorporou tais competências como uma das dez competências gerais, articulando-as à formação de sujeitos capazes de trabalhar em equipe, lidar com frustrações, desenvolver empatia e exercer a autorregulação emocional (BNCC, 2017).

A valorização da dimensão emocional no espaço escolar pode parecer uma conquista recente à primeira vista, mas é fundamental reconhecer que a indissociabilidade entre

afetividade e aprendizagem já era amplamente discutida por teóricos clássicos do desenvolvimento humano. Henri Wallon, por exemplo, postulava que a afetividade é uma dimensão essencial do desenvolvimento psíquico, argumentando que as emoções desempenham papel central na aprendizagem e que não há separação entre o afetivo e o cognitivo (Mahoney; Almeida, 2005).

Na mesma direção, Lev Vygotsky (2001) destacava a participação ativa da vida emocional na esfera cognitiva do pensamento, evidenciando a dialética entre fatores biológicos e culturais na constituição das emoções, que devem ser compreendidas a partir de suas condições histórico-sociais (Machado et al 2011).

Portanto, não foram as políticas de competências socioemocionais que inauguraram a importância dos afetos na educação. A diferença essencial reside na forma como essa dimensão é tratada. Enquanto os autores clássicos compreendiam a afetividade como um processo complexo, dinâmico e integrado ao desenvolvimento humano em seu contexto social, a atual abordagem das competências socioemocionais tende a isolar a dimensão emocional, transformando-a em um conjunto de habilidades individuais a serem treinadas, mensuradas e controladas. Autores como Mordente e Portugal (2025) têm alertado para os riscos dessa abordagem tecnicista e descontextualizada, que frequentemente responsabiliza o indivíduo por seu sucesso ou fracasso, invisibilizando as condições estruturais que atravessam a experiência escolar.

Laval (2019) argumenta que no marco do neoliberalismo a educação é convocada a formar sujeitos “empreendedores de si”, responsáveis individualmente por seu sucesso ou fracasso; nesse processo emoções e afetos se tornam um tipo de “capital” a ser gerenciado. Aponta ainda que essa lógica reforça competição e responsabilização individual invisibilizando as condições estruturais que produzem desigualdade e exclusão.

Quando inseridas nesse contexto, as chamadas competências socioemocionais tendem a ser tratadas como habilidades treináveis passíveis de mensuração e controle, aproximando-se mais de um manual de conduta do que uma compreensão sensível situada das experiências humanas. Como observa Laval o problema não está em reconhecer a importância dos afetos, mas em subordiná-los à lógica da produtividade. Nesse sentido, emoções como resiliência, empatia ou persistência correm o risco de serem instrumentalizadas, deslocadas de seus contextos de produção e transformadas em atributos de valor mercado de trabalho.

A ascensão desse discurso na educação brasileira, como aponta Mordente e Portugal (2025), opera sob uma retórica humanista e emancipatória, mas funciona, na prática, como um instrumento de regulação subjetiva. Ao incorporar categorias como resiliência e autogestão emocional, a educação socioemocional articula-se diretamente à racionalidade neoliberal e à lógica da responsabilização individual, adaptando os sujeitos à precarização do trabalho e à flexibilização das relações sociais. Trata-se de um processo de mercantilização da educação, no qual sentimentos e emoções são codificados pela lógica do capital, esvaziando sua dimensão política e coletiva.

Portanto, o deslocamento conceitual proposto nesta pesquisa não é um mero detalhe semântico, mas um posicionamento ético e político. Significa recusar a patologização do sofrimento infantil e a imposição de modelos normativos de comportamento que exigem das crianças de escolas públicas periféricas uma resiliência inesgotável diante de violências inaceitáveis. Exige-se, ao contrário, uma abordagem pedagógica que compreenda a afetividade em sua dimensão política e situada, comprometida com a escuta das realidades concretas das comunidades escolares (Mordente; Portugal, 2025).

Ao longo desta pesquisa, essa perspectiva gerencial e individualizante das competências socioemocionais, que trata os afetos como habilidades a serem treinadas para garantir a produtividade escolar, mostrou-se insuficiente e inadequada para compreender as

vivências das crianças. O objetivo inicial do projeto, centrado na ideia de investigar essas competências, partia do pressuposto de que seria possível identificar, mensurar e analisar tais habilidades no cotidiano escolar como atributos puramente individuais. Contudo, as leituras críticas e, principalmente, a escuta atenta no campo produziram um deslocamento teórico e metodológico, direcionando-me a uma reflexão crítica sobre as práticas escolares e sobre as formações padronizadas que nos foram impostas a partir da BNCC.

As narrativas, gestos, silêncios e afetos expressos pelas crianças revelaram que não se trata de uma questão de “falta de competência” individual, mas de experiências profundamente atravessadas por desigualdades sociais, violência e pelo impacto coletivo da pandemia.

Em um segundo momento, passei a adotar o termo aspectos socioemocionais para me referir à dimensão relacional e afetiva da experiência escolar, compreendida como construção coletiva e inseparável de seu contexto histórico e social. Essa escolha terminológica e conceitual ancora-se na Psicologia Social Crítica e na perspectiva histórico-cultural, que compreendem a afetividade não como um fenômeno biológico ou puramente intrapsíquico, mas como uma produção social. Como aponta Lane (1984), a emoção é uma construção relacional, onde a inserção no mundo social e as condições materiais de existência determinam as formas de sentir e expressar afetos.

Nessa perspectiva, emoções não são atributos individuais a serem moldados ou “competências” a serem treinadas, mas modos de sentir e de se vincular que emergem nas interações, nas memórias e nas condições concretas de vida. Nesse sentido as emoções são sempre socioemocionais. Assim, os aspectos socioemocionais englobam a totalidade da experiência afetiva da criança na escola, reconhecendo que o medo, a alegria, a tristeza ou a raiva são respostas legítimas e socialmente construídas diante das contradições do território,

das violências vivenciadas e das relações estabelecidas no cotidiano escolar (Neubern, 2001; Lima; Bomfim; Pascual, 2009).

Essa mudança de enfoque também implicou reconhecer as crianças não como objetos de intervenção socioemocional, mas como produtoras de sentidos sobre suas próprias vivências. Ao valorizar suas narrativas e expressões afetivas a pesquisa se afasta da lógica prescritiva e mensurativa apostando na escuta como prática ética e política (Ribeiro et al, 2016).

Desse modo os aspectos socioemocionais deixam de ser entendidos como um “conteúdo” a ser ensinado passam a ser reconhecidos como parte constitutiva da vida escolar produzidos transformados nas relações que se estabelecem no cotidiano. As próprias crianças me levaram a reconhecer seus afetos e narrativas.

Essa mudança no olhar não é só de palavras, mas de como se entende o mundo. Ao não aceitar a ideia de competências como habilidades individuais que podem ser treinadas e medidas, me aproximo de uma visão que conversa com a Psicologia Social crítica, como foi desenvolvida no Brasil por Lane (1984). Nessa visão, o foco se desloca do indivíduo isolado para a rede de relações, significados e condições históricas que moldam a experiência humana.

A pesquisa-intervenção ⁸também reforça esse deslocamento, pois não separa produção de conhecimento e transformação do campo. Ao contrário, assume que o processo de pesquisar é um ato implicado e relacional, atravessado por afetos, vínculos e negociações. No caso desta pesquisa, a escuta das crianças e a criação de espaços de fala compartilhados não se configuraram como estratégias para medir ou corrigir emoções, mas como práticas de

⁸ Discutiremos acerca da pesquisa-intervenção na seção 3.1

reconhecimento e valorização de suas experiências permitindo que novos sentidos sobre a escola e as relações fossem construídos coletivamente.

É nesse tensionamento que esta pesquisa se posiciona, ao invés de operar com a noção de competências socioemocionais, opta-se por compreender as experiências das crianças a partir dos afetos, das narrativas e dos sentidos que produzem sobre a escola, deslocando o foco do indivíduo isolado para a dimensão relacional, simbólica e histórica da vivência infantil. Tal escolha não é apenas conceitual, mas também ética e metodológica, pois implica reconhecer as crianças como sujeitos que sentem, narram e significam o mundo a partir de suas próprias experiências.

Ao adotar uma abordagem que valoriza a escuta ativa e a expressão livre, a pesquisa não apenas assume uma postura ética de reconhecimento da infância, mas também se alinha a um referencial que compreende o desenvolvimento de forma integral. Valida-se, assim, que a capacidade de sentir, narrar e significar o mundo é, em si, uma competência fundamental a ser acolhida e fortalecida no ambiente escolar, especialmente em tempos de reconstrução de vínculos pós-pandemia.

Do ponto de vista metodológico, essa postura exige do pesquisador o abandono de instrumentos de mensuração padronizados em favor de dispositivos de escuta sensível, como rodas de conversa e escrita de diários, que permitam a emergência da singularidade infantil. Do ponto de vista ético, significa recusar a patologização do sofrimento e a imposição de modelos normativos de comportamento.

Afetos e Narrativas na Infância: Uma Intercessão Necessária

A compreensão das experiências escolares no contexto pós-pandemia exige considerar não apenas os processos cognitivos, mas também as dimensões afetivas e narrativas que atravessam o cotidiano das crianças. Ao deslocar o foco das competências

socioemocionais institucionalizadas para os afetos e narrativas infantis, esta pesquisa busca reconhecer a infância como espaço legítimo de produção de sentidos.

Diferente das abordagens tecnicistas que tratam o sentir como uma habilidade individual e orgânica, assume-se aqui que *'as emoções não são fenômenos puramente biológicos, mas sim construídas a partir das condições materiais e culturais de cada sociedade'* (Machado; Facci; Barroco, 2011, p. 651). Tal compreensão permite deslocar o olhar do 'déficit' da criança para as contradições sociais que atravessam seu território.

As narrativas, neste estudo, são compreendidas não apenas como relatos de acontecimentos, mas como modos de organização da experiência e de produção de significados. Conforme a perspectiva da Psicologia Cultural, especialmente em Bruner (1997/2001), o pensamento humano opera, entre outras formas, por meio do pensamento narrativo, que permite interpretar o mundo, reorganizar experiências e construir sentidos sobre o vivido. Nesse processo, narrar implica selecionar, articular e interpretar acontecimentos, produzindo versões da realidade continuamente reconstruídas nas relações sociais.

Para Bruner (1997), a narrativa constitui-se como o principal recurso para o esforço humano de construir modelos de identidade e de mundo, permitindo que o sujeito organize sua experiência histórica e social. Assim, as narrativas infantis não apenas expressam o vivido, mas constituem formas de elaboração simbólica da realidade, atravessadas por afetos, pela cultura e pelas condições sociais em que as crianças estão inseridas.

Nessa perspectiva, as crianças são compreendidas como sujeitos que narram suas experiências, expressam emoções e constroem significados sobre a escola e sobre si mesmas a partir de suas vivências. Para Quixadá (2022, p. 220), “quando as crianças narram suas experiências, elas se reorganizam afetiva e cognitivamente, criando outros sentidos e ações diante de imposições sociais e políticas que as excluem de direitos fundamentais”. A autora argumenta que as narrativas infantis produzidas em territórios marcados pela violência e pela

insegurança revelam afetos que não podem ser compreendidos de forma isolada, mas sempre em articulação com as condições concretas de vida. O medo, a tristeza, a raiva ou a esperança que emergem em suas falas carregam marcas do território e da história coletiva, funcionando como formas de resistência e de produção de sentidos frente às adversidades.

A noção de afetos, por sua vez, é aqui compreendida em uma perspectiva histórico-cultural. Na obra de Vygotsky, conforme analisam Machado, Facci e Barroco (2011), os afetos não são concebidos como estados puramente biológicos, mas como funções psicológicas superiores culturalmente constituídas. Esses afetos são processos psicológicos que se constituem e se transformam ao longo da história individual e social dos sujeitos. As emoções integram o conjunto das funções psicológicas superiores, sendo mediadas pelas relações sociais, pela linguagem e pelos sistemas simbólicos. (Vygotsky 2004, 2018)

Nessa direção, Vygotsky (2018) rompe com a separação entre razão e emoção ao afirmar a unidade entre intelecto e afeto, compreendendo que o pensamento tem sua origem na esfera motivacional, isto é, nos desejos, interesses e necessidades dos sujeitos. Assim, os processos afetivos não são elementos acessórios, mas dimensões estruturantes da atividade humana, orientando a forma como os sujeitos percebem, interpretam e se relacionam com o mundo.

Um conceito central para essa compreensão é o de *perezhivanie* (vivência), que expressa a unidade entre as características do meio e a forma singular como a criança as experimenta emocionalmente (Vygotsky, 2018). Desse modo, duas crianças expostas a uma mesma situação podem produzir vivências distintas, na medida em que interpretam e sentem o mundo a partir de suas histórias, relações e condições de existência.

A *perezhivanie*, enquanto unidade de análise, permite compreender que o impacto da pandemia na escola não se apresenta como um dado homogêneo para todas as crianças, mas como a síntese singular de como cada uma interpreta e sente as experiências vividas

(Vygotsky, 2018). Nesse sentido, o retorno às aulas presenciais, atravessado por perdas, medos e reencontros, é significado de maneiras distintas. Assim, o afeto não é algo que a criança simplesmente “possui”, mas a forma como ela vive e elabora o mundo, constituindo-se na relação entre o sujeito e o meio.

Assim, pensar os afetos na infância implica reconhecê-los não apenas como emoções individuais, mas como expressões sociais, políticas e históricas. Os afetos são construídos nas interações sociais e nas relações cotidianas, expressando formas de vinculação, reconhecimento e pertencimento, atravessadas por contextos de desigualdade e exclusão social.

A escola, enquanto espaço privilegiado de sociabilidade, desempenha papel central na mediação desses afetos, oferecendo, ou limitando, possibilidades de acolhimento, proteção e expressão. É nas relações com professores, colegas e demais atores escolares que as crianças elaboram suas experiências afetivas e constroem modos singulares de lidar com emoções complexas.

Ao narrar suas histórias, as crianças produzem sentidos sobre o mundo em que vivem (Sarmiento, 2005; Corsaro, 2011). A narrativa está profundamente ligada à experiência, constituindo-se como forma de elaboração do vivido. No caso das infâncias, essas narrativas assumem múltiplas linguagens, não apenas a fala, mas também desenhos, escritas, gestos, corpos e brincadeiras, exigindo do pesquisador uma escuta ampliada e sensível às diferentes formas de expressão infantil. (Delacours-Lins, 2008).

Nessa direção, os processos afetivos desempenham papel central na organização da memória e da experiência, funcionando como marcas que orientam aquilo que é lembrado e narrado. Conforme destacam Dutra, Martines e Leme (2023, p. 7), o afeto atua como uma *“espécie de 'impressão digital' que guia a reconstrução das experiências, conferindo relevância a determinados acontecimentos”*.

Assim, aquilo que as crianças narram sobre a escola não corresponde apenas a fatos vividos, mas a experiências reconstruídas a partir de sua intensidade afetiva. Nessa perspectiva, as narrativas não se constituem de forma neutra, sendo atravessadas por dimensões afetivas que orientam tanto o que é lembrado quanto a forma como é narrado (Bruner, 2001). Desse modo, afetos e narrativas se articulam na produção de sentidos, evidenciando que aquilo que as crianças narram sobre a escola carrega marcas emocionais e sociais de suas experiências.

Para Bruner (1997), a narrativa constitui-se como recurso fundamental para lidar com o inusitado e com aquilo que rompe a continuidade do cotidiano. No cenário pós-pandêmico, as narrativas das crianças funcionam como um esforço de restaurar o equilíbrio entre o mundo conhecido, o 'antes' e o mundo reconfigurado, o 'agora', conferindo sentido ao novo cotidiano escolar. Assim, o que a criança narra é o que foi afetivamente marcado. Afetos e narrativas, portanto, não se apresentam como dimensões independentes da experiência infantil. Narrar não implica apenas relatar acontecimentos, mas produzir sentidos sobre aquilo que foi vivido, sentido e compartilhado.

A partir da perspectiva histórico-cultural, compreende-se que as emoções não são estados biológicos fixos, mas funções psicológicas superiores culturalmente constituídas. O exemplo da serpente⁹, que pode evocar fuga ou calma dependendo do significado cultural que lhe é atribuído (Machado et al 2011), ilustra a mutabilidade dos afetos conforme o contexto social.

No âmbito desta pesquisa, a escola no contexto pós-pandêmico operou um deslocamento semelhante: se antes era vivida como espaço de encontro e proteção, passou, em determinadas experiências, a ser significada como um território de risco e estranhamento.

⁹ O exemplo da serpente é utilizado por Machado, Facci e Barroco (2011), com base na teoria de Vigotski, para ilustrar que uma mesma situação pode produzir respostas emocionais distintas a depender dos significados culturalmente construídos. Assim, a reação diante de uma serpente não é determinada apenas por fatores biológicos, mas pelas mediações simbólicas e sociais que organizam a experiência emocional.

É por meio das narrativas que esses afetos são organizados e externalizados. Assim, valorizar a escuta das crianças implica reconhecer que os sentidos que produzem sobre a escola são construções históricas e sociais, atravessadas por suas vivências afetivas e pelos contextos em que estão inseridas.

Afetos, Narrativas e Sentidos: Operadores da Análise

A partir desse posicionamento teórico, a análise proposta desloca-se de leituras que isolam emoções ou estabilizam significados, para uma compreensão processual, relacional e situada da experiência infantil. Nesta pesquisa, os afetos, as narrativas e os sentidos não são tomados como categorias independentes, mas como operadores analíticos que se articulam na experiência vivida das crianças, constituída na relação com o outro, com a escola e com o território.

O conceito de sentido adotado ancora-se na perspectiva histórico-cultural, especialmente em Vygotsky (2001), para quem o sentido (*smysl*) emerge da relação entre a experiência singular e os processos de significação socialmente construídos. Diferentemente do significado (*znachenie*), que se apresenta de forma mais estável e compartilhada, o sentido é dinâmico, situado e atravessado pela afetividade. Como afirma o autor, “o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que ela desperta na consciência” (Vygotsky, 2001, p. 465).

Os sentidos não são dissociados dos afetos, mas constituem-se em estreita articulação com eles. A linguagem atua como mediadora na organização das experiências emocionais e na produção de significações. Assim, os afetos encontram-se entrelaçados nos sentidos atribuídos às palavras, às ações e às situações sociais.

Essa compreensão dialoga com Bruner (1997, 2001), segundo o qual os significados são construídos e negociados nas relações sociais. A produção de sentidos ocorre por meio de

processos interpretativos, sendo continuamente transformada nas práticas culturais. Em diálogo com essas perspectivas, González Rey (2003, 2017) contribui ao conceber os sentidos subjetivos como unidades simbólico-emocionais, nas quais não há separação entre pensamento e emoção. O sentido subjetivo constitui-se como unidade funcional da consciência, integrando processos simbólicos e emocionais produzidos nas relações sociais.

Assim, analisar os sentidos atribuídos à escola implica considerar simultaneamente afetos, experiências e processos simbólicos. A noção de configuração subjetiva permite compreender que essas experiências não são isoladas, mas articuladas a histórias de vida, relações sociais e contextos culturais. As narrativas infantis configuram-se como via privilegiada de acesso a esses processos. Como em Larrosa (2002), esta pesquisa compreende a narrativa como ato de linguagem que produz significação. Narrar é elaborar o vivido e construir sentidos em um movimento atravessado por afetos, memórias e relações sociais.

Nessa direção, a narrativa não apenas comunica experiências, mas participa ativamente da produção de sentidos, configurando-se como espaço de negociação simbólica (Dutra et al, 2023). Os sentidos atribuídos à escola são continuamente construídos e renegociados nas interações sociais.

Desse modo, os afetos mobilizam as narrativas e possibilitam a emergência dos sentidos. Ao narrar, as crianças participam ativamente da produção e transformação desses sentidos. As narrativas tornam esses processos comunicáveis, permitindo acessar como as crianças vivem, sentem e ressignificam a escola no contexto pós-pandemia. Assumir essa perspectiva implica reconhecer que os sentidos são ambivalentes, contraditórios e atravessados por tensões entre acolhimento e medo, pertencimento e silenciamento, cuidado e controle. É a partir desse arcabouço que se constroi a escuta desta pesquisa. Escutar as crianças implica interpretar seus dizeres, silêncios e expressões como produções atravessadas por afetos e sentidos constituídos em contextos sociais específicos.

Percurso Metodológico de uma Pesquisa com Crianças na Escola

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

- Paulo Freire (1992, p. 155)

Como nos diz Freire (1992), o caminho se faz caminhando. Assim, o percurso metodológico aqui apresentado não nasce pronto, mas se constrói a partir de minha trajetória como educadora, que apresentei na introdução do presente texto, e do encontro com as crianças.

O campo empírico da pesquisa é uma escola da rede municipal de Fortaleza, onde atualmente atuo como professora do AEE. Inicialmente, a proposta era desenvolver a pesquisa na escola onde exerci o cargo de gestora durante a pandemia de Covid-19. Contudo, em razão da falta de espaço físico para a realização das atividades, a proposta não pôde ser concretizada naquele local. A escola onde a pesquisa foi, de fato, realizada é vizinha à anterior, ambas compartilham um bairro considerado periférico na cidade de Fortaleza e as comunidades escolares se conectam por suas vivências comuns. Esse vínculo territorial e afetivo contribuiu para a criação de um ambiente de confiança e escuta entre pesquisadores / participantes. Muitos alunos já me conheciam, o que favoreceu a aproximação e o acolhimento necessários para o desenvolvimento da pesquisa-intervenção.

Pesquisar na escola, um campo tão conhecido e vivenciado, especialmente para quem é professora, trouxe múltiplas perspectivas. Isso exigiu muito além de uma ampliação teórica, acadêmica ou institucional, demandou um olhar sensível, disponibilidade afetiva e uma escuta atenta. como enunciamos na seção 1.6, quando o público da pesquisa são crianças, é necessário ainda abrir mão de certa rigidez burocrática e da postura de autoridade, para, junto a elas, construir caminhos compartilhados de investigação.

A escola é um espaço dinâmico, marcado por regras, conteúdos, planejamentos e tempos previamente definidos, mas que também pulsa em suas entrelinhas, no que se

costuma chamar de currículo oculto. Esse currículo não é formalmente declarado nos documentos oficiais, mas está presente nos gestos, nas regras não escritas, nas formas de relação e nos afetos que circulam na vida escolar.

Como afirma Silva (2010), “[...] o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (p. 78). Já como professora e depois como gestora, pude experienciar esse currículo que ensina sobre silêncios, sobre medo, sobre hierarquias e também sobre cuidado, afeto e proteção. É nesse território de sentidos não oficializados que a escuta das crianças se faz ainda mais necessária.

Eu sentia, mais do que via, o movimento inquieto das crianças, os olhares curiosos, os corpos que ainda buscavam o lugar certo para estar. Era o primeiro encontro do nosso percurso de escuta. Tão habituada ao espaço, mas tão curiosa quanto às crianças a ocupá-lo como pesquisa. (Trecho do Diário de Campo)¹⁰

Diante desse aspecto, pesquisar com as crianças e não sobre elas se faz parte determinante da escolha da metodologia para essa pesquisa. Conforme enunciado anteriormente, minha experiência no AEE também contribuiu fortemente para a construção de um modo de escutar as crianças que extrapola o verbal. No AEE, o exercício de acolher as singularidades e escutar para além da fala, no gesto, no olhar, no tempo de cada um, foi essencial para desenvolver uma escuta sensível e respeitosa. Já como coordenadora pedagógica e diretora, pude perceber o quanto os espaços institucionais muitas vezes não favorecem essa escuta e como é preciso criar brechas para que as vozes infantis ganhem espaço real na rotina escolar.

¹⁰ Discutiremos acerca do lugar do diário de campo como análise dos dados na seção 3.6

Assim, escutar as crianças foi algo que fui “aprendendo fazendo”, no chão da escola e em diálogo com as suas experiências. Essa escuta, que se constrói na prática e se amplia na pesquisa, tornou-se eixo central para a escolha da metodologia, como será detalhado a seguir.

Abordagem Metodológica: A Pesquisa-Intervenção com Crianças

Este estudo se insere no campo das pesquisas qualitativas, com base na abordagem da pesquisa-intervenção, na perspectiva da escuta sensível das infâncias. A proposta metodológica parte do princípio, tematizado na seção 1.4, de que as crianças são sujeitos sociais capazes de produzir sentidos sobre suas vivências (Sarmiento, 2003), sendo, portanto, protagonistas do processo investigativo.

A abordagem da pesquisa-intervenção foi escolhida por seu caráter dinâmico, participativo e transformador, alinhado ao objetivo deste estudo de construir conhecimento com as crianças, e não apenas sobre elas. Essa metodologia promove uma interação contínua entre pesquisador e participantes, considerando-os protagonistas do processo investigativo. Como destacam Miranda, Gonçalves, Barros e Queiroz (2020):

A pesquisa-intervenção (PI) consiste em uma proposta de pesquisa participativa que busca investigar de forma dinâmica determinada realidade, assumindo caráter de intervenção política e social. Essa abordagem tem como foco o processo de construção do conhecimento mediante a transformação da realidade a ser investigada, situando num mesmo plano sujeito e objeto do conhecimento e, da mesma forma, teoria e prática.” (p. 267).

A escolha por essa abordagem está alinhada ao objetivo central deste projeto: Compreender os sentidos que estudantes do 5º ano dos anos iniciais atribuem à escola a partir de suas narrativas, afetos e experiências vividas no contexto pós-pandemia, valorizando uma abordagem que pesquisa não SOBRE as crianças, mas COM elas, reconhecendo os

estudantes como protagonistas. Desta forma nosso encontro com o outro, tem como o pressuposto situarmos no mesmo plano, adultos e crianças.

Segundo Moreira (2008), a pesquisa-intervenção se fundamenta em dois princípios: consideração das realidades sociais e cotidianas dos participantes e compromisso ético e político com a produção de práticas inovadoras e transformadoras. Propõe-se, portanto, uma pesquisa participativa com crianças, na qual estas sejam reconhecidas como sujeitos ativos, com lugar de fala e protagonismo na construção do conhecimento.

Cruz (2008) argumenta que muitas pesquisas estudam crianças sem incluí-las diretamente no processo, mas ressalta a importância de considerar suas múltiplas linguagens para compreender suas perspectivas e promover mudanças significativas em seu favor. Nesse sentido, as atividades planejadas nesta pesquisa tiveram como foco ouvir e valorizar as opiniões, emoções e sentimentos das crianças, estudantes do 5º de uma escola pública municipal, em um território periferizado, com marcadores sociais, respeitando seu contexto histórico e cultural.

A distinção ética entre realizar uma pesquisa “com” crianças e não apenas “sobre” ou “para” crianças é central neste trabalho. O propósito dessa pesquisa corrobora com Almeida & Costa (2021):

Uma pesquisa investigação-intervenção “com” as crianças, e não somente “para” ou “sobre” as crianças (...). A distinção entre as preposições “para”, “sobre” e “com” é mais do que gramatical, na medida em que situam o pesquisar com crianças em duas posições éticas distintas. (...) Quando você diz que algo é ‘para’, é direcionado, feito para alguém. Já quando dizemos ‘com’, existe a dimensão do fazer junto, de não levar algo pronto a alguém, e sim construir a proposta no próprio fazer. Essa é a diferença conceitual de quem atua nesse campo. (p. 3)

A escolha da metodologia reforça o compromisso ético da pesquisa, de promover uma transformação coletiva no contexto pesquisado. Além disso, ao criar um ambiente de respeito à fala das crianças, onde não há resposta certa ou errada, pretende-se não apenas compreender suas narrativas e afetos, mas também construir, junto com elas, estratégias para tornar a escola um espaço mais acolhedor.

Pensar a realização de uma pesquisa-intervenção com crianças requer, dentro do contexto pesquisado, a construção de pertencimento, afetividade e segurança. Não apenas observá-las, mas construir junto. Ampliando a discussão sobre o impacto das intervenções no campo educacional, esta abordagem destaca a importância de uma pesquisa que não estude o comportamento das crianças, mas atue de forma ética e politicamente implicada nas lutas sociais que atravessam suas vidas, como o direito a uma escola pública de qualidade, à escuta sensível de suas experiências, ao acesso à cidade de forma segura, ao lazer, ao cuidado com seus afetos e à construção de vínculos significativos no ambiente escolar.

Por que Estudantes do 5º ano?

*A minha tristeza foi quando foi a paralisação da escola, eu era bem pequena ainda na pandemia.
(escrita de uma criança em seu diário)*

A escolha pelos estudantes do 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental¹¹ se justifica por diversos fatores significativos que convergem no momento singular vivido por eles no contexto de pandemia e pós-pandemia. Esses estudantes, advindos da educação infantil, ingressaram no ensino fundamental no ano de 2020, justamente em um momento crítico da história recente: o distanciamento social, em razão da pandemia de Covid-19. E,

¹¹ Os anos iniciais do Ensino Fundamental compreendem do 1º ao 5º ano. A nomenclatura “anos iniciais” (1º ao 5º ano) e “anos finais” (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental passou a ser utilizada oficialmente a partir da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para ampliar a duração do Ensino Fundamental para nove anos, com início obrigatório aos seis anos de idade.

ingressaram no 1º ano dos anos iniciais, etapa fortemente vinculada ao processo de alfabetização, em um período marcado pela ausência das interações presenciais, pela dificuldade de acesso a recursos educacionais e pela limitação das trocas afetivas que normalmente ocorrem no espaço escolar. Assim, o ciclo de alfabetização¹², normalmente vivenciado com forte presença da escola e de interações presenciais, ocorreu para eles de forma remota e com fortes limitações.

Essa experiência interrompida ou fragilizada de alfabetização repercute, até hoje, em desafios de ordem cognitiva, relacional e emocional. Em muitos casos, o ingresso no 5º ano coincide com um momento em que se espera maior autonomia acadêmica dos estudantes, o que contrasta com os déficits acumulados e os traços subjetivos deixados pela vivência da pandemia.

Conforme dissertamos na seção 1.1, ao longo dos anos de 2020 e 2021, as crianças enfrentaram a ausência de interações escolares cotidianas, o acesso precário às tecnologias, a mediação pedagógica à distância e, em muitos casos, o distanciamento dos vínculos com colegas e professores. Em 2022, com o retorno às aulas presenciais, vivenciaram a retomada da rotina escolar e, ao mesmo tempo, foram pressionados por uma intensa agenda de recomposição das aprendizagens¹³. Em 2024, estavam vivenciando o último ano do ciclo dos anos iniciais do ensino fundamental, etapa marcada por avaliações externas e pelo início de transições importantes, como a entrada na adolescência e a fase de transição entre os anos

¹² Etapa de consolidação da Leitura e da Escrita. O Ciclo de Alfabetização, conforme estabelecido pelas diretrizes educacionais brasileiras, refere-se tradicionalmente aos três primeiros anos do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º ano). No entanto, com a implementação de novas políticas como o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Decreto nº 11.556/2023), a meta é que as crianças estejam plenamente alfabetizadas ao final do 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

¹³ A Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME) implementou a estratégia de Recomposição da Aprendizagem; Conjunto de medidas para o avanço do discente ao nível de aprendizagem adequado à sua idade e ao ano escolar, por meio do uso de estratégias e atividades pedagógicas de diagnóstico, de acompanhamento e de consolidação das aprendizagens. (Decreto nº 11.079, 2022). Como uma resposta crucial aos desafios impostos pela pandemia de COVID-19. O objetivo principal era mitigar os impactos negativos no processo de ensino-aprendizagem, que foram agravados pelo ensino remoto e pelas interrupções nas atividades presenciais.

iniciais e os anos finais do Ensino Fundamental, o que tende a intensificar sentimentos de insegurança, ansiedade e expectativa.

Esse grupo representa, portanto, uma geração atravessada diretamente pelas rupturas provocadas pela pandemia em suas dimensões cognitivas, emocionais e sociais. Investigar com esses estudantes os sentidos que atribuem à escola, através das narrativas construídas no setting da pesquisa, possibilita compreender como se constroem suas experiências escolares no contexto pós-pandêmico, especialmente em um território marcado por exclusão social e violências cotidianas. Além disso, possibilita escutá-los em um momento marcante de sua trajetória escolar, antes da transição para uma nova etapa da educação básica.

O 5º ano marca o encerramento de um ciclo importante na Educação Básica¹⁴, por ser o último ano do ciclo dos Anos Iniciais, os vínculos com os professores e colegas estão mais consolidados, permitindo um campo fértil para a escuta sensível e para a co-construção de narrativas e estratégias no ambiente escolar. Assim, escutar esses estudantes é também atuar sobre este: o modo como viveram a escola durante a pandemia, como se reconectaram com ela no retorno presencial e como enxergam a escola hoje.

A escolha pelos estudantes do 5º ano também dialoga com uma experiência significativa vivida anteriormente, enquanto atuava como diretora escolar na escola vizinha, no período pós- pandemia. Naquele momento, percebi uma crescente demanda espontânea de escuta por parte das crianças, que buscavam minha sala para conversar, compartilhar sentimentos e expressar angústias. Conforme dito na introdução, a partir dessas aproximações, criei um grupo de escuta com alunos do 5º ano, no qual discutíamos temas ligados às emoções, ao cotidiano escolar e ao convívio social. Essa experiência foi profundamente marcante e influenciou diretamente a escolha do tema da pesquisa,

¹⁴ A Educação Básica no Brasil é o primeiro nível da educação escolar e é fundamental para a formação de todo cidadão. Sua definição e organização estão estabelecidas principalmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e é formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio

despertando em mim o desejo de compreender de forma mais aprofundada como as crianças percebem e sentem a escola no contexto pós-pandemia.

Participaram da pesquisa 32 estudantes, com idades entre 10 e 11 anos, organizados em dois grupos. Do total de participantes, 17 eram meninas e 15 meninos. Com base na autodeclaração racial realizada pelos responsáveis, 1 estudante se identificou como branca, 2 como pretas e 29 como pardas. Em relação à situação socioeconômica, 24 estudantes possuem cadastro no Número de Identificação Social (NIS) e/ou recebem algum tipo de benefício social oferecido pelo governo.

Entre as 32 crianças participantes da pesquisa, é importante delimitar que 07 eram portadoras de laudo, sendo 05 diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e 02 com Deficiência Intelectual (DI). Destarte o diagnóstico prévio que acompanha essas crianças, o grupo de pesquisa não se centrou em percebê-las unicamente pelas suas condições diagnósticas (como “o autista” ou “o DI”), que frequentemente as objetificam e silenciam suas histórias singulares. Pelo contrário, ancorados nos princípios da pesquisa-intervenção com crianças, esses estudantes foram reconhecidos como sujeitos ativos e participantes, capazes de interpretar o mundo que habitam e que tiveram muito a contribuir com a pesquisa, expressando seus afetos, narrativas e experiências no cotidiano escolar de maneira tão potente quanto os demais colegas.

Os responsáveis pelas crianças consentiram na participação, por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assim como as crianças também assentiram em participar, por meio de Termo de Assentimento (TA), com os cuidados éticos de autoria que envolvem as pesquisas com crianças (Kramer, 2002; Campos, 2008).

A escola e o território: quando o chão também é afeto

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública da Rede Municipal de Fortaleza, na zona oeste da capital cearense. Trata-se de um território marcado por desigualdades, exclusão social, dificuldades no acesso a serviços básicos e episódios recorrentes de violência urbana.

Acredito que há territórios que se inscrevem na alma. O lugar onde nasci e vivi por 36 anos é onde minhas histórias criaram raízes e continuam a florescer. Meus passos conhecem suas ruas. Caminhei por elas durante a infância, adolescência e vida adulta; esse chão faz parte da minha história. Fui filha, estudante, vizinha, professora, coordenadora pedagógica, diretora escolar; fui corpo presente em sua rotina e em suas lutas.

Não pesquiso “sobre” esse território, pesquiso *desde* ele. O território não é cenário de uma pesquisa: é protagonista. Foi também esse vínculo profundo com o lugar que motivou a escolha da escola em que realizei este estudo, uma escola que conheço não apenas pelas paredes, mas pelas histórias, pelos rostos, pelos sonhos que circulam por seus corredores.

A escolha da escola e do território onde esta pesquisa foi realizada não é apenas uma decisão metodológica, mas também afetiva e política. Conheço, por experiência própria, as desigualdades que marcam o cotidiano do bairro, os silêncios provocados pela violência, as formas de resistência que emergem nas relações comunitárias, e o papel essencial da escola como espaço de acolhimento e proteção. Durante os anos da pandemia e do retorno às aulas presenciais, acompanhei de perto os impactos emocionais e escolares vividos pelos estudantes, o que fortaleceu ainda mais o desejo de desenvolver uma pesquisa que não apenas compreendesse essas vivências, mas que, junto às crianças, construísse caminhos de escuta, expressão e cuidado. Escolher esse território é, portanto, reconhecer que a pesquisa nasce de

um compromisso com as infâncias que compartilham, em parte, a mesma geografia e história que moldaram a minha própria.

Esses atravessamentos produzem efeitos subjetivos nas crianças, afetando suas experiências escolares e emocionais. O bairro apresenta um dos menores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) da cidade. De acordo com dados da Prefeitura de Fortaleza, baseados no Censo Demográfico de 2010 e publicado pelo Diário do Nordeste (2025), o IDH do bairro é de 0,229, sendo classificado como “muito baixo”. Essa conjuntura de exclusão e vulnerabilidade é também reconhecida por estudos sociais e comunitários. O bairro é descrito no Dicionário de Favelas como a maior favela do Ceará e uma das maiores do Brasil, caracterizando-se como um espaço marcado por disputas territoriais e carência de políticas públicas eficazes (WikiFavelas, 2025).

Mesmo diante desse cenário, o território também se configura como espaço de resistência e solidariedade, onde há movimentos sociais, lideranças comunitárias e redes de apoio que promovem ações em defesa da vida, da cultura local e dos direitos das populações que ali vivem. É nesse contexto que se insere a escola pesquisada, como espaço de proteção, acolhimento e, ao mesmo tempo, de enfrentamento às múltiplas vulnerabilidades que atravessam o cotidiano das crianças.

A escola pesquisada atende atualmente 426 alunos, distribuídos nos turnos manhã e tarde, do 1º ao 6º ano do Ensino Fundamental, sendo que cada turma é acompanhada por, no mínimo, três professores/as de diferentes áreas. A equipe gestora é composta por uma diretora, uma coordenadora pedagógica e uma secretária escolar, além de 24 professores/as entre efetivos e substitutos. O prédio, recentemente reformado, conta com sete salas de aula, biblioteca, sala de recursos multifuncionais, sala de inovação, pátio, quadra esportiva, refeitório e uma ampla área externa destinada à recreação e aos momentos coletivos. As salas são grandes e bem iluminadas, mas ainda carecem de ventilação adequada, o que

compromete o conforto térmico em alguns períodos do ano. Os materiais pedagógicos são supridos pelos recursos do Programa Municipal de Desenvolvimento da Educação (PMDE) e do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Apesar de algumas limitações, a escola pulsa. Em seus corredores circulam vozes, afetos, histórias e experiências que fazem da escola muito mais que um espaço de ensino: é lugar de encontros, de cuidado, de convivência. Famílias da comunidade escolar mantêm laços antigos com a instituição, pais e mães que foram alunos agora acompanham seus filhos, fortalecendo um sentimento de pertencimento e continuidade. Ainda que o espaço físico demande adaptações para garantir acessibilidade plena, há uma preocupação em tornar o ambiente acolhedor para todos.

A Equipe da Pesquisa: Extensão, Escuta e Coautoria

Esta pesquisa foi construída em diálogo constante com o grupo de extensão “É da Nossa Escola que falamos!”, projeto vinculado ao Laboratório de Psicologia, Subjetividade e Sociedade (LAPSUS) da Universidade Federal do Ceará (UFC). O grupo é composto por estudantes de graduação e pós-graduação e articula ações de pesquisa, extensão e formação em escolas públicas. Coordenado por minha orientadora, o grupo foi espaço de acolhimento, escuta e elaboração conjunta de ideias, funcionando como território fértil para o amadurecimento deste trabalho.

Foi nos encontros semanais que compartilhei os desafios, avanços, inquietações e descobertas da pesquisa. As contribuições do grupo, baseadas em experiências diversas, me ajudaram a repensar caminhos metodológicos, aprofundar a dimensão ética do trabalho e sustentar a escuta sensível como princípio norteador da investigação. A extensão universitária, nesse contexto, revelou sua potência formativa e transformadora, conectando

universidade e escola a partir de práticas implicadas com o território e com as subjetividades que o habitam.

Durante as vivências com as crianças, quatro estudantes da graduação em Psicologia¹⁵, integrantes do grupo, estiveram comigo na organização e realização das atividades. Sua presença colaborativa foi essencial: acolheram as crianças, participaram das dinâmicas e construíram, com rapidez e afeto, vínculos significativos com o grupo. Essa experiência coletiva reafirmou que pesquisar não é uma tarefa solitária, e que a coautoria dos encontros se faz nos afetos, nos olhares e nas escutas que se entrelaçam.

Figura 1

Equipe da pesquisa



Nota: Grupo de extensão “É da Nossa Escola que falamos!”. Fonte: Arquivos da pesquisa

Ao lado das crianças, esses/as graduandos/as também experimentaram a pesquisa como vivência, e não como técnica. A presença delas potencializou a proposta de reconhecer as crianças como pesquisadoras das emoções e da vida escolar no contexto da pandemia e pós-pandemia, crianças que sentem, narram e analisam o mundo em que vivem. A constituição dessa equipe reforça que o conhecimento se constrói em rede, e que caminhar junto fortalece não só a investigação, mas os vínculos e os sentidos produzidos ao longo do

¹⁵ Grupo formado por Maria Beatriz (bolsista de extensão), Gabriela Paula (bolsista PIBIC-CNPq), Ana Júlia Reis (bolsista de extensão) e Lê Vasconcelos (voluntária)

percurso. Esse caminhar potencializou os sentidos da intervenção e reafirmou que a pesquisa é, também, um espaço de formação.

Antes do Primeiro Encontro: Escutar, Sentir, Combinar

O início da pesquisa no campo não se deu de forma repentina, mas foi construído com escuta, cuidado e diálogo. Antes da realização das vivências com as crianças, foram estabelecidos contatos importantes que possibilitaram um ambiente de confiança e corresponsabilidade com todos os envolvidos.

A primeira etapa foi a conversa com a diretora da escola, em agosto de 2024, a quem apresentei o tema, os objetivos e a metodologia da pesquisa. Expliquei que o trabalho seria realizado diretamente com as crianças, alunos do 5º ano, a partir de vivências planejadas de forma participativa e centradas na escuta. A diretora acolheu a proposta com abertura e sensibilidade, reconhecendo a importância de escutá-las acerca do contexto da pós-pandemia. Também se mostrou disponível para apoiar as ações da pesquisa, sugerindo que as vivências acontecessem na Sala Google¹⁶, um espaço mais reservado e acolhedor, que garantiria a privacidade e o conforto necessário para as atividades com os alunos.

Figura 2

Sala Google



Nota: As vivências aconteceram na Sala Google, um espaço mais reservado e acolhedor. Fonte: Arquivos da pesquisa

¹⁶ Salas de Inovação Educacional implementadas pela Prefeitura de Fortaleza, em parceria com o Google for Education. Esses espaços são equipados com recursos tecnológicos, como Chromebooks e ferramentas digitais da plataforma Google, e têm como objetivo potencializar práticas pedagógicas mediadas por tecnologia, promovendo novas possibilidades de ensino e aprendizagem na rede municipal.

A escolha da turma também foi construída em diálogo com a gestão. Optamos pelo 5º ano A do turno da tarde, considerando que a maioria dos estudantes já era veterana na escola, o que favoreceria a abertura para o diálogo e a confiança nas atividades. Em seguida, apresentei o projeto à professora regente da turma, que prontamente se interessou pela proposta e se mostrou inteiramente disponível para colaborar. Seu entusiasmo e acolhimento foram fundamentais para que o processo tivesse um início afetivo e respeitoso.

Quanto à organização da participação das crianças nas vivências, optou-se pela divisão da turma em dois grupos, de modo a favorecer a condução das atividades e possibilitar uma escuta mais atenta. O critério de divisão foi construído em diálogo com a professora, a quem foi concedida autonomia para definir a melhor forma de organização, considerando seu conhecimento sobre a dinâmica da turma. A professora optou por realizar a divisão a partir da ordem da chamada, constituindo um primeiro grupo com os 16 primeiros estudantes e um segundo grupo com os demais. As crianças eram conduzidas desde a sala de aula até o espaço das vivências, sendo previsto um intervalo de aproximadamente 20 minutos entre um grupo e outro, correspondente ao horário do recreio. Ao término das atividades com o primeiro grupo, os estudantes seguiam diretamente para o lanche/recreio; já os participantes do segundo grupo, ao final das vivências, retornavam à sala de aula para recolher seus materiais e pertences, organizando-se para a saída.

Essa escolha, embora simples, mostrou-se funcional no contexto da pesquisa, permitindo a organização dos encontros sem produzir distinções explícitas entre as crianças, ao mesmo tempo em que evidencia a importância de considerar os saberes docentes na construção do percurso metodológico.

Antes do início das vivências com os estudantes, organizamos uma reunião inicial com as famílias, com o objetivo de apresentar os objetivos da pesquisa, explicar a metodologia proposta e esclarecer eventuais dúvidas. Para essa reunião, enviamos um convite

por meio da agenda dos estudantes, dirigido aos pais e/ou responsáveis, reforçando a importância da participação e do consentimento formal para a realização do estudo.

Apesar da divulgação, a presença de responsáveis na reunião foi reduzida. Diante disso, outras estratégias foram adotadas para garantir a escuta e a autorização das famílias: permaneci na entrada da escola nos horários de chegada e saída dos estudantes, participei da entrega de notas no final do bimestre e organizei plantões de atendimento para dialogar individualmente com os responsáveis que ainda não haviam comparecido. Esses encontros permitiram um contato mais próximo, acolhendo dúvidas, escutando as famílias e fortalecendo a relação de confiança necessária à condução ética da pesquisa.

Para que pudéssemos iniciar a pesquisa seria necessário a autorização dos pais, assim, conversei com a gestão da escola para marcar uma reunião com os pais dos alunos do 5º ano, para apresentação do projeto e explicação das vivências. A gestão sugeriu a participação em uma reunião que já estava previamente marcada, que iria tratar sobre avaliação do SPAECE, então assim ficou acordado. Duas bolsistas participaram da reunião. Elas estavam bem ansiosas com esse primeiro contato com os pais.

Preparamos todas as cópias, organizamos por alunos, mas, infelizmente, poucos pais compareceram, mas mesmo com um número reduzido seguimos com o planejado. Os pais se mostraram interessados, mas com muitas dúvidas, que tentamos explicar da melhor maneira possível, de forma simples.

Sáímos da reunião um pouco frustradas com a situação e já pensando em quais estratégias iríamos utilizar para conseguir a assinatura dos pais.

(Trecho do Diário de campo - reunião com os pais)

Somente após esse processo de escuta e autorização das famílias, foram coletadas as assinaturas dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Em seguida, realizamos um primeiro encontro com os estudantes para apresentar a proposta da pesquisa e

solicitar o Termo de Assentimento (TA), respeitando os princípios éticos de participação voluntária e protagonismo das crianças no processo.

O último (e mais importante) passo foi o encontro com as próprias crianças, que aconteceu na própria sala de aula e com a turma completa. Em uma conversa inicial, compartilhamos com elas, de forma leve e afetiva, os propósitos da pesquisa. Explicamos que seriam convidadas a participar de vivências criativas, com espaço para expressão, escuta e criação com o tema do que vivenciaram durante e após a pandemia. A reação foi marcada por entusiasmo e curiosidade. Demonstraram interesse genuíno em participar e, rapidamente, se sentiram pertencentes à proposta. Esse acolhimento espontâneo confirmou a potência da escuta ativa e do reconhecimento das infâncias como sujeitos de saber, posicionando-as como pesquisadoras de suas próprias vivências escolares, das emoções experimentadas durante a pandemia, no ensino remoto e no retorno à presencialidade.

Esse percurso preparatório reforça o compromisso da pesquisa-intervenção com a construção conjunta, implicá-las como pesquisadoras. Escutar antes de agir, propor junto antes de aplicar, são gestos éticos que sustentam a base dessa investigação.

Instrumentos de Registro e Análise de Dados

A produção dos dados se deu por meio das vivências com as crianças, entendidas não como momentos isolados de coleta, mas como processos de construção coletiva de sentidos. Nessas vivências, a participação observante constituiu-se como elemento central da pesquisa, possibilitando acompanhar comportamentos, gestos, expressões corporais, silêncios e deslocamentos afetivos que muitas vezes não se explicitavam apenas nas falas das crianças mas atravessavam o campo de maneira sensível e relacional.

Para o registro dessas experiências foram utilizados diferentes instrumentos articulados entre si: diários de campo, gravações em áudio, registros em vídeo, o Diário das

Emoções construído com as crianças e as diversas materialidades produzidas durante as vivências (desenhos, escritos, cartazes construções simbólicas e narrativas orais).

Os diários de campo constituíram-se como o principal instrumento de registro e análise da pesquisa. Foram produzidos tanto pela pesquisadora quanto pelos estudantes de graduação integrantes da equipe, sendo que cada participante mantinha seu próprio diário, era um diário on-line, posteriormente compartilhado em um drive coletivo. Esses registros não se limitaram a descrições técnicas ou cronológicas das vivências. Conforme defendem Medrado Spink e Mélo (2014) o diário de campo pode ser compreendido como um verdadeiro parceiro da pesquisa, um instrumento atuante sensível e implicado no processo investigativo.

Os diários assumem explicitamente essa função. Mais do que um repositório dos acontecimentos tornaram-se espaços para elaboração das afetações, de reflexão sobre o vivido e produção de sentidos. Neles foram registrados não apenas “o que aconteceu” mas também como aquilo afetou a pesquisadora e a equipe: sentimentos de angústia, surpresa, desconforto, alegria, medo e impotência e reflexão ética diante das falas das crianças do contexto escolar e condições do território.

Ao longo da vivência, fui tomada por uma inquietação, por uma angústia difícil de nomear. Observava o movimento constante das crianças, mãos que se agitavam, corpos que se levantavam, cadeiras que se arrastavam, conversas paralelas, toques entre colegas. (...) Pensei, inclusive, em como aquela cena poderia ser interpretada por um olhar externo. Talvez alguém dissesse que eu não tinha “gestão de sala de aula”. Essa ideia me atravessou de forma incômoda, levando-me a questionar o próprio sentido dessa noção. O que, de fato, significa gerir uma sala de aula? Controlar o tempo? Garantir silêncio? Cumprir o planejamento tal como foi previsto? Essas perguntas se tensionavam com outra dimensão que também se impunha: a necessidade de escutar as crianças, de abrir espaço para suas vozes, de reconhecer seus modos de

expressão. Entre o que eu precisava dizer, conteúdos, objetivos, exigências curriculares, e o que elas tinham a dizer, havia um intervalo estreito, atravessado por uma rotina muitas vezes rígida e por demandas institucionais que cobram resultados, avaliações e desempenho. Nesse cenário, senti-me atravessada por vários conflitos (...) Era uma sexta-feira atravessada por uma semana de alterações na rotina, avaliações externas e tensões institucionais, elementos que também compunham a experiência das crianças. Essa vivência, mais do que evidenciar comportamentos, me colocou diante de um deslocamento: talvez aquilo que, à primeira vista, pudesse ser nomeado como desordem, também pudesse ser compreendido como expressão.

Expressão de cansaço, de excitação, de tensão, de vida. (Trecho do diário de campo)

Um aspecto central desse processo foi a forma como os diários da pesquisadora foram produzidos. Em muitos momentos os registros não eram escritos imediatamente, mas gravados em áudio logo após a saída da escola ainda no trajeto de retorno para casa. Esse recurso permitiu que as impressões fossem captadas “à flor da pele” preservando a intensidade das emoções vividas as reações corporais os incômodos as dúvidas e inquietações provocadas pelas vivências. Posteriormente esses áudios eram escutados, transcritos ou retomados como material de análise, funcionando assim um dispositivo reflexão sobre próprio lugar pesquisadora no campo.

Esse jeito de anotar mostra a rejeição da imparcialidade e do afastamento analítico. O diário de campo, nesse sentido, funcionou como uma ferramenta de mapa do vivido, seguindo os fluxos da experiência e deixando ver afetos, tensões, silêncios e sentidos que apareciam nas interações com as crianças e com a escola.

Como dizem Medrado, Spink e Mélo (2014), escrever, ou contar, o diário é também fazer análise, pois a escrita chama o pesquisador a pensar, arrumar de novo e dar novo sentido ao campo. Os diários feitos pelas bolsistas também tiveram um papel muito

importante nesse processo. Ao anotarem suas percepções, chegadas perto das crianças, dificuldades, laços feitos e afetos movidos, aumentaram o campo de análise permitindo um olhar plural e coletivo sobre as vivências. Esses registros deixaram ver elementos que às vezes escapavam ao olhar da pesquisadora além de mostrar diferentes modos de implicação no campo.

Nesse encontro cheguei em casa meio frustrada comigo mesma, nós saberíamos que seria atípico colocar as 30 crianças juntas, mas não ao ponto de eu ficar um pouco desorientada com tudo. Isso não estraga o quão bom foi nosso encontro, estava com saudade das crianças e feliz por poder ir nesse encontro. Fiquei mais feliz quando cheguei na escola e fui recepcionada por várias crianças. Elas me abraçaram e só soltaram quando tiveram que ir pra sala de aula. Percebi que realmente vou sentir saudades de estar nessa escola e poder me encontrar com elas. (Diário de campo - bolsista)

Além dos diários foram feitas gravações em áudio e vídeo durante as vivências com o objetivo de registrar falas interações movimentos corporais e expressões das crianças. Embora nem sempre esses registros tenham apresentado qualidade técnica ideal em razão de ruídos, movimentação do grupo e limitações do espaço escolar, eles cumpriram um papel importante como material complementar aos diários de campo. As gravações permitiram retomar falas específicas e observar entonações, pausas e gestos sendo analisadas sempre de forma articulada com os registros escritos narrados.

O Diário das Emoções feito com as crianças durante as vivências também fez parte da pesquisa. Esse material deixou ver formas únicas de mostrar emoção por meio de desenhos, palavras, símbolos e pequenas histórias, muitas vezes escolhidas pelas próprias crianças como formas mais seguras para dizer aquilo que não era fácil falar.

Assim o conjunto da pesquisa é formado por um grupo diverso e ligado de materiais: os diários do campo da pesquisadora e das bolsistas, as gravações em áudio e vídeo, o Diário das Emoções e todas as produções simbólicas feitas pelas crianças durante as vivências. É desse conjunto que vêm as análises reconhecendo as crianças como sujeitos verdadeiros na produção de narrativas e sentidos sobre a escola, o lugar onde moram e suas experiências no contexto pós-pandemia.

Essa escolha metodológica se alinha à perspectiva da pesquisa-intervenção, na qual produzir conhecimento é também intervir, implicar-se e transformar-se no processo. Como apontam Ribeiro *et al.* (2016), o diário de campo atua igualmente como instrumento de vinculação com os sujeitos da pesquisa, favorecendo a construção compartilhada dos dados e abrindo espaço para movimentos de restituição e reflexão ética. Nesse sentido, os instrumentos utilizados não apenas registraram a pesquisa, mas fizeram parte dela, produzindo efeitos tanto no campo quanto na própria pesquisadora.

Afetos e Emoções Mobilizados em Nós: Despedidas, Vínculos e Reverberações

Vivenciar esta pesquisa foi, antes de tudo, viver uma experiência profundamente afetiva. Na perspectiva da pesquisa-intervenção, esses afetos não se constituem como um elemento externo ou secundário, mas como parte do próprio processo de produção dos dados, uma vez que dizem respeito às condições de encontro, escuta e vinculação construídas no campo. Desde o primeiro contato com as crianças até o momento da restituição, cada encontro foi atravessado por gestos de acolhimento, escuta, riso, silêncio e troca. Não se tratava apenas de observar ou coletar dados, mas de estar junto, criando um espaço onde fosse possível sentir e pensar a escola com elas.

Ao longo das vivências, fomos tecendo vínculos que ultrapassaram o espaço da pesquisa. As crianças nos esperavam, chamavam pelo nome, queriam conversar e dividir

experiências para além das atividades propostas. Essa construção afetiva não foi planejada, mas se deu no fluxo do encontro, da escuta e da confiança.

Nesse percurso, a relação com a professora da turma também foi sendo construída e ressignificada. Inicialmente marcada por um contato mais institucional, essa aproximação foi se transformando à medida que as vivências avançavam, abrindo espaço para trocas mais próximas sobre o cotidiano da sala, as experiências das crianças e os desafios enfrentados no contexto escolar. Em diferentes momentos, a professora passou a compartilhar percepções, inquietações e ideias, evidenciando como a pesquisa reverberava em sua prática e no modo de olhar para as crianças. Esse movimento de aproximação não se deu de forma linear ou planejada, mas emergiu no próprio processo, em gestos, conversas e encontros que foram fortalecendo o vínculo. Tal relação, que será retomada ao longo do texto, evidencia que a pesquisa-intervenção produz efeitos nos sujeitos envolvidos, mobilizando deslocamentos, afetos e novas possibilidades de escuta também no contexto da sala de aula.

Figura 3

Após uma Vivência, acompanhando as crianças até o recreio



Nota: Construção e vínculo com as pesquisadoras logo na primeira vivência. Fonte: Arquivos da pesquisa

Chegar à etapa final significou, para todos nós, encarar o desafio de se despedir de algo que nos transformou, pois também fomos afetados nesse percurso. Cada encontro, cada

fala, cada silêncio das crianças nos convocava a refletir sobre o que é, de fato, pesquisar.

Estar ali, com elas, era estar disponível ao afeto, à escuta e à imprevisibilidade. E isso mobilizou em nós a certeza de que produzir conhecimento não se separa do cuidado com quem participa dele.

Os graduandos/as que participaram das vivências estabeleceram vínculos significativos com as crianças, e, nos bastidores da pesquisa, nossos encontros semanais foram repletos de reflexões, entusiasmos e também inquietações. Falávamos sobre como a escuta das crianças nos mobilizou, sobre os silêncios que falavam alto e sobre o quanto estar na escola exigia de nós uma presença inteira, sensível e implicada. Ao final, saímos da escola com muito mais do que dados ou registros: levamos as marcas dos encontros e o compromisso de seguir pensando práticas escolares mais humanas, que valorizem a infância como território de potência, expressão e direito à escuta. Para nós, esse processo foi mobilizador.

A convivência com as crianças e entre nós nos convocou a olhar com mais atenção para o lugar da escuta, da coautoria e do afeto como dimensões centrais da produção de conhecimento. Como grupo de pesquisa e extensão, vivenciamos o que defendemos teoricamente: que é possível produzir ciência com rigor e com afeto, que o campo é também um território de trocas, de implicações e de cuidado.

Como afirmam Medrado, Spink e Mélo (2014), a pesquisa não se dá à margem dos afetos, mas se constitui neles: os diários, os encontros, os gestos e as ausências também são dados, pois evidenciam o quanto pesquisar é estar presente de forma implicada, sensível e comprometida com aquilo que se mobiliza no campo.

As crianças, já acostumadas com nossa presença, demonstravam carinho de forma espontânea. Em alguns dias, aguardavam nossa chegada na entrada da escola, com olhares atentos e acolhedores. Esse acolhimento revela o quanto nossa presença se entrelaçou à

rotina e à afetividade delas. Não éramos mais “pesquisadores visitantes”, nos tornamos parte do cotidiano, mesmo que por um tempo delimitado.

Nesse contexto, é impossível não lembrar de Kohan (2020), quando escreve que a pandemia decretou uma “morte temporária” da escola, esvaziando-a de sua vida pulsante. Ao retornar, mais do que conteúdos, era preciso devolver à escola os cheiros, os sons, os afetos. E, talvez, nossas vivências tenham sido uma tentativa modesta de reencantar esse espaço, de torná-lo novamente vivo por meio da escuta e da partilha.

A despedida, ainda que temporária, foi carregada de emoção. E esse processo não se deu em um único momento, mas foi tecido entre afetos, gestos e cuidados compartilhados. Após a última vivência, voltamos à escola uma semana depois, para um encontro de confraternização natalina. Foi um momento simples e cheio de carinho, com comidinhas, abraços e muitas risadas. Um momento de aquecer os vínculos, de sinalizar que ali se encerrava um ciclo, mas não o afeto. Não usamos a palavra “despedida”, pois ela soaria definitiva demais. Dissemos apenas: “nos encontraremos de novo”. Esse momento funcionou como um rito de passagem, um modo afetuosos de dizer “até logo” sem necessariamente nomear como fim. Mesmo assim, a saudade já se anunciava nos abraços demorados e nas perguntas sobre quando nos veríamos de novo.

E, ao longo de todo o processo, senti que fui também transformada. Pelas crianças, pelo grupo, pela escola. Essa pesquisa não termina com a análise dos dados, mas segue reverberando em mim como compromisso e desejo de que a escuta das infâncias seja sempre mais valorizada nas escolas.

Do Percurso Metodológico à Análise dos Sentidos

Os registros produzidos ao longo das vivências constituem um conjunto heterogêneo e implicado, que expressa não apenas o que foi dito, mas também gestos, silêncios,

deslocamentos e emoções que atravessaram os encontros. A escrita em primeira pessoa, bem como o reconhecimento da implicação da pesquisadora e do grupo de pesquisa, integram esse processo como escolha ética e metodológica, coerente com os pressupostos da pesquisa-intervenção.

Ao longo do processo, assumo também a escrita em primeira pessoa, reconhecendo minha implicação enquanto pesquisadora que habita o campo e é por ele afetada. Essa escolha não se dá como exercício autobiográfico, mas como posicionamento ético-metodológico coerente com a pesquisa-intervenção, na qual a produção do conhecimento se constrói a partir da relação, da escuta e da implicação com os sujeitos e com o contexto investigado.

É a partir desse conjunto de produções que se inicia a seção de análise dos resultados. A análise será orientada pelos operadores afetos, narrativas e sentidos, buscando compreender como as crianças significam suas experiências escolares no contexto pós-pandemia, como percebem as práticas de acolhimento e apoio emocional da escola e como produzem sentidos sobre si, sobre a escola e sobre o território que habitam. Ao dar centralidade às vozes infantis, a análise não pretende generalizar experiências, mas tornar visíveis modos singulares de viver, sentir e narrar a escola, reconhecendo as crianças como sujeitos de expressão legítima e produtores de conhecimento sobre suas próprias vivências.

Vivências com as Crianças: Narrativas, Afetos e Sentidos da Escola

Os encontros com as crianças aconteceram entre os meses de novembro e dezembro de 2024, em dez encontros, sendo dois grupos de dezesseis estudantes, com cinco encontros para cada grupo, com duração média de 1h30. Cada vivência teve duração de uma hora e trinta minutos e foram divididos em três momentos principais: acolhida, vivências emocionais e construção de narrativas individuais e coletivas. As narrativas abordaram tanto o período da pandemia quanto o pós-pandemia, sempre relacionadas ao cotidiano escolar.

A pesquisa- intervenção foi realizada metodologicamente por meio de atividades lúdicas e dinâmicas que promoviam a expressão criativa e reflexiva dos estudantes. As materialidades utilizadas foram: cadernos personalizados, utilizados como diários; imagens temáticas para despertar memórias e sentimentos; sacola surpresa com palavras e emoções, contendo palavras e emoções para promover reflexões e associações; além de recursos visuais e artísticos que auxiliaram na construção das narrativas. A intenção foi criar um ambiente acolhedor e interativo, que favorece a escuta ativa e a valorização das vozes das crianças.

É importante ressaltar que, embora o projeto tivesse objetivos previamente definidos para a investigação, as dinâmicas das vivências foram planejadas e ajustadas a partir das demandas e da motivação das próprias crianças. Essa abordagem flexível permitiu que as atividades se ajustassem às necessidades emocionais e sociais que emergiram durante os encontros, garantindo assim que as vivências fossem não apenas relevantes, mas também significativas para as crianças. Essa adaptação constante reflete o caráter participativo da pesquisa onde as crianças não são apenas sujeitos da investigação, mas co-construtores do processo, influenciando diretamente os rumos e as práticas adotadas.

As vivências realizadas foram fundamentais para produzir narrativas, os afetos e as expressões das crianças sobre suas experiências escolares no contexto pós-pandemia. Por

meio de atividades lúdicas, simbólicas e interativas, foi possível acessar os sentidos que os estudantes do 5º ano atribuem à escola, compreendendo como percebem esse espaço em meio aos atravessamentos da pandemia e pós-pandemia e das vulnerabilidades do território em que vivem. As experiências proporcionaram também uma escuta sensível sobre suas formas de se relacionar com o cotidiano escolar, revelando sentimentos, memórias e expectativas, bem como suas percepções sobre acolhimento, cuidado e pertencimento no ambiente escolar.

A partir dessas vivências, desenvolvidas ao longo de dez encontros, 05 com cada grupo de crianças, buscou-se criar um espaço de escuta, expressão e construção coletiva onde as crianças pudessem compartilhar suas histórias, sentimentos e percepções sobre a escola. Cada atividade foi pensada como uma possibilidade de resgatar e elaborar as experiências emocionais vividas durante a pandemia e depois dela, considerando o contexto social do território. A seguir, apresento o caminho dessas vivências, destacando os objetivos, as estratégias utilizadas e os sentidos que emergiram em cada encontro.

Esta seção apresenta a análise dos materiais produzidos ao longo da pesquisa, buscando compreender os sentidos que estudantes do 5º ano atribuem à escola a partir de suas narrativas, afetos e experiências vividas no contexto pós-pandemia. Parte-se do entendimento de que tais sentidos não se manifestam de forma direta ou exclusivamente verbal, mas se produzem nas vivências cotidianas, nas expressões simbólicas, nos silêncios, nos gestos e nas formas corporais de expressão que atravessam o espaço escolar. Tais produções são analisadas não como dados neutros, mas como construções situadas, atravessadas pelas condições sociais, históricas e territoriais que compõem o cotidiano das crianças.

A análise assume os afetos, as narrativas e os sentidos como operadores interdependentes. Os afetos são compreendidos como dimensões constitutivas da experiência, que mobilizam modos de relação com a escola e com o mundo social. Inspirada em Vygotsky (2001,2004) e González Rey (2003), esta pesquisa entende que emoção, pensamento e

experiência constituem uma unidade simbólico-emocional na produção dos sentidos subjetivos. Assim, os afetos não são tomados como categorias isoladas, mas como eixo analítico que possibilita acessar os processos pelos quais as crianças produzem sentidos sobre suas experiências escolares. As narrativas, por sua vez, constituem o meio pelo qual esses sentidos se tornam comunicáveis, permitindo que experiências vividas sejam elaboradas, organizadas e compartilhadas.

Para sistematizar os movimentos feitos no campo e mostrar os analisadores que aparecem em cada experiência, foi escolhido apresentar, depois da descrição de cada encontro, uma síntese analítica em forma de tabela. Essa organização não tem um caráter quantitativo ou classificatório, mas busca mostrar os eixos de sentido, os afetos mobilizados e as materialidades que atravessaram as experiências. As tabelas, portanto, são um recurso para ver os processos vividos na pesquisa-intervenção, permitindo acompanhar como as narrativas, os gestos e as produções simbólicas das crianças foram se configurando ao longo do percurso investigativo. Nesse sentido, não visam organizar os dados em categorias fixas mas acompanhar os movimentos do campo compreendendo os analisadores como elementos que emergem das próprias relações e experiências vividas (Lourau, 1995).

Desse modo, o “hoje” da escola não se apresenta como superação das experiências anteriores, mas como um tempo denso, no qual passado e presente se entrelaçam na produção de sentidos. A escola emerge, assim, como um espaço simultaneamente de abrigo e de limite, no qual a possibilidade de aprender, conviver e se expressar está constantemente tensionada pelas condições do território. Ao evidenciar essas contradições, a vivência reafirma a importância da pesquisa-intervenção como um campo de escuta que não busca apenas compreender a realidade, mas criar condições para que ela possa ser dita, ainda que de forma parcial, situada e atravessada por silêncios. É nesse movimento que se tornam visíveis os sentidos que as crianças atribuem à escola, não como respostas diretas a uma pergunta, mas

como produções que emergem nas relações, nos afetos e nas experiências compartilhadas ao longo do processo investigativo.

A organização da análise nesta pesquisa afasta-se de divisões cronológicas ou categorizações rígidas, assumindo uma escolha teórico-metodológica orientada pelos pressupostos da análise institucional. Inspirada nas contribuições de René Lourau (1995), a análise é construída de forma diluída e imanente à descrição de cada vivência. Essa escolha permite acompanhar os acontecimentos à medida que emergem no campo, compreendendo as próprias experiências das crianças como analisadores institucionais, isto é, situações que evidenciam tensões, contradições e modos de funcionamento da instituição escolar.

Para Lourau (1995), os analisadores são acontecimentos que, ao irromperem no cotidiano institucional, tornam visíveis dimensões que tendem a permanecer naturalizadas ou silenciadas em contextos de aparente normalidade. Ao optar por realizar a análise a partir da descrição de cada vivência, diluída dentro da narrativa dos encontros, a pesquisa busca capturar a força desses analisadores no exato momento em que se manifestam nas falas, nos gestos, nos silêncios e nas produções simbólicas das crianças.

Nesse sentido, temas como as memórias da pandemia, os desafios do retorno às aulas presenciais e as vulnerabilidades do tempo presente não são tratados como blocos isolados, mas como atravessamentos contínuos que se entrelaçam no cotidiano escolar. A pandemia, por exemplo, surge nas narrativas não apenas como um evento passado, mas como um analisador que reconfigurou os vínculos afetivos e pedagógicos, cujos efeitos continuam operando no presente. Da mesma forma, o retorno físico à escola e as condições sociais do território revelam-se nas interações diárias, evidenciando que os sentidos atribuídos à escola se reorganizam continuamente nas relações estabelecidas.

Ao assumir a narrativa das vivências como fio condutor da análise, busca-se compreender a escola como um espaço dinâmico, atravessado por múltiplos tempos e afetos.

Nessa direção, os afetos operam como eixo analítico privilegiado, na medida em que mobilizam as narrativas e possibilitam a emergência dos sentidos produzidos pelas crianças. Assim, a análise não se orienta pela identificação de categorias previamente definidas, mas pelo acompanhamento dos acontecimentos e das intensidades afetivas que atravessam as experiências narradas em cada encontro.

Tal perspectiva metodológica implica reconhecer que os sentidos atribuídos à escola são produzidos na articulação indissociável entre experiência, linguagem, corpo e contexto social. Ao descrever e analisar simultaneamente cada vivência, esta seção evidencia a escola como um espaço vivo de produção de subjetividades e vínculos. Dar visibilidade às narrativas e expressões afetivas das crianças, no calor dos acontecimentos de cada encontro, contribui para uma compreensão mais profunda da escola como espaço de acolhimento, escuta e construção de pertencimento, especialmente em contextos marcados por vulnerabilidades sociais e pelos impactos coletivos recentes.

Os acontecimentos que emergiram ao longo das vivências, narrativas sobre a pandemia, dificuldades de reconexão com a escola, violências do território, alegrias do reencontro, não foram tratados como categorias separadas ou etapas de um percurso linear. Ao contrário, os temas se entrelaçaram continuamente nas narrativas das crianças, revelando que os sentidos atribuídos à escola não se organizam em blocos fixos, mas se reconstroem a cada encontro, a cada gesto, a cada palavra dita ou silenciada. A análise, portanto, acompanha esse movimento: ela não antecede a experiência, mas emerge junto com ela, diluída na descrição de cada vivência.

Nessa perspectiva, os analisadores não são identificados *a priori*, mas reconhecidos no próprio percurso do campo. Seguindo Lourau (1995), compreende-se que os analisadores são acontecimentos que irrompem no cotidiano e tornam visíveis tensões, contradições e modos de funcionamento da instituição escolar que, em condições de aparente normalidade, tendem

a permanecer naturalizados. Ao descrever cada vivência, a análise busca identificar esses momentos de irrupção, as falas que surpreendem, os silêncios que pesam, as produções simbólicas que dizem o que as palavras não alcançam, compreendendo-os como expressões dos processos institucionais que atravessam o cotidiano escolar.

Nessa direção, os afetos operam como eixo analítico privilegiado, na medida em que mobilizam as narrativas e possibilitam a emergência dos sentidos produzidos pelas crianças sobre a escola. A análise não se orienta pela identificação de categorias previamente definidas, mas pelo acompanhamento das intensidades afetivas e dos acontecimentos que atravessam as experiências narradas em cada encontro.

Tal perspectiva implica reconhecer que os sentidos atribuídos à escola são produzidos na articulação entre experiência, linguagem, corpo e contexto social, evidenciando a escola como espaço vivo de produção de subjetividades, vínculos e modos de existir no mundo. Ao dar visibilidade às narrativas e expressões afetivas das crianças, no interior de cada vivência, sem fragmentá-las em recortes temporais, busca-se contribuir para a compreensão da escola como espaço de acolhimento, escuta e construção de pertencimento, especialmente em contextos marcados por vulnerabilidades sociais e pelos impactos coletivos da pandemia.

Primeira Vivência: A entrada no campo como abertura da escuta

A primeira vivência da pesquisa teve como objetivo inaugurar o campo da escuta com as crianças, criando um espaço de aproximação, vínculo e expressão de memórias e afetos relacionados à experiência escolar durante a pandemia, o retorno às aulas presenciais e o momento atual. Essa vivência constituiu-se como um marco inicial do percurso metodológico, permitindo às crianças situar suas narrativas no tempo e produzir sentidos sobre a escola a partir de suas próprias experiências.

a) Contexto e preparação da vivência

A vivência foi realizada em um dia letivo regular, na sala google, conforme acordado com a diretora, respeitando a rotina institucional e as possibilidades concretas do cotidiano escolar. Participaram os estudantes do 5º ano, a pesquisadora e as bolsistas do grupo de extensão “É da Nossa Escola que Falamos!”, que colaboraram na organização do espaço, na mediação das atividades e na construção do vínculo com as crianças.

Desde o início, foi possível perceber um clima de curiosidade e expectativa por parte dos estudantes, que demonstravam interesse em compreender o que seria proposto e qual seria o papel deles naquele encontro. Algumas crianças relataram sobre a ansiedade em iniciar esse momento e sobre o que iríamos fazer: “*estava ansiosa para começar os encontros*”, “*como vai ser esses encontros?*” “*o que vamos fazer, vai ser legal?*”. Antes do início da atividade, foram retomados os combinados éticos da pesquisa, reforçando que aquele seria um espaço de escuta, respeito e liberdade de expressão, onde não haveria respostas certas ou erradas.

b) Dinâmica de apresentação: os crachás e a emergência dos afetos

Antes da construção da linha do tempo, foi realizado um momento de apresentação e aproximação com o grupo, com o objetivo de favorecer a criação de um ambiente de confiança, escuta e reconhecimento mútuo. As crianças foram convidadas a sentar em círculo no chão da sala, reorganizando o espaço físico tradicionalmente ocupado por mesas e cadeiras. Esse deslocamento inicial já produziu efeitos importantes na dinâmica do grupo.

Como estratégia de apresentação, foram distribuídos crachás contendo os nomes das crianças e disponibilizados diversos *emotions*, previamente recortados, representando diferentes estados afetivos, expressões e identificações simbólicas. Cada criança foi

convidada a escolher e colar nos crachás os *emotions* que considerassem representar seus sentimentos ou aspectos com os quais se identificavam naquele momento.

A atividade mobilizou intensa participação e envolvimento, pois os *emotions* fazem parte do cotidiano deles quando utilizam mensagens em aplicativos. As escolhas foram múltiplas e heterogêneas, incluindo *emotions* associados à alegria, tristeza, raiva, sono, fome e humor. Algumas crianças optaram por colar vários *emotions*, justificando que “*eram várias coisas que me representam*” ou que “*tem dia que estou de um jeito, tem dia que estou de outro*”.

Esse movimento revelou, já no início do campo, uma compreensão implícita da experiência emocional como dinâmica e não fixa. A recusa em reduzir-se a uma única imagem evidencia a complexidade com que as crianças significam seus próprios estados afetivos.

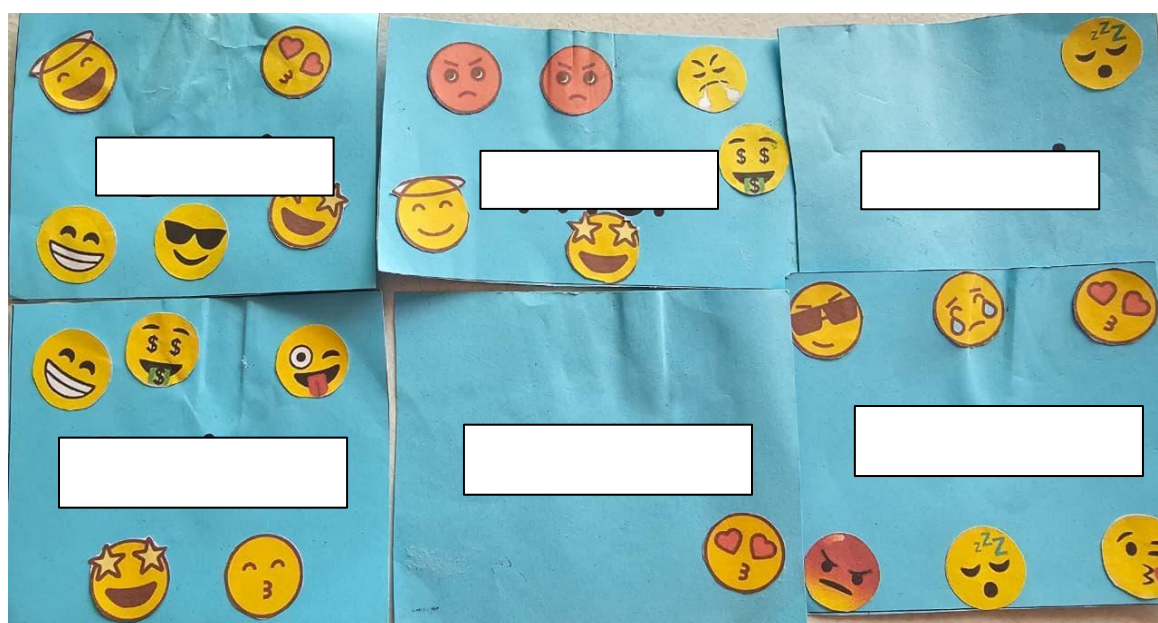
Observou-se também que algumas crianças demonstraram dificuldade em selecionar os *emotions*, verbalizando expressões como “*não sei o que eu sinto*” ou “*não dá pra mostrar com essas imagens*”. Esses momentos foram acolhidos sem imposição, compreendendo-se que a dificuldade de nomeação e representação dos afetos também constitui dado relevante para a análise.

O momento de apresentação foi marcado ainda por intensas expressões corporais. As crianças buscavam proximidade física, aproximavam-se dos pesquisadores, abraçavam, apoiavam-se e interagiam de forma espontânea, o corpo emergia como linguagem inicial do vínculo. Nesse sentido, essa dinâmica funcionou como um analisador fundamental da pesquisa-intervenção, pois antes mesmo da emergência das narrativas sobre a pandemia, já se evidenciavam afetos, modos de relação, posições no grupo e formas singulares de expressão subjetiva.

Esse momento nos surpreendeu, porque foi mais do que uma atividade introdutória, a construção dos crachás constituiu-se como espaço de emergência dos afetos do presente, revelando que o campo não se inaugura apenas pela proposta metodológica, mas pelas relações que ali se produzem.

Figura 4

Crachás Customizados pelas Crianças



Nota: crachás construídos com as crianças. Foram disponibilizados diversos emotions. Fonte: Arquivos da pesquisa

c) Proposta e desenvolvimento da vivência

A proposta consistiu na construção coletiva de uma linha do tempo dividida em três momentos: pandemia, retorno às aulas presenciais e hoje. Cada momento foi apresentado às crianças como um convite à lembrança e à expressão de sentimentos, experiências e percepções relacionadas à escola nesses diferentes períodos.

Foram utilizados cartazes, canetas coloridas e palavras disparadoras, além da roda de conversa como dispositivo central da vivência. A escolha pela linha do tempo buscou favorecer a organização das memórias e possibilitar que as crianças transitassem entre

passado e presente, articulando emoções, vivências escolares e transformações percebidas ao longo do tempo.

Após a dinâmica com os crachás, continuamos na roda de conversa e introduzimos a temática Pandemia. As crianças foram convidadas a falar livremente sobre o que lembravam e sentiam em relação a esse período. Iniciamos a atividade explicando que iríamos montar uma linha do tempo da pandemia. Perguntamos se eles lembravam desse período. Alguns responderam de forma imediata e enfática: “EU! SIM”. Outros pareciam mais reticentes e alguns disseram que não lembravam. Quando perguntamos em qual turma estavam durante a pandemia, houve certa confusão: “*primeiro, segundo, terceiro ano*”, responderam. Na verdade, eles estavam no 1º ano quando a pandemia começou, e permaneceram no ensino remoto no 2º ano. Explicamos o que seria uma linha do tempo e pedimos que fechassem os olhos e perguntei: “Quando eu digo “pandemia”, o que vem primeiro à mente?” As respostas vieram rápidas e entrecortadas, como quem abre uma janela há muito tempo fechada.

Assim, as crianças trouxeram falas relacionadas ao uso de máscara, álcool em gel, aulas on-line, dificuldades de acesso à internet, longos períodos em casa e a sensação de que a escola havia “parado”. Algumas crianças demonstraram confusão temporal, relatando dificuldade em lembrar em que série estavam ou quanto tempo haviam permanecido afastadas da escola. As falas evidenciavam uma experiência marcada mais por sensações do que por referências cronológicas precisas.

Em relação aos afetos associados a esse período, emergiram sentimentos como medo, tristeza, solidão e saudade dos amigos, mas também falas ambivalentes, como o fato de algumas crianças relatarem que gostavam de não ir à escola, ao mesmo tempo em que sentiam falta da convivência. Esses relatos surgiram espontaneamente durante a roda de conversa, acompanhados de gestos corporais, silêncios e olhares atentos às falas dos colegas.

No segundo momento da linha do tempo, dedicado ao retorno às aulas presenciais, as crianças relataram experiências relacionadas às mudanças na rotina escolar: uso contínuo de máscaras, divisão das turmas, rodízio de estudantes, distanciamento físico e a impossibilidade de abraçar colegas e professores. As falas expressavam sentimentos contraditórios, nos quais alegria pelo reencontro coexistia com medo, insegurança e estranhamento diante das novas regras.

Ao falar sobre o “hoje”, as crianças demonstraram dificuldade em nomear mudanças significativas, utilizando expressões como “chato”, “igual”, “não mudou nada”, ao mesmo tempo em que manifestavam uma mistura de emoções. Algumas crianças apontaram cansaço, irritação e desmotivação, enquanto outras expressaram alegria por estar na escola e conviver com os amigos. Essa sobreposição de afetos foi registrada tanto nas falas quanto nas produções gráficas realizadas nos cartazes.

Em seguida nos dividimos em três grupos para produção de cartazes, utilizando cartolinas, canetas hidrográficas, pinceis, lápis de cor, cola, imagens impressas e recortes e cada grupo ficou com um momento da linha do tempo.

Figura 5

Produção coletiva de cartazes



Nota: Três grupos para produção de cartazes, utilizando cartolinas, canetas hidrográficas, pinceis, lápis de cor, cola, imagens impressas e recortes. Fonte: Arquivos da pesquisa

Os cartazes produzidos pelos grupos foram dispostos lado a lado, formando uma sequência visual que representava a linha do tempo proposta: PANDEMIA, RETORNO ÀS AULAS e HOJE. Cada parte da linha trazia uma composição marcada por cores fortes, desenhos, colagens e palavras que sintetizavam as lembranças e sentimentos das crianças sobre cada período.

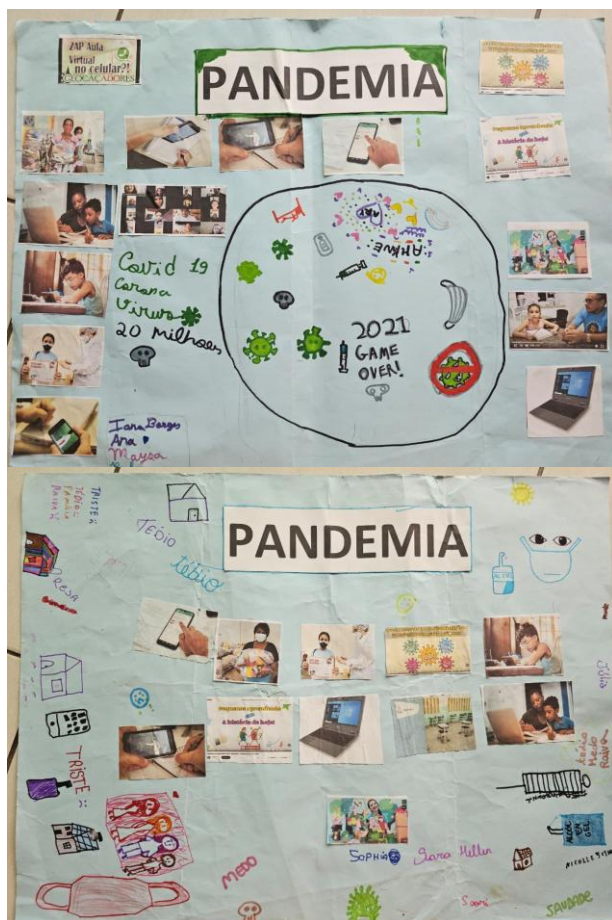
Figura 6

Apresentação dos cartazes - Linha do tempo



Nota: Cartazes produzidos pelos grupos foram dispostos lado a lado, formando uma sequência visual que representava a linha do tempo. Fonte: Arquivos da pesquisa.

Nos cartazes que representavam a pandemia, predominavam cores mais escuras e tons frios. As palavras escritas com letras grandes: tristeza, medo, solidão, doença, máscara, álcool em gel, destacavam a experiência do isolamento. Algumas crianças desenharam casas, telas de celular e rostos cobertos, reforçando a sensação de confinamento e distância. A presença da palavra saudade apareceu em destaque, marcada por traços fortes e repetidos, como se quisessem insistir nesse sentimento.

Figura 7*Linha do Tempo: Cartazes pandemia*

Nota: Cartazes que representavam a pandemia, predominavam cores mais escuras e tons frios. Fonte: Arquivos da pesquisa.

Na parte dedicada ao retorno às aulas, as cores se tornaram mais vivas. Havia imagens de crianças com mochilas, portões da escola e símbolos de reencontro, mas ainda acompanhados de palavras como medo, vírus, divisão, rodízio, não podia abraçar, mostrando que o retorno não foi simples. Uma criança escreveu: *feliz e triste ao mesmo tempo*, frase que sintetiza a ambivalência emocional presente nas falas. O grupo pareceu buscar equilíbrio entre o desejo de voltar e o receio do contágio, compondo um cenário de reaproximação ainda contido.

Figura 9*Linha do Tempo: Cartazes - Hoje*

Nota: Cartaz que representava o hoje, as cores se tornaram mais diversas, misturando tons alegres. Fonte: Arquivos da pesquisa.

Durante toda a vivência, foi possível observar a importância das expressões não verbais. As crianças se aproximavam fisicamente das pesquisadoras, buscavam contato, tocavam nos materiais, gesticulavam ao falar e demonstravam envolvimento corporal com a atividade.

d) Atravessamentos e decisões em campo

A vivência ocorreu em meio à rotina escolar regular, o que exigiu adaptações constantes em relação ao tempo disponível, ao espaço físico e ao nível de agitação das crianças. Em alguns momentos, foi necessário reorganizar a dinâmica da roda para garantir

que todas as crianças pudessem se expressar, respeitando seus diferentes ritmos e modos de participação.

Observou-se que algumas crianças permaneceram mais silenciosas durante a roda, mas se mostraram atentas às falas dos colegas e participaram de forma mais expressiva por meio dos desenhos e da escrita nos cartazes. Esses diferentes modos de presença foram acolhidos como parte do processo, sem a exigência de uma participação verbal homogênea.

A primeira vivência, por sua natureza inaugural, foi um campo fértil de atravessamentos que exigiram decisões metodológicas e éticas em tempo real. Mais do que a execução de um plano, o encontro se revelou um processo dinâmico, moldado pela forma como as crianças responderam à proposta.

O primeiro grande atravessamento foi a desorganização da memória cronológica das crianças. Ao serem questionadas sobre o período da pandemia, emergiram respostas como: “*Será que foi 2019? 2020?*”. Essa confusão temporal, registrada no diário de campo, não foi tratada como um erro a ser corrigido, mas como um dado analítico crucial. A decisão em campo foi a de acolher esse “embaralhamento temporal”, compreendendo que a memória das crianças sobre a pandemia se organizava muito mais por sensações e afetos do que por marcos cronológicos. Isso reforçou a escolha por uma abordagem que sustenta a premissa de que as narrativas são modos de organização da experiência (Bruner, 2004). Assim, privilegiaram-se os afetos e os sentidos produzidos pelas crianças, pois, conforme destacam Dutra, Martines e Leme (2023), a narrativa é o instrumento que permite ao sujeito organizar seu mundo e sua identidade, independentemente da precisão cronológica dos acontecimentos, assim valorizando as narrativas afetivas em detrimento de uma reconstituição factual precisa.

Um segundo atravessamento foi a intensidade e a diversidade dos modos de participação. Enquanto alguns alunos verbalizavam suas memórias de forma efusiva, outros permaneciam mais silenciosos na roda de conversa, como registrado no diário:

“Claro que sempre tem aqueles, alguns alunos que a gente percebe que fica ainda mais em um cantinho, que fica mais observando, mas a grande maioria a gente percebe que mesmo esses que ficam quietinho, fica com um olhar assim atento e felizes por estarem ali”. (Trecho de diário de campo - Bolsista)

Diante disso, a decisão de dividir a turma em grupos menores para a confecção dos cartazes foi fundamental. Essa estratégia permitiu não apenas manejar a energia do grupo, mas, principalmente, acolher diferentes ritmos, garantindo que a participação pudesse ocorrer também pela escrita, pelo desenho e pela colagem, validando as expressões não verbais como formas legítimas de produção de sentido.

Por fim, o atravessamento mais potente foi a emergência de uma intensa necessidade de contato físico. O diário de campo descreve como as crianças, de forma espontânea, buscavam o toque: *“abraçavam, pegavam na minha mão, encostavam a cabeça nas bolsistas”*. Esse movimento, que poderia ser visto como uma dispersão, foi compreendido como um analisador central daquele encontro.

A decisão da equipe foi a de acolher e sustentar esses gestos, reconhecendo-os como uma linguagem em si mesma: o corpo expressando a necessidade de reconstruir vínculos e a busca por um espaço de segurança e afeto. Essa abertura ao inesperado transformou o que seria um simples registro de comportamento em uma chave de leitura sobre os impactos do isolamento e a potência do reencontro. Portanto, os atravessamentos não foram obstáculos, mas o próprio motor da pesquisa, e as decisões tomadas em campo reafirmaram o compromisso ético de colocar a escuta e o acolhimento das crianças acima da rigidez do método.

Essa primeira vivência possibilitou a construção inicial do vínculo com o grupo e inaugurou um campo de produção de narrativas e afetos, que seria aprofundado nos encontros seguintes, consolidando o percurso da pesquisa-intervenção com as crianças na escola.

Sentidos da pandemia: ausências, desigualdades e ambivalências

Se a pandemia foi, como disseram as crianças, um tempo em que “a escola ficou parada”, o que emergiu nas vivências revela que os afetos não ficaram. Eles permaneceram inscritos nos corpos, nas memórias embaralhadas e nas produções simbólicas que atravessaram este primeiro encontro.

Ao serem convidadas a fechar os olhos e dizer o que vinha à mente quando ouviam a palavra “pandemia”, as respostas vieram rápidas: “máscara”, “álcool em gel”, “aula online”, “vacina”, “ficar em casa”. O vocabulário inicial era sanitário, quase técnico. No entanto, quando o foco se deslocou para a experiência escolar, os afetos irromperam:

“Sentia falta dos meus amigos.”

“Eu chorava pra vir pra escola.”

“Eu não tinha internet pra fazer as atividades.”

“Eu ficava era jogando Free Fire.”

“Eu gostava de não ir pra escola.”

As falas das crianças revelam que a pandemia não foi vivida de forma homogênea. Entre saudades, medos, liberdade e ausência de recursos, emerge uma experiência marcada por ambivalências e desigualdades. Esse movimento começa a funcionar, no campo da pesquisa, como um analisador: evidencia que a escola e o território produzem vivências distintas, mesmo dentro de um mesmo grupo. Aqui já se delineia um primeiro analisador: a pandemia como experiência ambivalente e desigual.

a) A falta como experiência central

Nos cartazes, a palavra *saudade* aparece destacada, repetida, escrita com traços fortes. Casas desenhadas, celulares, rostos isolados. No diário de uma criança, lê-se:

“Na pandemia eu tava sem internet e tava mó chato... minha vó acabou falecendo em 2020...”

A pandemia não aparece apenas como interrupção escolar, mas como atravessamento da vida familiar, como luto, como precariedade tecnológica. A ausência de internet não é apenas uma dificuldade pedagógica, é um marcador de desigualdade que organiza a experiência de aprender (ou não aprender).

Nesse sentido, o ensino remoto não foi vivido como uma experiência homogênea. Enquanto alguns relatam solidão e exclusão, outros afirmam:

“Eu achava era bom, não fazia nada.”

O que poderia ser lido como desinteresse revela, na análise, uma forma de reorganização subjetiva diante da suspensão das exigências escolares. A escola, para algumas crianças, também é espaço de cobrança, e sua ausência produziu um certo alívio.

b) O tempo embaralhado: memória afetiva e desorganização cronológica

Quando perguntadas sobre o ano da pandemia, surgem confusões: “2019? 2020?”. A imprecisão temporal não é mero esquecimento, ela indica que o que se organiza na memória não é a data, mas a intensidade da experiência. A pandemia aparece como um “tempo suspenso”, difícil de localizar cronologicamente, mas fortemente marcado afetivamente. O que permanece não é o calendário, mas o sentimento.

Isso se confirma nos desenhos: vírus ampliados, máscaras, seringas, o corpo do vírus desenhado com expressões faciais e em alguns casos sorrindo, em outros com feições ameaçadoras. O vírus é personificado. Ele ganha rosto. Ele vira personagem. A ameaça se torna imagem.

Figura 10

Vírus da Covid-19 representado pelas crianças



Nota: Isso se confirma nos desenhos: vírus ampliados, máscaras, seringas, o corpo do vírus desenhado com expressões faciais e em alguns casos sorrindo, em outros com feições ameaçadoras. Fonte: Diários das crianças.

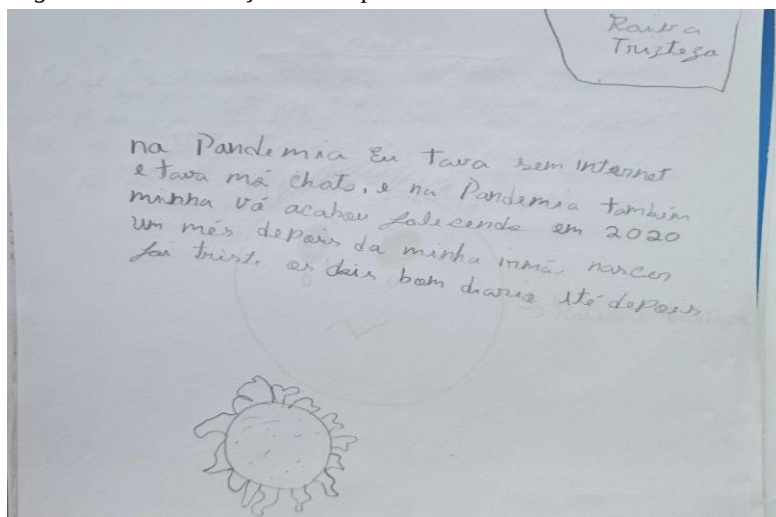
Se as memórias da pandemia se organizam mais por sensações do que por datas, a análise das produções das crianças revela que a falta emerge como a experiência afetiva central desse período. Essa falta, contudo, não é um sentimento unívoco, ela se desdobra em múltiplas dimensões que vão muito além da simples ausência da escola. Nos cartazes produzidos na primeira vivência, a palavra “saúde” aparece destacada, repetida, escrita com traços fortes, enquanto os desenhos retratam casas, telas de celular e rostos isolados, materializando visualmente a experiência do confinamento e da distância.

A falta mais evidente, e verbalizada por muitos, é a falta dos amigos e da convivência. A escola, antes de ser um espaço de aprendizagem formal, é significada como um território de encontros e de laços sociais. A suspensão das aulas presenciais rompeu com essa dimensão relacional, produzindo um sentimento de solidão e isolamento que atravessa a maioria das narrativas.

No entanto, o diário de uma criança revela uma camada mais profunda e dolorosa dessa experiência: “Na pandemia eu tava sem internet e tava mó chato... minha vó acabou falecendo em 2020...” aqui, a falta transcende o espaço escolar e se inscreve no coração da vida familiar.

Figura 11

Registro de uma criança sobre a pandemia



Nota: O diário de uma criança revela uma camada mais profunda e dolorosa dessa experiência: “Na pandemia eu tava sem internet e tava mó chato... minha vó acabou falecendo em 2020...” Fonte: Diário de uma criança

A pandemia não é apenas interrupção pedagógica, mas atravessamento pelo luto e pela precariedade tecnológica. A falta de internet não é um mero obstáculo técnico, mas um potente marcador de desigualdade que define quem pôde (ou não) permanecer conectado, evidenciando que a experiência do ensino remoto foi radicalmente desigual. A ausência da avó, por sua vez, ancora a experiência da pandemia em uma perda irreparável, mostrando que, para algumas crianças, o tempo em que a escola “parou” foi também um tempo de luto, dor e desamparo familiar.

Paradoxalmente, a falta da escola também pôde ser vivida como alívio. A fala de uma criança, “Eu achava era bom, não fazia nada”, que poderia ser lida superficialmente como desinteresse, revela, na análise, uma forma de reorganização subjetiva diante da suspensão das exigências e da pressão institucional. Para algumas crianças, a escola também é espaço de

cobrança, e a falta dessa pressão produziu uma sensação de liberdade e descanso. Essa ambivalência é essencial, pois demonstra que os sentidos atribuídos à escola são complexos e contraditórios.

Portanto, a “falta” que marca as memórias da pandemia é uma experiência polissêmica: é a falta dos amigos, a falta de recursos, a falta de um ente querido e, para alguns, até a bem-vinda falta da pressão escolar. Compreender essa multiplicidade de faltas é fundamental para dimensionar o papel que a escola ocupa na vida das crianças, um lugar que, em sua ausência, revela-se não apenas como espaço de ensino, mas como território de pertencimento, proteção, vínculo e, também, de tensão.

c) Isolamento e desejo de contato

Se, nas falas, a separação aparece como marca, “a escola fechou porque a gente precisava ficar separado”, no campo corporal algo diferente se manifesta.

No diário de campo, registramos:

Em vários momentos, buscavam o contato físico: abraçavam, pegavam na minha mão, encostavam a cabeça nas bolsistas ou se aproximavam de outras formas sutis. Esses gestos me chamaram atenção, pois mostravam uma vontade de estar junto, de se sentir acolhidas e de criar laços. A sala foi se enchendo de uma atmosfera de confiança e afeto. Era como se, naquele espaço, elas pudessem novamente experimentar o encontro, o toque e a presença do outro, algo que ficou tão restrito durante o tempo da pandemia. Fiquei tocada ao perceber como o afeto se manifestava antes mesmo das palavras, como se o corpo dissesse o que ainda não sabiam expressar em voz alta.

(Meu diário de campo)

Esse dado é extremamente forte. O corpo aparece como analisador da reconstrução dos vínculos. Após um período de interdição do toque, o gesto corporal emerge antes mesmo

da elaboração verbal. O que não pôde ser vivido durante a pandemia reaparece na vivência como busca de proximidade. O afeto antecede a palavra.

A contradição entre o discurso do isolamento e a prática corporal do contato, registrada nos diários de campo, revela mais do que uma simples saudade. Ela aponta para o corpo como um lugar de resistência política e de elaboração subjetiva diante de uma experiência de controle biopolítico¹⁷.

Se a pandemia impôs, por meio de protocolos sanitários, uma regulação estrita sobre os corpos, o distanciamento, a interdição do toque, a vigilância sobre os gestos, a busca incessante das crianças pelo contato físico pode ser lida como uma forma de contraconduta. Não se trata de uma desobediência deliberada, mas de uma afirmação vital da necessidade de co-presença e de vínculo, que se contrapõe à lógica de separação e individualização imposta pelo discurso sanitário.

Nessa perspectiva, o corpo não é apenas um “analisador” que revela a necessidade de afeto; ele é o próprio agente que trabalha para reconstruir o laço social rompido. O gesto de abraçar, de pegar na mão, de encostar a cabeça, emerge como uma linguagem primária que atua onde a palavra ainda não consegue chegar. Diante da experiência traumática do isolamento, a linguagem verbal mostra-se insuficiente para dar conta da complexidade dos afetos. É o corpo que assume a tarefa de “pensar” e elaborar a experiência, produzindo um saber que é da ordem do sensível, do tátil, do relacional.

Portanto, o desejo de contato não é apenas um desejo de carinho, mas uma necessidade fundamental de reinscrever a existência no plano do comum, do compartilhado, reafirmando que, para as crianças, existir é, antes de tudo, coexistir em presença e em corpo.

¹⁷ O conceito de biopolítica, conforme desenvolvido por Michel Foucault (2008), refere-se às estratégias e mecanismos de poder que incidem sobre a vida da população, gerindo o corpo biológico e regulando as condutas sociais. No contexto desta pesquisa, o controle biopolítico manifesta-se nos protocolos sanitários e nas normas de distanciamento que reconfiguraram o espaço escolar, incidindo diretamente sobre os afetos e as possibilidades de contato físico e social das crianças.

d) A escola como entidade afetiva

Uma fala chama atenção:

“A escola está triste.”

A escola é humanizada. Ela sente. Ela sofre. Ela não é apenas instituição; é espaço afetivo. Nos cartazes do “hoje”, as cores misturam alegria e apatia: “triste”, “chato”, “feliz”, “raiva”. A reconstrução do cotidiano não apaga os vestígios do isolamento. O presente carrega restos. Aqui se evidencia que os sentidos da escola não se reorganizam automaticamente com a reabertura. O retorno físico não garante retorno afetivo pleno.

A afirmação da criança transcende a simples metáfora e revela um sofisticado mecanismo de elaboração psíquica. Ao personificar a instituição, atribuindo-lhe sentimentos, as crianças não estão apenas humanizando um espaço físico, elas estão projetando na escola os seus próprios afetos de perda, abandono e melancolia, que são difíceis de nomear individualmente.

A escola se torna, assim, um continente para o sofrimento coletivo. É psicologicamente mais seguro e socialmente mais palatável dizer que “a escola está triste” do que enunciar a própria tristeza ou a de seus pares. Esse deslocamento transforma uma dor privada e, por vezes, silenciada, em um sentimento público e compartilhado, passível de ser observado e, quem sabe, cuidado.

Essa projeção evidencia, ainda, o profundo grau de identificação simbiótica entre as crianças e a instituição. A escola não é um “outro” distante; ela é uma extensão do corpo afetivo da comunidade. Seu estado emocional reflete diretamente o estado de seus habitantes. Portanto, a “tristeza” da escola não é uma fantasia infantil, mas um diagnóstico preciso do clima emocional que paira sobre a comunidade escolar no pós-pandemia. A instituição, mesmo em sua materialidade, é percebida como um corpo vivo que adoeceu junto com todos.

Isso explica por que o retorno físico não garante a recuperação afetiva, não se pode curar em um ambiente que também é percebido como ferido. A cura da escola e a cura das crianças tornam-se, nessa perspectiva, um único e inseparável processo.

e) A pandemia como acontecimento que produz sentidos

A pandemia, para essas crianças, não foi apenas evento sanitário. Foi: tempo de perda (amigos, avó, rotina); tempo de desigualdade tecnológica; tempo de ambivalência (alívio e solidão); tempo de separação corporal; tempo de reorganização dos vínculos. Ao narrar, desenhar e escrever sobre esse período, as crianças não apenas recordam, elas produzem sentidos sobre a escola a partir do que viveram.

A experiência, como diria Larrosa (2002), não é o que acontece, mas o que nos acontece. E, nesse bloco, o que nos acontece é que a escola aparece como lugar de vínculo, mas também como lugar tensionado pelas condições sociais que atravessam o território.

Compreender a pandemia como um acontecimento que produz sentidos implica ir além da catalogação de seus impactos e analisar o próprio ato de significação como um trabalho psíquico e político. A pandemia, ao romper radicalmente com o cotidiano, forçou as crianças a se tornarem, em certo sentido, teóricas de sua própria existência. Elas não apenas viveram a perda, a desigualdade e a ambivalência, elas foram compelidas a produzir um sentido para essas experiências, a fim de torná-las minimamente elaboráveis. As vivências da pesquisa, nesse contexto, não funcionaram como um mero espaço de coleta de memórias, mas como um ateliê de produção de sentidos, onde, através da palavra, do desenho e do gesto, o caos da experiência vivida pôde ser transformado em narrativa.

Essa produção de sentidos é, em si, um ato de resistência. Ao narrarem suas experiências, as crianças criam contranarrativas¹⁸ que tensionam o que é canônico (Bruner, 1997) e complexificam o discurso oficial e midiático sobre a pandemia. Enquanto o discurso hegemônico se concentrava em números, protocolos sanitários e, posteriormente, na “recuperação de aprendizagens”, as narrativas infantis trazem à tona o que foi silenciado: luto; solidão; tédio; desigualdade no acesso à internet; violência doméstica e, paradoxalmente, o alívio pela suspensão da pressão escolar. Ao fazer isso, elas não estão apenas “contando o que aconteceu”, mas disputando o sentido da própria experiência pandêmica, revelando suas fraturas e contradições.

Portanto, a pandemia como “acontecimento” não é o vírus ou o isolamento em si, mas a ruptura que obriga os sujeitos a se reposicionarem e a reinventarem seus modos de ser e de sentir o mundo. As crianças, ao produzirem sentidos sobre esse acontecimento, não são vítimas passivas, mas agentes ativos que, com os recursos simbólicos que possuem, lutam para inscrever sua experiência na história, afirmando que suas vivências importam e que suas vozes têm o poder de nomear o mundo.

f) “Eu ficava era na rua”: território, desigualdade e o impossível do isolamento

Entre as muitas falas sobre a pandemia, uma se destacou pela força e pela simplicidade com que foi dita: “*eu ficava era na rua.*” Enquanto outras crianças falavam de máscaras, álcool em gel e aulas online, essa frase desloca o eixo da narrativa. Ela tensiona a ideia amplamente difundida de que a pandemia foi vivida como tempo de confinamento doméstico. Para quem? Em quais condições?

¹⁸ O conceito de contranarrativas, fundamentado na perspectiva de Bruner (1997), refere-se à capacidade da narrativa de romper com o “canônico”, aquilo que é normatizado ou esperado pelos discursos oficiais. Ao narrarem o que foge à norma (como o medo e o impacto desigual da pandemia), as crianças negociam novos significados, transformando o relato em um instrumento de resistência e posicionamento subjetivo.

A recomendação sanitária era “ficar em casa”. No entanto, essa fala revela os limites concretos dessa orientação quando atravessada pelas condições materiais do território. Casas pequenas, famílias numerosas, ausência de internet, falta de espaço para brincar ou estudar: o “ficar em casa” nem sempre era possível, viável ou desejável.

No contexto da pesquisa, a rua não aparece apenas como espaço de transgressão, mas como extensão da vida doméstica, lugar de convivência, socialização e pertencimento, ainda que também atravessado por riscos. Se a escola fechou, e a casa não comportava o corpo infantil, a rua pode ter se tornado o espaço possível de continuidade da infância.

Ao dizer “eu ficava era na rua”, a criança não necessariamente desafia a norma sanitária; ela revela os limites estruturais de sua aplicabilidade universal. A pandemia, nesse contexto, não suspende as desigualdades, ela as evidencia.

Essa fala funciona como um analisador potente das desigualdades que atravessam a experiência pandêmica. O vírus circulava, mas as condições de proteção não eram igualmente distribuídas. O direito ao isolamento foi, também, um privilégio. Além disso, essa enunciação antecipa tensões que emergirão com maior intensidade nos blocos seguintes: o território como espaço ambivalente, de encontro e de vulnerabilidade, e a escola como lugar que, para além do ensino, cumpre função de proteção simbólica e material.

Assim, “eu ficava era na rua” não é apenas lembrança da pandemia. É indício de uma infância situada, territorializada na periferia, que desloca a imagem da criança confinada e evidencia que os sentidos da pandemia foram produzidos de maneira desigual.

Se, nesse primeiro momento, a pandemia aparece como tempo de separação, ambivalência e desigualdade, o segundo movimento da análise desloca o foco para o retorno às aulas presenciais, momento que, longe de representar um simples recomeço, se revelou como experiência igualmente atravessada por tensões.

O retorno não significou retomada automática da normalidade. As falas das crianças indicam que voltar à escola foi também enfrentar o medo do contágio, a reorganização dos grupos, a impossibilidade do abraço e a sensação de estranhamento diante de um espaço que, embora familiar, parecia outro.

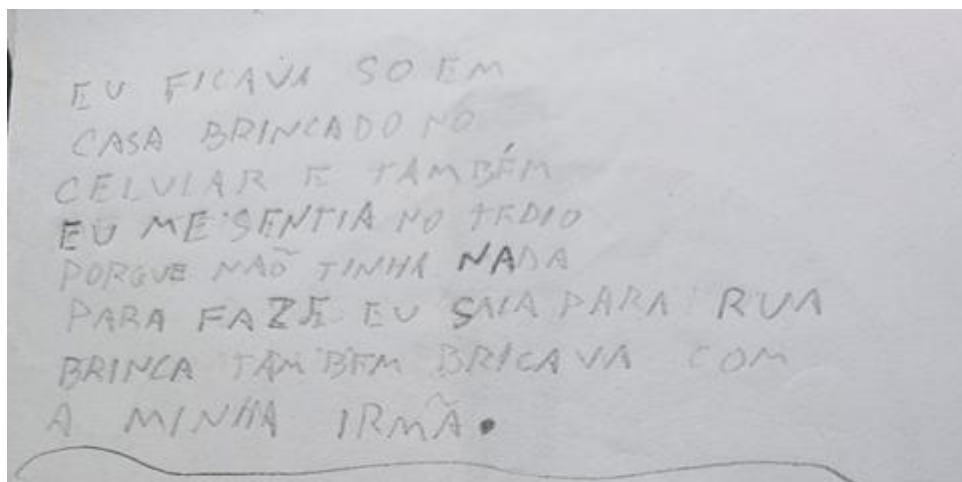
Contudo, antes de analisar essa experiência do retorno, é fundamental compreender o contexto que a precede: a vivência da pandemia no território. A frase “*eu ficava era na rua*”, dita com a naturalidade de quem enuncia o óbvio, opera como um potente analisador que implode o discurso universalizante da pandemia. A ênfase no “era” revela uma afirmação de lugar, uma espécie de certidão de existência: se a casa não comporta e a escola está fechada, a rua se torna o único espaço possível para a continuidade da vida e da infância.

Essa enunciação não descreve apenas um comportamento, ela enuncia uma impossibilidade política e material: a do isolamento em territórios marcados pela precariedade. Ela expõe a cegueira de classe das políticas sanitárias, que pressupõem uma “casa” como sinônimo de segurança, conforto e conectividade, um privilégio nem sempre acessível.”

Criticamente, a frase revela a falência do Estado em sua dupla função de proteger: falha ao impor uma norma de saúde pública sem garantir as condições materiais para seu cumprimento e falha ao deixar de oferecer espaços públicos seguros que pudessem servir como alternativa. A criança, ao ocupar a rua, está, sem saber, denunciando essa dupla ausência. Sua fala é um ato político que desvela a ficção de uma experiência pandêmica homogênea e nos obriga a perguntar: quem pôde, de fato, se isolar? E a que custo a infância sobreviveu quando a única ordem possível era a de desobedecer?

Figura 12

Escrita de uma criança no diário.



Nota: Registro no diário de uma criança demonstrando a ambivalência entre o estar em casa e na rua. Fonte: Diário de uma criança

Retorno às aulas presenciais: ambivalência afetiva, regulação dos corpos e reconstrução do vínculo

*Foi preciso reaprender a estar junto.
(frase escrita no diário de campo)*

A partir das produções e narrativas construídas na primeira vivência, especialmente no exercício da linha do tempo, o retorno às aulas presenciais emerge como um acontecimento que condensa tensões fundamentais da experiência escolar no contexto pós-pandêmico. Foi preciso reaprender a estar junto. O retorno não significou uma retomada automática da normalidade, mas implicou enfrentar o medo do contágio, a reorganização dos grupos, a impossibilidade do abraço e a sensação de estranhamento diante de um espaço que, embora familiar, tornara-se outro.

Se a pandemia instituiu a distância, o retorno instaurou uma proximidade cautelosa. Entre alegria e receio, entre reencontro e regulação, a escola reaparece como um espaço em reconstrução, não apenas física, mas afetiva e relacional. Nesse sentido, o retorno às aulas presenciais não se configura como um simples “voltar ao normal”, mas como um processo de

reaprendizagem do convívio, dos vínculos, dos corpos e dos modos de estar com o outro, marcado por uma ambivalência que atravessa as narrativas e produções das crianças.

Nos cartazes produzidos na vivência, a palavra RETORNO ÀS AULAS aparece centralizada e ampliada, indicando sua força simbólica. ao redor dela, distribuem-se imagens de: crianças usando máscara; álcool em gel; distanciamento; ônibus escolar; sala com menos alunos; expressões de medo e ansiedade. Em uma das produções, lê-se:

“Ainda que usar álcool.”

“E também máscara.”

“E também vinha pouca pessoa dessa a sala.”

A escrita revela não apenas memória, mas o esforço de reorganizar a experiência. O retorno é narrado como conjunto de regras e adaptações.

No entanto, o reencontro também trouxe alegria, entre as falas, palavras como “feliz”, “ansioso” e “saudades” aparecem associadas ao retorno. A alegria não está vinculada prioritariamente aos conteúdos escolares, mas ao reencontro com os colegas. Uma criança sintetiza: “Feliz e triste ao mesmo tempo.” O que se celebra é a presença do outro. Esse dado é central para a pesquisa. A escola reaparece como espaço de convivência e pertencimento. O retorno devolve o laço social.

À luz da Psicologia Histórico-Cultural, compreendemos que a constituição subjetiva ocorre nas relações. Como afirma Vygotsky (2001), emoção e cognição são inseparáveis na experiência humana. O que as crianças evidenciam é que a escola não é apenas espaço de aprendizagem formal, é território de vínculo. Nesse sentido, o retorno revela que os sentidos da escola são produzidos, antes de tudo, na dimensão relacional.

Ao celebrarem o retorno aos amigos e à convivência, as crianças estão, na prática, elegendo a dimensão relacional como a função primordial da instituição, em detrimento de sua função puramente pedagógica ou instrucional. A escola é valorizada não pelo que se

aprende nela, mas por ser o lugar onde se pode estar junto. Essa valorização do “comum” funciona como uma crítica implícita a um modelo de educação que, muitas vezes, prioriza o conteúdo individual em detrimento da construção coletiva.

O reencontro, nesse sentido, não é apenas um retorno ao espaço físico, mas a re-instituição da escola como um território do afeto e do laço social. A alegria não é, portanto, um sentimento apolítico, ela é a expressão de uma necessidade vital de pertencimento que foi radicalmente frustrada pela experiência do isolamento. Ao se reencontrarem, as crianças não estão apenas matando a saudade; estão reconstruindo ativamente o tecido social que as constitui como sujeitos.

Criticamente, essa explosão de alegria relacional expõe uma tensão central da escola pós-pandemia. Enquanto as crianças demandam tempo e espaço para o reencontro, para a brincadeira e para a reconstrução dos vínculos, a instituição escolar, pressionada por metas e pela narrativa da “recuperação de aprendizagens”, tende a ver essa necessidade como dispersão ou indisciplina. A alegria do reencontro, portanto, não é apenas um dado a ser constatado, mas um analisador do conflito entre o tempo da criança e o tempo da instituição, entre a necessidade de ser e a urgência de aprender. Ela nos obriga a questionar: que tipo de escola emerge quando se leva a sério a alegria das crianças como um indicador do que, para elas, realmente importa?

Se a alegria do reencontro é evidente, o medo também é. Máscaras, álcool em gel e distanciamento aparecem reiteradamente nas produções e a memória do retorno está também associada às normas sanitárias.

O cuidado com a saúde organiza a experiência, mas também instala uma pedagogia do controle do corpo. A escola, historicamente atravessada por dispositivos de regulação (Foucault, 1987), intensifica, nesse contexto, práticas de vigilância sanitária. O corpo da criança passa a ser orientado por regras explícitas: manter distância; higienizar as mãos;

evitar o toque; dividir a turma; frequentar a escola em rodízio. O reencontro é mediado pelo medo e aqui se evidencia que o retorno não foi libertador, foi regulado. A ambivalência se torna marca da experiência: alegria e receio coexistem. A frase “Feliz e triste ao mesmo tempo” condensa essa tensão. O retorno inaugura um novo modo de estar junto, não o mesmo de antes, mas um convívio atravessado por contenções.

A ambivalência que marca o retorno às aulas, a coexistência de alegria e medo, não é uma simples confusão de sentimentos, mas o produto direto de uma pedagogia do medo que se instala no coração da escola. Os protocolos sanitários devem ser analisados não apenas como medidas de saúde pública, mas como um potente dispositivo pedagógico-sanitário que opera na fronteira tênue entre o cuidado e a vigilância. Sob o discurso legítimo do cuidado, o que se institui é um regime de controle minucioso sobre os corpos, os gestos e as relações, transformando a escola em um laboratório de biopolítica.

Nesse regime, o corpo da criança é reposicionado como um vetor de risco. O colega, antes fonte de alegria e parceria, torna-se uma ameaça em potencial. O abraço, gesto primário de afeto e acolhimento, é interditado e ressignificado como um ato de perigo. A espontaneidade do encontro é substituída pela regulação da distância. Essa pedagogia não ensina apenas a lavar as mãos; ela ensina a temer o outro, a desconfiar do toque, a vigiar a si mesmo e aos demais. O cuidado, aqui, se confunde perigosamente com a suspeita. A escola, ao assumir a tarefa de gerir a vida biológica, acaba por criminalizar a vida social e afetiva que a constitui.

O resultado é a produção de uma subjetividade cindida. As crianças são convocadas a celebrar o reencontro, mas proibidas de vivê-lo em sua plenitude corporal. Desejam o contato, mas são ensinadas a evitá-lo. Essa contradição gera uma ansiedade constante e uma insegurança que não é apenas sanitária, mas existencial. A “pedagogia do medo” produz, paradoxalmente, um profundo sentimento de desamparo: ao tratar o corpo relacional como

fonte de perigo, a escola mina a base de segurança afetiva que as crianças tanto buscam. O cuidado que vigia, em vez de proteger, acaba por ensinar a lição mais dura: a de que o próprio desejo de estar junto pode ser uma ameaça.

Se as normas pediam distanciamento, o campo revelou outro movimento: as crianças buscavam proximidade. No diário de campo, registra-se: “*Em vários momentos, buscavam o contato físico: abraçavam, pegavam na minha mão, encostavam a cabeça...*” O corpo tensiona a norma.

Após um período de interdição do toque, o gesto corporal emerge como linguagem anterior à palavra. O retorno evidencia que a ruptura pandêmica não foi apenas pedagógica, foi relacional e corporal. Aqui se delineia um analisador potente da pesquisa-intervenção: o vínculo escolar é corporal e afetivo.

Dialogando com González Rey (2003, 2017), podemos compreender que os afetos operam como mobilizadores da ação. O reencontro ampliava as possibilidades de produção de novos sentidos e o engajamento subjetivo; a vigilância, por outro lado, gerava zonas de silêncio e contenção. O retorno torna-se, assim, um campo de disputa entre a expressividade criativa e a regulação institucional. O corpo diz aquilo que o discurso ainda organiza com cautela.

Eleger o corpo como um analisador do retorno implica deslocá-lo da posição de mero suporte de emoções para a de um agente político que enuncia a verdade da instituição. No contexto do retorno, o corpo infantil não apenas *sente* a contradição entre a alegria do reencontro e o medo do contágio; ele a *encena* e, ao encená-la, a denuncia. A agitação, a busca incessante pelo toque, a dificuldade de permanecer sentado, todos esses movimentos, frequentemente lidos pela escola como indisciplina ou déficit de atenção, são, na verdade, o sintoma visível de uma ordem institucional insustentável.

Criticamente, o corpo como analisador revela a hipocrisia da instituição escolar. Ao mesmo tempo em que celebra o retorno, a escola pune os corpos que ousam vivê-lo em sua radicalidade. A agitação é medicalizada, o toque é repreendido, a necessidade de movimento é contida. O corpo, portanto, não analisa apenas a experiência da criança; ele analisa a própria escola, expondo sua incapacidade de sustentar a contradição que ela mesma produz. O “problema” não está no corpo da criança, mas na instituição que lhe faz uma demanda impossível: a de ser, ao mesmo tempo, um corpo dócil, produtivo e asséptico, e um corpo vivo, desejante e relacional.

O retorno não restaurou a experiência anterior à pandemia, ele produziu outra escola, uma escola: de reencontro e de cuidado; de alegria e de medo; de pertencimento e de regulação. Na perspectiva da produção de sentidos subjetivos (González Rey, 2003), as crianças não apenas recordam o retorno, elas produzem sentidos sobre ele. Ao narrar, desenhar e escrever, reorganizam simbolicamente a experiência.

A ambivalência não é contradição, é marca constitutiva desse momento histórico. Se, na pandemia, a escola precisou ser reinventada na ausência do seu espaço físico, o retorno presencial não significou uma simples retomada da normalidade anterior. Como discutido na primeira seção, a interrupção das atividades presenciais evidenciou profundas desigualdades estruturais, configurando o que Kohan (2020) analisa como a intersecção entre o tempo da escola e a necropolítica, onde as condições de vida e morte atravessam a experiência educativa de forma desigual.

O tempo presente da escola, referido pelas crianças como o “hoje”, não emerge nas vivências como um espaço apaziguado, mas como um território de tensões onde as marcas do isolamento ainda ecoam. O retorno instaurou uma proximidade cautelosa, revelando que a pandemia não foi apenas um hiato temporal, mas um evento que reconfigurou os modos de subjetivação infantil e as formas de habitar o espaço escolar (Silva *et al.*, 2022). O “hoje” da

escola carrega, portanto, as cicatrizes de um período em que a própria garantia da vida esteve ameaçada, exigindo da instituição uma capacidade de acolhimento para a qual, muitas vezes, não estava preparada.

Segunda Vivência: Construção do Diário das Emoções

A segunda vivência teve como objetivo aprofundar o vínculo com as crianças e criar um dispositivo contínuo de expressão dos afetos e narrativas infantis. Diferentemente da primeira vivência, marcada pela narrativa coletiva e pela organização temporal das experiências, este encontro propôs um movimento mais íntimo e singular, convidando cada criança a construir um diário que seria utilizado ao longo da pesquisa.

A escolha pelo diário como instrumento metodológico fundamenta-se na compreensão de que as crianças produzem sentidos sobre suas experiências a partir de diferentes linguagens e ritmos. Nesse contexto, o diário foi apresentado não como uma atividade escolar tradicional, mas como um espaço simbólico de registro livre, no qual as crianças pudessem escrever, desenhar, colar, riscar ou até mesmo silenciar, conforme suas possibilidades e desejos. Essa abertura, ao deslocar a lógica da obrigação e da correção, tenciona práticas escolares marcadas pela normalização da expressão e pela centralidade da escrita formal.

A proposta do diário foi, portanto, recebida pelas crianças em um cenário que já evidenciava marcas de uma cultura escolar atravessada pela escassez e pelo controle. Ao chegarem na sala e se depararem com a diversidade de materiais: cadernos, canetas, tintas, adesivos, demonstraram entusiasmo imediato.

Ao longo da pesquisa, esse instrumento foi se tornando cada vez mais central no percurso das vivências: a cada encontro, recorria-se a ele como ponto de retorno e de continuidade, um fio condutor que atravessava os diferentes momentos e permitia que as

crianças retomassem, ampliassem ou ressignificassem o que haviam registrado anteriormente. O diário deixou de ser apenas um suporte de expressão individual para se constituir como dispositivo coletivo de memória afetiva da pesquisa.

A introdução do “Diário das Emoções” deve ser analisada não como uma simples atividade pedagógica, mas como um dispositivo político e afetivo que tensiona a lógica institucional da escola. A euforia das crianças diante de materiais simples, como canetinhas e cadernos, e a pergunta sobre quem havia financiado a compra, funcionam como um potente analisador da cultura de escassez que permeia a experiência escolar. A surpresa diante da oferta revela o quão extraordinário é, para elas, receber um investimento que não seja puramente funcional ou didático, mas voltado à sua expressão subjetiva. O ato de ofertar o diário é, em si, uma intervenção que comunica cuidado e reconhecimento, em contraponto a uma rotina marcada pela falta.

Mais do que um caderno, o diário representa a criação de um território íntimo e seguro dentro de um espaço público. A preocupação imediata das crianças com o sigilo. “*quem vai ler?*”, não é um mero detalhe, mas a negociação central que funda a possibilidade do dispositivo. Ao demandarem o segredo, elas estão reivindicando o direito à opacidade, o direito de ter um espaço psíquico que escape ao olhar avaliativo da instituição. A construção do diário torna-se, assim, uma contraconduta sutil: em uma escola que tende a tudo ver, classificar e corrigir (Foucault, 2014), as crianças criam um lugar onde podem escrever, desenhar ou simplesmente silenciar sem a obrigação de serem transparentes ou produtivas.

O ato de personalizar os diários, por sua vez, é um ritual de apropriação simbólica. Ao colar, desenhar e escrever seus nomes, as crianças transformam um objeto genérico em um artefato pessoal, um confidente. É esse processo que institui a confiança necessária para que o diário se torne, de fato, um lugar de registro livre. Portanto, a potência do Diário das Emoções não reside em sua capacidade de promover uma “alfabetização emocional”, mas em

sua função de materializar um pacto de confiança e de garantir um espaço de autonomia subjetiva, afirmando que, na escola, nem tudo precisa ser público, visível e avaliável.

a) Organização e proposta da vivência

A vivência foi realizada em sala organizada previamente para favorecer a circulação, o diálogo e o manuseio dos materiais. No centro da sala colocamos os cadernos, adesivos, papéis coloridos, canetas, lápis de cor, recortes, fitas, tintas, pincéis e outros materiais gráficos. A diversidade dos materiais teve como intenção ampliar as possibilidades expressivas das crianças, reconhecendo que nem todas se expressam prioritariamente pela escrita. Os materiais funcionam como disparadores de prazer, pertencimento e valorização, a materialidade como cuidado: oferta de recursos como gesto simbólico de acolhimento e reconhecimento.

Figura 13

Preparação da sala com materiais para customização dos diários



Nota: Vivência realizada em sala organizada previamente para favorecer a circulação, o diálogo e o manuseio dos materiais. Fonte: Arquivos da pesquisa / retirado da filmagem

No início do encontro, apresentamos a proposta do diário, explicando que aquele caderno seria um espaço pessoal, no qual cada criança poderia registrar sentimentos, pensamentos e acontecimentos do cotidiano escolar, caso desejasse. Foi enfatizado que não se

tratava de uma atividade avaliativa, não haveria correção, nem obrigatoriedade de escrita em todos os encontros. O diário foi apresentado como um lugar de cuidado, escuta e confiança.

b) Desenvolvimento da vivência

Ao chegar na sala as crianças demonstraram entusiasmo imediato com os materiais, uma criança logo falou: *“se eu tivesse tudo isso em casa, nem saía”* e logo surgiram curiosidades sobre os cadernos: *“é pra gente?”*, *“vocês compraram com o dinheiro de vocês?”*

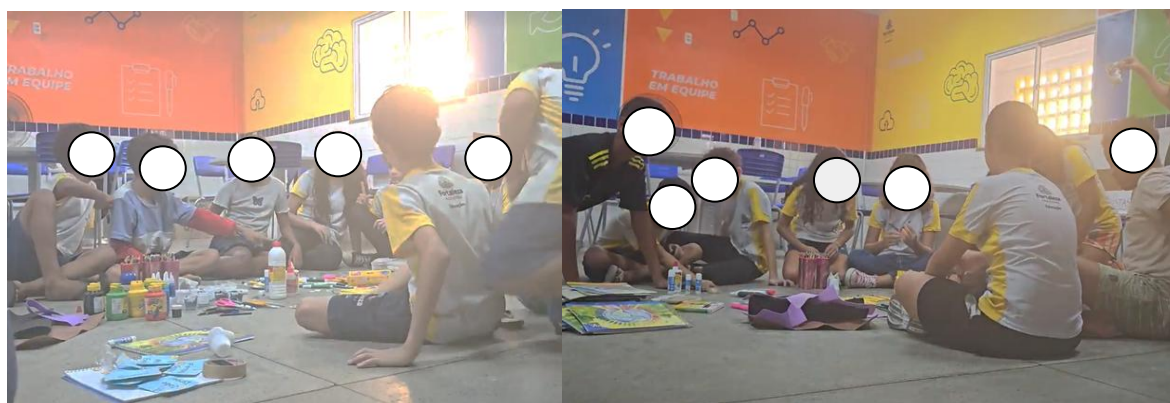
“Quando eles chegaram na sala Google, que é a sala que estamos fazendo as vivências, viram os materiais, foi uma euforia. Assim, todos comentaram: 'nossa canetinha, tintas, muitos materiais, vai ser muito bom. Vamos fazer arte.' Uma criança me chamou a atenção em especial: 'se eu tivesse todos essas coisa na minha, né, eu nem saía de casa!'”

E a gente foi conversar sobre o que iríamos fazer, eles viram os cadernos que estavam lá junto com os materiais, cadernos de desenho e foram logo perguntando se o caderno era para eles, se a gente ia dar um caderno pra eles, se tínhamos comprado com o nosso dinheiro. Outro ponto que me fez refletir, saindo agora desse momento, foi a questão do espaço e do material na escola. (...) E quando vi a euforia diante daqueles materiais tão simples, foi impossível não refletir e várias perguntas me rondaram. (...) Até que ponto tudo isso contribuiu para tanta euforia, tanta alegria? Sair da sala de aula regular, com todos os alunos juntos, com a professora/aula que eles não gostam, seria o motivo maior? Até que ponto eles também queriam sair porque era algo bem diferente da rotina, sem cobranças, sem provas, SPAECE. E na nossa rotina diária, como professor, como proporcionar esses momentos, com todos os alunos, muitos alunos, sala quente, ventiladores que fazem barulho, cadeiras

enfileiradas porque não daria para outro layout. Como planejar algo assim se precisamos dar conta de tanta cobrança, burocracia, metas, avaliações... Algo a pensar....” (Trecho do diário de campo)

Figura 14

Apresentação dos materiais às crianças



Nota: Apresentação do material e conversa sobre a construção dos diários. Fonte: Arquivos da pesquisa / retirado da filmagem

No segundo dia novamente iniciamos com uma dinâmica de apresentação utilizando crachás, porém agora cada participante dizia seu nome e expressava, em uma única palavra, como havia sido o seu dia. Algumas crianças apenas apresentaram seus crachás, mas a maioria se engajou na proposta, trazendo diferentes palavras e expressões.

Considerando o conjunto dos dois grupos participantes, foi possível identificar a recorrência de termos como *legal*, *chato*, *agitado*, *raiva*, *alegre*, *ansioso para vir para cá*, *tristeza*, *corrido*, *feliz*, *bem*, *angústia*, entre outros. Mais do que uma simples descrição do cotidiano, essas palavras evidenciam a presença simultânea de afetos distintos e, por vezes, contraditórios, indicando que as crianças chegam à escola já atravessadas por experiências diversas.

Nesse sentido, desde o início, as crianças já nos diziam, ainda que em palavras breves, da complexidade de seus dias. A coexistência de expressões associadas ao bem-estar, como “legal” e “feliz”, com outras marcadas por desconforto, como “raiva”, “tristeza”, “angústia” e

“corrido”, revela a heterogeneidade dos estados afetivos presentes no início das vivências.

Esse movimento inicial já sinaliza a escola como espaço onde diferentes experiências se encontram e se tensionam, constituindo-se como território de circulação de afetos que não se organizam de forma linear ou homogênea.

Após esse momento iniciamos uma conversa, destacamos às crianças que toda a proposta se configurava como uma construção conjunta, enfatizando que a pesquisa estava sendo realizada com elas, e não apenas sobre elas. Explicamos que, assim como nós, pesquisadoras, registrávamos nossas experiências em um diário, denominado diário de campo, elas também teriam a oportunidade de produzir seus próprios registros.

A partir desse momento, buscamos explorar os conhecimentos prévios das crianças sobre o que seria um diário. Perguntamos se já haviam ouvido falar e algumas responderam afirmativamente, enquanto outras disseram não conhecer. Entre as falas, surgiram relatos de experiências anteriores, como o de uma criança que mencionou ter tido um diário com chave. De modo geral, os significados atribuídos ao diário foram diversos, sendo frequentemente associados à dimensão do íntimo e do cotidiano, como expressam as falas: “diário fala sobre a gente”, “coisas do nosso dia a dia”, “diário é para colocar segredo”, “guarda nossos segredos”, “é para colocar o que fez durante o dia” e “é para colocar as coisas que você gosta”. Essas manifestações evidenciaram que as crianças reconheciam o diário como um espaço de registro de memórias, experiências e aspectos subjetivos.

Após esse levantamento, explicamos que construiríamos um diário com características específicas, diferente de um diário convencional e que se trataria de um “diário especial”, que poderia ser utilizado de múltiplas formas, não se restringindo à escrita textual. As crianças foram convidadas a compreender o diário como um espaço de expressão livre, que poderia incluir desenhos, rabiscos, colagens, imagens ou quaisquer outras formas que lhes permitissem comunicar sentimentos e experiências. Enfatizamos que o objetivo central seria

registrar emoções e vivências do cotidiano, podendo a escrita ser utilizada, mas não de maneira obrigatória.

Na continuidade da proposta, explicamos às crianças que a construção da capa do diário assumiria um papel significativo, uma vez que funcionaria como um elemento de identificação e representação. Destacamos que aquele espaço poderia expressar aspectos que as representassem enquanto estudantes do 5º ano da Escola, contemplando não apenas elementos com os quais se identificavam positivamente, mas também aspectos que não apreciavam, mas que consideravam importantes de serem incluídos. Durante essa orientação, ressaltamos que, embora compartilhassem o mesmo espaço escolar, a mesma sala de aula e os mesmos professores, cada criança possuía uma trajetória singular.

Enfatizamos ainda que, apesar das experiências coletivas, suas histórias, vivências e modos de sentir eram distintos. Essa reflexão buscou valorizar a dimensão subjetiva de cada participante, reconhecendo a diversidade de experiências presentes no grupo e legitimando diferentes formas de expressão na elaboração das capas.

Ao serem questionadas sobre o interesse em participar da proposta, as crianças responderam de forma entusiasmada e coletiva. Uma delas expressou: “*Estou ansioso para começar no diário*”, revelando a expectativa em relação à atividade. Em seguida, emergiram questionamentos acerca da possibilidade de levar os diários para casa, ficando acordado que essa questão seria discutida posteriormente. Dando continuidade à vivência, convidamos as crianças a customizarem as capas dos cadernos, transformando-os em diários.

Quando entregamos os cadernos foi um momento de grande alegria, muitas começaram a manusear os materiais rapidamente, escolhendo cores, adesivos e formas de personalização. A customização da capa do diário tornou-se um momento central da vivência, no qual cada criança imprimiu marcas de sua identidade, preferências e afetos.

Durante esse processo, surgiram comentários espontâneos sobre gostos pessoais, nomes, apelidos, desenhos preferidos e emoções. Algumas crianças escreveram seus nomes com destaque, outras desenharam corações, rostos com diferentes expressões ou símbolos que diziam representá-las naquele momento. Houve também crianças que optaram por uma customização mais simples, observando os colegas antes de iniciar suas produções.

Figura 15

Customização dos diários



Nota: Registros das crianças customizando seus diários. Fonte: Arquivos da pesquisa

As pesquisadoras também customizaram suas capas, ao mesmo tempo que circularam pelo espaço, oferecendo ajuda quando solicitadas, mas sem direcionar as produções. Esse posicionamento buscou respeitar a autonomia das crianças e evitar a condução excessiva do processo. Em vários momentos, as crianças chamavam os adultos para mostrar suas capas, explicando o significado de um desenho ou cor escolhida, transformando esse momento em uma oportunidade de escuta sensível.

No final todos puderam iniciar seus primeiros registros nos diários e de forma coletiva escolhemos nomeá-los de *Diário das Emoções*.

Figura 16

Capas de diários customizados pelas crianças



Nota: Algumas capas dos Diários das Emoções. Fonte: Diários das crianças

c) Afetos, silêncios e diferentes modos de participação

Foi possível observar que nem todas as crianças se engajaram da mesma forma. Enquanto algumas se mostraram expansivas, falantes e empolgadas, outras permaneceram mais silenciosas e concentradas. Esses diferentes modos de participação foram acolhidos como expressões legítimas da experiência infantil.

Ao longo da vivência, foi possível perceber que os registros realizados pelas crianças nem sempre se organizavam em narrativas lineares ou completas. Em muitos casos, o que emergia nos diários eram desenhos, palavras isoladas, cores e formas que expressavam sentimentos e experiências de maneira não verbal.

Algumas crianças optaram por escrever pequenas frases, enquanto outras preencheram as páginas com imagens, símbolos ou traços mais livres. Houve ainda aquelas que iniciaram seus registros de forma mais contida ou optaram por não escrever naquele momento, permanecendo em silêncio diante do caderno. Esses diferentes modos de uso do diário foram acolhidos como expressões legítimas, respeitando os tempos e as formas singulares de cada criança.

Esse movimento indicava que o diário poderia vir a se constituir como um espaço de expressão que não exigia completude nem exposição, permitindo que cada participante registrasse suas experiências na medida de suas possibilidades e desejos. Mais do que um suporte de escrita, o diário começava a se delinear como um espaço aberto, no qual diferentes linguagens, verbais e não verbais, poderiam coexistir.

Algumas crianças demonstraram dificuldade inicial em escolher como se expressar, perguntando o que deveriam escrever ou desenhar. Nesses momentos, a pesquisadora reforçava que o diário poderia ser utilizado da forma que cada um achasse melhor, inclusive podendo permanecer em branco naquele dia. Esse gesto metodológico foi fundamental para deslocar a lógica da obrigação escolar e afirmar o diário como espaço de liberdade.

d) O diário como dispositivo de escuta e cuidado

Ao final da vivência, os diários foram guardados em local previamente combinado com a turma, permanecendo sob a responsabilidade da pesquisadora, de modo a assegurar o sigilo e o cuidado com o material produzido. As crianças foram informadas de que poderiam utilizar o diário em outros momentos da pesquisa e de que suas produções seriam respeitadas, não sendo expostas ou compartilhadas sem seu consentimento.

O diário passou a constituir-se, assim, como um dispositivo de escuta continuada, permitindo que as crianças registrassem afetos, pensamentos e experiências que nem sempre emergem nos espaços de fala coletiva. Ao longo da atividade, um aspecto que se destacou foi a preocupação das crianças com a proteção e a privacidade de seus registros. Surgiram questionamentos recorrentes sobre onde os diários seriam guardados, quem poderia ter acesso ao conteúdo e de que forma seus escritos seriam preservados. Algumas crianças expressaram o desejo de que os diários fossem armazenados em uma caixa com cadeado, enquanto outras relataram experiências anteriores com diários “com chave”, associando o objeto à ideia de segredo, intimidade e resguardo.

Esses movimentos expressam que as crianças atribuíram densidade simbólica ao diário, reconhecendo-o não apenas como um suporte de atividade pedagógica, mas como um espaço de expressão subjetiva que demandava cuidado e proteção. A preocupação com o sigilo aponta para a compreensão, ainda que implícita, de que ali seriam depositados conteúdos íntimos, afetivos e, por vezes, sensíveis. Nesse sentido, o gesto das crianças explicita uma dimensão ética fundamental tanto para a pesquisa quanto para o contexto escolar: escutar implica também garantir abrigo, respeito e segurança para aquilo que é compartilhado.

O diário, nesse contexto, amplia as possibilidades de expressão, acolhendo modos diversos de narrar experiências e afetos, especialmente para aqueles que nem sempre encontram na linguagem oral ou escrita tradicional seu principal meio de comunicação.

Figura 17

Registro de uma criança sobre a confiança no diário



Nota: Os diários ampliaram as possibilidades de expressão. Fonte: Diário de uma criança

e) O diário como dispositivo ético, político e de produção de sentidos

A introdução do Diário das Emoções não pode ser compreendida como uma simples atividade pedagógica, mas como um dispositivo ético, político e afetivo que tensiona a lógica institucional da escola. A euforia das crianças diante de materiais simples, como canetas e cadernos, bem como os questionamentos sobre sua origem, funcionam como analisadores de uma cultura escolar atravessada pela escassez e pela não centralidade do cuidado.

A surpresa diante da oferta revela o quanto é incomum, para essas crianças, a existência de investimentos voltados à sua expressão subjetiva, e não apenas ao cumprimento de finalidades didáticas. Nesse sentido, o ato de ofertar o diário constitui, em si, uma intervenção que comunica reconhecimento e cuidado, em contraponto a uma rotina marcada por restrições materiais e simbólicas.

Mais do que um caderno, o diário institui um território de intimidade em um espaço público, frequentemente atravessado por práticas de vigilância e avaliação. A preocupação das crianças com o sigilo: “quem vai ler?”, não aparece como detalhe, mas como condição de possibilidade do dispositivo.

Nesse movimento, o diário se configura como uma forma de contraconduta, ao instaurar, no interior da escola, um espaço onde nem tudo precisa ser visível, corrigido ou compartilhado. Sua potência reside na criação de condições para a emergência de sentidos subjetivos, inclusive aqueles que se expressam no silêncio, na recusa ou na não inscrição.

Assim, o Diário das Emoções se consolida como um dispositivo central da pesquisa-intervenção, não apenas como instrumento de registro, mas como espaço ético de escuta, proteção e produção de sentidos. Essa vivência contribuiu para a consolidação do vínculo entre pesquisadora e crianças, ao mesmo tempo em que ampliou o campo de produção de narrativas e afetos, preparando o terreno para as vivências seguintes. Ao longo da pesquisa, o Diário das Emoções configurou-se como um importante mediador entre a experiência vivida

e sua possibilidade de elaboração simbólica, reafirmando a centralidade da escuta e do cuidado no percurso metodológico da pesquisa-intervenção com crianças na escola.

Terceira Vivência – Construção De História Coletiva - Sacola Surpresa

A terceira vivência foi planejada com o objetivo de ampliar a produção de narrativas coletivas, favorecendo a expressão dos afetos das crianças a partir de situações do cotidiano escolar. A proposta previa dois momentos: um breve exercício de relaxamento corporal, pensado especialmente diante da semana da prova do SPAECE¹⁹ e, em seguida, a construção de uma história coletiva mediada por uma “sacola surpresa”, contendo imagens de situações escolares, cartões com emoções e palavras disparadoras.

Entretanto, a vivência não aconteceu no dia previsto e foi profundamente atravessada por acontecimentos externos à escola que impactaram diretamente o andamento da pesquisa e o modo como as crianças passaram a narrar suas experiências.

Na manhã marcada para o encontro, circulavam no território notícias de confrontos entre facções e relatos que durante a madrugada, ouviram-se disparos. Antes mesmo de sairmos de casa, recebi a informação de que não haveria aula no turno da tarde e que a orientação era fechar a escola por motivos de segurança. A mensagem enviada aos bolsistas foi direta: “Não venham, teve tiroteio.” O que, em outro contexto, poderia soar como exceção, ali aparecia como parte da rotina do território. Ainda assim, o impacto foi imediato.

Eu estava no terminal quando a Simone mandou a mensagem “não venham, teve tiroteio”. Confesso que foi uma mensagem que me pegou desprevenida. Dentro do ônibus voltando para casa os pensamentos começaram a me rondar, será se estava tudo bem, com as crianças, com a Simone, com todos que estavam na escola ou na

¹⁹ O SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará) é uma avaliação externa, censitária e anual, realizada pela Secretaria da Educação (SEDUC) para medir a qualidade da aprendizagem dos alunos da rede pública de ensino fundamental e médio no Ceará, com foco em Língua Portuguesa e Matemática.

redondeza? Isso faz com que nos lembremos da cidade onde moramos, que a violência não é alheia a nós, que ela impacta nossa forma de viver, nossos sentimentos e emoções, como respondemos ao que acontece diariamente, todos nós convivemos com ela, dependendo do bairro isso se mostra mais presente, quase sufocante. As crianças da escola convivem com isso constantemente, impossível arrancar isso da sua forma de estudar, assimilar e compreender os conteúdos da escola, e também das suas vivências. Alguns com uma medida maior que outros, mas ainda sente-se. Como se o tiro acertasse seco nossas mentes. Apesar de também viver com isso de perto, estranhei meu próprio espanto com a mensagem, como ainda podemos ser afetados com algo que infelizmente é comum. Aqui escrevo um diário, não de campo, de território, para não esquecer que estamos imersos nessa cidade caótica que se chama Fortaleza. (Diário de Campo de uma bolsista)

O tiroteio não interrompeu apenas a vivência. Expôs, de forma concreta, aquilo que atravessa cotidianamente a escola: a violência como presença difusa, como ruído constante, como ameaça que reorganiza o tempo, o medo e a rotina. E que fecha a escola não por questões sanitárias, mas pela violência do território.

a) A vivência que não aconteceu no dia previsto: violência como analisador do território

O fechamento da escola, motivado pela situação de violência no território, evidenciou como o contexto social atravessa o cotidiano escolar e a vida das crianças. Nos dias que se seguiram, comentários, silêncios e olhares das crianças revelavam que o episódio havia produzido impactos emocionais importantes, ainda que nem sempre verbalizados de forma direta. E tornou visível algo que, muitas vezes, permanece naturalizado: a precariedade das condições de segurança que organizam o cotidiano das crianças. No meu diário, escrevi:

Recebi a notícia ainda em casa, que durante a madrugada, após horas marcadas pelo som contínuo de disparos, histórias, boatos e ameaças circulavam pela comunidade. O medo se espalhava de forma difusa, silenciosa, mas persistente. Pela manhã, alguns pais buscaram seus filhos mais cedo. Outros mantiveram a rotina. As aulas aconteceram “normalmente” e esse “normal” me atravessou com força. Que normal é esse? O que significa sustentar uma rotina escolar quando o medo ronda as casas, as ruas, os copos? Mas também até que ponto essa rotina “salva, protege, blindou ou mascara?” Realizo esta pesquisa na mesma escola em que trabalho. Mais do que isso: nasci nesta comunidade. Meus pais ainda moram aqui. Sim, sinto medo. Mas reconheço algo que me inquieta ainda mais: uma certa familiaridade com esse medo. A gente se acostuma? Fica anestesiado? Aprende a fechar os olhos para conseguir seguir? E as crianças? O que carregam silenciosamente todos os dias ao atravessar os portões da escola? Mesmo após o comunicado oficial, retornei à escola. O caminho estava excessivamente quieto, quase suspenso. Ao chegar, fui informada de que todas as escolas do bairro estavam fechadas. A “ordem” era fechar tudo, inclusive a escola. Avisei aos bolsistas por mensagem: “não venham, teve tiroteio”. Permaneci ainda algum tempo no espaço escolar, parada, refletindo, pensando nas crianças. O aviso enviado ao grupo de professores dizia apenas: “Por motivos de segurança, não haverá aula no turno da tarde.”. Enquanto retornava para casa, um helicóptero da polícia sobrevoava a área. Eu ia para um lugar aparentemente seguro. Mas e as crianças? Onde estavam? Como estavam? Com quais medos, com quais silêncios? Esse dia não aconteceu como vivência, mas aconteceu como experiência. E deixou marcas, porque percebi que eu também estava habituada com esse “normal”.

O encontro de escuta foi interrompido por uma “ordem” externa, mostrando que até mesmo a possibilidade de falar é atravessada pelo medo. Essa realidade escancara o que a

literatura aponta como a criminalização das trajetórias em escolas de favelas e periferias (Silva, 2020), onde o direito à educação é frequentemente suspenso pela ausência de segurança pública. A experiência do tiroteio e do fechamento escolar não é, portanto, um desvio de rota na pesquisa, mas a própria manifestação de como a exclusão social se inscreve violentamente nos corpos e nas narrativas das crianças.

Ao retomar a escrita sobre o fechamento da escola naquele dia, torna-se possível problematizar a ideia de que o encerramento das atividades escolares durante a pandemia configuraria um acontecimento inaugural. Ainda que a extensão temporal desse fechamento tenha produzido marcas singulares, a experiência vivida no território evidencia que a interrupção das atividades escolares não é um fenômeno inédito. Ao nos depararmos com o fechamento provocado pela violência, revela-se que a escola já havia sido atravessada, em outros momentos, por dinâmicas que tensionam sua continuidade. Desse modo, o que inicialmente poderia ser compreendido como ruptura passa a ser reinscrito em uma história mais ampla de discontinuidades, marcadas por diferentes formas de vulnerabilidade social.

Antes da pandemia, durante e depois dela, outras “ordens” já haviam determinado que os portões fossem fechados. A escola da periferia não fecha apenas por crise sanitária, ela fecha por confrontos armados, por ameaças, por insegurança. Essa constatação desloca a compreensão do fechamento como exceção e o revela como parte de uma história marcada por discontinuidades. Mais do que um episódio isolado, trata-se de um padrão que atravessa a experiência escolar em contextos de exclusão social.

b) A semana do SPAECE

A vivência tinha sido marcada para o dia 22 de novembro e sabíamos que no dia 27 os estudantes do 5º ano iriam fazer a prova do SPAECE, assim a proposta seria iniciar a

vivência com um momento de relaxamento, como um gesto de carinho e de trazer tranquilidade às crianças.

O SPAECE não se configura apenas como uma avaliação, ele ocupa um lugar central nas políticas educacionais, articulando-se a lógicas de meritocracia, metas, rankings e incentivos institucionais. Ao final do ano, o desempenho das escolas é sintetizado em classificações que tendem a sobrepor-se à complexidade das experiências vividas ao longo do percurso. Nesse contexto, as crianças estavam imersas em múltiplas tensões: entre a violência no território, a pressão avaliativa e as exigências de desempenho escolar.

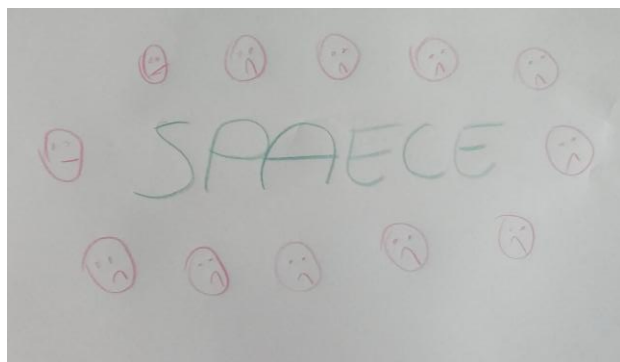
Ao escrever este diário, lembrei-me de um episódio da primeira vivência. No cartaz da linha do tempo referente ao “HOJE”, algumas crianças se recusaram a escrever a palavra SPAECE ou sequer mencioná-la. Entre as imagens disponibilizadas para recorte e colagem, havia figuras de provas e gabaritos, um dos grupos se negou a colá-las, estabelecendo uma associação direta com a avaliação. Esse gesto, aparentemente simples, permanece ecoando em mim. O silêncio. A recusa. O não querer nomear. O SPAECE aparece, assim, não apenas como uma avaliação, mas como algo que produz incômodo, tensão e, talvez, medo. Algo que atravessa o cotidiano escolar e os corpos das crianças, mesmo quando não é dito. O relaxamento proposto para aquele dia seria, justamente, uma tentativa de abrir um pequeno espaço de cuidado, um gesto quase de resistência frente a um sistema que cobra desempenho, mas pouco escuta como as crianças se sentem diante dessas exigências. Mais uma vez, a escola se revelou como um espaço atravessado por múltiplas forças: o cuidado, a cobrança, o silêncio, a violência e também a resistência infantil que, muitas vezes, se expressa justamente na recusa em falar, em escrever ou em colar uma imagem. Mesmo com tudo isso, desejo que tenham feito uma boa prova. E mais

do que isso: desejo que possamos seguir nos encontrando. (Trecho do diário de campo)

O silêncio, a recusa, o não querer nomear, o SPAECE aparece, assim, não apenas como uma avaliação, mas como um dispositivo que produz incômodo, tensão e medo. Retomando a discussão da terceira seção, essa recusa pode ser compreendida como um analisador da racionalidade neoliberal na educação (Laval, 2019), evidenciando o que Ball (2005) denomina como a força da performatividade. Trata-se da violência sutil de um sistema que cobra desempenho e resultados estatísticos, mas que ignora as experiências subjetivas, transformando a vida escolar em um cenário de exposição constante e vigilância, onde pouco se escuta e muito se mede.

Figura 18

Registro de uma criança dias antes da prova do SPAECE



Nota: O SPAECE registrado rodeado de expressões tristes. Fonte: Diário de uma criança

Como não aconteceu no dia previsto, a vivência foi remarcada para a semana seguinte, quando as atividades escolares foram retomadas, para uma sexta-feira, dois dias depois da realização da prova. Todavia, a escola inteira ainda operava sob a lógica da avaliação externa: horários adaptados, rotinas alteradas, clima de tensão e expectativa, pois os alunos do 2º ano ainda estavam em avaliação.

Assim, a semana do SPAECE não foi apenas uma semana de avaliação, foi uma semana marcada pela sobreposição de tensões: a cobrança por desempenho, a lógica das metas e cores, o medo que atravessou o território e o fechamento inesperado da escola. Entre

tiros e provas, metas e silêncios, as crianças permaneceram sustentando uma rotina que se pretendia “normal”, ainda que os corpos das crianças denunciassem inquietação, cansaço e dispersão. Essa ambiência também se fez presente no diário de campo, no qual registrei:

Hoje é dia de prova dos alunos do segundo, assim a escola ainda estava naquele clima de SPAECE, de preparação, de rotina adequada e diferenciada. Então toda a escola entra nessa lógica: alteração de horário, de lanches, de entrada, de recreio. (...)

(Trecho do diário de campo)

O registro evidencia que a avaliação externa não se restringe ao momento da prova, mas reorganiza o cotidiano escolar como um todo, atravessando tempos, corpos e relações. Trata-se de uma lógica que se expande para além da sala de aula, produzindo um ambiente de vigilância, expectativa e pressão que incide diretamente sobre a experiência das crianças.

Cabe ressaltar que a avaliação do SPAECE realizada pelas crianças no período da pesquisa se configura como a primeira experiência em uma avaliação externa de larga escala, isso se deve ao fato de que durante o 2º ano dos Anos Iniciais do Fundamental, etapa que também ocorre a aplicação dessa avaliação, as atividades escolares estavam suspensas devido a pandemia e as crianças estavam em ensino remoto. Assim, ao chegarem no 5º ano vivenciaram pela primeira vez essa lógica avaliativa, sem terem passado anteriormente por essa experiência.

Quando organizamos o encontro para a semana seguinte, sabíamos que não partiríamos de um ponto neutro. O intervalo entre as vivências não havia sido um tempo vazio: entre um encontro e outro, as escolas do bairro foram fechadas em razão de episódios de violência no território, e as crianças foram submetidas às avaliações do SPAECE, com toda a pressão e mobilização institucional que esse processo implica.

Retomar o fio do que havia sido construído na vivência anterior exigia, portanto, mais do que uma simples continuidade, era preciso acolher o que havia acontecido nesse intervalo,

reconhecer o cansaço acumulado e criar, novamente, as condições para que o grupo pudesse se reunir com presença e disponibilidade. Por isso, planejamos um momento de relaxamento que pudesse acolher essa exaustão, abrindo espaço também para a pausa e para o reencontro com o ponto em que havíamos encerrado o encontro anterior.

c) Organização da vivência e o corpo exausto da escola

Sabendo dessas alterações na rotina e dos acontecimentos da semana anterior, planejamos iniciar a vivência com um momento de relaxamento e essa escolha não foi casual, tratava-se de um gesto quase político: propor pausa, respiração e cuidado em uma semana marcada por desempenho, metas e classificação.

No entanto, quando chegamos à escola para realização da vivência fomos informados que teríamos um tempo disponível reduzido e o espaço físico limitava a organização habitual em pequenos grupos, assim foi necessário reunir os 31 alunos do 5º ano na mesma sala. Esse dado metodológico é central, pois reunir toda a turma significou: maior barulho, maior dispersão, menor possibilidade de fala íntima, maior exposição entre pares e intensificação da energia corporal, algo que estava intensificado devido aos últimos acontecimentos. Uma bolsista escreveu no diário: *“Passei a me perguntar: foi realmente caos? Ou foi envolvimento?”*

A experiência de vivenciar o encontro com todos os alunos juntos me confrontou com minhas próprias expectativas de controle. Em um espaço pensado para a escuta, senti dificuldade diante de trinta corpos falando, levantando, rindo e disputando lugares. Ali, a pesquisa-intervenção também me analisava. Esse movimento também se fez presente no diário de campo, quando registrei:

Não foi fácil fazer com 31 alunos, e isso me trouxe uma grande reflexão. [...] fiquei me questionando até que ponto eu, também, como professora, sou alguém que precisa ter o controle total da sala de aula. [...] várias crianças falando ao mesmo tempo soou pra mim como um caos. [...] Mas, ao refletir, me perguntei: foi mesmo um caos? Ou, na verdade, eles estavam envolvidos na atividade, exercendo sua liberdade de falar, de se movimentar, de existir naquele espaço? (Trecho do diário de campo)

O registro evidencia não apenas a intensidade da cena, mas, sobretudo, o deslocamento produzido na posição da pesquisadora. A dificuldade inicial de sustentar o que era percebido como “desorganização” dá lugar a uma problematização das próprias noções de controle, gestão e condução da sala de aula. O que, em um primeiro momento, aparece como excesso, passa a ser compreendido como expressão de envolvimento, participação e vitalidade. Nesse sentido, a vivência não apenas mobiliza as crianças, mas também convoca a pesquisadora a rever suas próprias referências sobre o que constitui uma experiência legítima de escuta no contexto escolar.

E mesmo diante do desafio de estar com todas as crianças juntas, realizamos um pequeno momento de relaxamento, como uma forma de acolhimento, todavia, a tentativa de propor esse momento evidenciou a dificuldade de desacelerar. Os corpos estavam inquietos, tensionados, oscilando entre o desejo de permanecer e a vontade de se mover. O corpo, nesse contexto, não apenas expressa, mas denuncia. Ele revela aquilo que a palavra ainda não organiza: o cansaço, a tensão e os atravessamentos acumulados.

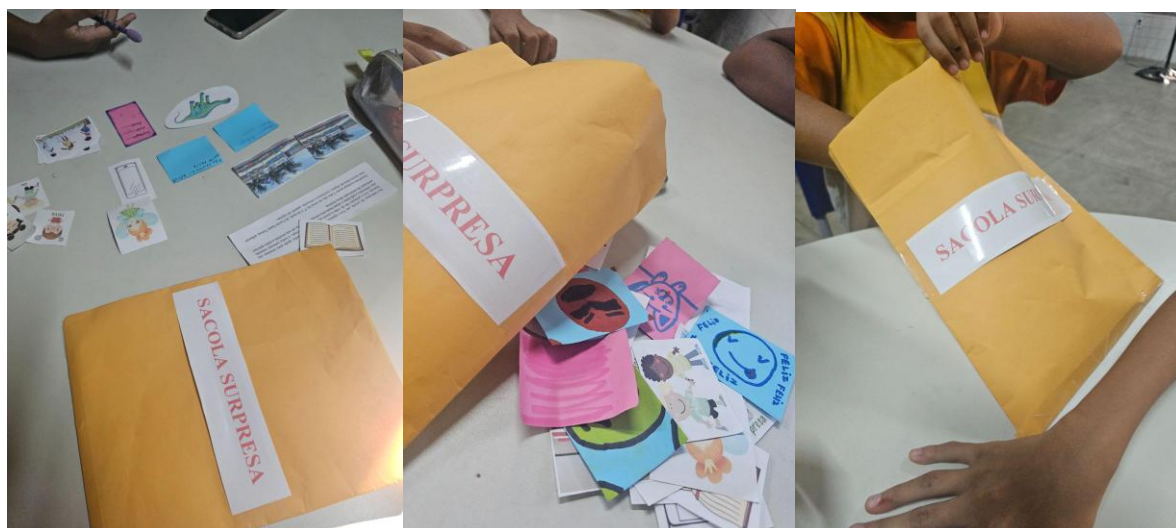
Compreender o corpo como instância que denuncia o que a palavra ainda não organiza exige um deslocamento epistemológico em relação às práticas escolares tradicionais, que historicamente trataram o corpo como obstáculo ao aprendizado, algo a ser contido e disciplinado para que a “mente funcione” (Barreto et al 2023).

Em seguida seguimos para a proposta da Sacola Surpresa. A atividade consistia na construção de uma história coletiva a partir de um início comum: *um livro mágico encontrado na biblioteca que se abria sozinho e pedia ajuda para terminar sua narrativa.*

Na sacola continha imagens que representavam diferentes situações escolares (sala de aula, recreio, conflitos entre colegas, momentos de alegria, personagens diversos), cartões com emoções (como medo, alegria, tristeza, raiva, coragem) e palavras soltas que poderiam ser incorporadas à narrativa e cada criança deveria inserir uma emoção, escrita ou desenhada, e incluir na sacola.

Figura 19

Sacolas Surpresa.



Nota: Sacolas com imagens de diferentes situações escolares. Fonte: Arquivos da pesquisa

A proposta foi apresentada às crianças como um convite à imaginação coletiva, cada criança, ao retirar um elemento da caixa, contribuiria com um trecho da história, construindo-a junto aos colegas. Foi reforçado que não havia certo ou errado e que cada contribuição seria respeitada.

A organização e o início das construções levou um certo tempo, observava-se maior inquietação e, em alguns momentos, silêncio por parte das crianças, elas estavam agitadas e era grande o barulho, a divisão em grupos estava difusa, pois elas constantemente levantavam, caminhavam pela sala, algumas balançavam o corpo, outras levantavam os

braços. Esses elementos foram registrados nos diários de campo como parte constitutiva do processo de pesquisa, reafirmando o caráter implicado da investigação.

Ah o 3º encontro, lembro quase direitinho dele e do caos que foi. Querido diário online, existe um detalhe importante a ser compartilhado, a gente não faria em 2 momentos como o de costume, simplesmente faríamos todos juntos e misturados e, para isso, fomos todos os integrantes da pesquisa para tentar manejar 30 crianças que estariam falando ao mesmo tempo em uma sala fechada. Enfim, chegamos na hora do recreio dessa vez e os meninos fizeram uma festa quando nos viram, foi a coisa mais linda de se ver. (...) A sala estava muito barulhenta, tanto que um aluno autista teve que sair algumas vezes por causa da zoada, e eles acabavam se dispersando, tive que ficar lembrando a cada um como estava o andamento da história para que eles pudessem contribuir. (Trecho diário de campo - bolsista)

Hoje, tentei fazer o momentinho de respiração, de relaxamento, para acalmá-los. Já fiz inúmeras vezes momentos assim com alunos de diversas idades, há sempre algumas resistências e isso é normal, mas mesmo com minha experiência achei bem difícil. A primeira dificuldade foi conseguir que eles relaxassem o corpo, e fui dando uma sequência, que eles ficassem bem à vontade, nesses momentos as falas são expressas pelo nosso corpo, ele fala, denuncia, reage, se oprime e/ou também se liberta. Deixar o corpo relaxar, se aliviar, não é fácil. A maioria estava inquieto, em uma tentativa de querer dominar o corpo a permanecer relaxado e ao mesmo tempo de querer sair desse espaço (meio contraditório, mas senti assim) Aos poucos eles foram se envolvendo no momento, mas nem todos, claro, mas no final foi um momento bom. E a dinâmica? Levou um tempinho para nos organizarmos, mesmo com o relaxamento, eles estavam bem agitados. (Trecho do diário de campo)

Desse modo, fomos orientando, conversando e aos poucos os grupos se mantiveram em seus lugares e iniciaram a atividade. Um grupo construiu o “livro das emoções” e o das emoções “escondidas na mochila”, uma metáfora que não foi sugerida por nós, mas que emergiu das próprias crianças. Na história de um dos grupos, uma fada chegava à escola para falar sobre emoções. Jogavam bola dentro da sala, quebravam um celular, faziam vaquinha para ajudar a colega, cuidavam da amiga com dor de cabeça, acolhiam um dinossauro que, inicialmente, causava medo. O enredo revelava algo importante: conflitos eram resolvidos coletivamente, o grupo cuidava, ajudava, reparava.

Figura 20

Histórias coletivas construídas nos grupos



Nota: As histórias construídas apresentadas no final das vivências. Fonte: Arquivos da pesquisa

À medida que a história começou a ser construída, tornou-se perceptível que as narrativas das crianças extrapolavam situações escolares previamente esperadas. Elementos

relacionados ao medo, ao barulho de tiros, à impossibilidade de sair de casa e à interrupção das aulas começaram a surgir, ainda que, em alguns momentos, de forma indireta ou fragmentada.

Algumas crianças falavam rapidamente, mudando de assunto logo em seguida; outras utilizavam personagens fictícios para narrar situações que remetiam claramente à realidade vivida no território. Houve também momentos de silêncio, nos quais as crianças demonstravam hesitação em continuar a história ou olhavam para os adultos em busca de confirmação.

As pesquisadoras mantiveram uma postura de escuta atenta, sem interromper ou direcionar as falas, respeitando os limites do que as crianças conseguiam ou desejavam expressar naquele momento. Em determinados trechos, era possível perceber uma espécie de autocensura nas falas, como se as crianças “falassem sem dizer”, interrompendo narrativas mais sensíveis ou desviando o foco da história.

d) Afetos, silêncios e pactos implícitos

A história coletiva revelou não apenas conteúdos narrativos, mas afetos compartilhados. O medo apareceu como emoção recorrente, muitas vezes acompanhado de tentativas de normalização da violência. Em alguns momentos, surgiram falas que indicavam estratégias de proteção, como “ficar quieto”, “não falar muito” ou “esperar passar”.

Esses elementos evidenciaram a existência de pactos implícitos de silêncio e autoproteção, construídos pelas crianças em contextos de (in)segurança. Tais pactos não foram nomeados diretamente, mas tornaram-se visíveis nas interrupções, nas mudanças bruscas de tema e na escolha cuidadosa das palavras.

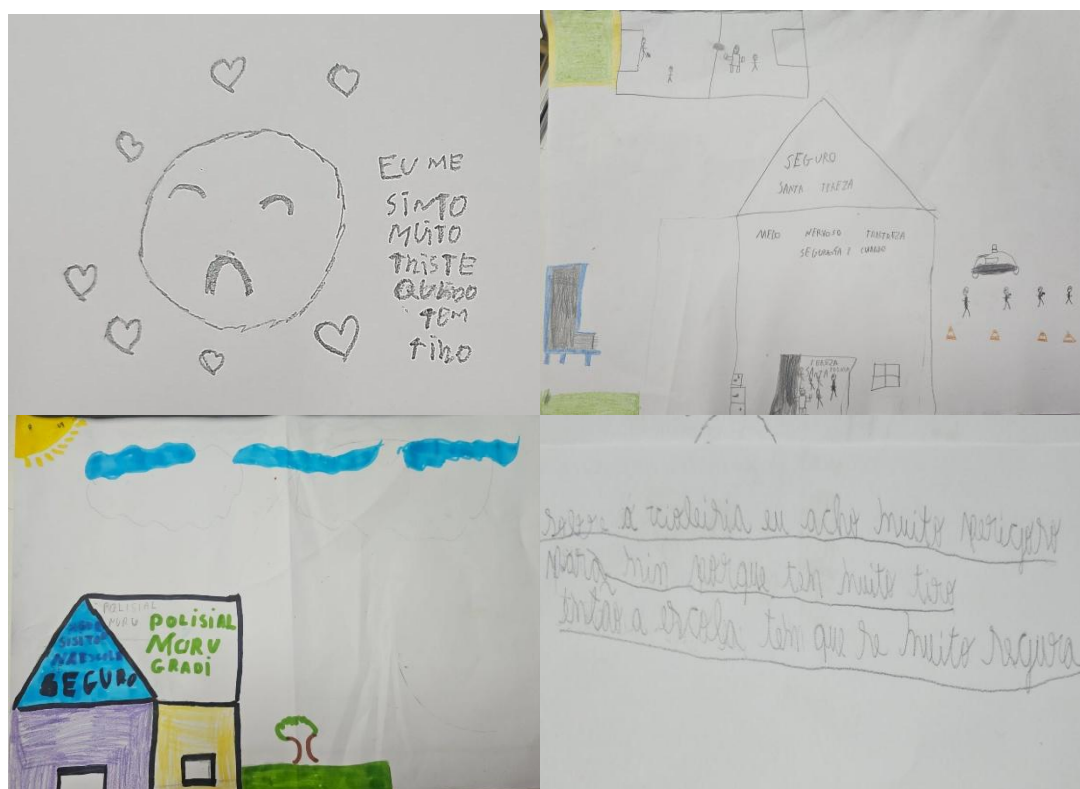
Na perspectiva de González Rey (2003), essas expressões podem ser compreendidas como produções de sentido subjetivo que se organizam a partir das experiências vividas, nas

quais o silêncio não representa ausência, mas uma forma de elaboração subjetiva diante de contextos que limitam a possibilidade de expressão plena.

A partir dessa vivência, as narrativas sobre a violência começaram a surgir de modo mais explícito. No entanto, um aspecto chamou atenção: embora, na roda de conversa, as crianças tenham falado sobre o tiroteio, o assassinato ocorrido no território e o fechamento da escola, esses elementos não foram incorporados às histórias ficcionais construídas coletivamente. Emergiram, sobretudo, nas conversas laterais, nos intervalos, nos momentos “fora da atividade” e, de forma particularmente significativa, nos registros realizados nos Diários das Emoções.

Figuras 21

Registros nos Diários das Emoções.



Nota: Narrativas sobre a violência começaram a surgir de modo mais explícito. Fonte: Diários das crianças

Os registros escritos e imagéticos tornam visível aquilo que, muitas vezes, não se organiza na fala coletiva. Em uma das produções, a criança afirma: “Sobre a violência eu acho muito perigoso para mim porque tem muito tiro então a escola tem que ser muito

segura”, evidenciando uma percepção direta da violência como ameaça concreta e cotidiana que atinge sua integridade.

Em outro registro, ao escrever “Eu me sinto muito triste quando tem tiro”, acompanhado de um desenho expressivo, a criança traduz, de forma simbólica, o impacto emocional dessa realidade. Os registros nos diários, como esta frase e os desenhos que a acompanham, confirmam que o afeto funciona como uma impressão digital (Dutra; Martines; Leme, 2023) que seleciona o que deve ser gravado. A criança não desenha o conteúdo da aula, ela desenha o “tiro”, pois é ele que detém a maior intensidade afetiva e, portanto, organiza sua memória daquele dia. A partir dessa centralidade do afeto, os registros podem ser lidos sob três dimensões:

1. A Escrita Direta e o Sentido Subjetivo: Na imagem que diz 'sobre a violência eu acho muito perigoso para mim porque tem muito tiro', vemos o que González Rey (2003) chama de unidade simbólico-emocional. A criança não está apenas relatando um fato; ela está expressando uma configuração de medo que afeta sua integridade corporal ('perigoso para mim'). A letra trêmula ou o esforço na escrita reforça a intensidade do afeto.

2. A Escola como 'Fortaleza' Ambivalente: As imagens que mostram a estrutura da escola (muros, portões, ou o nome 'ESCOLA' em destaque) sugerem uma ambivalência. A escola é desenhada como um lugar robusto, quase uma tentativa de proteção biopolítica contra o 'lado de fora'. Ao mesmo tempo, as cores e os traços ao redor indicam que essa segurança é frágil, pois o 'tiro' atravessa o muro simbólico.

3. O Desenho como Contranarrativa: Os desenhos que acompanham as frases (rostos tristes, figuras que parecem estar em alerta) são o que Bruner (1997) chamaria de busca por verossimilhança. A criança usa o traço para dar uma 'cara' ao medo que ela não consegue transformar em personagem de ficção. É o real irrompendo no papel, resistindo à simbolização lúdica.

Esses elementos, materializados no desenho do rosto que reforça a tristeza escrita, revelam a coexistência de sentidos aparentemente contraditórios: a escola é o refúgio, mas é um refúgio sob constante ameaça. Tais registros reforçam que a violência não foi mediada pela imaginação no espaço coletivo da narrativa. Diferentemente de outras situações, nas quais as crianças transformavam experiências em histórias lúdicas, criando personagens e tramas compartilhadas, a violência vivida não se converteu em enredo. Surgiu como fato, como confiança, como enunciado direto, que não encontrou mediação simbólica suficiente para ser coletivamente elaborado.

Esse deslocamento pode ser compreendido como um limite da simbolização. Conforme aponta Vygotsky (2001), a elaboração simbólica das experiências depende das condições sociais e afetivas da mediação. Quando o meio é atravessado pelo trauma e pela insegurança, a *perezhivanie* (vivência) torna-se tão intensa que a experiência pode não se organizar plenamente na linguagem, permanecendo em formas mais diretas de expressão, como o enunciado 'tem muito tiro'."

Nesse sentido, os diários assumem um papel fundamental como dispositivo de escuta, ao possibilitar que essas experiências encontrem outras vias de expressão. Aquilo que não se diz na roda, aparece no desenho, na escrita, no traço, na escolha das palavras. O diário, portanto, não apenas registra, mas produz condições para que determinados sentidos possam emergir.

Algumas crianças afirmaram que preferiam ter vindo à escola; outras ponderaram que, quando “tem bala, ninguém pode sair de casa”. Ao serem perguntadas se se sentiam mais seguras na escola, responderam que sim, mas com ressalvas: “A gente tem medo também que invadam a escola”, disseram, mencionando os cobogós das salas e a possibilidade de alguém “colocar um revólver ali”. Uma criança afirmou: “Eu já vi gente morrer na minha frente.” Outra disse: “a gente tem medo quando tem tiro.” Essas falas, articuladas aos registros dos

diários, evidenciam uma ambivalência constitutiva: a escola aparece simultaneamente como espaço de proteção e como lugar atravessado pela insegurança do território.

Essa ambivalência não deve ser compreendida como contradição a ser resolvida, mas como expressão da complexidade das experiências vividas. Conforme discutido no Capítulo 2, os sentidos produzidos pelos sujeitos não são homogêneos, estáveis ou lineares; são atravessados por tensões, negociações e condições concretas de existência. As narrativas das crianças evidenciam, portanto, que a experiência escolar, nesses contextos, é marcada por uma dupla inscrição: ao mesmo tempo em que a escola se constitui como espaço de acolhimento e refúgio, ela não se encontra imune às dinâmicas de violência que atravessam o território.

As falas e os registros também revelam a presença de relações de poder que atravessam o dizer. Como aponta Foucault (1987), nem tudo pode ser dito em qualquer contexto, os discursos são regulados por condições históricas e sociais que delimitam o que pode ou não emergir como enunciável.

Como já discutido anteriormente, nesse cenário, o silêncio das crianças não pode ser interpretado como ausência de experiência, mas como estratégia de proteção e forma de gestão do risco. As crianças falam, mas falam “sem dizer” plenamente. Suas narrativas emergem em fragmentos: começam, interrompem, desviam, recorrem a outras linguagens.

Esse movimento aproxima-se do que foi discutido na seção 1.3, ao evidenciar que as infâncias, especialmente em contextos periféricos, são atravessadas por desigualdades históricas e estruturais que continuam a produzir silenciamentos e limitações às formas de expressão. As experiências narradas pelas crianças não são isoladas, mas se inscrevem em uma continuidade histórica marcada pela violência, pela exclusão e pela negação de direitos.

Durante a imersão no campo, tornou-se evidente que as narrativas expressas pelas crianças não se restringiam ao contexto pós-pandêmico, mas estavam profundamente

atravessadas pelas condições de vida no território. A violência urbana, marcada por disputas entre facções, não aparece como evento pontual, mas como elemento estruturante do cotidiano, produzindo medo, insegurança e estratégias constantes de autoproteção.

Se, em outros momentos, a imaginação operou como mediação protetiva, reorganizando o real por meio do jogo narrativo, aqui a violência aparece como uma experiência que resiste à simbolização. O real irrompe sem mediação suficiente para ser transformado em narrativa compartilhável, mantendo-se como presença concreta que atravessa o cotidiano.

Esse movimento situa a experiência em uma zona limite entre o que pode ser narrado e o que precisa ser silenciado. O “falar sem dizer”, observado nesta vivência, não indica ausência de elaboração, mas a construção de estratégias de proteção diante de uma realidade em que nomear pode implicar riscos. O silêncio, as pausas e os deslocamentos narrativos operam, nesse contexto, como dispositivos de cuidado de si.

e) Silêncios, proteção e o pedido de guardar os diários

Ao final do encontro, retomamos os Diários das Emoções. Perguntei se era mais fácil falar ou escrever sobre o que sentem. A maioria respondeu que escrever é mais fácil, “porque ninguém vê”. Pediram que os diários fossem guardados em uma caixa trancada na minha sala. Esse pedido não se refere apenas ao cuidado com o material, mas expressa uma demanda por proteção. Se, na roda ampliada, certas falas não puderam ganhar forma, o diário aparece como espaço possível de expressão mais resguardada.

A terceira vivência revelou a violência como atravessamento concreto do cotidiano escolar; a avaliação externa como tensão silenciosa; o corpo como expressão de uma energia

acumulada; o lúdico como mediação possível; e o silêncio como estratégia de autoproteção.

Marcou, assim, um ponto de inflexão na pesquisa.

A partir dela, tornou-se impossível tratar a violência como pano de fundo. Ela não se apresentou apenas como atravessamento, mas como dimensão estruturante da experiência escolar, organizando rotinas, afetos, possibilidades de circulação e modos de expressão das crianças. Nesse cenário, a violência não incide apenas sobre o espaço físico ou a rotina escolar, mas participa da produção de subjetividades, configurando modos de sentir, de falar e, sobretudo, de silenciar.

O medo, que anteriormente marcava o isolamento da pandemia e as incertezas do retorno presencial, assume novos contornos no contexto pós-pandêmico. Se antes estava associado a um vírus invisível, agora se vincula à violência territorial concreta. A percepção de que a escola pode fechar a qualquer momento, e de que a vida está sob ameaça no território, revela uma precarização profunda da experiência escolar, na qual a necessidade de proteção muitas vezes se sobrepõe, e silencia, as exigências de desempenho e avaliação.

Mais do que cumprir um planejamento, essa vivência exigiu escuta implicada, revisão de expectativas e o reconhecimento de que pesquisar com crianças, em contextos de vulnerabilidade, implica aceitar o inesperado como parte constitutiva do método.

As narrativas fragmentadas, os silêncios e os deslocamentos observados indicam que a experiência da violência não se apresenta como algo plenamente narrável, mas como aquilo que insiste, que escapa e que, muitas vezes, só pode ser dito de forma indireta. Nesse sentido, a escola se constitui simultaneamente como espaço de acolhimento e como espaço atravessado por limites, onde o cuidado convive com o risco e a escuta encontra fronteiras impostas pelo próprio território.

Quarta Vivência – “Sim ou Não”: escuta, corpo e posicionamento das crianças

Chegamos à quarta vivência atravessadas por um verdadeiro turbilhão de reflexões.

As marcas deixadas pela terceira vivência ainda estavam muito presentes, especialmente pelas novas demandas trazidas pelas crianças de forma espontânea, demandas relacionadas ao cotidiano que vivenciam no território, mas, sobretudo, intensificadas após o fechamento da escola em decorrência de um episódio de assassinato e violência no bairro. Trata-se de uma realidade corriqueira na comunidade, mas foi a primeira vez que essas experiências emergiram de forma tão direta dentro do espaço das vivências. (Trecho do diário de campo)

A terceira vivência marcou um ponto de inflexão na pesquisa. A tentativa de construir narrativas coletivas evidenciou não apenas a potência do lúdico como mediador da experiência, mas também seus limites diante de realidades que ainda não se deixam simbolizar. A violência, embora presente nas falas, não se converteu plenamente em enredo, emergindo de forma fragmentada, deslocada ou silenciada.

Esse cenário colocou em evidência uma questão central para o percurso da pesquisa-intervenção: nem tudo pode ser dito, pelo menos não nos mesmos espaços, tempos ou linguagens. As crianças falam, mas falam de modos diversos, às vezes pela palavra, outras pelo silêncio, pelo gesto, pela recusa ou pelo desvio.

Compreender as crianças como sujeitos que se comunicam exige reconhecer que suas vozes não se restringem aos relatos orais. Müller (2006), em pesquisa etnográfica realizada em uma turma de Educação Infantil, define as vozes das crianças precisamente como “manifestações que não se restringem aos relatos orais (p.556)”, abrangendo gestos, movimentos, silêncios, recusas e formas de resistência às imposições dos adultos. Nessa perspectiva, a recusa em obedecer, o desvio da atividade proposta e o silêncio diante de uma pergunta são formas legítimas de expressão e comunicação, formas que revelam, muitas

vezes, mais do que a palavra dita.

Lima, Cavalcante e Santos (2024) reforçam essa compreensão ao afirmarem que a escuta das crianças precisa ir além da oralidade, reconhece-se, nessa perspectiva, que o silêncio, as expressões faciais e corporais constituem formas legítimas de comunicação, pois revelam sentimentos e sentidos que, quando percebidos com atenção, podem orientar a prática de maneira mais significativa. As autoras defendem que as crianças são sujeitos competentes e, por isso, devem ser compreendidas em suas múltiplas formas de expressão. Assim, a escuta sensível exige do educador atenção não apenas à fala, mas também aos gestos, aos silêncios e às manifestações do corpo, inclusive àquilo que ele revela ou mantém velado.

Diante disso, tornou-se necessário deslocar também o modo de escuta. Se, na vivência anterior, a proposta apostava na construção narrativa coletiva como via de expressão, a vivência seguinte foi pensada como um movimento de ampliação das linguagens possíveis, reconhecendo o corpo como território legítimo de enunciação. Não se tratava de insistir na fala, mas de criar condições para que outros modos de expressão pudessem emergir. É nesse contexto que se insere a quarta vivência.

A dinâmica do “Sim ou Não” surge, portanto, não como uma atividade isolada, mas como resposta metodológica às tensões e limites revelados anteriormente. Ao convocar o corpo ao posicionamento, a proposta desloca a centralidade da linguagem verbal e abre espaço para formas de participação que não exigem exposição direta da fala. Assim, a passagem da terceira para a quarta vivência não representa uma ruptura, mas um desdobramento do próprio campo, no qual o silêncio deixa de ser interpretado como ausência e passa a ser compreendido como forma de expressão, proteção e produção de sentido.

a) Roda inicial de escuta e expressão de sentimentos

A vivência teve início com a organização do grupo em roda. As crianças foram convidadas a se apresentar dizendo seus nomes e completando quatro frases com apenas uma palavra: o que mais gostam na escola; o que as deixa tristes; o que as chateia; o que desejam para a escola.

Essa escuta inicial revelou uma diversidade de afetos e experiências. Palavras relacionadas à amizade, ao recreio e a professores apareceram associadas ao que mais gostavam na escola, enquanto tristeza e chateação foram frequentemente vinculadas a conflitos entre colegas, gritos, punições e momentos em que se sentiram injustiçadas ou ignoradas. Nos desejos para a escola, surgiram termos como “paz”, “brincadeira”, “mais conversa” e “menos briga”, indicando a importância atribuída pelas crianças às relações e ao clima afetivo do espaço escolar.

Esse primeiro momento funcionou como um aquecimento narrativo e emocional, permitindo que afetos individuais emergissem e, ao mesmo tempo, fossem reconhecidos como experiências compartilhadas.

b) Preparação corporal e cuidado com o grupo

Após a roda inicial, foi proposto um breve momento de relaxamento coletivo, com exercícios simples de respiração e alongamento guiados. Esse cuidado teve como objetivo favorecer a atenção, o vínculo e a disponibilidade corporal das crianças para a atividade seguinte, reconhecendo que o corpo também carrega marcas das tensões cotidianas.

O relaxamento contribuiu para diminuir a agitação inicial e criar um ambiente de maior concentração e escuta mútua, aspecto importante para o desenvolvimento da proposta.

Figura 22*Momento de Relaxamento coletivo**Nota: Preparação corporal. Fonte: Arquivos da Pesquisa***Figura 23***Registro de uma criança após o relaxamento**Nota: O relaxamento sendo ressignificado. Fonte: Diário de uma criança.***c) A dinâmica do “Sim ou Não”: corpo como linguagem**

O recurso ao posicionamento corporal não se configura apenas como uma estratégia lúdica, mas como um deslocamento metodológico importante: ao invés de solicitar respostas exclusivamente verbais, a proposta reconhece o corpo como lugar de enunciação. Nesse sentido, posicionar-se no espaço não é apenas responder, mas tomar posição, ainda que de forma não verbalizada, diante de experiências vividas na escola.

Na sequência, foi apresentada a brincadeira do “Sim ou Não”. No chão da sala, traçou-se uma linha dividindo dois campos: de um lado, o “SIM”; do outro, o “NÃO”. As

crianças foram orientadas a se posicionar fisicamente de acordo com o que sentiam ou pensavam diante das frases lidas pela pesquisadora.

As frases eram curtas e relacionadas ao cotidiano escolar, abordando temas como acolhimento, medo, escuta, convivência, regras e violência. Após cada posicionamento, abria-se espaço para que as crianças justificassem suas escolhas, caso desejassem.

O deslocamento corporal produziu efeitos imediatos. Em algumas frases, o grupo se dividia de forma equilibrada; em outras, concentrava-se majoritariamente em um dos lados. Houve também situações em que crianças hesitavam, caminhavam lentamente ou permaneciam sobre a linha, evidenciando ambiguidades e conflitos internos.

d) Escuta, afetos e tensões reveladas

Frases como “já fui acolhido quando chorei na escola”, “tenho medo na hora de entrar na escola” ou “sinto que posso falar quando estou triste” provocaram deslocamentos físicos e simbólicos significativos. Em determinados momentos, as crianças se olhavam antes de se posicionar, buscando referências nos colegas; em outros, caminhavam rapidamente, como se já tivessem uma resposta consolidada.

A dinâmica evidenciou, de modo expressivo, a coexistência de experiências distintas. Quando questionadas, por exemplo, se haviam se sentido cansadas na escola naquela semana, todas as crianças se posicionaram no “sim”, indicando um atravessamento coletivo relacionado ao cansaço. Em contrapartida, ao serem perguntadas se haviam dormido bem, predominou o “não”, sugerindo que esse cansaço pode extrapolar o espaço escolar, articulando-se a condições mais amplas de vida.

Outras questões produziram distribuições mais heterogêneas. Perguntas como “quem brincou de pega-pega essa semana?” ou “quem estava feliz de vir para a escola?” dividiram o grupo, revelando experiências distintas no que se refere ao brincar e ao desejo de estar na

escola. Já em relação à aprendizagem, a questão “quem aprendeu coisas na sala hoje?” foi inicialmente marcada por hesitação, seguida por um deslocamento gradual da maioria para o “sim”, movimento que indica não apenas a construção da resposta, mas sua negociação no coletivo.

No que se refere às experiências afetivas mais diretamente relacionadas ao acolhimento e à expressão emocional, os dados revelam uma configuração ainda mais tensionada. A afirmação “já fui acolhido quando chorei na escola” mobilizou majoritariamente respostas positivas, indicando a presença de experiências de cuidado. No entanto, ao serem questionadas se “sentem que podem falar quando estão tristes” ou se “têm medo na hora de entrar na escola”, as respostas se dividiram, com crianças ocupando diferentes posições no espaço, hesitando ou mesmo permanecendo sobre a linha.

As justificativas apresentadas reforçam essa heterogeneidade: enquanto algumas crianças relataram situações de acolhimento por parte de professores e colegas, outras expressaram medo, vergonha ou a escolha pelo silêncio diante de situações difíceis. O contraste entre os posicionamentos evidencia que a escola, embora compartilhada como espaço físico, é vivida de formas profundamente desiguais.

Esse movimento evidencia que a escola não se apresenta como uma experiência homogênea, mas como um espaço atravessado por contradições, tensões e desigualdades nas formas de viver o acolhimento, o medo e a possibilidade de expressão. Em um mesmo grupo, coexistem experiências de proteção e de silenciamento, de escuta e de invisibilidade. Mais do que respostas fixas, os posicionamentos corporais revelaram processos em curso. O fato de crianças mudarem de lugar após a fala de colegas, hesitarem antes de se posicionar ou optarem por permanecer na linha indica que os sentidos atribuídos à escola não estão dados, mas são continuamente produzidos e negociados nas relações.

Nesse sentido, a ambivalência observada não deve ser compreendida como indecisão, mas como expressão da complexidade da experiência infantil em contextos marcados por tensões sociais. O corpo, ao se mover, parar ou hesitar, tornou visível aquilo que nem sempre se organiza na linguagem verbal: conflitos internos, estratégias de proteção, desejos de pertencimento e receios de exposição.

Essa compreensão dialoga diretamente com o arcabouço teórico apresentado no Capítulo 2, ao evidenciar que os sentidos produzidos pelas crianças são não homogêneos, atravessados por tensões e constituídos de forma relacional e situada. Como discutido a partir de Vygotsky (2001), os sentidos não se reduzem a significados estáveis, mas emergem da articulação entre experiência, linguagem e afetividade.

Ao mesmo tempo, a dinâmica evidencia o caráter processual e relacional da produção de sentidos, aproximando-se da noção de “negociabilidade inerente”²⁰ da narrativa (Dutra; Martines; Leme, 2023), na medida em que os posicionamentos das crianças se transformam no decorrer da interação com os pares. Ainda que nem sempre verbalizadas, essas negociações se expressam corporalmente, indicando que a produção de sentidos ocorre também para além da palavra.

Nessa direção, os achados desta vivência reforçam a compreensão de que os afetos não são experiências isoladas, mas dimensões que organizam a forma como as crianças interpretam e vivem a escola. O cansaço coletivo, a dificuldade de descanso, as experiências de acolhimento e, simultaneamente, o medo e a restrição da fala compõem um campo afetivo marcado por tensões, no qual a escola aparece, ao mesmo tempo, como espaço de proteção e como lugar atravessado por limites.

²⁰ A “negociabilidade inerente” da narrativa, conforme discutido por Dutra, Martines e Leme (2023) a partir das proposições de Jerome Bruner, refere-se à propriedade do discurso narrativo de não ser fixo ou absoluto. Isso significa que os sentidos atribuídos às experiências são abertos à reinterpretação e ao ajuste contínuo durante a interação social, permitindo que os sujeitos negociem significados culturais e pessoais à medida que compartilham suas histórias com o outro.

e) Posicionamento, silêncio e proteção

Assim como na vivência anterior, foi possível observar que nem todas as crianças se sentiam confortáveis para justificar suas escolhas verbalmente. Em alguns casos, o corpo falava mais do que a palavra. O simples ato de se posicionar no “sim” ou no “não” já constituía uma forma potente de expressão.

Houve também situações em que crianças mudaram de lugar após ouvir a fala de um colega, indicando processos de reflexão, identificação ou, possivelmente, estratégias de proteção. Esses movimentos evidenciam que o posicionamento não é fixo, mas atravessado por relações de poder, medo de exposição e pactos implícitos de silêncio.

O movimento de mudar de posição após a fala de um colega não pode ser compreendido apenas como indecisão, mas como um fenômeno relacional, atravessado por dinâmicas de pertencimento, reconhecimento e, por vezes, autoproteção. Em contextos marcados por tensões e experiências de violência, posicionar-se publicamente pode implicar riscos, fazendo com que o corpo negocie constantemente entre o desejo de expressão e a necessidade de resguardo.

f) Contribuições da vivência para a pesquisa

A vivência do “Sim ou Não” revelou nuances importantes sobre como as crianças percebem a escola como espaço simultâneo de acolhimento, escuta e silenciamento. Ao deslocar a centralidade da linguagem verbal e convocar o corpo como mediador da expressão, a atividade ampliou as possibilidades de participação, especialmente para aquelas crianças que não se sentem seguras para falar ou que elaboram suas experiências por outras vias.

Mais do que respostas às frases propostas, os posicionamentos corporais

configuraram-se como produções de sentido, na perspectiva de González Rey (2012), que compreende a subjetividade como um processo dinâmico, construído nas relações e nas experiências vividas. O modo como as crianças se deslocavam, hesitavam, permaneciam na linha ou mudavam de lugar ao longo da dinâmica evidenciou que suas percepções sobre a escola não são fixas, mas atravessadas por experiências ambivalentes, relações de poder e contextos de (in)segurança.

Nesse sentido, o corpo emerge como linguagem que enuncia aquilo que, muitas vezes, não encontra espaço na palavra. À luz da Psicologia Histórico-cultural, compreende-se que a expressão humana não se reduz à linguagem verbal, sendo mediada por múltiplas formas simbólicas, nas quais o corpo também se constitui como dimensão significativa da experiência (Vygotsky, 2001)

Diferentemente da vivência anterior, na qual a violência e outras experiências sensíveis apareciam de forma fragmentada ou silenciada, aqui foi possível observar que o posicionamento corporal permitiu a expressão de percepções que não necessariamente se desdobravam em justificativas verbais. O “ficar”, o “ir”, o “voltar” ou o “não escolher” também falaram.

Ao mesmo tempo, os movimentos coletivos, como olhar para os colegas antes de se posicionar ou mudar de lado após ouvir outra criança, indicam que a produção de sentidos não ocorre de forma isolada, mas em relação. Esses gestos evidenciam processos de identificação, negociação e, por vezes, de autoproteção, sugerindo que o posicionamento das crianças também é atravessado pelo desejo de pertencimento e pelo receio de exposição.

A vivência torna visível, portanto, uma dimensão importante da experiência escolar: a coexistência entre a possibilidade de expressão e os limites impostos pelas dinâmicas institucionais e pelos contextos de vida das crianças. O fato de algumas se posicionarem corporalmente, mas optarem pelo silêncio ao justificar, reafirma que a escuta, para além da

fala, exige atenção aos gestos, às pausas e aos modos indiretos de enunciação.

Como estratégia metodológica, o “Sim ou Não” operou como um analisador das condições de escuta na escola, evidenciando tanto a abertura para a expressão quanto os limites que a atravessam. Ao legitimar o corpo como forma de linguagem, a pesquisa-intervenção amplia sua capacidade de acessar experiências que, muitas vezes, permanecem invisibilizadas quando restritas à palavra. Essa vivência reforça, assim, a compreensão de que escutar crianças implica reconhecer a multiplicidade de linguagens por meio das quais elas produzem sentidos sobre a escola, sobre si e sobre o mundo.

Entender as crianças como sujeitos que produzem sentidos requer admitir que elas elaboram, de maneira organizada, formas próprias de atribuir significado ao mundo e de agir intencionalmente, diferentes daquelas produzidas pelos adultos (Sarmiento, 2003). Tal competência não se limita à fala, pois as culturas da infância também se manifestam por gestos, brincadeiras, silêncios, recusas e usos inventivos da linguagem, sobretudo nas relações que estabelecem entre si e com os adultos. Desse modo, escutar as crianças demanda sensibilidade para captar essa diversidade de manifestações, reconhecendo que a pesquisa com esse público precisa articular diferentes estratégias de escuta e variados suportes expressivos, em distintos momentos, para favorecer a expressão de suas demandas, interpretações e significados sobre as próprias experiências (Santos, 2016). Sob essa ótica, a escola configura-se como um espaço privilegiado para a emergência e o entrelaçamento dessas múltiplas linguagens, tornando visíveis os sentidos que as crianças atribuem ao seu modo de estar no mundo.

Mais do que perguntar e obter respostas, trata-se de criar condições para que diferentes formas de dizer, inclusive aquelas que não se organizam como discurso, possam emergir e ser reconhecidas como legítimas. Torna-se evidente que a experiência das crianças na escola não se esgota naquilo que pode ser dito verbalmente. O corpo, ao se posicionar,

hesitar, aproximar-se ou recuar, revelou-se como linguagem capaz de expressar sentidos que escapam à palavra, evidenciando tanto possibilidades de expressão quanto limites impostos pelo contexto.

No entanto, se naquela vivência os sentidos emergiam de forma mais fragmentada, ambivalente e, por vezes, silenciosa, a continuidade do percurso investigativo aponta para um movimento de elaboração progressiva dessas experiências. É nesse deslocamento que vai se inserir a quinta vivência, na qual os sentidos anteriormente expressos por meio do corpo e atravessados por silêncios passam a encontrar outras formas de organização e compartilhamento. A introdução de um dispositivo simbólico possibilita, então, não apenas a expressão, mas a articulação dessas experiências, favorecendo a construção de uma narrativa coletiva sobre a escola, seus atravessamentos e seus significados, como veremos a seguir.

Quinta Vivência - A árvore da vida

A quinta vivência se configura como um momento de síntese do percurso investigativo, no qual os sentidos produzidos ao longo das experiências anteriores ganham forma simbólica e coletiva. Se, na vivência anterior, o corpo das crianças se colocou como linguagem, posicionando-se diante de questões relacionadas ao cotidiano escolar, neste encontro, esses posicionamentos se desdobram em uma elaboração mais ampla, na qual as crianças passam a organizar, nomear e compartilhar os sentidos atribuídos à escola.

Nesse movimento, a metáfora da árvore possibilita não apenas a expressão de experiências, mas a articulação entre diferentes dimensões da vida escolar: o que sustenta, o que atravessa, o que é vivido e o que é desejado. Trata-se, portanto, de uma vivência que não inaugura novos elementos, mas que reorganiza, aprofunda e torna visível aquilo que já vinha sendo produzido ao longo da pesquisa.

a) Contexto e atravessamentos do encontro

A quinta e última vivência aconteceu no final do ano letivo, às vésperas do período de férias escolares, em um momento marcado pelo cansaço coletivo das crianças, dos professores, da gestão e das famílias. Tratava-se de uma sexta-feira, dia que, ao longo da pesquisa, tornou-se recorrente por exigir constantes adaptações à rotina da escola. Nesse encontro específico, houve mudanças de horário e organização devido aos jogos de interclasse e, sobretudo, à antecipação da saída dos estudantes, motivada, novamente, por episódios recentes de violência no território.

Esses atravessamentos produziram um impasse organizacional: realizar a vivência com apenas um grupo naquele dia e outro posteriormente, reunir novamente todos, opção já identificada como difícil, ou dividir os estudantes em dois grupos simultâneos. Optou-se pela realização da atividade em dois espaços distintos: uma parte do grupo permaneceu na sala de aula regular, enquanto a outra foi para a Sala Google, com a divisão das pesquisadoras e bolsistas.

Esse momento de divisão evidenciou vínculos já construídos ao longo da pesquisa. Algumas crianças demonstraram forte apego às bolsistas, expressando preferências, desejos de permanecer juntas e resistência à separação. A situação também me provocou inquietações, senti sentimentos de apreensão e perda de controle por não acompanhar simultaneamente os dois grupos, sensação que, posteriormente, revelou-se infundada diante do bom andamento das atividades.

b) A abertura da vivência e a construção da metáfora

Tanto no grupo realizado na sala de aula quanto o que estava na Sala Google, o encontro teve início com uma roda de conversa, na qual as crianças foram convidadas a

compartilhar como estavam se sentindo naquele momento. Predominaram falas marcadas pela alegria, pela ansiedade em relação ao início das férias, pelo entusiasmo com o encerramento do interclasse e pela expectativa em torno do fim do ano letivo.

Em seguida, foi apresentada a proposta da vivência: a construção coletiva da Árvore da Vida Escolar. Para isso, uma árvore previamente desenhada foi apresentada ao grupo, e as crianças foram convidadas a reconhecer suas partes: raízes, tronco, galhos, folhas e frutos. Ao observarem o desenho, prontamente identificaram: “É uma árvore de caju”. A partir dessa identificação, explicou-se que aquela árvore ainda não estava pronta e que seria construída coletivamente, representando a vida das crianças na escola.

A metáfora mobilizou rapidamente o grupo, evocando memórias e experiências relacionadas ao espaço escolar. Uma das crianças comentou: “Lembrei agora de quando tinha um pé de goiaba aqui na escola, a gente levava as goiabas pra casa”, indicando que a proposta acionava não apenas a imaginação, mas também lembranças afetivas vinculadas à escola revelando a relação entre escola e casa, materializada na experiência de levar a fruta do espaço escolar para o ambiente familiar.

Antes de relacionar diretamente a árvore à vida escolar, as crianças foram convidadas a refletir sobre a função de cada uma de suas partes. Ao falar sobre as raízes, destacaram que servem “para fazer a árvore crescer”, “para alimentar”, “para sustentar” e “para deixar a árvore em pé”. Algumas mencionaram ainda que existem raízes visíveis e outras que permanecem escondidas sob a terra, indicando uma compreensão que já articulava dimensões concretas e simbólicas.

A partir dessa construção inicial, foi lançada a pergunta: “Se essa árvore fosse a nossa vida na escola, o que seriam as raízes?”. Esse deslocamento marcou a passagem do plano concreto para o simbólico, abrindo espaço para a produção de sentidos sobre sua experiência escolar.

Figura 24*Árvore da Vida Escolar*

Nota: Desenho de árvores que utilizamos na vivência. Fonte: Arquivos da pesquisa

c) A árvore como dispositivo de produção de sentidos

A construção coletiva da Árvore da Vida Escolar revelou-se um potente dispositivo de produção de sentidos, permitindo que as crianças articulassem, de forma simbólica, diferentes dimensões de sua experiência na escola. Ao serem convidadas a preencher cada parte da árvore, não apenas descreveram elementos do cotidiano escolar, mas atribuíram significados às suas vivências, organizando-as em uma narrativa coletiva.

As raízes, compreendidas inicialmente como aquilo que sustenta a árvore, foram rapidamente associadas à ideia de segurança. As crianças mencionaram elementos como muros altos, grades, porteiro, policiais, mais vigias e menos bandidos, indicando que, para elas, o que sustenta a escola está diretamente relacionado à proteção física. A recorrência dessas palavras, bem como a menção constante à figura do porteiro, evidencia que a experiência escolar está profundamente atravessada pela necessidade de segurança no território em que vivem.

O tronco e os galhos, por sua vez, foram associados à estrutura e ao funcionamento cotidiano da escola. Surgiram referências às disciplinas, aos professores, às dificuldades de aprendizagem e às relações entre colegas. Expressões como “dificuldade de estudar”, “professores bons”, “estar perto dos amigos” e “ter coisas legais” indicam que a escola é vivida como um espaço simultaneamente marcado por desafios e por vínculos afetivos. Essa

dimensão evidencia que o cotidiano escolar não se reduz às exigências pedagógicas, sendo atravessado também por relações que produzem pertencimento e sentido.

As folhas, relacionadas às emoções, trouxeram à tona a complexidade dos afetos vividos na escola. Inicialmente, algumas crianças questionaram se deveriam registrar apenas “coisas boas”, revelando uma compreensão das emoções como algo que precisa ser filtrado ou controlado. Ao serem autorizadas a expressar diferentes sentimentos, passaram a nomear emoções como alegria, amizade, medo, tristeza e raiva, além de associarem conquistas escolares, como “aprender a ler”, a experiências afetivas significativas. Esse movimento indica que a escola também é vivida como espaço de produção emocional, no qual aprender e sentir não se separam.

Por fim, os frutos, que representavam os desejos para a escola, evidenciaram expectativas que ultrapassam o âmbito estritamente pedagógico. As crianças expressaram pedidos por mais respeito, mais atenção, mais acolhimento, mais paciência por parte dos professores, além de demandas por segurança e apoio psicológico. Esses desejos apontam para uma escola que, para além de ensinar, seja capaz de cuidar, escutar e reconhecer as necessidades emocionais e sociais dos estudantes.

Nesse processo, a árvore não funcionou apenas como uma atividade lúdica, mas como um dispositivo que possibilitou tornar visíveis os sentidos atribuídos à escola pelas crianças. Ao articular proteção, relações, afetos e expectativas em uma mesma construção simbólica, a vivência evidenciou que os sentidos atribuídos à escola se produzem de forma complexa e relacional, articulando proteção, vínculos, afetos e expectativas, que não podem ser compreendidos de maneira isolada.

Figura 25*Construindo a Árvore da Vida Escolar*

Nota: Crianças registrando nas árvores. Fonte: Arquivos da pesquisa

d) Segurança, afeto e contradições: o que sustenta a escola

A centralidade da segurança na construção da Árvore da Vida Escolar não aparece como um dado isolado, mas como expressão de um contexto em que a experiência escolar é atravessada pela necessidade constante de proteção. Ao associarem as raízes, aquilo que sustenta a escola, a elementos como muros, grades, porteiro e vigilância, as crianças produzem um sentido de escola que se ancora, antes de tudo, na contenção do risco.

Esse movimento revela uma inflexão significativa: antes mesmo de ser significada como espaço de aprendizagem, a escola é reconhecida como espaço de proteção. Tal configuração não se constitui de forma abstrata, mas é produzida nas relações concretas

vividas no território, onde a violência se apresenta como possibilidade real e cotidiana, reorganizando rotinas, afetos e modos de circulação.

A recorrência da figura do porteiro, mais frequentemente mencionada do que professores, gestores ou conteúdos escolares, não pode ser compreendida como um detalhe secundário. Trata-se de um elemento analiticamente relevante, que indica a busca por uma proteção imediata e visível, encarnada em alguém que ocupa o lugar de “quem está à frente”, responsável por controlar a entrada e impedir a aproximação do perigo. A segurança, nesse sentido, é vivida menos como um princípio abstrato e mais como uma presença concreta que garante, ainda que provisoriamente, a possibilidade de permanência na escola.

Ao mesmo tempo, essa ênfase na proteção convive com outras dimensões igualmente presentes na experiência das crianças. Os vínculos com colegas, o desejo de proximidade com os adultos e as demandas por escuta e acolhimento revelam que a escola também é significada como espaço de relação e cuidado. Essa coexistência evidencia uma tensão constitutiva: a escola é, simultaneamente, lugar de abrigo e de exposição, de proteção e de vulnerabilidade.

A articulação com a vivência anterior permite aprofundar essa leitura. Se, na terceira vivência, a violência se apresentou como um acontecimento que interrompeu o encontro e revelou seus efeitos nos silêncios, nas narrativas fragmentadas e nos pactos implícitos de autoproteção, aqui ela reaparece de forma deslocada, incorporada aos sentidos atribuídos à escola. Não se trata mais de um evento nomeado, mas de uma presença que organiza o que sustenta a instituição.

Nesse sentido, a violência deixa de ocupar o lugar de pano de fundo e passa a ser compreendida como elemento estruturante da experiência escolar, ainda que nem sempre explicitado. Ela se inscreve nas escolhas das palavras, nas imagens mobilizadas, nas

prioridades atribuídas pelas crianças e na própria forma como a escola é imaginada e desejada.

Assim, ao mesmo tempo em que a escola é significada como espaço de proteção frente às ameaças do território, ela também se revela como um espaço que carrega limites, no qual o cuidado convive com o medo e a escuta se dá em condições tensionadas. Essa configuração coloca em evidência o desafio de pensar a escola pública não apenas como lugar de acesso e permanência, mas como espaço que precisa sustentar, simultaneamente, segurança, vínculo e possibilidade de expressão.

e) Silêncios, proteção e dispositivos de escuta

Como visto anteriormente, as crianças, em diferentes momentos, demonstraram que nem tudo pode ser dito de forma direta no espaço coletivo. O “falar sem dizer”, já identificado em vivências anteriores, manifesta-se aqui de maneira mais sutil, por meio de hesitações, mudanças de assunto, escolhas cuidadosas de palavras e deslocamentos narrativos. Tais movimentos não indicam falta de elaboração, mas a construção de estratégias de proteção diante de um contexto em que a exposição pode implicar riscos.

Nesse sentido, o silêncio não se opõe à fala, mas a compõe. Ele funciona como um regulador da expressão, permitindo que as crianças participem da atividade sem, necessariamente, se exporem completamente. Trata-se de uma forma de gestão da própria presença no grupo, na qual dizer parcialmente, interromper ou deslocar o discurso constitui um modo de cuidado de si.

A perspectiva de González Rey (2003) contribui para compreender esses processos ao considerar que os sentidos subjetivos não se produzem apenas no que é explicitamente dito, mas também nas contradições, nos não ditos e nas zonas de tensão da experiência. Assim, os

silêncios observados não representam lacunas da pesquisa, mas dimensões fundamentais daquilo que está sendo produzido.

Além disso, a relação estabelecida com a pesquisadora e com os bolsistas mostrou-se fundamental para a construção desse espaço de confiança. Os vínculos construídos ao longo do processo permitiram que as crianças, mesmo em um contexto atravessado por tensões, pudessem encontrar brechas para expressar seus afetos, ainda que de forma parcial, fragmentada ou indireta.

Desse modo, a escuta, nesta pesquisa, não se limita àquilo que é verbalizado, mas se constrói na atenção aos gestos, aos silêncios, aos deslocamentos e às formas singulares pelas quais as crianças produzem sentido sobre suas experiências. Reconhecer essas múltiplas linguagens implica, também, aceitar que nem tudo pode ou deve ser dito, e que o não dito, longe de ser ausência, é parte constitutiva daquilo que se revela.

Considerando os elementos analisados, é possível compreender que a quinta vivência, ao mobilizar a construção coletiva da Árvore da Vida Escolar, permitiu apreender, de forma integrada, os sentidos atribuídos à escola pelas crianças, evidenciando que tais sentidos se produzem na articulação entre condições concretas de existência, relações vividas no cotidiano escolar e afetos que atravessam essas experiências. A centralidade da segurança, expressa nas raízes da árvore, revela que a escola é significada, antes de tudo, como espaço de proteção frente às ameaças do território, configurando-se como condição de possibilidade para o aprender, o conviver e o expressar-se. Ao mesmo tempo, os vínculos, as emoções e os desejos inscritos no tronco, nos galhos, nas folhas e nos frutos indicam que essa experiência não se reduz à dimensão da proteção, sendo também atravessada por demandas de escuta, reconhecimento e cuidado.

Nessa trama, a presença da violência não se limita a episódios pontuais, mas se inscreve como elemento estruturante da experiência escolar dessas crianças, organizando

modos de sentir, de dizer e de silenciar. Os movimentos de autocensura, as falas fragmentadas e os silêncios observados ao longo das vivências não indicam ausência de elaboração, mas formas de produção de sentido que se constituem nas bordas do dizível, como estratégias de proteção em contextos marcados pela vulnerabilidade. À luz da perspectiva de González Rey (2003) compreende-se que os sentidos subjetivos atribuídos à escola emergem dessas tensões, não apenas no que é explicitado, mas também no que é deslocado, interrompido ou silenciado.

Assim, a escola aparece, simultaneamente, como espaço de abrigo, de tensão e de possibilidade de vínculo, evidenciando que a experiência escolar, no contexto investigado, não pode ser compreendida de forma linear ou homogênea. Ao contrário, trata-se de uma realidade complexa, na qual proteção, medo, afeto e desejo coexistem e se entrelaçam, desafiando práticas educativas que se limitem à garantia do acesso e da permanência. Nesse sentido, a vivência reafirma a necessidade de pensar a escola pública como espaço de produção de sentidos, no qual a escuta das crianças, em suas múltiplas formas de expressão, constitui condição fundamental para a construção de práticas mais éticas, sensíveis e comprometidas com suas realidades.

f) Síntese da vivência e produção de sentidos

A quinta vivência, ao mobilizar a construção da Árvore da Vida Escolar como dispositivo simbólico, permitiu não apenas a expressão, mas a organização e a elaboração dos sentidos produzidos ao longo de todo o percurso investigativo.

Reverberações da Pesquisa na Escola

A pesquisa-intervenção, ao se desenvolver no cotidiano escolar, não se limita à produção de dados, mas produz deslocamentos, efeitos e reconfigurações nas práticas e

relações que compõem o campo. Nesse sentido, ao longo do percurso, foi possível identificar reverberações da pesquisa no interior da escola, especialmente no que se refere à incorporação do Diário das Emoções à rotina da turma.

Durante a quarta vivência, um acontecimento marcou de forma significativa o percurso da pesquisa. A professora regente da turma, responsável pela maior carga horária semanal com as crianças, aproximou-se de uma das pesquisadoras ao final do turno e perguntou se poderia incorporar o uso dos diários à rotina da sala, três vezes por semana, nos minutos finais das aulas.

Segundo relatou, a iniciativa não partiu apenas de sua observação, mas das próprias crianças, que falavam com entusiasmo sobre o Diário das Emoções, perguntavam quando poderiam utilizá-lo novamente e demonstravam o desejo de escrever com maior frequência.

O pedido da professora não se restringia à autorização para utilização de um material, mas indicava que o dispositivo havia sido apropriado pelas crianças e reconhecido, no cotidiano escolar, como recurso significativo. Ao descrever a experiência, a docente destacou que, durante o momento de escrita, a turma permanecia mais tranquila, caracterizando esse tempo como um instante de desaceleração. Em um contexto escolar frequentemente atravessado por pressões, ruídos e demandas múltiplas, aqueles minutos finais passaram a se configurar como um espaço de respiro.

Nesse movimento, evidencia-se um dos princípios centrais da pesquisa-intervenção: quando um dispositivo ultrapassa os limites inicialmente propostos pela pesquisa e passa a ser incorporado à dinâmica institucional, ele deixa de ocupar um lugar externo e se integra às práticas do cotidiano. O diário, nesse momento, deixa de ser apenas “atividade da pesquisa” e passa a constituir-se como prática pedagógica.

O gesto da professora foi acompanhado por um abraço, um movimento simples, mas carregado de significado. Em meio às exigências burocráticas, às cobranças por resultados e

às tensões que atravessam a escola pública, o reconhecimento entre profissionais também se configura como forma de cuidado institucional. Não se tratava de validar a pesquisa em termos formais, mas de compartilhar uma experiência: a possibilidade de sustentar a escuta como prática pedagógica.

Com a incorporação do diário ao cotidiano, ampliaram-se também as possibilidades de expressão das crianças. Nos registros produzidos posteriormente, emergiram narrativas e desenhos que retomavam experiências relacionadas à violência presente no território. O diário consolidava-se, assim, como espaço de elaboração simbólica e de construção de confiança. Ainda que não altere, por si só, as condições estruturais que atravessam a vida das crianças, oferece um lugar onde tais experiências podem existir sem serem imediatamente silenciadas.

Nesse momento, o Diário das Emoções deixa de ser apenas um projeto de pesquisa e se afirma como prática viva no interior da escola. Essas reverberações evidenciam que a pesquisa não se encerra em seus próprios limites, mas se prolonga no cotidiano escolar, produzindo efeitos que atravessam práticas, relações e modos de escuta. Nesse sentido, o Diário das Emoções não apenas mediou a produção de narrativas ao longo da pesquisa, mas também passou a sustentar, na escola, espaços possíveis de elaboração e expressão.

O “Hoje” da Escola: Atravessamentos, Afetos e Sentidos Produzidos na Pesquisa

O tempo presente da escola, referido pelas crianças como o “hoje”, não emerge nas vivências como um momento isolado ou desvinculado das experiências anteriores. Ao contrário, ele se apresenta como um tempo que carrega marcas da pandemia, do retorno às aulas e de acontecimentos que atravessam o cotidiano escolar, produzindo afetos e sentidos que não se esgotam na linearidade do tempo.

As falas das crianças sobre o “hoje” frequentemente oscilam entre expressões de tédio, cansaço e desânimo, “é chato”, “não mudou nada”, “é tudo igual”, e manifestações de afeto, vínculo e desejo de cuidado. Essa ambivalência revela uma tensão entre o discurso que circulou durante a pandemia, de que “a escola nunca mais seria a mesma”, e a realidade vivida pelas crianças no retorno presencial. Como argumenta Trezzi (2021), mudanças superficiais na estrutura escolar podem ser mais excludentes do que inclusivas quando não acompanhadas de reflexões sobre justiça educacional. A percepção infantil de que “não mudou nada” não é equivocada; é um diagnóstico preciso de uma realidade em que o discurso transformador não se materializou em práticas significativamente diferentes.

Esse cansaço aparece tanto nas narrativas quanto nos corpos. No diário de campo, a pesquisadora registra um clima de exaustão compartilhada no final do ano letivo, envolvendo crianças, professores e equipe escolar. As crianças demonstram agitação, dificuldade de concentração e, ao mesmo tempo, intensa busca por proximidade física, contato e atenção dos adultos. Esses movimentos corporais produzem sentidos da escola como espaço que, apesar de cansativo, ainda é procurado como lugar de presença, escuta e vínculo.

A quinta vivência, “A árvore da vida escolar”, evidencia de forma significativa esses sentidos atribuídos à escola no tempo presente. Ao construírem coletivamente a metáfora da árvore, as crianças articulam diferentes dimensões da experiência escolar: raízes, tronco, galhos, folhas e frutos.

A segurança, para as crianças, é sentida a partir daquilo que está “à frente”, do que controla quem entra e quem sai. Esse sentido revela a escola como lugar de defesa diante de um território atravessado pela violência, ainda que essa violência nem sempre seja nomeada diretamente.

Esse movimento dialoga com o conceito de analisador na pesquisa-intervenção. O atravessamento da violência no território, que levou ao fechamento da escola e à interrupção

de uma das vivências, não é compreendido como um evento externo à pesquisa, mas como um acontecimento que rompe o cotidiano e revela forças que organizam a experiência escolar. Ainda que a violência não esteja presente em todas as vivências, ela emerge como um elemento estruturante dos afetos e sentidos atribuídos à escola no tempo presente, especialmente no que diz respeito à necessidade de proteção e segurança. Não mais a violência da pandemia, mas a violência do território.

As folhas da árvore, representando as emoções vividas na escola, trazem uma coexistência de afetos como alegria, amizade, aprendizado, mas também medo, raiva e tristeza. Ao serem autorizadas a incluir sentimentos considerados negativos, afirmam: “a gente sempre diz o que sente”. Essa fala indica que a escola também pode ser vivida como espaço de expressão emocional, desde que haja autorização simbólica para isso.

Os frutos da árvore, que representam os desejos para a escola, reforçam essa leitura. As crianças expressam pedidos por mais respeito, mais atenção, mais acolhimento, mais paciência por parte dos professores, além de demandas por segurança e até por atendimento psicológico. Esses desejos produzem sentidos da escola como espaço que deveria cuidar para além do ensino, acolhendo as necessidades emocionais e sociais das crianças. Ao mesmo tempo, revelam lacunas entre o que a escola oferece e o que é desejado, tensionando o papel institucional da escola no contexto pós-pandêmico.

Os silêncios e movimentos de autocensura observados em diferentes vivências também se intensificam no tempo presente. As crianças aprendem a “falar sem dizer”, evitando detalhes, mudando de assunto ou permanecendo em silêncio diante de temas sensíveis. Esses silêncios não são interpretados como ausência de conteúdo, mas como estratégias de proteção psíquica e social em contextos marcados pelo medo. González Rey (2003) contribui para essa leitura ao afirmar que os sentidos subjetivos também se produzem no não dito, nas contradições e nas zonas de silêncio da experiência.

O diário das emoções e o diário de campo da pesquisadora se consolidam, nesse bloco, como dispositivos éticos de proteção e confiança. A preocupação das crianças com o destino de seus registros, bem como o pedido para que fossem guardados pela pesquisadora, revela que esses materiais não são apenas instrumentos de pesquisa, mas espaços simbólicos de abrigo. A relação estabelecida com a pesquisadora e com os bolsistas indica que o vínculo construído ao longo das vivências foi fundamental para sustentar a escuta em um contexto atravessado por vulnerabilidades.

Assim, o “hoje” da escola emerge como um tempo denso, marcado por cansaço, desejo de cuidado, estratégias de silenciamento e pela presença constante da necessidade de proteção. Os sentidos atribuídos à escola nesse tempo presente não se reduzem ao pós-pandemia como superação, mas revelam a permanência de afetos e experiências que continuam a atravessar o cotidiano escolar. A escola é significada, simultaneamente, como espaço de abrigo, de tensão e de possibilidade de vínculo, evidenciando os limites e as potências da instituição diante das demandas emocionais e sociais das crianças.

Restituição da Pesquisa: Partilha, Afeto e Reconhecimento

A restituição, no contexto desta pesquisa, foi pensada não como um ato final ou formalidade, mas como parte constitutiva da própria pesquisa-intervenção, produzindo novos sentidos, afetos e narrativas no próprio campo. Inserida em uma ética de escuta e horizontalidade, assumiu-se como gesto de reconhecimento das crianças como cocriadoras das experiências e saberes construídos coletivamente. Restituir, como discutem Ribeiro *et al.* (2016), é mais do que devolver resultados: é prolongar o vínculo, reafirmar que os dados e reflexões não pertencem apenas ao pesquisador, mas a todos que ajudaram a produzi-los, e que esse retorno pode ser também um momento de análise e criação.

O encontro de restituição aconteceu na mesma sala das vivências, desta vez com toda a turma reunida. As crianças, visivelmente empolgadas, aguardavam ansiosas pelo momento de receber seus Diários das Emoções, guardados comigo até então. A euforia inicial, marcada por falas simultâneas e risos, exigiu um tempo para que o grupo se acalmasse.

Quando o clima se tornou mais tranquilo, formamos uma roda de conversa para revisitar as memórias do percurso. Foi um exercício de memória afetiva, em que passado recente e presente se entrelaçaram. As crianças recordaram atividades marcantes, compartilharam saudades e expressaram o desejo de retomar os encontros, revelando o quanto a experiência tinha significado para elas.

Em seguida, propusemos a produção coletiva de cartazes com o tema “A escola que queremos”. Elas foram livres para criar títulos, desenhos e textos, misturando cores e palavras para expressar sonhos e críticas. Essas produções sintetizaram desejos e percepções, reafirmando as crianças como sujeitos pensantes, sensíveis e criativos, protagonistas da reflexão sobre sua própria escola.

A devolução dos materiais produzidos foi um gesto carregado de sentido: ao entregar palavras, desenhos e registros guardados com cuidado, reafirmava-se que tudo aquilo importava, que havia sido ouvido e preservado. A cada diário retirado da caixa, palmas e sorrisos encheram a sala. Mais do que cadernos, aqueles diários haviam se tornado espaços íntimos de expressão e escuta de si. Para prolongar esse vínculo, cada criança recebeu também um kit com canetas coloridas, convite simbólico para continuar escrevendo, desenhando, sonhando e se escutando.

Figura 26*Kits com Canetas Coloridas e Diário das Emoções*

Nota: Kits que foram entregues às crianças. Fonte: Arquivos da pesquisa

Assim, a restituição não foi encerramento, mas reabertura do campo: atualizou afetos, reforçou vínculos e renovou o compromisso com a escuta sensível e a construção coletiva de sentidos. Ao final, ficou evidente que esta etapa não fechava a pesquisa, mas abria caminhos para que a experiência permanecesse viva, nos diários, nas vozes e na memória das crianças, e também em nós, que seguimos afetados pelo que vivemos juntos.

Ao nos despedirmos, entendi que a restituição não era apenas sobre devolver algo, mas sobre reconhecer que tudo o que vivemos ficou inscrito em nós. E, talvez, o sentido mais profundo desta pesquisa esteja nas palavras de uma das crianças: “*porque você sabe me ouvir*”. Foi nesse saber-escutar que se teceu o fio que nos ligou, um fio que permanece, mesmo depois do último encontro e que reafirma a escuta como prática ética, política e afetiva na escola. E talvez esse seja o maior sentido de tudo.

Organização do Encontro e Construção do Espaço de Restituição

O encontro de restituição foi cuidadosamente planejado de modo a sustentar a coerência ética e metodológica da pesquisa-intervenção, priorizando a escuta, o acolhimento e a participação ativa das crianças. Realizado na própria escola, em uma sala conhecida pelos estudantes, o encontro buscou produzir um ambiente de familiaridade e segurança, favorecendo a reativação dos vínculos construídos ao longo das vivências.

A programação foi organizada em diferentes momentos: acolhida, roda de conversa, retomada das memórias, produção simbólica e encerramento, compondo uma estrutura que articulava memória, expressão e elaboração coletiva da experiência. Mais do que uma sequência de atividades, essa organização funcionou como um dispositivo que possibilitou às crianças revisitar, narrar e ressignificar o percurso vivido.

A acolhida inicial teve como objetivo instaurar um clima afetivo de reencontro, marcando a restituição como um momento especial. A proposta de apresentação a partir da pergunta “*Se eu fosse uma emoção agora, seria...*” reatualizou um dos eixos centrais da pesquisa, a linguagem dos afetos, e permitiu que as crianças se colocassem no encontro a partir de suas experiências presentes. Esse movimento evidencia que a restituição não se orienta apenas ao passado, mas também ao modo como o vivido reverbera no presente.

A roda de conversa, por sua vez, operou como espaço de rememoração coletiva. Ao serem convidadas a recordar as vivências, as crianças não apenas recuperavam acontecimentos, mas produziam novas leituras sobre eles. Perguntas disparadoras favoreceram a circulação da palavra e a construção de uma memória compartilhada, na qual diferentes experiências puderam coexistir. Esse momento reforça a compreensão de que a memória, no contexto da pesquisa-intervenção, não é reprodutiva, mas produtiva, ela recria o vivido à medida que é narrada.

A utilização de materiais visuais, como o resumo das etapas da pesquisa (pandemia, retorno e hoje), o mural das emoções e a seleção de produções dos diários, funcionou como mediadora desse processo. Esses elementos possibilitaram que as crianças se reconhecessem nas produções, sem exposição individual, reafirmando o cuidado ético com o anonimato e, ao mesmo tempo, valorizando a autoria coletiva. Ao verem suas palavras e desenhos transformados em material de apresentação, as crianças puderam perceber que suas expressões foram efetivamente escutadas e consideradas.

A proposta de produção simbólica final, por meio da construção de um cartaz coletivo, deslocou as crianças de uma posição de rememoração para uma posição de autoria. Ao elaborarem, juntas, um painel sobre “a escola que querem”, produziram não apenas sínteses da experiência, mas também projeções e desejos. Esse momento evidencia que a restituição não se limita à devolução do passado, mas abre espaço para a invenção de futuros possíveis.

Por fim, o encerramento, marcado pela entrega dos diários e dos materiais simbólicos (canetas coloridas), operou como gesto de continuidade. Ao devolver os diários, reafirmou-se o cuidado com aquilo que foi produzido; ao ofertar novos materiais, sinalizou-se que a experiência não se encerra ali. O convite implícito é o de que as crianças sigam produzindo sentidos sobre si e sobre a escola, para além do tempo da pesquisa.

Nesse sentido, a organização do encontro de restituição evidencia que cada etapa, da acolhida à despedida, foi pensada não apenas como atividade, mas como prática de escuta, reconhecimento e produção de sentidos, reafirmando a restituição como um momento vivo e constitutivo da pesquisa-intervenção.

Os Cartazes da Restituição

Os cartazes produzidos pelas crianças no encontro de restituição não expressam apenas representações sobre a escola tal como ela é, mas, sobretudo, projeções sobre a escola que desejam. Nesse sentido, configuram-se como dispositivos privilegiados de análise, na medida em que revelam não apenas vivências, mas também críticas, expectativas e proposições.

Ao serem convidadas a pensar “a escola que queremos”, as crianças deslocam-se de uma posição tradicionalmente atribuída: de alunas, usuárias ou avaliadas, para uma posição

ativa de sujeitos que produzem leitura institucional e elaboram projetos. Esse movimento evidencia que não apenas vivenciam a escola, mas também a pensam, interpretam e tensionam.

Figura 27

Cartazes produzidos pelas crianças durante a restituição



Nota: Nos cartazes surgiram representações e projeções sobre a escola. Fonte: Arquivos da pesquisa

Ao serem convidadas a pensar “a escola que queremos”, as crianças deslocam-se de uma posição tradicionalmente atribuída: de alunas, usuárias ou avaliadas, para uma posição ativa de sujeitos que produzem leitura institucional e elaboram projetos. Esse movimento evidencia que não apenas vivenciam a escola, mas também a pensam, interpretam e tensionam.

Os cartazes, nesse contexto, podem ser compreendidos como analisadores, na medida em que tornam visíveis tanto os elementos do instituído²¹, uma escola marcada por

²¹ Os conceitos de instituído e instituinte fundamentam-se na Análise Institucional. O instituído refere-se à face estável das instituições, manifestando-se nas normas, regras, hierarquias e

hierarquias, silenciamentos e limitações na escuta, quanto forças instituintes, que apontam para a construção de uma escola mais dialógica, inclusiva e afetivamente implicada.

Entre os elementos que emergem com maior força nas produções, destaca-se a centralidade da categoria *respeito*, presente em diferentes formulações: “mais respeito”, “respeito com deficientes”, “direitos iguais”, “todo mundo igual”. A recorrência desse termo indica que as experiências escolares das crianças são atravessadas por situações de desvalorização, exclusão ou não reconhecimento, fazendo do respeito não apenas um valor abstrato, mas uma demanda concreta e cotidiana.

Associada a essa dimensão, a escuta aparece como uma das principais reivindicações. Expressões como “mais escuta dos professores”, “mais opiniões dos alunos” e “ter o próprio lugar de fala” evidenciam que as crianças não demandam apenas mudanças estruturais ou pedagógicas, mas, sobretudo, reconhecimento enquanto sujeitos de fala. Trata-se de uma reivindicação que ultrapassa o campo escolar e se inscreve em uma dimensão política, ao afirmar o direito de participar, opinar e ser considerada nos processos que as afetam.

Outro aspecto significativo é a emergência das emoções como direito. Ao afirmarem que “as emoções devem ser escutadas com respeito” ou que “todas as emoções têm direito”, as crianças tensionam uma lógica escolar historicamente orientada para o controle, a racionalidade e a produtividade (Laval, 2019). Nesse movimento, produzem uma leitura crítica da instituição, reivindicando a legitimidade do sentir como parte constitutiva da experiência escolar.

A questão da segurança também aparece de forma recorrente, mas não restrita à dimensão física. As produções apontam para uma compreensão ampliada, que envolve segurança afetiva, relacional e material, incluindo aspectos como alimentação, circulação no

modelos já estabelecidos e cristalizados. Já o instituinte representa a força dinâmica, a capacidade de criação e de transformação dos sujeitos que, ao questionarem o instituído, buscam produzir novos sentidos e novas formas de organização social e escolar (Lourau, 1995).

espaço escolar e qualidade das interações. Essa ampliação revela que a experiência de insegurança não se limita a eventos extremos, mas se manifesta no cotidiano, nas condições concretas de permanência e convivência na escola.

A inclusão surge de maneira explícita, especialmente nas menções ao respeito às diferenças, ao atendimento educacional especializado (AEE) e ao enfrentamento de situações de bullying e racismo. Esses elementos indicam que as crianças não apenas reconhecem desigualdades, mas vivenciam, em seu cotidiano, processos de exclusão que demandam resposta institucional.

Além disso, aparecem referências às condições materiais da escola, como acesso a recursos, melhoria da infraestrutura e ampliação de espaços. Esses aspectos evidenciam que as crianças articulam, em suas análises, dimensões subjetivas e objetivas da experiência escolar, demonstrando uma compreensão complexa da instituição.

Um dado que merece destaque é aquilo que não aparece nas produções. Não há, nos cartazes, demandas por maior controle, punição ou rigidez disciplinar. Ao contrário, o que se evidencia é uma reivindicação por mais humanidade, escuta, respeito e reconhecimento. Esse silêncio é, em si, revelador, pois indica que a violência percebida pelas crianças não se restringe a conflitos explícitos, mas se manifesta, sobretudo, nas formas de silenciamento, desconsideração e ausência de diálogo.

Nesse sentido, os cartazes produzidos na restituição não apenas sintetizam a experiência vivida ao longo da pesquisa, mas também inauguram uma dimensão projetiva e instituinte. Eles revelam que, mesmo atravessadas por contextos de vulnerabilidade e tensão, as crianças produzem leituras críticas e elaboram propostas para a escola, afirmando-se como sujeitos capazes de imaginar, desejar e construir outros modos de existência no espaço escolar.

Assim, a restituição não apenas devolve a pesquisa às crianças, mas evidencia sua potência analítica e política, ao tornar visível que os sentidos da escola não são apenas vividos, mas também produzidos, disputados e reinventados por aqueles que a habitam.

Considerações Finais

Esta pesquisa se inicia levando em consideração o fechamento das escolas durante a pandemia de Covid-19, compreendido inicialmente como um acontecimento excepcional. No entanto, ao longo do percurso investigativo, tornou-se evidente que, no território em que se insere esta escola, o fechamento não constitui um fato isolado, pois interrupções provocadas por violência, por ameaças ou por determinações externas também atravessam sua história recente. Assim, mais do que analisar os sentidos atribuídos pelas crianças ao período pandêmico e ao retorno presencial, este estudo passou a considerar que tais experiências se inscrevem em uma realidade marcada por descontinuidades e instabilidades recorrentes. A pandemia, nesse contexto, não inaugura a interrupção, mas se soma a ela.

Ao revisitar o caminho trilhado nesta pesquisa-intervenção, é possível delinear o percurso que nos permitiu chegar aos sentidos aqui apresentados. Partimos do objetivo central de compreender os significados que crianças do 5º ano de uma escola pública de Fortaleza atribuem à escola no contexto pós-pandemia, a partir de suas narrativas, afetos e experiências. Para tanto, o percurso metodológico se desenhou a partir de cinco vivências coletivas, que funcionaram como dispositivos para a produção de narrativas e a expressão de afetos: (1) a construção da “Linha do Tempo”, que nos permitiu revisitar as memórias da pandemia, do retorno e do tempo presente; (2) a criação do “Diário das Emoções”, que inaugurou um espaço de registro íntimo e de confiança; (3) a “Sacola Surpresa”, que, atravessada pela violência no território, revelou os limites da ficcionalização; (4) a vivência do “Corpo e Emoções”, que explorou as linguagens não verbais; e (5) a “Árvore da Vida Escolar”, que sintetizou os sentimentos e desejos sobre a escola no “hoje”.

A análise do material produzido ao longo da pesquisa não se organizou de forma linear ou exclusivamente cronológica, mas a partir de eixos que foram se constituindo no próprio percurso das vivências. As experiências relacionadas às memórias da pandemia, ao

retorno às aulas presenciais e o tempo presente, o “hoje” da escola, emergiram como dimensões que atravessam as narrativas das crianças, compondo diferentes camadas de sentido sobre a experiência escolar. Mais do que etapas isoladas, esses eixos se entrelaçam, revelando como diferentes temporalidades permanecem ativas na produção de sentidos das crianças sobre a escola.

Emergiu, com força, a compreensão da escola como um espaço de pertencimento e de vínculo afetivo, cuja ausência, como na pandemia, é vivida como sofrimento e desamparo. A experiência do isolamento foi narrada como desigual e ambivalente, marcada pela saudade dos amigos, mas também por estratégias de sobrevivência e resistência. O retorno, por sua vez, revelou-se uma experiência contraditória, tensionada entre a alegria do reencontro e o medo de um convívio regulado e vigiado. Por fim, o “hoje” da escola se apresentou como um tempo denso, atravessado pelo cansaço, pela busca incessante por cuidado e pela presença difusa da violência territorial, que impõe pactos de silêncio e modula os afetos. Em meio a tudo isso, a escola é significada, simultaneamente, como espaço de abrigo e de tensão, um lugar onde as crianças não apenas aprendem, mas onde lutam para existir, sentir e pertencer.

As contribuições desta pesquisa se desdobram em múltiplas direções, alcançando desde o chão da escola investigada até o campo mais amplo do debate acadêmico. Para a escola onde o estudo se realizou, a principal contribuição foi a de funcionar como um espelho, devolvendo à comunidade escolar uma imagem de si mesma construída a partir do olhar sensível e potente das crianças. Ao abrir um espaço-tempo dedicado à escuta, a pesquisa revelou a centralidade da instituição não apenas como lugar de aprendizagem, mas como um território de pertencimento, de proteção e de construção de vínculos afetivos, cuja ausência, como na pandemia, é vivida como profundo desamparo. As narrativas infantis sobre o cansaço, o desejo de cuidado e a necessidade de segurança ofereceram à gestão e aos professores subsídios concretos para repensar suas práticas, apontando para a urgência de se

institucionalizar o acolhimento e a escuta como dimensões centrais do projeto pedagógico, e não como ações pontuais ou emergenciais.

Para os campos da Psicologia e da Educação, o estudo contribui ao reafirmar a potência da pesquisa-intervenção como uma abordagem ético-política para investigar com crianças. A pesquisa demonstrou que, ao se afastar de roteiros extrativistas e se abrir à imprevisibilidade do campo, é possível construir um conhecimento implicado e co-produzido, que reconhece as crianças como interlocutoras legítimas e teóricas de suas próprias vidas. Metodologicamente, o trabalho oferece caminhos para o uso de dispositivos lúdicos e simbólicos, como o diário e as narrativas coletivas, como ferramentas para acessar a complexidade dos afetos infantis. Teoricamente, a dissertação enriquece os estudos sobre os impactos da pandemia na educação ao deslocar o foco dos déficits de aprendizagem para as repercussões subjetivas e relacionais, mobilizando a Análise Institucional como um referencial potente para compreender a escola como um espaço vivo, atravessado por forças sociais, políticas e desejantes.

Por fim, a pesquisa oferece contribuições significativas para se pensar os conceitos de afetos, sentidos, acolhimento e violência no contexto escolar. O estudo evidencia que os afetos não são um apêndice da vida escolar, mas o próprio motor que mobiliza a produção de sentidos sobre a experiência de ser e estar na escola. Demonstra que o acolhimento mais radical não reside em respostas prontas, mas na sustentação de uma escuta que se permite ser atravessada pelo que não é dito, que acolhe os silêncios e as hesitações como formas legítimas de expressão. E, de forma contundente, a pesquisa reposiciona a compreensão da violência: em vez de um evento externo que invade a escola, ela emerge como uma força estrutural que organiza o cotidiano, modula os corpos, impõe pactos de silêncio e define os limites do que pode ser falado e sentido. Ao dar visibilidade a essas dinâmicas, a pesquisa nos convoca a pensar a escola não como um lugar imune às dores do mundo, mas como um

espaço estratégico de cuidado e de construção de outras formas de existência em meio a elas.

A pesquisa-intervenção, ao assumir a inseparabilidade entre produção de conhecimento e intervenção no campo, implica reconhecer que os efeitos do processo investigativo não se restringem aos participantes, mas atravessam também a pesquisadora. Nesse sentido, a implicação não é compreendida como um ruído metodológico, mas como dimensão constitutiva da própria pesquisa, exigindo atenção ética, reflexiva e analítica ao lugar ocupado por quem investiga.

A implicação da pesquisadora ao longo do processo revelou deslocamentos não apenas em sua forma de compreender a escola e as crianças, mas também em seu modo de sustentar a escuta no contexto da pesquisa-intervenção. Ao longo das vivências realizadas com as crianças, a pesquisadora foi sendo atravessada por afetos como angústia, impotência, inquietação e responsabilidade, especialmente diante das narrativas e silêncios relacionados à violência no território, às marcas da pandemia e às limitações institucionais da escola frente às demandas emocionais das crianças. Esses atravessamentos foram registrados sistematicamente no diário de campo, configurando-se como material analítico relevante para compreender não apenas o que emergia das crianças, mas também os limites, tensões e possibilidades da escuta no contexto escolar.

A interrupção de uma das vivências em razão de tiroteios no bairro constitui um analisador importante desse processo, ao deslocar a pesquisa de um planejamento previamente estruturado para um campo marcado pelo acontecimento, pela imprevisibilidade e pelo risco. Tal experiência produziu um deslocamento no olhar da pesquisadora, que passou a compreender, de forma ainda mais concreta, como a violência territorial não se apresenta apenas como pano de fundo da vida escolar, mas como elemento que atravessa o cotidiano, os afetos, os silêncios e as estratégias de proteção das crianças e dos adultos na escola.

Nesse percurso, a pesquisadora foi convocada a sustentar uma escuta cuidadosa, que

não buscassem extrair relatos, mas acolher modos de dizer e de não dizer, respeitando os tempos, os limites e as estratégias de autoproteção das crianças. Essa posição implicada exigiu constante reflexão ética sobre o que poderia ser acolhido, registrado e analisado, sem expor os participantes a riscos adicionais, reafirmando a pesquisa-intervenção como um exercício de responsabilidade compartilhada.

Assim, a transformação da pesquisadora ao longo do processo não se configura como um efeito colateral da pesquisa, mas como parte dos próprios resultados, ao evidenciar que compreender os sentidos que as crianças atribuem à escola no contexto pós-pandemia exige, simultaneamente, transformar o modo de olhar, escutar e se posicionar diante da infância, da escola pública e das desigualdades que a atravessam. A pesquisa-intervenção, nesse sentido, reafirma-se como um campo de produção de conhecimento situado, relacional e ético, no qual pesquisar é também deixar-se afetar e transformar pelo encontro com o outro.

A transformação vivida ao longo desta pesquisa não se restringe ao campo emocional, ainda que este tenha sido intensamente mobilizado. Trata-se de uma transformação epistemológica, ética e política, que desloca o modo de compreender a escola, a infância e o próprio fazer científico.

A experiência no campo tensionou concepções prévias sobre afeto, escuta e silêncio, evidenciando que escutar crianças não é apenas abrir espaço para a fala, mas sustentar também aquilo que não se diz, aquilo que se interrompe, aquilo que se protege. Aprender a ouvir os silêncios implicou reconhecer que nem toda experiência pode ou deve ser traduzida em palavras, especialmente em contextos atravessados pela violência, onde dizer pode significar risco. Nesse sentido, o silêncio deixou de ser interpretado como ausência e passou a ser compreendido como linguagem, como estratégia e como forma de existência.

Esse deslocamento reposiciona a escuta como prática ética, exigindo não apenas sensibilidade, mas responsabilidade diante do outro. Escutar, nesse contexto, é também saber

não invadir, não expor, não forçar. É sustentar a presença.

Assim, a pesquisa-intervenção reafirma-se como um modo de produzir conhecimento que não separa razão e afeto, teoria e experiência, pesquisador e campo. Pesquisar, aqui, foi também se deixar afetar, rever posições e transformar o próprio olhar. E talvez seja justamente nesse movimento que resida uma de suas maiores potências.

Para além das reverberações já observadas no cotidiano da sala de aula, especialmente na incorporação do Diário das Emoções à rotina escolar, a pesquisa produziu outros deslocamentos que alcançaram a prática docente de forma mais ampla. Em um momento posterior ao encerramento das atividades de campo, a professora regente da turma compartilhou os efeitos que a experiência produziu em sua atuação pedagógica.

A professora destacou que foi impactada pela percepção de que as crianças se sentiam importantes ao serem ouvidas, algo que, segundo ela, permaneceu como marca significativa após a pesquisa. A partir dessa experiência, relatou ter transformado sua prática, passando a valorizar mais os momentos de escuta em sala de aula, abrindo espaço para que os alunos pudessem expressar questões que, muitas vezes, não se relacionavam diretamente aos conteúdos curriculares, mas às suas vivências e necessidades afetivas.

Em suas palavras, essa mudança implicou um deslocamento importante: de uma prática centrada na exigência de conteúdos e resultados para uma postura mais sensível às demandas subjetivas das crianças. Tal movimento evidencia que a escuta, embora frequentemente considerada simples, constitui-se como uma prática potente e, ao mesmo tempo, pouco institucionalizada no cotidiano escolar, especialmente em contextos marcados por múltiplas vulnerabilidades.

A professora também ressaltou que essa transformação produziu efeitos duradouros, percebidos inclusive no percurso dos estudantes após a saída do 5º ano. Segundo seu relato, ao acompanhá-los em etapas posteriores da escolarização, foi possível identificar a

permanência de atitudes de cuidado, afeto e expressão, indicando que a experiência vivida no contexto da pesquisa contribuiu para a constituição de modos de relação mais sensíveis entre os próprios alunos.

Ao agradecer pela experiência, afirmou que o trabalho desenvolvido contribuiu para a melhoria de sua qualidade como educadora, reafirmando o valor da escuta como prática pedagógica e como possibilidade concreta de fazer diferença na vida das crianças. Esse retorno evidencia que a pesquisa-intervenção não se encerra na produção de dados ou na escrita acadêmica, mas produz deslocamentos reais nas práticas, nos modos de relação e nas formas de compreender o papel da escola. Nesse sentido, mais do que investigar os sentidos da escola para as crianças, a pesquisa também produziu novos sentidos para aqueles que com elas convivem.

Para além da análise, esse momento também produziu efeitos no plano da implicação da pesquisadora. Ao ouvi-la, fui tomada por uma emoção difícil de traduzir em termos acadêmicos. Não se tratava apenas de um retorno sobre a pesquisa, mas de um testemunho de que algo havia, de fato, se deslocado. A escuta, que orientou todo o percurso investigativo, deixava de ser apenas um princípio metodológico para se afirmar como prática viva no cotidiano escolar. O que começou como um dispositivo de pesquisa tornou-se prática, gesto, presença. Tornou-se escuta.

Nesse momento, compreendi que a pesquisa não se encerrava com a escrita desta dissertação. Ela permanecia, agora incorporada em gestos, em escolhas pedagógicas e nas relações construídas entre professora e alunos. Permanecia também em mim, na forma como passei a compreender o que significa escutar, acolher e sustentar os silêncios. Talvez o sentido mais profundo deste trabalho não esteja apenas nas análises aqui apresentadas, mas naquilo que ele foi capaz de produzir: encontros, deslocamentos e pequenas transformações que continuam reverberando para além do tempo da pesquisa. E, se hoje me perguntam sobre

o que ficou desse percurso, arrisco dizer que ficou, sobretudo, a certeza de que escutar, verdadeiramente escutar, pode, sim, transformar a escola. E, ao mesmo tempo, nos transformar com ela.

A pesquisa continua, em outros corpos, em outras vozes, em outras salas de aula. E talvez seja esse o sentido mais bonito deste percurso: perceber que, em meio a tantas limitações, ainda é possível produzir pequenos deslocamentos. Que escutar uma criança pode parecer simples, mas não é. E que, quando essa escuta acontece de verdade, algo se move, na escola, nos professores, nas crianças... e também em quem pesquisa.

Eu não saio desta pesquisa a mesma. Saio mais implicada, mais atravessada e, sobretudo, mais comprometida com uma escola que escuta, que acolhe e que reconhece que, às vezes, o mais importante não é o que se ensina, mas o que se consegue ouvir.

Esse compromisso com a escuta sensível evoca a necessidade urgente de políticas e práticas que reconheçam as subjetividades infantis em toda a sua complexidade. Como preconizam Quixadá (2022), *é imperativo que se construa uma “gramática que transcenda o desamparo originário”* (p. 223) e que aproxime o sujeito de um horizonte de expectativas, estabelecendo processos de esperança como via de (re)existência. Construir essa *“gramática da esperança”* (p. 231) com crianças que habitam as periferias exige respeitar e garantir sua participação ativa naquilo que lhes interessa, aproximando as políticas de educação e segurança de suas reais necessidades e anseios. Sob essa ótica, a escuta acolhedora deixa de ser um mero procedimento de pesquisa para se afirmar como o alicerce fundamental para que as crianças possam, enfim, participar da invenção de seus próprios destinos

Ao final deste percurso, compreendemos que escutar crianças não é apenas um procedimento metodológico, mas uma posição ética, política e afetiva diante da vida. Escutar implica sustentar o que emerge, inclusive aquilo que não se organiza em palavras, acolhendo silêncios, hesitações e modos singulares de existir. Foi nesse exercício, muitas vezes

desafiador, que se teceu o fio que atravessa toda a pesquisa: a construção de um espaço onde as crianças pudessem, de fato, existir em sua inteireza. E talvez seja esse o sentido mais profundo desta pesquisa: *Escutar uma criança é reconhecer um mundo inteiro.*

Figura 28

Desenho de uma criança no diário



Nota: Arte e expressão. Fonte: Diário de uma criança

Referências

- Almeida, T., & Costa, B. (2021). Cartografia infantil: Enfoques metodológicos seguidos de experiências com crianças e jovens de Portugal e Brasil. *Childhood & Philosophy*, 17, 1–24.
<https://doi.org/10.12957/childphilo.2021.56968>
- Alderson, P. (2005). As crianças como pesquisadoras: Os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. *Educação & Sociedade*, 26(91), 419–442.
- Ariès, P. (1981). História social da criança e da família (2ª ed., D. Flaksman, Trad.). LTC.
- Ball, S. J. (2005). Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, 35(126), 539–564.
- Barreto, A. V. B., & Pelbart, P. P. (2023). Educação para a potência ou a arte dos bons encontros: três ou quatro ideias sobre Espinosa e educação. *Revista Brasileira de Educação*, 28, e280032. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280032>
- Bertazzo, A. M., & Wiezzel, A. C. S. (2025). A escola como fator protetivo de crianças em situação de vulnerabilidade social. *Revista Construção Psicopedagógica*, 35(37), e02, 1-15.
<https://doi.org/10.37388/CP2025/v35n37a02>
- Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Senado Federal.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brasil. (1990). *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990: Estatuto da Criança e do Adolescente*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2010). Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o

Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

Brasil. (2017). *Base nacional comum curricular*. Ministério da Educação.

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2021). Resolução CNE/CP nº 2, de 5 de agosto de 2021. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

Bruner, J. (1997). A cultura da educação. Artmed.

Bruner, J. (2001). A fábrica de histórias: Direito, literatura, vida. Artmed

Cetic.br. (2021). Para além da conectividade: Internet para todas as pessoas

(Panorama Setorial da Internet, nº 2, Ano XIII). CGI.br / NIC.br.

https://cetic.br/media/docs/publicacoes/6/20210805093039/psi_ano13_n2_internet_para_todas_as_pessoas.pdf

Corsaro, W. A. (2011). Sociologia da infância. Artmed.

Costa, É. A. G. A., & Costa, M. F. V. (2016). Sobre a experiência de pesquisar entre crianças. In N. M. F. D. Rocha, M. A. C. Costa, M. F. V. Costa, & F. P. H. A. Pinheiro (Orgs.), *Na aldeia, na escola, e no museu: Alinhavos entre infância e trabalho docente* (pp. 55–83). EdUECE.

Costa, É. A. G. A., & Cavalcante, A. P. P. (2020). Políticas públicas culturais para as infâncias cearenses: anúncio de novos ventos? *Revista Subjetividades*, 20(Especial 1), 1–11. <https://doi.org/10.5020/23590777.rs.v20iesp1.e8877>

Costa, É. A. G. de A., Temoteo, F. R. de O., Moura Jr, J. F., Pereira, J. P. B., & Nunes, P. A. (2020). Resistências de crianças em territórios periféricos cearenses. *Agenda Social*, 15(2), 204–225.

<https://doi.org/10.22409/AS2020.v15i2.a37366>

- Cruz, S. H. V. (2009). A criança fala: A escuta de crianças em pesquisas. *Cadernos de Pesquisa*, 39(136), 330. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/289>
- Delacours-Lins, S. (2008). Representações gráficas de aprendizes leitores. In S. H. V. Cruz (Org.), *A criança fala: A escuta de crianças em pesquisas* (pp. 304–306). Cortez.
- Del Priore, M. (Org.). (1991). *História da criança no Brasil*. Contexto.
- Diário do Nordeste. (2025, 19 de abril). Proporção de pessoas pretas é maior nos bairros de Fortaleza com menor IDH. <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/ceara/proporcao-de-pessoas-pretas-e-maior-nos-bairros-de-fortaleza-com-menor-idh-veja-dados-por-local-1.3589524>
- Dussel, I. (2020). La escuela en la pandemia: Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. *Práxis Educativa*, 15, 1–16. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16289.080>
- Dutra, L. B., Martines, E. A. L. de M., & Leme, M. I. da S. (2023). Narrativas para a construção de significados em pesquisa e ensino de ciências. *Revista Valore*, 8, e-8072.
- Evaristo, D. C. S., & Queiroga, B. A. M. (2023). Impactos do isolamento social no desenvolvimento de pré-escolares. *Revista Psicopedagogia*, 40(121), 17-27.
- Ferreira, A. B. (2025). A avaliação da busca ativa escolar e a intersetorialidade no combate à evasão e ao abandono pós-pandemia: vozes docentes em Aquiraz-CE [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Ceará]. Repositório Institucional da UFC.
- Foucault, M. (2008). *Nascimento da biopolítica: Curso no Collège de France (1978–*

1979). Martins Fontes.

Foucault, M. (2014). *Vigiar e punir: Nascimento da prisão* (R. Ramalhete, Trad.; 42ª ed.). Vozes.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (23ª ed.). Paz e Terra.

Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.

Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). (2021). *Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação*. UNICEF Brasil.

González Rey, F. (2003). *Sujeito e subjetividade: Uma aproximação histórico-cultural*. Thomson Learning.

González Rey, F. L. (2012). A subjetividade em uma perspectiva cultural-histórica: Avanços e desafios. Em *Psicologia escolar e educacional: Processos educacionais e subjetividade*.

González Rey, F. (2017). As configurações subjetivas: Um novo olhar sobre o psiquismo. In F. Gouveia & A. Silva (Orgs.), *Psicologia e subjetividade*. Cortez.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

(2021). *Notas estatísticas: Censo escolar da educação básica 2021 [Relatório técnico]*. INEP.

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2021.pdf

Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE). (2021, 9 de dezembro). IPECE Informe nº 185 – Efeito da Covid-19 sobre a frequência escolar no Ceará [Relatório técnico]. IPECE. <https://www.ipece.ce.gov.br/wp->

content/uploads/sites/45/2020/12/ipece_informe_185_09_dez2020.pdf

Kohan, W. O. (2020). Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica.

Práxis Educativa, 15, 1–9.

<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>

Kramer, S. (2002). Autoria e autorização: Questões éticas na pesquisa com crianças.

Cadernos de Pesquisa, 32(116), 41–59. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200003>

Lane, S. T. M. (1984). A emoção como construção social. Em S. T. M. Lane & W.

Codo (Orgs.), *Psicologia social: o homem em movimento* (pp. 55-61).

Brasiliense.

Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista*

Brasileira de Educação, 19, 20–28.

Laval, C. (2019). A escola não é uma empresa: O Neoliberalismo em ataque ao ensino público. *Boitempo*.

Lavor Filho, T. L., & Gomes Filho, A. S. (2020). Pandemia do novo coronavírus

(COVID-19) e suas ressonâncias na América Latina. *Revista Interdisciplinar Encontro das Ciências*, 3(3), 1546-1552.

Lima, D. M. A., Bomfim, Z. A. C., & Pascual, J. G. (2009). Emoção nas veredas da

psicologia social: reminiscências na filosofia e psicologia histórico-cultural.

Psico, 40(4), 458-465.

Lima, L. S., Cavalcante, G. O., & Santos, I. N. S. (2024). Escuta sensível na educação

infantil: uma abordagem pedagógica centrada na criança. *Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES*, 28(56).

<https://doi.org/10.26694/rles.v28i56.4868>

Londono, F. T. (1991). A origem do conceito de menor. In M. Del Priore (Org.),

História da criança no Brasil. Contexto.

Lourau, R. (1995). *A análise institucional*. Vozes.

Machado, L. V., Facci, M. G. D., & Barroco, S. M. S. (2011). Teoria das emoções em Vigotski. *Psicologia em Estudo*, 16(4), 647-657.

Mahoney, A. A., & Almeida, L. R. (2005). Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da Educação*, 20, 11-30.

Mattoso, K. de Q. (1991). O filho da escrava. In M. Del Priore (Org.), *História da criança no Brasil. Contexto.*

Medrado, B., Spink, M. J. P., & Mélo, R. P. (2014). Diários como atuantes em nossas pesquisas: Narrativas ficcionais implicadas. In M. J. P. Spink, J. I. M. Brigagão, V. L. V. do Nascimento, & M. P. Cordeiro (Orgs.), *A produção de informação na pesquisa social: Compartilhando ferramentas* (pp. 274–294). Centro Edelstein de Pesquisas Sociais.

Melo, J. S. (2020). Breve histórico da criança no Brasil: Conceituando a infância a partir do debate historiográfico. *Revista Educação Pública*, 20(2).
<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/2/breve-historico-da-crianca-no-brasil-conceituando-a-infancia-a-partir-do-debate-historiografico>

Miranda, L. L., Lavor Filho, T. L., Souza Filho, J. A., Gonçalves, L. T. L., Soares, M. R. N., Mourão, L. C. C. B., & Silva, P. F. J. (2021). Educação em tempos de COVID-19: as (im)permanências do uso de tecnologias nas escolas. *Revista de Psicologia da UNESP*, 20(1), 99-118. <https://doi.org/10.5935/1984-9044.20210005>

Miranda, L. L., Gonçalves, S. D., Barros, E. E. S., Gonçalves, L. T. L., & Queiroz, A. A. (2020). Jovens pesquisadores do cotidiano escolar: Uma análise do processo

- de pesquisa. In J. P. P. Barros, D. C. Antunes, & R. P. Mello (Orgs.), Políticas de vulnerabilização social e seus efeitos: Estudos do programa de pós-graduação em psicologia da Universidade Federal do Ceará (UFC) (Vol. 1, pp. 264–283). Imprensa Universitária UFC.
- Mombaça, J. (2017). Notas estratégicas quanto aos usos políticos do conceito de lugar de fala. [Manuscrito não publicado].
- Mombaça, J. (2018). Não vão nos matar agora. Cobogó.
- Mombaça, J. (2020). Lugar de fala e resistência: O corpo como espaço de expressão e poder. N-1 Edições.
- Mordente, G. V., & Portugal, F. T. (2025). Competências socioemocionais como dispositivo de neoliberalização da educação. *Revista Sustinere*, 13(1).
- Moreira, M. I. (2008). Pesquisa-intervenção: Especificidades e aspectos da interação entre pesquisadores e sujeitos de pesquisa. In L. Castro & V. Besset (Orgs.), *Pesquisa-intervenção na infância e juventude* (pp. 409–432). Trarepa/FAPERJ.
- Müller, F. (2006). Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. *Educação & Sociedade*, 27(95), 553-573.
- Neubern, M. S. (2001). O reconhecimento das emoções no cenário da psicologia: implicações epistemológicas e reflexões críticas. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 21(2), 2-13.
- OCDE. (2015). *Competências para o progresso social: O poder das competências socioemocionais*. OECD Publishing.
https://www.oecd.org/content/dam/oecd/pt/publications/reports/2015/03/skills-for-social-progress_g1g4c895/9789264249837-pt.pdf
- Oliveira, M. (2021). Implicações da pandemia da Covid-19 nos anos iniciais do ensino fundamental: Um estudo baseado em relato de experiência numa escola

municipal de Fortaleza [Tese de doutorado, Universidade Estadual do Ceará].

UECE. <https://www.uece.br/ppcclis/home/servicos-e-informativos/bancas-qualificacao-defesas/doutorados/>

O Povo. (2021). Em 2020, cerca de 190 alunos abandonaram os estudos na rede municipal de ensino de Fortaleza.

<https://www.opovo.com.br/noticias/fortaleza/2021/04/01/em-2020--cerca-de-190-alunos-abandonaram-os-estudos-na-rede-municipal-de-ensino-de-fortaleza.html>

O Povo. (2020). Quase 7 mil alunos de Fortaleza não conseguem entregar atividades com aulas remotas.

<https://www.opovo.com.br/noticias/fortaleza/2020/07/14/quase-7-mil-alunos-de-fortaleza-nao-conseguem-entregar-atividades-com-aulas-remotas.html>

Organização das Nações Unidas. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*.

<https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>

Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS). (n.d.). Histórico da pandemia de

Covid-19. <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-Covid-19>

Peters, M. *Contranarrativas e a educação na era da informação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Pedro, J. (2023). Ética e investigação em educação: a (in)visibilidade ético-epistemológica das crianças no consentimento informado. *Práxis Educativa*, 18, e21399, 1-25.

a. (2020). Prefeitura de Fortaleza conquista resultados históricos na educação

municipal. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.18.21399.037>

Prefeitura de Fortaleza

- Portal do Governo Federal Brasileiro. (2021, 20 de março). Pós-pandemia: Guia orienta professores, alunos e famílias na volta às aulas. GOV.BR.
<https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/novembro/pos-pandemia-guia-orienta-professores-alunos-e-familias-na-volta-as-aulas>
- Quixadá, L. M., Barbosa, M. L. B., & Távora, T. de A. (2022). Contação de histórias, ludicidade e participação da criança. In L. M. Quixadá & J. de A. Menezes (Orgs.), *Infância em territórios de (in)segurança: Narrativas compartilhadas com crianças* (pp. 102–121). EdUECE.
- Quixadá, L. M. (2022). Crianças na periferia e narrativas compartilhadas: Por uma gramática da esperança. In L. M. Quixadá & J. de A. Menezes (Orgs.), *Infância em territórios de (in)segurança: Narrativas compartilhadas com crianças* (pp. 217–233). EdUECE.
- Ribeiro, D. (2017). O que é lugar de fala? Letramento.
- Ribeiro, D. M., Miranda, L. L., Feitosa, G. L., Cardoso, N. F. S., Oliveira, P. S. N., & Oliveira, T. C. D. (2016). Pesquisando com professores: A centralidade do diário de campo e da restituição em uma pesquisa-intervenção. *Revista de Psicologia*, 7(1), 81–93.
- Romanzini, L., et al. (2022). Repercussões da pandemia da Covid-19 na saúde mental de crianças do Ensino Fundamental. *Saúde em Debate*, 46(135).
- Santos, A. (2015). A escola como espaço de proteção social. *Revista de Educação Pública*, 24(55).
- Santos, G., & Mendonça, M. (2021). Pandemia e o ensino remoto: Uma reflexão acerca da vivência afetivo-emocional dos estudantes. *Revista Educação e Humanidades*, 2(1), 110–131.
- Santos, B. S. (2016). *A cruel pedagogia do vírus*. Almedina.

- Santos, M. (2019). Educação como direito social e a escola protetiva. *Cadernos de Pesquisa*, 49(172).
- Schorr, R., & Sehn, A. (2020). O diário das emoções como dispositivo de escuta. Em L. L. Miranda et al. (Orgs.), *Psicologia e Pandemia* (Vol. 2, pp. 63-72). EdUECE.
- Sarmiento, M. J. (2003). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. *Educação & Sociedade*, 24(85), 15–38.
- Sarmiento, M. J. (2005). As culturas da infância no contexto da sociedade contemporânea. *Revista Pedagógica*, 7(15), 7–26.
- Sarmiento, M. J. (2005). Gerações e alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, 26(91), 361–378.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200003>
- Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE). (2021). Guias para o retorno presencial fortalecem a cultura do cuidado na comunidade escolar. Governo do Estado do Ceará.
- Silva, T. T. da. (2010). Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo (3ª ed., 1ª reimpr.). Autêntica.
- Soares, R., Ramos, F., Fert, C., & Silva, A. (2021). Educação indígena no Brasil: Avanços e retrocessos na história da educação. *História da Educação no Brasil*, 125–138. Editora Científica Digital.
- Souza Silva, M., & Sambugari, M. R. N. (2022). A alfabetização na Base Nacional Comum Curricular: lacunas e desafios. *Revista Brasileira de Alfabetização*, 1(17).
- Tardif, M. (2009). Saberes docentes e formação profissional. Vozes.
- Todos Pela Educação. (2025, abril). Aprendizagem na educação básica: Situação

brasileira no pós-pandemia [Relatório técnico].

<https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2025/04/estudo-aprendizagem-na-educacao-basica-no-brasil-pos-pandemia-todos-pela-educacaodocx.pdf>

UNESCO. (s.d.). Educação: Do fechamento das escolas à recuperação.

<https://www.unesco.org/pt/covid-19/education-response>

UNICEF. (2020, 27 de agosto). Covid-19: Pelo menos um terço das crianças em idade escolar não consegue acessar o ensino a distância durante o fechamento das escolas [Comunicado de imprensa].

<https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/covid-19-pelo-menos-um-terco-das-criancas-em-idade-escolar-nao-consegue-acessar-ensino-a-distancia>

UNICEF Brasil & Cenpec Educação. (2021, abril). Cenário da exclusão escolar no Brasil: Um alerta sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na educação [Relatório técnico]. UNICEF Brasil.

<https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>

Wandercil, M., et al. (2024). Busca ativa escolar: estratégias de enfrentamento ao abandono e evasão. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 29.

WikiFavelas. (2025, 19 de abril). Pirambu (favela). Dicionário de Favelas Marielle Franco. https://wikifavelas.com.br/index.php/Pirambu_%28favela%29

Valle, I. R. (2022). A reprodução de Bourdieu e Passeron: 50 anos depois. *Educação e Pesquisa*, 48, e258902.

Valle, I. R. (2022). A reprodução de Bourdieu e Passeron: 50 anos depois. *Educação e Pesquisa*, 48, e258902. Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia

da Universidade Federal do Ceará]. Repositório Institucional da Universidade Federal do Ceará. <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/70000>

Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (2001). *Psicologia pedagógica*. Martins

Vygotsky, L. S. (2001). *Pensamento e linguagem* (J. L. Camargo, Trad.; 4ª ed.). Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (2004). *Teoria das emoções: Estudo histórico-crítico*. Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (2018). *Sete aulas sobre a base da pedologia*. E-Papers.

Apêndices

Tabela 1 – Contribuições e reverberações da pesquisa-intervenção

PARA AS CRIANÇAS	PARA A ESCOLA	PARA PESQUISADORA
Criação de espaços legítimos de expressão	Produziu um efeito de espelhamento: devolveu à escola os sentidos a partir do olhar das crianças	Deslocamentos: • Epistemológicos • Éticos • Políticos
Possibilidade de: • elaborar experiências • nomear afetos • compartilhar vivências	Provocou deslocamentos nas práticas: • valorização da escuta • incorporação do Diário das Emoções	Transformação da escuta: do “ouvir falas” → para sustentar silêncios
Fortalecimento de: • vínculos • sentimento de ser ouvido	Apontou a necessidade de: → institucionalizar o acolhimento como prática pedagógica	Reconhecimento de que: a implicação é constitutiva da pesquisa Produção de um novo posicionamento: → escutar como prática de responsabilidade
Reconhecimento das crianças como: → sujeitos que produzem sentidos		

Tabela 2 – Primeira vivência: linha do tempo

Eixo de análise	O que as crianças narraram / expressaram	Sentidos que emergem	Dispositivos / registros
Memórias da pandemia	Falas sobre máscara, álcool em gel, aula online, ficar em casa, escola “parada”; confusão temporal; dificuldade de lembrar séries e anos	Pandemia como tempo suspenso, embaralhamento da memória, experiência marcada mais por sensações do que por marcos cronológicos	Roda de conversa, falas espontâneas
Pandemia e afetos	Medo, tristeza, solidão, saudade dos amigos; ambiguidade (“gostava de não ir pra escola” / “sentia falta”)	Vivência desigual da pandemia, marcada por condições de vida distintas e ambivalência afetiva	Falas, cartazes, palavras escritas

Escola na pandemia	Falta da convivência, dificuldades com aula online, ausência de internet, isolamento	Escola como espaço de pertencimento cuja ausência produz sofrimento	Falas e comparações entre casa e escola
Retorno às aulas presenciais	Uso de máscara, álcool em gel, rodízio, divisão da turma, impossibilidade de abraçar	Retorno como experiência contraditória: reencontro e medo coexistem	Roda de conversa e cartazes
Afetos no retorno	Alegria, medo, tristeza, raiva, insegurança; “feliz e triste ao mesmo tempo”	Oscilação emocional e insegurança diante do retorno parcial e controlado	Roda de conversa e cartazes
O “hoje”	“Triste”, “chato”, “não mudou nada”; mistura de emoções	Persistência de afetos da pandemia no cotidiano atual; reconstrução inacabada	Falas diretas e cartaz do “hoje”
Expressões não verbais	Desenhos, cores escuras na pandemia, cores mais vivas no retorno, mistura no hoje; gestos de aproximação e contato físico	Corpo como forma de expressão dos afetos; o que não é dito em palavras aparece nos gestos	Cartazes, observação, diário de campo
Vínculo e escuta	Busca por toque, abraços, aproximação física; abertura progressiva da fala	Reconstrução dos vínculos e criação de um espaço de segurança para a escuta	Diário de campo
Escola como território afetivo	Crianças falam da escola como se ela sentisse; escola “triste”	Escola compreendida como espaço vivo, atravessado por afetos e pelo território	Falas finais, cartazes, diário de campo

Tabela 3 – Segunda vivência: Construção do Diário das Emoções

Situação / Dispositivo da Vivência	Falas, Gestos e Climats Observados	Sentidos que emergem	Pistas de Análise (para a dissertação)
Nomeação das emoções com crachás no início da vivência	Palavras recorrentes: <i>raiva, ansiedade, chato, legal, agitado, triste, feliz</i> . Repetição de “raiva” e “ansioso”.	As emoções aparecem de forma intensa e espontânea, sem hierarquização entre “boas” e “ruins”.	A escola como espaço onde emoções circulam, mas nem sempre são elaboradas. A nomeação como primeiro gesto de reconhecimento emocional.
Chegada à sala Google e contato com os materiais	Euforia coletiva; comentários de alegria; uma criança diz: “se eu tivesse tudo isso em casa, nem saía”.	Os materiais funcionam como disparadores de prazer, pertencimento e valorização.	A materialidade como cuidado: oferta de recursos como gesto simbólico de acolhimento e reconhecimento.
Crianças mais silenciosas e observadoras	Algumas ficam em cantos, mas com olhar atento e interessado.	Diferentes modos de participação: presença não verbal também comunica.	Importância de reconhecer expressões não discursivas na análise das vivências.

Curiosidade sobre os cadernos	Perguntas: “é pra gente?”, “você compraram com o dinheiro de vocês?”	Surpresa diante da oferta e estranhamento frente ao investimento nos alunos.	Indícios de experiências escolares marcadas pela escassez e pela não centralidade do cuidado.
Conversa sobre o que é um diário	Falas: “guarda segredos”, “fala da gente”, “memórias”, “coisas que gosta”.	O diário aparece como espaço íntimo, de identidade e confiança.	Aproximação com a noção de escrita de si e produção de sentidos sobre a própria experiência.
Proposta do “Diário das Emoções”	Ênfase na expressão para além da escrita: desenhos, colagens, rabiscos. Entusiasmo: “tô ansioso pra começar”.	Ampliação das formas de dizer de si; legitimação de múltiplas linguagens.	Diários como dispositivo de escuta sensível e não normativa das emoções infantis.
Pergunta sobre levar o diário para casa	Ansiedade e curiosidade sobre onde o diário ficará guardado.	Consciência da dimensão privada do que será produzido.	A fronteira entre o íntimo e o institucional; necessidade de proteção simbólica.
Pedido por caixa com cadeado para guardar os diários	Preocupação coletiva com o local onde “os segredos” ficariam.	O diário é reconhecido como algo valioso e vulnerável.	A ética do cuidado na pesquisa e na escola: escutar implica proteger.
Organização coletiva do espaço de guarda	Caixa, armário, sacolas como soluções construídas junto com as crianças.	Construção de um espaço de confiança e abrigo simbólico.	Diários como espaço transicional entre o individual e o coletivo

Tabela 4 - Terceira vivência: construção de história coletiva (22/11 – interrompida / 29/11 – realizada)

Eixo de Análise	Descrição da Vivência	Falas, Gestos e Situações Significativas	Análise / Interpretação
Vivência interrompida pela violência como experiência emocional	A vivência prevista para o dia 22/11 não ocorreu devido a tiroteios no bairro, o que levou ao fechamento da escola. A interrupção passou a compor o campo da pesquisa, sendo registrada no diário da pesquisadora e nos relatos das crianças posteriormente.	Crianças relatam medo, tensão e preocupação com o caminho até a escola; menções indiretas a tiros e à violência no território; comentários sobre “não ter aula por causa disso”.	A interrupção não é um evento externo, mas parte constitutiva da pesquisa-intervenção. A violência atravessa o cotidiano escolar e as emoções das crianças, produzindo medo, silêncio e vigilância sobre o que pode ou não ser dito. O contexto territorial se impõe como marcador das vivências

Retomada da vivência e clima emocional do grupo	A vivência foi realizada em 29/11, com retomada da proposta de construção de história coletiva. O encontro ocorreu em um contexto marcado por avaliações externas (SPAECE) e cansaço das crianças.	Crianças demonstram agitação, dispersão e menor engajamento inicial; comentários sobre provas, notas e cobranças escolares; expressões de tédio e irritação.	O clima emocional evidencia o impacto das demandas institucionais no final do ano letivo. A escola aparece simultaneamente como espaço de cuidado e de pressão, afetando a disponibilidade emocional das crianças para atividades expressivas.
História coletiva como dispositivo de expressão mediada	A proposta envolvia a criação de uma história coletiva a partir de imagens, emoções e palavras sorteadas. A narrativa construída pelas crianças foi curta e pouco desenvolvida.	Dificuldade em sustentar a narrativa; história sem conflitos explícitos; ausência de menções diretas à violência; participação desigual entre os alunos.	A fragilidade da história não indica ausência de emoções, mas a dificuldade de simbolizá-las diretamente. O dispositivo narrativo revela limites da palavra diante de experiências traumáticas e contextos de insegurança.
Expressão emocional deslocada para os cartazes	Após a história, as crianças confeccionaram cartazes com as imagens retiradas da sacola e com palavras e emoções que representassem seus sentimentos em relação à escola. (elas colocaram dentro da sacola)	Predominância de emoções como raiva, tristeza, tédio e cansaço; uso de figuras lúdicas (dinossauros, fadas, personagens); repetição de certas emoções em diferentes cartazes.	Os cartazes funcionam como um canal alternativo de expressão, permitindo que emoções difíceis sejam comunicadas de forma indireta e simbólica. O lúdico aparece como estratégia de proteção psíquica e mediação da fala.
Silêncios, autocensura e “falar sem dizer”	Mesmo diante de um espaço de escuta, as crianças evitam explicitar situações de violência, recorrendo a falas genéricas ou deslocadas.	Falas vagas; mudanças rápidas de assunto; ausência de detalhes; comentários que sugerem medo de “falar demais”.	Observa-se um movimento de autocensura, relacionado à vivência em territórios marcados pela violência. As crianças aprendem a se proteger também pelo silêncio, o que tensiona os limites da escuta escolar.
O diário como dispositivo de proteção e confiança	Ao final da vivência, algumas crianças demonstraram preocupação com o destino de seus diários, solicitando que fossem guardados pela pesquisadora.	Pedidos explícitos para que o diário não fosse levado para casa; expressões de confiança na pesquisadora; cuidado com o que foi escrito/desenhado.	O diário se consolida como um dispositivo ético e afetivo da pesquisa-intervenção. Mais do que instrumento de registro, ele representa um espaço de sigilo, segurança e vínculo, fundamental em contextos de vulnerabilidade social.

A pesquisadora implicada no campo	Registro no diário, sentimentos de angústia, impotência e reflexão ética diante da violência e das limitações institucionais.	Registros sobre medo coletivo, responsabilidade com a escuta das crianças e limites do papel da escola frente à violência.	A implicação da pesquisadora é parte constitutiva da pesquisa-intervenção. O diário de campo revela a dimensão ética do trabalho e a necessidade de sustentar a escuta sem expor crianças e profissionais.
-----------------------------------	---	--	--

Tabela 5: Quarta vivência: SIM ou NÃO: escuta e posicionamento

Eixo de análise	Situações / frases disparadoras	Movimentos corporais e posicionamentos	Afetos e sentidos expressos pelas crianças	Análises e interpretações
A escola como espaço de acolhimento (ou não)	“Já fui acolhido quando chorei na escola”; “Sinto que posso falar quando estou triste”	Deslocamentos majoritários para o SIM , com hesitações e olhares para os colegas	Sensação de cuidado para alguns; insegurança e dúvida para outros	O acolhimento aparece como experiência desigual, revelando uma escola que, em certos momentos, acolhe, mas não garante esse cuidado de forma contínua para todas as crianças.
Afetos que atravessam o cotidiano escolar	“Quem se sentiu triste na escola?”; “Quem tava feliz de vir para a escola?”; “Quem se sentiu cansado essa semana?”	Movimentos variados entre SIM e NÃO , com mudanças ao longo das falas	Tristeza, alegria, cansaço, ambivalência	As emoções emergem como parte constitutiva da experiência escolar, rompendo com a ideia de uma escola apenas cognitiva e evidenciando a centralidade dos afetos no cotidiano das crianças.
Posicionamento, corpo e tomada de palavra	Dinâmica do “Sim ou Não” com justificativas orais	O corpo como forma primeira de fala: andar, parar, mudar de lado	Coragem, receio, necessidade de pertencimento	O ato de se posicionar fisicamente funciona como dispositivo de escuta e expressão, permitindo que crianças falem mesmo quando a palavra é difícil ou arriscada.

Entre o dizer e o silenciar	Frases relacionadas ao medo, à tristeza e à possibilidade de falar	Permanência no meio da linha; silêncio após o posicionamento	Medo, cautela, proteção	O silêncio e a hesitação indicam estratégias de autoproteção, revelando um campo marcado por limites simbólicos e reais para a expressão plena das vivências.
Escola, segurança e medo	“Tenho medo na hora de entrar na escola”	Deslocamentos contidos, justificativas breves	Medo, alerta, tensão	O medo aparece como afeto estruturante da relação com a escola, atravessado pelo contexto de violência do território, ainda que nem sempre explicitado verbalmente.

Tabela 6 - Quinta vivência: A árvore da vida escolar

Eixo/ Dimensão	Evidências	Possíveis interpretações/análises
Raízes (base de sustentação da escola)	- Crianças escreveram: segurança, muros altos, grades, porteiro, policiais, amizade, amor.- Comentários sobre “alguém para proteger”.- Menção do porteiro mais que professores ou gestores.	- Segurança física é central na experiência escolar.- A presença de figuras que “defendem” sustenta emocionalmente as crianças.- Indica que a sensação de proteção precede e fundamenta o bem-estar e o vínculo afetivo.
Tronco (estrutura da escola e rotina)	- Falaram sobre professores, disciplinas favoritas, desafios, materiais.- Comentários sobre “estar perto”, “coisas legais” e professores queridos	- As crianças percebem a escola como espaço de aprendizado e rotina, mas também como relações significativas com professores.- O tronco simboliza tanto a organização escolar quanto o suporte afetivo proporcionado pelas figuras de referência.
Galhos (aspectos diversos da vida escolar)	- Amigos, desafios, momentos de aprendizado. - Dinâmica de construção coletiva, com colaboração entre crianças.- Observação de preferências pelos pesquisadores, aproximação, contato físico e afeto.	- A escola é vivida como espaço de relações sociais e emocionais complexas.- O vínculo com colegas e pesquisadores reforça a importância de interações afetivas e do pertencimento.
Folhas (emoções vividas)	- Crianças escreveram: alegria, tristeza, raiva, medo, amizade, aprendizados.- Questionamentos sobre se só poderiam escrever coisas boas.- Expressão corporal de aproximação e busca de atenção.	- Emoções positivas e negativas são reconhecidas e validadas.- Demonstra consciência emocional e necessidade de espaço seguro para expressão afetiva.- Corpo e emoção estão integrados na percepção da escola.

Frutos (desejos e expectativas)	- Crianças escreveram: mais segurança, mais respeito, mais recreio, mais férias, professores atenciosos, consulta com psicólogo, diversão, acolhimento.- Comentários sobre professores queridos e limites desejados.	- Desejos refletem tanto necessidades afetivas quanto estruturais.- Mostra expectativas de proteção, cuidado, diversão e valorização do vínculo com adultos de referência.- Indica que o bem-estar emocional está conectado à segurança e à qualidade das relações escolares.
--	---	--