



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

DÉBORA CRISTINA SALES DA CRUZ VIEIRA

MUNDOS DE VIDA EM PERFORMANCES NARRATIVAS DE CRIANÇAS PEQUENAS
DE ESCOLAS DA INFÂNCIA DO DISTRITO FEDERAL

Brasília/DF
2023

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Sm Sales da Cruz Vieira, Débora Cristina
Mundos de vida em performances narrativas de crianças
pequenas de escolas da infância do Distrito Federal / Débora
Cristina Sales da Cruz Vieira; orientador Luciana
Hartmann. -- Brasília, 2023.
235 p.

Tese(Doutorado em Artes Cênicas) -- Universidade de
Brasília, 2023.

1. Infância . 2. Performances narrativas . 3. Educação
estética . 4. Pesquisa com crianças . 5. Covid 19. I.
Hartmann, Luciana , orient. II. Título.

DÉBORA CRISTINA SALES DA CRUZ VIEIRA

MUNDOS DE VIDA EM PERFORMANCES NARRATIVAS DE CRIANÇAS PEQUENAS
DE ESCOLAS DA INFÂNCIA DO DISTRITO FEDERAL

Tese apresentada como exigência para a obtenção do título de doutora em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, vinculado ao Instituto de Artes da Universidade de Brasília (UnB) na área de concentração Cultura e Saberes em Artes Cênicas, orientada pela Profa. Dra. Luciana Hartmann.

Brasília/DF
2023

DÉBORA CRISTINA SALES DA CRUZ VIEIRA

MUNDOS DE VIDA EM PERFORMANCES NARRATIVAS DE CRIANÇAS PEQUENAS
DE ESCOLAS DA INFÂNCIA DO DISTRITO FEDERAL

Tese apresentada como exigência para a obtenção do título de doutora em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, vinculado ao Instituto de Artes da Universidade de Brasília (UnB) na área de concentração Cultura e Saberes em Artes Cênicas, orientada pela Profa. Dra. Luciana Hartmann.

Brasília, 19 de junho de 2023.

Banca de defesa da tese de doutorado

Professora Doutora Luciana Hartmann
Programa de Pós-Graduação Artes Cênicas - UnB - Orientadora

Professor Doutor Gilberto Icle
Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – UnB - Membro interno

Professora Gilka Elvira Ponzi Girardello
Programa de Pós-Graduação em Educação – UFSC - Membro externo

Professora Roselete Fagundes de Aviz
Centro de Ciências da Educação – UFSC - Membro externo

Professora Doutora Cristina Massot Madeira-Coelho
Programa de Pós-Graduação em Educação – UnB - Membro externo

Aos meus pais, Neide Conceição Sales da Cruz e Domingos Soares da Cruz, por terem me
presenteado com a vida, ensinando-me a olhar, a ouvir e a me sensibilizar com o mundo ao
meu redor.

AGRADECIMENTOS

É com o coração cheio de gratidão por esta jornada formativa que inicio a escrita destes breves agradecimentos. Tenho consciência de que há sentimentos tão profundos e indizíveis que não podem ser traduzidos em palavras, mas utilizarei aquelas que estão ao meu alcance para agradecer por tudo que vivi. Gratidão ao meu Deus por me amar, me salvar, me guiar, me instruir, me inspirar e me consolar em todos os dias da minha vida. “Porque Dele, por Ele e para Ele são todas coisas. A Ele a glória, a honra, para sempre, amém” (Rm 11:36).

Gratidão aos meus pais, Neide e Domingos, por terem me amado desde quando eu ainda era apenas um bom presságio, e por seguirem me amando durante toda a vida, cada um a seu modo particular. Gratidão especial a minha mãe por toda a sua influência na formação da mulher que me tornei, por sempre ter me lembrado que ser professora era o sonho da menina Débora desde os 3 anos de idade, e que essa seria a missão da minha vida. Gratidão aos meus irmãos, Ricardo e Loyanne, pelo amor cuidadoso que temos uns pelos outros e por sermos uma trinca divertida, inseparável e inquebrável. Gratidão ao Meu Bem, Davi, por me amar e abraçar os meus sonhos como seus, incentivando-me diante das adversidades, impulsionando-me para novos voos, e principalmente, gratidão pela incrível família que construímos juntos, nosso mais precioso projeto de vida. Gratidão a minha filha Giovanna e aos meus filhos Pedro e Heitor por serem a minha herança nesta Terra, meu abrigo amoroso e seguro, e por me apoiarem e vibrarem com cada passo da minha trajetória. Gratidão a minha enteada Sofia, ao meu genro Felipe e à minha nora Beatriz por me ensinarem novas formas de amar e de ser família. Gratidão a minha família Sales e a minha família Vieira (tias, tios, madrinhas, padrinhos, primas, primos, sobrinhos José e Levi, sobrinhas Victória, Rafaella e Maria Luísa, cunhados Marcos e Eduardo, cunhadas Cláudia e Malu e minha sogra Fátima) por fazerem parte da minha vida, e de tantas histórias.

Gratidão à Luciana pela parceria afetuosa na orientação desta tese. Inspirando, tensionando e colaborando em todo o processo com sua voz calma, sempre preferindo o anúncio de boas notícias, mesmo em tempos turbulentos e confusos. Gratidão ao Gilberto pela profícua produção acadêmica e generosidade em ensinar, pelas preciosas colaborações no exame de qualificação, e pelas contribuições que sua leitura trará à tese. Gratidão à Gilka por ser uma referência como pesquisadora e na boniteza das palavras, pelas preciosas colaborações no exame de qualificação, e pelas contribuições que sua leitura trará à tese. Gratidão à Roselete pelo feliz encontro que uniu as nossas trajetórias aqui em Brasília, e pelas contribuições que sua leitura trará à tese. Gratidão à Cristina pela amizade e parceria ao longo de toda a minha

vida acadêmica e na vida que não cabe no Lattes, pelas preciosas colaborações no exame de qualificação e pelas contribuições que sua leitura trará à tese. Gratidão às professoras e aos professores do programa de pós-graduação em Artes Cênicas (PPG-CEN – UnB) Luciana, Nitza, Maria Beatriz, Gilberto, Graça e Rafael, do programa de pós-graduação em Literatura (Poslit – UnB) Maria da Glória e Ana Cláudia, e do programa de pós-graduação em Educação (PPGE – UnB) Patrícia, Ana Tereza, Renísia, Maria Lídia e Rodrigo, por fazerem deste percurso formativo um momento ímpar de aprendizagem e desenvolvimento pessoal, profissional e acadêmico.

Gratidão às equipes gestoras das escolas Ipê Amarelo, Ipê Branco, Ipê Roxo e Ipê Rosa pela confiança ao me receberem para a realização da pesquisa empírica. Gratidão às professoras Coraline, Jaqueline, Enya e Cristina pelo acolhimento e parceria em todo o processo investigativo. Gratidão às crianças colaboradoras da pesquisa: Ana Helena, Emanuel, Heitor, Luana, Maria Anita, Maria Eduarda, Mariana, Nicolly, Rodrigo, Ruth, Sophia, Lívia, Alice Victória, Ayla Nicoly, João Lucas, Luiz Felipe, Matheus Kalel, Adryan, Breno, Beatriz, Eliza, Cecília, Anna Júlia, Miguel Ramiro, Miguel, Théo, Raissa, Anny Cristine, Valentina, Ísis, João Lucas, Rodrigo, Castiel, Melissa, Davi Luiz, Evellyn, Guilherme, Maria Clara, Miguel, Seedorf, Alexandre, Ana Vitória, Anny Pérola, Arthur Gabriel, Bruno, Enzo Nycolas, Esther, Érika Kauane, Ezequiel, Guilherme, João Guilherme, João Miguel, Khaio, Manuela, Maria Vitória, Miguel, Riany, Sthefany e Tatiane por compartilharem seus mundos de vida por meio de suas narrativas, e por me ensinarem como fazer pesquisa com elas em meio à pandemia de Covid-19. Gratidão à secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal pela política pública de afastamento remunerado para estudos, como apoio à formação acadêmica das professoras e dos professores da rede, que me possibilitou viver intensamente esta experiência formativa.

Gratidão às colegas e aos colegas da primeira turma de doutorado em Artes Cênicas da Universidade de Brasília: Ada, Adailson, Adriana, Barbara, Belister, Danilo, Gabriel, Kleber, Liu, Luciana e Maria pelas mãos dadas, inspiradoras partilhas e afetuosas palavras de sempre. Gratidão às colegas e aos colegas do grupo de pesquisa Imagens e(m) Cena: Maria, Thais, Cristina, Ana Carolina, Ana Luísa, Joana, Sonaly, Denise, Deborah, Juliana, Rhossane, Morgana, Oendu, Jonielson e Gleuter pelas potentes parcerias. Gratidão ao amigo Fabrício e às amigas Socorro, Stela, Kátia, Joanna, Luana e Loyane, do Círculo Vigotskiano, por sermos um coletivo amoroso, dedicado e engajado na construção de um novo mundo através da educação pública. Gratidão às companheiras do Fórum de Educação Infantil do Distrito Federal Cida, Rhaisa, Stela, Cristina, Ildete, Denise, Norma, Carol, Andréia, Regina, Daiane pela militância pelas crianças e suas infâncias que tanto me inspiram. Gratidão à Kiara pela generosidade em

partilhar saberes e histórias. Gratidão às amigas Renata, Luciana, Ivana, Jaqueline, Rhaisa, Alinie, Jani, Kellen, Kássia, Tânia, Karine, Barbara, Luciana e Maria e aos amigos José Carlos e Magno pelas longas conversas, pelas risadas, pelas generosas partilhas, pela escuta sensível, pelas orações e pelas vibrações que me fortaleceram nesta trajetória formativa.

Gratidão a todas as crianças que já fizeram, que fazem e que farão parte da minha vida, seja na família, na escola e na minha comunidade de fé, a Primeira Igreja Batista de Brasília, por me conectarem com suas infâncias e seus mundos de vida.

"A boca fala do que está cheio o coração" – Jesus Cristo

Evangelho de Lucas 6:45

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo central compreender os mundos de vida de crianças pequenas por meio de suas próprias narrativas em instituições educativas do Distrito Federal, apoiada em uma abordagem interdisciplinar que articula saberes da Teoria Histórico-Cultural, da interface entre Estudos da Performance e Educação, e das Ciências Sociais da Infância. A pesquisa empírica foi realizada com quatro turmas de 2º período, compostas por crianças com faixa etária entre 5 e 6 anos, em quatro instituições públicas de Educação Infantil localizadas em regiões periféricas do Distrito Federal: Cidade Estrutural, Planaltina, Recanto das Emas e Riacho Fundo 2 durante o ano letivo de 2021, em meio à pandemia de Covid-19. O percurso metodológico foi trilhado a partir da etnografia performativa, por meio de práticas artístico-pedagógicas de mediação de leitura e contação de histórias em contexto virtual e presencial, com os seguintes instrumentos: observação participante, dinâmicas conversacionais, oficinas de histórias, oficinas de atividades lúdicas e registros escritos, pictóricos e em áudio da produção narrativa das crianças pequenas. A partir das performances narrativas das crianças foi produzido o livro *Crianças Narradoras* contendo 57 narrativas, categorizadas conforme os temas abordados nos eventos narrados por elas: histórias de morte, histórias de família, histórias de não-humanos, histórias de seres encantados, histórias de pobreza, histórias de heróis e heroínas e histórias de machucados. A indissociabilidade da expressão oral e da expressão corporal no ato de narrar, e a singularidade das estratégias utilizadas pelas crianças pequenas ao acessarem seu público, seja direcionando-se a uma pessoa em especial ou a todo o grupo, utilizando gestos, modulação na voz e expressões faciais distintas, foram princípios performativos elencados nos eventos narrativos analisados. Os relatos das crianças pequenas evidenciam seus mundos de vida como prática performativa na escola da infância, pois, ao terem espaços e tempos assegurados para narrar, há um reconhecimento da potência criadora da autoria narrativa infantil. Isso se configura como uma possibilidade de interlocução estética entre adultos e crianças, diminuindo as hierarquias intergeracionais ao aproximar os contextos vivenciados, as múltiplas infâncias, e os mundos de vida através das singulares formas em que as crianças pequenas performam as palavras narradas na escola da infância.

Palavras-chave: infância; performance narrativa; educação estética; pesquisa com crianças; Covid-19.

ABSTRACT

The central objective of this research is to understand the lifeworlds of young children through their own narratives in educational institutions in the Distrito Federal, supported by an interdisciplinary approach that articulates knowledge from Historical-Cultural Theory, the interface between Performance Studies and Education and of Childhood Social Sciences. The empirical research was carried out with four classes of the 2nd period composed of children aged between 5 and 6 years in four public institutions of Early Childhood Education located in peripheral regions of the Distrito Federal: Cidade Estrutural, Planaltina, Recanto das Emas and Riacho Fundo 2 during the 2021 school year, in the midst of the Covid-19 pandemic. The methodological path was taken from performative ethnography, through artistic-pedagogical practices of reading mediation and storytelling in a virtual and face-to-face context, with the following instruments: participant observation, conversational dynamics, story workshops, ludic activities workshops and written, pictorial and audio recordings of the narrative production of young children. From the narrative performances of the children, the book *Children Narrators* was produced, containing 57 narratives, categorized according to the themes addressed in the events narrated by them: stories of death, family stories, stories of non-humans, stories of enchanted beings, stories of poverty, stories of heroes and heroines and stories of hurt. The inseparability of oral expression and body expression in the act of narrating and the uniqueness of the strategies used by young children when accessing their audience, whether addressing a particular person or the whole group, using gestures, voice modulation and expressions Distinct facial features were performative principles listed in the analyzed narrative events. The narratives of young children show their worlds of life as a performative practice in childhood school, because by having assured spaces and times to narrate, there is a recognition of the creative power of children's narrative authorship. This is configured as a possibility of aesthetic interlocution between adults and children, reducing intergenerational hierarchies by bringing together the contexts experienced, the multiple childhoods, and the worlds of life through the unique ways in which young children perform the words narrated in the childhood school.

Keywords: childhood; narrative performance; aesthetic education; research with children; Covid-19.

RESUMEN

El objetivo central de esta investigación es comprender los mundos de vida de los niños pequeños a través de sus propias narrativas en las instituciones educativas del Distrito Federal, sustentado en un enfoque interdisciplinario que articula saberes desde la Teoría Histórico-Cultural, la interfaz entre los Estudios de Performance y la Educación y de la Ciencias Sociales Infancia. La investigación empírica fue realizada con cuatro clases del 2º período compuestas por niños con edades entre 5 y 6 años en cuatro instituciones públicas de Educación Infantil ubicadas en regiones periféricas del Distrito Federal: Cidade Estrutural, Planaltina, Recanto das Emas y Riacho Fundo 2 durante el ciclo escolar 2021, en medio de la pandemia del Covid-19. El camino metodológico se tomó desde la etnografía performativa, a través de prácticas artístico-pedagógicas de mediación lectora y narración de cuentos en un contexto virtual y presencial, con los siguientes instrumentos: observación participante, dinámicas conversacionales, talleres de cuentos, talleres de actividades lúdicas y registros escritos, pictóricos y de audio de la producción narrativa de los niños pequeños. A partir de las actuaciones narrativas de los niños, se elaboró el libro Niños Narradores, que contiene 57 relatos, categorizados según los temas abordados en los hechos narrados por ellos: historias de muerte, historias familiares, historias de no humanos, historias de seres encantados, historias de pobreza, historias de héroes y heroínas e historias de dolor. La inseparabilidad de la expresión oral y la expresión corporal en el acto de narrar y la singularidad de las estrategias utilizadas por los niños pequeños para acceder a su audiencia, ya sea dirigiéndose a una persona en particular o a todo el grupo, utilizando gestos, modulación de voz y expresiones, los rasgos faciales distintivos fueron principios performativos enumerados en los acontecimientos narrativos analizados. Las narrativas de los niños pequeños muestran sus mundos de vida como una práctica performativa en la escuela infantil, pues al tener espacios y tiempos asegurados para narrar, se reconoce el poder creador de la autoría narrativa infantil. Esto se configura como una posibilidad de interlocución estética entre adultos y niños, reduciendo las jerarquías intergeneracionales al acercar los contextos vividos, las múltiples infancias y los mundos de la vida a través de los singulares modos en que los niños pequeños interpretan las palabras narradas en la escuela infantil.

Palabras clave: infancia; performance narrativa; educación estética; investigación con niños; COVID-19.

RÉSUMÉ

L'objectif central de cette recherche est comprendre les mondes de vie des petits enfants à travers leurs propres récits dans les établissements d'enseignement du Distrito Federal, soutenus par une approche interdisciplinaire qui articule les connaissances de la théorie historique et culturelle, à l'interface entre les études de performance et l'éducation et Sciences sociales de l'enfance. La recherche empirique a été réalisée avec quatre classes de la École Elementaire composées d'enfants dans la tranche âge entre de 5 à 6 ans dans quatre institutions publiques d'éducation situées dans les régions périphériques du Distrito Federal: Cidade Estrutural, Planaltina, Recanto das Emas et Riacho Fundo 2 pendant de l'année scolaire 2021, en pleine pandémie de Covid-19. Le chemin méthodologique a été réalisée à partir de l'ethnographie performative, à travers des pratiques artistiques-pédagogiques de médiation de lecture et de narration dans un contexte virtuel et en face-à-face, avec les instruments suivants: observation participante, dynamique conversationnelle, ateliers de contes, ateliers d'activités ludiques et enregistrements écrits, picturaux et sonores de la production narrative des jeunes enfants. À partir des performances narratives des enfants, le livre "Enfants Narrateurs" a été produit, contenant 57 récits, classés selon les thèmes abordés dans les événements racontés par eux: histoires de mort, histoires de famille, histoires de non-humains, histoires d'êtres enchantés, histoires de pauvreté, histoires de héros et d'héroïnes et histoires de souffrance. L'inséparabilité de l'expression orale et de l'expression corporelle dans l'acte de narration et l'unicité des stratégies utilisées par les petits enfants pour accéder à leur public, qu'il s'agisse de s'adresser à une personne en particulier ou à l'ensemble du groupe, de utiliser des gestes, de modulation de la voix et d'expressions faciales distinctes, étaient des principes performatifs répertoriés dans les événements narratifs analysés. Les récits de jeunes enfants montrent leurs mondes de vie comme une pratique performative à l'école, parce que en ayant assuré des espaces et des temps pour raconter, il y a une reconnaissance du pouvoir créatif de la paternité narrative des enfants. Ceci est configuré comme une possibilité d'interlocution esthétique entre adultes et enfants, réduisant les hiérarchies intergénérationnelles en rassemblant les contextes vécus, les enfances multiples et les mondes de la vie à travers les manières uniques dont les petits enfants interprètent les mots racontés à l'école.

Mots clés: enfance; performance narrative; éducation esthétique; recherche avec des enfants; COVID-19.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Percurso e localização das regiões administrativas das escolas pesquisadas.....	45
Imagem 2 - Oficina lúdica virtual Escola Ipê Roxo	52
Imagem 3 - Foto do boneco e do desenho do Batman.....	56
Imagem 4 - Primeiro dia de pesquisa presencial na escola Ipê Amarelo	59
Imagem 5 - Oficina-piloto na escola Ipê Amarelo	63
Imagem 6 - Votação jogo teatral	64
Imagem 7 - Crianças da escola Ipê Amarelo jogando o jogo teatral Espelho.....	66
Imagem 8 - Registro pictórico da narrativa O passeio à sorveteria.....	69
Imagem 9 - Crianças manuseando o livro Crianças Narradoras	71
Imagem 10 - Painel de votação com os livros selecionados.....	74
Imagem 11 - Capa do livro <i>Agora não, Bernardo</i>	83
Imagem 12 - Capa do livro <i>Pingo</i>	84
Imagem 13 - Capa do livro <i>O menino que colecionava lugares</i>	84
Imagem 14- Capa do livro <i>Manu e Mila</i>	85
Imagem 15 - Capa do livro <i>Cadê o juízo do menino?</i>	86
Imagem 16 - Capa do livro <i>O casaco de Pupa</i>	86
Imagem 17- Capa do livro <i>A menina tagarela</i>	87
Imagem 18 - Capa do livro <i>Obax</i>	88
Imagem 19 - Capa do livro <i>Meia Curta</i>	88
Imagem 20 - Oficina de histórias na escola Ipê Branco	91
Imagem 21 - Atriz, escritora e contadora de histórias Kiara Terra	93
Imagem 22 - Registro pictórico do quintal da Maria.....	96
Imagem 23 - Pote da Maria Eduarda.....	103
Imagem 24 - Pote de Nicolly	104
Imagem 25 - Pote de Sophia.....	106
Imagem 26 - Parque da escola Ipê Rosa.....	112
Imagem 27 - Brinquedoteca da escola Ipê Amarelo.....	113
Imagem 28 - Quadra da escola Ipê Branco.....	117
Imagem 29 - Capa do livro <i>Caixinha de guardar o tempo</i>	120
Imagem 30 - Páginas do livro <i>Crianças Narradoras</i> da escola Ipê Branco.....	121
Imagem 31 - Plantio da muda de ipê na escola Ipê Branco.....	149
Imagem 32 - Mural de boas-vindas da escola Ipê Branco.....	153

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Roteiro seco e questões de Agora não, Bernardo.....	95
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRACE	Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP/CHS	Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
DF	Distrito Federal
DI	Deficiência Intelectual
EAPE	Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
FEI-DF	Fórum de Educação Infantil do Distrito Federal
MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
PDPI	Plano Distrital pela Primeira Infância
POSLIT	Programa de Pós-Graduação em Literatura
PPG-CEN	Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 O COMEÇO DA CONVERSA	19
1.1 Professora-pesquisadora-escutadora de histórias: uma trajetória de pesquisa com narrativas de crianças pequenas	24
1.2 Uma doutoranda em Artes Cênicas: caminhando entre outras trilhas	29
CAPÍTULO 2 ENTRE OS SABERES E OS FAZERES DA PESQUISA COM CRIANÇAS PEQUENAS EM TEMPOS PANDÊMICOS.....	36
2.1 Metodologias incorporadas	36
2.1.1 <i>(Im)possibilidades de análise de performances narrativas de crianças pequenas em contextos educativos.....</i>	<i>42</i>
2.2 Os cenários da pesquisa - um colorido bosque de ipês no Planalto Central	44
2.2.1 <i>Escola Ipê Amarelo.....</i>	<i>46</i>
2.2.2 <i>Escola Ipê Roxo.....</i>	<i>46</i>
2.2.3 <i>Escola Ipê Rosa.....</i>	<i>47</i>
2.2.4 <i>Escola Ipê Branco.....</i>	<i>47</i>
2.3 Os fazeres epistemológicos em foco: procedimentos e instrumentos da pesquisa empírica	48
2.3.1 <i>Fragmentos da pesquisa no contexto remoto.....</i>	<i>51</i>
2.3.2 <i>Fragmentos da pesquisa no contexto presencial.....</i>	<i>58</i>
CAPÍTULO 3 ENTRE O OUVIR E O CONTAR HISTÓRIAS - NARRATIVAS COTIDIANAS CONTADAS EM MEIO À MEDIAÇÃO DE LEITURA NA ESCOLA DA INFÂNCIA	74
3.1 Literatura para crianças na escola da infância.....	79
3.1.1 <i>Obras selecionadas com os afetos do coração de uma professora leitora.....</i>	<i>82</i>
3.2 O método de histórias colaborativas de Kiara Terra para a mediação de leitura com as crianças pequenas	92
3.2.1 <i>As crianças e o monstro de Agora não, Bernardo.....</i>	<i>97</i>
CAPÍTULO 4 ENTRE O MOVER E O (CO)MOVER – POR UMA EDUCAÇÃO PERFORMATIVA DE CRIANÇAS PEQUENAS NA ESCOLA DA INFÂNCIA.....	100
4.1 Objetos e lugares que contam mundos de vidas em O menino que colecionava lugares	102
4.2 Entrando na dança com a bailarina negra em Meia Curta.....	107
4.3 Crianças que brincam e criam	110
CAPÍTULO 5 ENTRE O NARRAR E O REGISTRAR: AS CRIANÇAS COMO AUTORAS DE SUAS NARRATIVAS NA ESCOLA DA INFÂNCIA	119

5.1	Entre o criar e o narrar: conceitos e percursos	122
5.2	Arquivos e repertórios de performances narrativas de crianças pequenas	125
5.2.1	<i>Histórias de morte</i>	126
5.2.2	<i>Histórias de família</i>	129
5.2.3	<i>Histórias de machucados</i>	134
5.2.4	<i>Histórias de não-humanos</i>	136
5.2.5	<i>Histórias de seres encantados</i>	140
5.2.6	<i>Histórias de pobreza</i>	145
5.2.7	<i>Histórias de heróis e heroínas</i>	146
	“ENTROU POR UMA PORTA E SAIU PELA OUTRA E QUEM QUISE QUE CONTE OUTRA” – CONSIDERAÇÕES PARA NÃO CONCLUIR	149
	REFERÊNCIAS	154
	APÊNDICE A – LIVRO CRIANÇAS NARRADORAS	168
	ANEXO A – APROVAÇÃO DA PESQUISA NO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS (CEP/CHS – UNB)	233

CAPÍTULO 1 O COMEÇO DA CONVERSA

*Era uma vez um menino que gostava muito de brincar. Um dia ele começou a estudar e ele gostava muito dos colegas dele. Aí ele começou a fazer muitos amiguinhos. O nome dele era João e ele gostava de brincar de pique-esconde e pique-pegas. E fim.
Guilherme (5 anos, Ipê Roxo)*

Assim como o João, personagem da história narrada pelo Guilherme na oficina de histórias na escola Ipê Roxo, fui uma criança pequena que gostava muito de brincar, e principalmente na escola. Esse lugar de encontros, afetos, brincadeiras e de inúmeras histórias ouvidas, contadas, recontadas e vividas por crianças e adultos. Esta pesquisa de doutorado aborda as narrativas de crianças pequenas contadas por elas em escolas da infância no contexto pandêmico, e tem como objetivo central compreender os mundos de vida de crianças pequenas por meio de suas próprias narrativas em instituições educativas do Distrito Federal. O trabalho é delineado em uma abordagem etnográfica performativa (HARTMANN; SOUSA; CASTRO, 2020), por meio de práticas artístico-pedagógicas de mediação de leitura e contação de histórias em ambiente virtual e em contexto presencial no ano de 2021, em meio à pandemia de Covid-19.

Nesse sentido, compreendo que as crianças, desde muito cedo, estão imersas em um universo de palavras ouvidas e materializadas em diversas narrativas que as constituem e são por elas constituídas, de modo que essa relação entre as crianças e a linguagem tem sido estudada em diferentes campos do conhecimento, que convergem para a compreensão ontológica da linguagem como constituinte do processo de humanização. Há uma pessoa por trás das histórias narradas, com experiências, vivências, emoções e imaginação singulares, de modo que a compreensão da singularidade das crianças elimina a ideia de homogeneização da infância, considerando a integralidade destes sujeitos. Logo, as muitas histórias ouvidas na infância se constituem em pequenos acervos que, interagindo com nossas vivências, contribuem para o exercício da nossa constituição narrativa. Defendo a tese de que as narrativas das crianças pequenas evidenciam seus mundos de vida como prática performativa na escola da infância.

Antes de avançar neste texto introdutório, gostaria de compartilhar o enredo do filme *O tradutor (2018)*¹, dirigido por Rodrigo Barriuso, que conta a história de Malin, um professor universitário cubano. Interpretado pelo ator brasileiro Rodrigo Santoro, Malin é intimado pelo governo de Fidel Castro para fazer a comunicação entre as equipes médicas e as famílias de

¹ Título original *Un Traductor*, drama independente com duração de 108min, produzido por Canadá e Cuba. Trailer disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=g6X3m-dFUK>

crianças hospitalizadas em Havana, vítimas do acidente nuclear de Chernobyl em 1989, traduzindo as informações entre espanhol e russo. Concomitante a esse trabalho, o professor universitário estava escrevendo sua tese sobre literatura russa. A relação desenvolvida pelo professor com as crianças foi potencializada pela linguagem, pois como falante da língua russa, era o único adulto cubano que dialogava com elas sem intérpretes, e começou a criar espaços e tempos para a leitura de livros literários para as crianças no período em que estava de plantão no hospital, no turno noturno.

Em um dado momento do filme, Malin atende uma criança que está em isolamento total e confecciona um livro com desenhos e histórias das outras crianças hospitalizadas, para que a criança isolada pudesse conhecer as demais crianças russas internadas. O livro é produzido no verso das páginas da sua tese em construção, único material disponível pelo professor universitário para as crianças desenharem, escreverem e contarem suas histórias. A tese sobre literatura russa perde a prioridade diante da emergência do contexto vivido e a urgência da comunicação entre a criança isolada, e as demais crianças hospitalizadas. Ao distribuir entre as crianças as páginas da sua tese em construção, o professor universitário abre mão do seu projeto acadêmico para construir um projeto educativo com aquele grupo de crianças russas, a que se vinculou emocionalmente.

Essa interface entre a literatura, as narrativas das crianças e a educação, sustentada pela experiência da linguagem como processo humanizador presente no filme, dialoga com a perspectiva adotada nesta pesquisa de doutorado, sobretudo por considerar as crianças como sujeitos de direitos, produtoras de culturas e não apenas assujeitadas a elas, e sobretudo por considerar que seus mundos de vida são evidenciados em suas performances narrativas. Ao refletir sobre o isolamento daquela criança, o papel do professor universitário, com sua pouca experiência com crianças, mas muita vontade de contar as histórias das outras crianças hospitalizadas, num contexto marcado pela dor e pelas perdas, foi impossível não me remeter aos tempos que estávamos vivendo no primeiro semestre de 2021, onde não era apenas uma criança isolada das demais crianças, mas uma geração de crianças pequenas "isoladas" umas das outras há quase um ano e meio, devido à pandemia da Covid-19.

De modo que indagações sobre o valor e a relevância da produção de uma tese num período pandêmico foram inevitáveis, sobretudo por ter a infância como centralidade da minha trajetória profissional, acadêmica e de militância. As crianças tinham muitas histórias para contar e assumi o compromisso de ouvi-las e registrá-las durante a pesquisa de doutoramento. E assim como Malin produziu um livro com histórias e desenhos para a criança isolada, também ouvi as histórias narradas e produzi com as crianças colaboradoras da pesquisa o livro *Crianças*

Narradoras, com suas narrativas e ilustrações. Um pequeno recorte de expressões simbólicas de infâncias periféricas do Distrito Federal em contexto pandêmico, organizado em quatro livretos, sendo um volume para cada escola e distribuído na respectiva escola.

O projeto de doutorado que ingressei no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade de Brasília em 2019, *'Quem conta um conto, aumenta um ponto'* – *Performances narrativas de crianças em bibliotecas comunitárias*, tinha como objetivo analisar as performances narrativas de crianças em bibliotecas comunitárias do Distrito Federal. Inicialmente, a ideia de pesquisar em espaços de educação não-formal se deu pelo intuito de ampliar a minha experiência como pesquisadora, pois já tinha uma trajetória de estudos com crianças pequenas em instituições educativas. Mas, especialmente, pela interface entre a literatura para crianças e suas performances narrativas, ao assumirem o protagonismo em atividades como mediação de leitura e contação de histórias em contextos educativos onde a literatura ocupa a centralidade.

Todavia, assim como Malin tive que "virar e usar o verso da página", mudar os planos em virtude da pandemia da Covid-19, e em diálogo com minha orientadora Luciana Hartmann, optamos pela realização da pesquisa empírica em instituições educativas de Educação Infantil do Distrito Federal, pois as bibliotecas estavam fechadas e, à época, as escolas mantinham o atendimento às crianças com o ensino remoto. Percebemos a escola como um espaço privilegiado para a realização de práticas educativas ligadas ao letramento literário como mediação de leitura e contação de histórias, de modo que as performances narrativas emergentes a partir das experiências estéticas nos ajudariam a conhecer as percepções das crianças pequenas de seus contextos sociais neste período pandêmico, seus mundos de vida. Maria Teresinha Oliveira (2011) lança mão do conceito o mundo de vida das crianças (SARMENTO; PINTO, 1997), ao evidenciar as especificidades das infâncias.

O mundo de vida das crianças envolve seus modos de fazer, suas experiências e as formas como são constituídas as relações sociais. A compreensão destas relações se dá a partir de uma postura teórico-metodológica que valoriza as distintas possibilidades dos adultos e das crianças em compreender as experiências que partilham (OLIVEIRA, 2011, p. 104).

Corroborando com a autora, considero fundante uma postura dialógica para a aproximação da realidade vivida pelas crianças em seus contextos sociais, e expressa por meio

de suas performances narrativas². Sobre isto, Marina Marcondes Machado (2020) propõe um outro olhar para as produções narrativas infantis, a partir do conceito de criança *performer*, “[...] podemos olhar a criança como ator social participante da vida, inserido no mundo compartilhado com o adulto; protagonista quiçá vivo, vivaz, intenso, brincante. Sua autobiografia, narrada na chave ficcional, será a mais fiel tradução de sua poética própria” (MACHADO, 2020, p. 362). Manuel Sarmiento e Manuel Pinto (1997) evocam a potência dos estudos das infâncias a partir das próprias crianças e o caráter revelador dos seus contextos sociais em seus discursos, conforme:

Além disso, o estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das **interpretações infantis dos respectivos mundos de vida**. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são **desocultadas no discurso das crianças** (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 8, grifo nosso).

O letramento literário é uma prática social e se dá no convívio e em espaços sociais (COSSON, 2007) e a escola da infância³ se constitui um *locus* privilegiado para a difusão dos saberes e fazeres literários, propiciando a experiência estética de crianças e adultos. Todavia, algumas inquietações surgiram após minha trajetória profissional e acadêmica, como: quais seriam as temáticas presentes nas performances narrativas produzidas por crianças pequenas no cotidiano de instituições educativas? Como se dariam as expressões simbólicas e emocionais vivenciadas pelas crianças pequenas nas práticas artístico-pedagógicas realizadas em instituições educativas? Somadas a essas questões que me acompanhavam anteriormente, reflito ainda: e como se dariam estes processos em um contexto pandêmico?

² Richard Bauman (2014) compreende a performance narrativa como um modo de comunicação verbal que consiste na tomada de responsabilidade de um performer para uma audiência, através da manifestação de uma competência comunicativa. Essa competência apoia-se no conhecimento e na habilidade que ele possua para falar nas vias socialmente apropriadas. “Do ponto de vista da audiência, o ato de expressão do performer é sujeito a avaliação, de acordo com sua eficiência” (HARTMANN, 2014b, p.45). Desse modo, a performance narrativa articula dois planos dialeticamente, o do contador de histórias que cria ao narrar a história com sua voz, presença e imaginação, e o plano da plateia que cria ao produzir sentidos sobre a experiência estética vivenciada na escuta da história narrada.

³ O termo escola da infância aparece em documentos oficiais a partir da publicação da Base Nacional Comum Curricular - Educação Infantil (BRASIL, 2018) para designar as instituições educativas públicas, privadas e conveniadas destinadas ao atendimento educativo de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Uma variação da expressão é escola das infâncias, utilizada em documentos oficiais publicados no Distrito Federal, todavia optei pelo termo escola da infância, no singular, coadunando com os documentos oficiais nacionais para esta etapa educacional. Utilizei a grafia do termo Educação Infantil sempre escrito com letras iniciais maiúsculas, por uma questão identitária e política, de afirmação desta etapa educacional como direito das crianças e das mulheres trabalhadoras.

Desse modo, opto por uma escrita narrativa e interdisciplinar que articula saberes da Teoria Histórico-Cultural, da interface entre Estudos da Performance e Educação e das Ciências Sociais da Infância, tendo como objetivo central compreender os mundos de vida de crianças pequenas por meio de suas próprias narrativas em instituições educativas do Distrito Federal, que se desdobrou nos seguintes objetivos específicos: a) analisar como as crianças pequenas manifestam seus contextos sociais em situações narrativas cotidianas, de mediação de leitura e contação de histórias em instituições educativas; b) analisar as performances narrativas de crianças a partir das experiências estéticas vivenciadas; e, c) analisar produções simbólicas de crianças pequenas presentes na escola da infância em contexto pandêmico. A pesquisa empírica foi realizada com turmas de 2º período, compostas por crianças na faixa etária entre 5 e 6 anos, em quatro unidades escolares públicas de Educação Infantil localizadas em regiões periféricas do Distrito Federal: Planaltina, Cidade Estrutural, Recanto das Emas e Riacho Fundo 2, durante o ano letivo de 2021.

Pesquisar as narrativas de crianças pequenas em espaços de escolarização tem sido parte de minha experiência como professora da educação básica e pesquisadora das/com as infâncias, todavia a pandemia da Covid-19, o isolamento social e o ensino remoto, híbrido e presencial neste período histórico colocaram-me em contato com uma nova escola da infância, e os inúmeros desafios epistemológicos de pesquisa que emergiram neste contexto. Ao vivenciar essa experiência juntamente com as crianças e as colegas professoras das quatro escolas pesquisadas (Ipê Amarelo, Ipê Roxo, Ipê Rosa e Ipê Branco⁴), fui afetada de modo singular, pois os tempos e os espaços da Educação Infantil foram reconfigurados, bem como os fazeres docentes e a ação das crianças pequenas em contextos educativos. De tal forma que muito do que se "sabia" sobre ser docente na escola da infância foi substituído pelas novas condições materiais e objetivas, explicitando as fragilidades do atendimento educacional às crianças pequenas durante a pandemia da Covid-19.

Busquei construir uma unidade teórico-metodológica com a indissociabilidade entre teoria e prática nos processos dialógicos da pesquisa, em que a participação das crianças pequenas fosse marcadamente presente nos fazeres da pesquisa, constituindo-as como co-pesquisadoras de histórias. A materialidade das narrativas das crianças pequenas, e os relatos de episódios vivenciados no percurso empírico com elas, guiaram a minha produção teórica em diálogo com as autoras e os autores convidados para esta conversa sobre infâncias, narrativas e cotidianos pandêmicos.

⁴ Nomes fictícios

1.1 Professora-pesquisadora-escutadora de histórias: uma trajetória de pesquisa com narrativas de crianças pequenas

Venho de uma família muito falante e que sempre gostou de compartilhar histórias, fator muito importante na minha constituição narrativa, pois tanto no contexto doméstico, quanto no meu processo de escolarização, sempre fui adjetivada pelas pessoas como uma boa "conversadeira". Contar e ouvir histórias sempre me encantaram e esse fascínio pela potência da linguagem nas relações humanas guiou a minha formação acadêmica e as minhas práticas pedagógicas com as crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental 1, pois sou professora da educação básica na secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal há 26 anos.

Cursei o magistério na Escola Normal de Brasília na década de 1990 e optei pela licenciatura em Letras no CEUB na graduação, porque a literatura é uma grande paixão para mim, desde a mais tenra infância. Aprendi a ler cedo e logo os livros vieram fazer parte da minha vida, e estar entre eles era um abrigo em um lugar seguro, pois imaginar e vivenciar esteticamente as emoções das histórias que eu lia foi, e continua sendo, a melhor parte da experiência literária. Concordo que a literatura é um direito humano e nos humanizamos na relação com a obra literária, como defende o mestre Antonio Candido (2011), corroborando com a ideia de Maria Teresa Andruetto de que a literatura é uma necessidade humana, conforme:

Uma narrativa é uma viagem que nos remete ao território de outro ou de outros, uma maneira então de expandir os limites da nossa experiência, tendo acesso a um fragmento de mundo que não é nosso. Reflete uma necessidade muito humana: a de não nos contentarmos em viver uma única vida e, por isso, o desejo de suspender um pouco o transcurso monocórdio da própria existência para ter acesso a outras vidas e outros mundos possíveis (ANDRUETTO, 2012, p. 54).

Recupero a memória de um episódio vivido, já como professora da educação básica na Escola Ipê Amarelo, em 2009, que me ajuda a sinalizar a gênese do meu processo como pesquisadora das/com as narrativas das infâncias. Eu atuava com crianças do 1º ano do ensino fundamental, com faixa etária de 6 anos de idade, e naquele ano letivo convivi com 28 crianças que me ensinaram muitas lições sobre amizade, respeito e empatia, sobretudo ensinaram-me a ouvi-las com inteireza e a registrar as suas vozes.

Propus como atividade pedagógica a criação de um livro com as histórias inventadas pelas crianças. Cada criança narrou individualmente a sua história e eu fui realizando o papel de escriba, transcrevendo-as e lendo-as para as crianças autoras. Após esse momento, digitei e imprimi as histórias, e cada criança teve a oportunidade de ilustrar a sua própria história narrada.

De posse do material bruto, reproduzi todos os textos ilustrados, encadernei e o título sugerido por mim e aceito pelas crianças foi *Lá vem história*, em menção ao programa da TV Cultura na época. Fizemos o lançamento do livro para a comunidade escolar, com autógrafos das crianças, e no final cada criança recebeu um exemplar com uma caixa de lápis de cor para colorir as ilustrações, que foram impressas em preto e branco. Compartilho uma história desse livro produzido com as crianças, intitulada Michael Jackson e narrada pelo Gabriel, um menino que, de acordo com suas próprias palavras, gostava de brincar no parque e de comer doces e balas.

O Michael Jackson⁵ estava dançando no show. Ele estava cantando Thriller e todo mundo estava dançando junto com ele. Eu e o Willian estávamos vendo ele dançar e dançamos junto com o Michael. E aprendemos a música. A Tia Débora e todos os amigos e as amigas da sala dançavam juntos também. Na rua, o Michael Jackson jogou uma moeda de ouro e o homem que estava dormindo acordou e começou a dançar. O Michael Jackson jogou um monte de moedas de ouro na fonte dos desejos e começou a dançar com todo mundo. Gabriel (6 anos, Ipê Amarelo).⁶

Esse episódio foi marcante por ter sido a minha primeira experiência de escuta sistematizada de narrativas de crianças em contexto educativo, pois como professora da escola da infância, sempre estive cercada de inúmeras histórias narradas cotidianamente durante os 14 anos que atuei nesta etapa da educação básica. Ao ouvir suas histórias e transcrevê-las na atividade pedagógica de sala de aula, vi o potencial criativo delas e, sobretudo, como a fala estrutura o pensamento, amalgamando, dentre outras dimensões, a emoção, a memória e a imaginação na produção narrativa delas. Trazer para as crianças a possibilidade de verbalizarem suas histórias, e ilustrarem essas narrativas, foi fundamental para a materialização de suas produções culturais no contexto educativo. Recordo com alegria ter realizado este trabalho com a turma naquele ano, que, de certo modo, deu início a uma nova perspectiva como educadora das infâncias, produzindo outros livros, posteriormente com histórias contadas pelas próprias crianças.

Ao olhar novamente para as histórias daquele primeiro livro, que tenho guardado com muito carinho até hoje, vislumbro seus pequenos escritores e suas pequenas escritoras por trás das aventuras narradas de princesas, bonecas, jogadores de futebol, heróis, carros falantes,

⁵ 2009 foi o ano do falecimento de Michael Jackson, que teve uma ampla cobertura midiática, de modo que as crianças traziam as notícias sobre ele nas rodas de conversa e expressaram o desejo de ouvirem e dançarem as suas músicas na escola da infância, que foi prontamente atendido na nossa sala de referência. Outros meninos também trouxeram Michael Jackson como personagem de suas narrativas, sempre relacionando-o à dança e ao movimento corporal. Percebo hoje que o fascínio das crianças pelo Michael Jackson estava relacionado às experiências corporais vividas em coletividade na escola, onde puderam mover e co-mover seus corpos em liberdade, explorando potencialidades até então desconhecidas como o célebre passo *Moon Walker*, que era reproduzido na união entre as meias e o piso ultra encerado da nossa sala de aula.

⁶ As narrativas das crianças e suas vozes em diálogos serão formatadas em itálico ao longo do texto.

dentes arrancados, idas à pizzaria da nossa comunidade do Riacho Fundo 2 etc. Foi interessante perceber como as crianças que se expressavam oralmente em sala de aula com mais desenvoltura, criaram narrativas mais elaboradas, tanto no enredo quanto na descrição e ação dos personagens. As ilustrações da obra *Lá vem histórias* materializaram os registros pictóricos das crianças, valorizando suas produções gráficas, se afastando de uma estética adultocêntrica que permeia algumas obras da produção editorial voltada às infâncias. Enfim, um livro artesanal com histórias para crianças narradas e ilustradas pelas próprias crianças.

O encantamento com as palavras narradas pelas crianças pequenas tem direcionado meu percurso como pesquisadora das/com as infâncias. Em 2010 ingressei no curso de Especialização em Educação Infantil, uma parceria entre a SEEDF, MEC e a UnB, um marco na minha trajetória profissional e acadêmica. Nessa especialização finalmente realizei o sonho de estudar na Universidade de Brasília, conheci a Teoria Histórico-Cultural a partir do trabalho de professoras maravilhosas, e entre elas, a professora Cristina M. Madeira-Coelho, minha orientadora no trabalho de conclusão de curso, quando desenvolvemos a pesquisa *O espaço da oralidade na rotina da Educação Infantil* (VIEIRA, 2012). Nesse estudo investigamos as práticas pedagógicas de uma professora do 1º período da rede pública de ensino do Distrito Federal, que potencializavam o desenvolvimento do discurso narrativo das crianças pequenas em sala de aula. Pudemos perceber que a potência dialógica da roda de conversa com as crianças, bem como o trabalho pedagógico com literatura para as crianças, possibilita as suas expressões estéticas. Ao assumir o papel de pesquisadora, pude perceber e problematizar como a cultura do silenciamento das crianças é consolidada na escola da infância, bem como é desafiador dialogar com as crianças e ouvir suas histórias no processo empírico, mesmo fundamentada em uma abordagem dialógica e construtivo-interpretativa, como possibilita a Epistemologia Qualitativa de González Rey (2005, 2010).

Após essa experiência na especialização em Educação Infantil, em 2013 ingressei no mestrado em Educação na UnB, orientada pela mesma professora, que propiciou inúmeras possibilidades para o desenvolvimento da minha jornada acadêmica, com aprofundamento nos estudos da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Subjetividade. Na pesquisa *A imaginação na produção narrativa de crianças: contando, recontando e imaginando histórias* (VIEIRA, 2015) compreendemos como elementos da realidade estão engendrados nos processos imaginativos das crianças pequenas permeando suas produções narrativas, considerando a singularidade das produções infantis que se constituem a partir dos sentidos subjetivos atribuídos pelas crianças às experiências estéticas vivenciadas no contexto da escola da infância. A literatura para crianças esteve presente como eixo integrador da pesquisa empírica

com o grupo de oito crianças pequenas de uma turma do 2º período de uma instituição pública de Educação Infantil e sua professora, pois ao ouvirmos, recontarmos e imaginarmos as histórias, fomos nos constituindo parceiros do narrar, como preconiza Vivian Smith (2006), e nos tornamos uma comunidade narrativa durante aquele ano letivo de 2014.

Durante o processo do mestrado, desenvolvi diversos instrumentos e procedimentos de pesquisa para potencializar a expressão simbólico-emocional das crianças pequenas, através dos quais foi possível construir um amplo volume de informações, como: observação participante, dinâmicas conversacionais, oficinas realizadas para a leitura de histórias infantis, recontos orais, dramatizações, registros pictóricos e atividades lúdicas. E essa experiência direcionou o planejamento da organização do percurso metodológico a ser trilhado na pesquisa de doutorado, mas com o desafio de ampliar quantitativamente o número de escolas e crianças, e qualitativamente a participação efetiva das crianças no processo empírico. Fundamentada na Epistemologia Qualitativa de González Rey, compreendo que a construção de conhecimento penetra os vários momentos de investigação que a pesquisadora desenvolve, não acontecendo em um momento pontual e único deste processo, mas como uma ação contínua frente à multiplicidade de materiais empíricos, caracterizando-se pela atividade pensante e construtiva de quem está a pesquisar.

Desde a especialização em Educação Infantil, a professora Cristina M. Madeira-Coelho e eu desenvolvemos uma profícua parceria acadêmica, e atuamos em diversos projetos juntas, dentre eles destaco a segunda edição do curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, parceria MEC/UnB/SEEDF, em que atuei como coordenadora adjunta e orientadora de cinco colegas professoras da SEEDF na elaboração dos seus trabalhos de conclusão de curso. A partir desse trabalho como orientadora, foram publicadas duas obras: *Infâncias, histórias e emoções: processos imaginativos em narrativas de crianças* (SILVA; VIEIRA; OLIVEIRA, 2018), uma coletânea de artigos de algumas cursistas e pesquisadoras da temática central do livro, e *Emoção e imaginação: a experiência estética de crianças em atividade com o conto de fadas* (SILVA; VIEIRA, 2018), com o texto na íntegra da monografia de Kátia Oliveira da Silva, orientada por mim. Acompanhar minhas colegas Andréa Ribeiro, Daniela Melo, Kátia Oliveira, Monica Germano e Nice Cardoso em seus percursos de pesquisa foi fundamental para a estruturação da temática que eu desejaria pesquisar no doutorado, já que as suas pesquisas estavam relacionadas ao trabalho pedagógico com literatura na escola da infância, e a participação de crianças pequenas em brincadeira de papéis sociais.

Concomitante a essa experiência profissional e acadêmica, vim integrar como militante pelas infâncias o Fórum de Educação Infantil do Distrito Federal (FEIDF), ligado ao

Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil - MIEIB, movimento social de âmbito nacional com atuação em defesa da oferta de Educação Infantil pública, gratuita, laica, inclusiva, antirracista, antissexista, e de qualidade social para todas as crianças brasileiras. Através da militância pelas infâncias, integrei o Comitê Distrital pela Primeira Infância, onde pude acompanhar o processo de escuta de um grupo de 90 crianças pequenas e auxiliar como equipe técnica na elaboração do *Plano Distrital pela Primeira Infância - PDPI* (DISTRITO FEDERAL, 2013). Ao ouvir e registrar as vozes das crianças para a elaboração de políticas para a infância, tive a oportunidade de aproximar-me dos estudos da Sociologia da Infância, bem como aprofundar-me nas estratégias metodológicas de escuta das crianças pequenas. Desse movimento, surgiu a publicação *Guia Metodológico de Fomento à Participação Infantil nas Políticas Públicas* (DISTRITO FEDERAL, 2016), organizada e escrita por integrantes do Comitê Distrital pela Primeira Infância, grupo do qual tive o privilégio de compor por seis anos, como representante do FEIDF, e posteriormente como representante da SEEDF.

Recomendações das Crianças – Escola e Educação Ajudar as crianças a irem para a escola; A escola deveria ser colorida; Escola deveria ter piscina com tobogã e uma quadra com grama; Escola deveria ter mais plantas; Escola deveria ter mais brinquedos; Escola deveria ter uma escada para escalar; A escola deveria ser aberta e grande para ter muito espaço para correr; Ter escolas perto das casas (DISTRITO FEDERAL, 2016, p. 28).

Ao analisar novamente as recomendações daquele grupo de crianças do PDPI sobre a escola da infância, percebo o quanto esse espaço é potente para o encontro intergeracional e o quanto as crianças desejam melhorá-lo. Embora apontem questões voltadas à estrutura física, suas sugestões envolvem a perspectiva de humanizar as relações neste espaço social e promover atividades relacionais com centralidade no brincar.

Nessa interface entre a ação docente, a atividade acadêmica e a militância política, fui constituindo-me uma pesquisadora das/com as infâncias, compreendendo as crianças pequenas como sujeito de direitos, as infâncias como plurais e as narrativas como produções culturais das crianças, nas quais aspectos intelectivos e afetivos são indissociáveis, pois "[...] a produção narrativa humana se constitui uma produção cultural por apresentar os elementos fundamentais de materialidade e significação e seu desenvolvimento se dá a partir das práticas culturais que envolvem os atos de ouvir e contar histórias" (VIEIRA, 2015, p. 42).

Integro o coletivo de professoras e professores, estudantes de graduação, psicólogas e psicólogos, pesquisadoras e pesquisadores chamado Círculo Vigotskiano - Grupo de Estudos em Teoria Histórico-Cultural, que se organiza em reuniões sistemáticas para o aprofundamento da obra de Lev Vigotski e colaboradores. Temos o compromisso social com a difusão dos

saberes para colegas docentes, e atuamos na formação continuada em instituições educativas com palestras e oficinas. Em 2021, organizamos a primeira oferta do curso de Especialização em Educação Especial e Inclusiva na Perspectiva Histórico-Cultural pelo Instituto Saber - Faculdade Tecnológica de Palmas, no qual ministro a disciplina Construção do Conhecimento, que aborda a *práxis* como categoria central na formação continuada de docentes. Na disciplina, as, e os cursistas, produzem um memorial educativo das experiências acadêmicas vividas no curso, e refletem sobre os seus impactos na sua constituição docente.

Atuo também como docente no curso de Especialização em Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural pela mesma instituição, e a disciplina que ministro, Educação, Cuidado e Desenvolvimento da Criança, envolve processos de escrita memorialísticas das e dos cursistas, nos quais resgatam as lembranças de seus processos iniciais de escolarização no formato narrativo e reflexões sobre a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, o papel da cultura e da dimensão histórica na constituição de suas infâncias. A obra *Educação Infantil na perspectiva histórico-cultural: concepções e práticas para o desenvolvimento integral da criança* (VIEIRA; FARIAS; MIRANDA, 2020) é um compilado de textos de professoras e professores da especialização, cujo enfoque se dá na articulação da docência na Educação Infantil à Teoria Histórico-Cultural, abarcando as dimensões teóricas, metodológicas e epistemológicas.

Em ambas as disciplinas que ministro na formação continuada de professoras e professores são as narrativas que guiam a minha prática pedagógica. Ao ouvir as memórias das, e dos cursistas sobre suas experiências como estudantes, reflito o quanto as narrativas de si constituem uma metalinguagem sobre a escola e a vida. Assim como Jerome Bruner (2008) nos diz, “[...] Estamos sempre a contar histórias sobre nós próprios. Ao contá-las aos outros, pode dizer-se que, para a maioria dos fins, estamos a realizar simples acções narrativas. Todavia, ao dizermos que também a contamos a nós próprios, estamos a encenar uma história dentro da outra” (BRUNER, 2008, p. 139). E nesse sentido, é uma oportunidade de constituir uma cultura dialógica em espaços de formação continuada de profissionais da educação, que possa reverberar na prática pedagógica com as crianças nas instituições educativas em que elas atuam.

1.2 Uma doutoranda em Artes Cênicas: caminhando entre outras trilhas

Meu encontro com os Estudos da Performance e o conceito de performance narrativa se deu em uma palestra da professora Luciana Hartmann, que ainda não era minha orientadora, no lançamento do Guia da VII Plenarilha da Educação Infantil, em 09 de abril de 2019, quando

ela apresentava sua pesquisa com as crianças imigrantes na França,⁷ no lançamento do caderno orientador *Brincando e Encantando com Histórias* (DISTRITO FEDERAL, 2019). Conhecer essa possibilidade de pensar sobre as narrativas a partir de outro referencial teórico, despertou em mim o desejo de retomar os estudos acadêmicos e tornar-me novamente uma escutadora de histórias de crianças, como dizia a querida e saudosa amiga Ivete Manguiera.⁸

Com a chegada no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, entrei em contato com abordagens teóricas que eu ainda não conhecia, como os estudos pós-coloniais, decoloniais e contra-coloniais (BALESTRINI, 2013; FARIA *et al.*, 2015; SANTOS, 2015; SPIVACK, 2010), o feminismo negro (AKOTIRENE, 2019; CRENSHAW, 2002; GONZÁLEZ, 1988; KILOMBA, 2019), e questões até então invisibilizadas no meu fazer como pesquisadora das/com as infâncias emergiram, como a educação para as relações étnico-raciais em uma perspectiva antirracista (GOMES, 2003; 2012). A possibilidade de refletir criticamente, e coletivamente sobre os processos de racismo e de exclusão social nas infâncias negras, guiaram a produção do artigo “*Cabelo de Bombril*” ou “*cabelo Alisabel*”? : reflexões sobre memória, infâncias e identidade negra (BENATTI *et al.*, 2021). Escrito em coautoria com as amigas queridas Barbara Benatti, Luciana Gresta e Maria Vilar, surgiu a partir da nossa experiência estética frente à performance *Cinco Anos*, de Luciana Gresta, apresentada na disciplina *Tópicos em Etnocenologia*, ministrada pelo professor Graça Veloso no PPG-CEN, no segundo semestre de 2019. Esta performance narra o traumático processo de alisamento de cabelo vivido pela arte-educadora aos 5 anos de idade, e tocou-me profundamente por ter sido uma experiência vivida por uma criança da Educação Infantil.

A partir da leitura do artigo *A América Latina e o giro decolonial*, de Luciana Ballestrin (2013), pude pensar em questões que até o momento não faziam parte do meu repertório acadêmico, tanto como estudante quanto como professora-formadora e pesquisadora. O convite da autora para o 'giro decolonial', quando aceito, me girou, literalmente, pois ao refletir sobre este movimento epistemológico, percebi o quanto da minha formação é eurocêntrica e como essa geopolítica do conhecimento domina os espaços acadêmicos, e o quanto assumimos uma postura 'subalterna' em relação a nossa produção/criação, optando por uma postura mais reprodutiva do que criadora, para estar alinhada ao discurso competente.

⁷ Conto com mais detalhes este encontro no artigo *Eu só preciso de pés livres, mãos dadas e olhos abertos: fragmentos de uma pesquisa(dora) em (re)construção* (VIEIRA, 2022b).

⁸ Professora, pesquisadora, arte-educadora e militante pelas infâncias. Amiga que voou para o Infinito no outono de 2021 e deixou perfume de flor, canto de pássaro, verso bonito, sorriso aberto e abraço apertado por onde passou, exalando a boniteza da vida.

Quanto às questões levantadas à época, e tantas outras que surgiram após as inúmeras leituras realizadas neste processo de doutoramento, tenho me aproximado da abordagem decolonial, e procurado estabelecer diálogos com outras leituras que constituem meu arcabouço teórico, como a Teoria Histórico-Cultural, que preconiza uma leitura crítica da realidade, com vistas à superação das formas hegemônicas de poder, engendradas na sociedade capitalista. As bases filosóficas desta abordagem teórica ajudam-me a compreender que o processo de desenvolvimento humano se dá em unidade afetiva-intelectiva e individual-coletiva, enfocando o desenvolvimento multilateral dos sujeitos, que não se dá de modo fragmentado. Compreender que nos humanizamos nas relações com os outros e que a cultura, como produção exclusivamente humana, constitui quem somos e quem podemos ser, faz parte da minha cosmovisão. “A través dos outros constituímos-nos” é uma frase clássica do pensador bielorrusso Lev Vigotski (1892-1934), que em muito dialoga filosoficamente com a imprecisa tradução do termo zulu *ubuntu* “Eu sou porque nós somos”, e esse tipo de aproximação só foi possível graças ao conhecimento desta nova lente teórica.

Concordo com Luciana Ballestrin (2013) que o processo de descolonização não se refere à rejeição da criação humana realizada pelo Norte global, valorizando apenas a produção do Sul, como experiências, práticas, pensamentos, conceitos e teorias, mas sim, contrapondo à divisão de trabalho no campo das Ciências Sociais, quando o Sul fornece experiências e o Norte as teoriza e as aplica. Sobre isso, Ana Lúcia Goulart Farias *et al* (2015), ao discutirem as infâncias sob esta perspectiva, designam a questão central como:

Este movimento propõe uma retomada à gênese histórica da edificação das desigualdades e "estereotipização" dos sujeitos, para, assim, podermos desenvolver condições materiais e ideológicas para a superação destas. Esse processo é um movimento de desconstrução contínuo de verdades impostas e de reinvenção de si e do mundo, de modo a estabelecer meios de relações com sujeitos, e de ser e viver em sociedade (FARIA *et al.*, 2015, p. 16).

A abordagem decolonial tem me tocado especialmente ao pensar nas relações de poder e hierarquizações em diferentes categorias sociais, mas sobretudo na categoria geracional, na subalternidade das crianças situadas hegemonicamente como sul, e os adultos como norte. Coadunando com essa abordagem, apaixonei-me pelo conceito de interseccionalidade, uma perspectiva teórica que tem sido construída com a luta e a resistência epistemológica e política de mulheres negras, que com suas histórias, seus saberes e seus afetos têm escrito novas possibilidades de análise do racismo, feminismo e da luta de classes.

Carla Akotirene (2019) critica a utilização desta lente teórica por pesquisadoras e pesquisadores não-negros, considerando como "apropriação intelectual indevida" da produção

teórica das autoras do feminismo negro, e uma estratégia de "apagamento epistêmico", para ela o conceito tornou-se um "modismo acadêmico" no Brasil. Todavia, discordo da perspectiva da autora, pois o conceito cunhado pela pesquisadora estadunidense Kimberlé Crenshaw nos anos de 1980, centrado no campo do Direito, extrapola a ideia de fragmentação das categorias sociais de classe, raça e gênero, mas nas "condições estruturais atravessam corpos, quais posicionalidades reorientam significados subjetivos desses corpos, por serem experiências modeladas por e durante a interação das estruturas colonialistas, estabilizadas pela matriz de opressão, sob a forma de identidade" (AKOTIRENE, 2019, p.43).

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Nesse sentido, vejo essa lente teórica como pertinente e apropriada para pesquisadoras e pesquisadores sociais, independente da condição racial, desde que não se omita a gênese do conceito, que emerge da produção intelectual de mulheres negras como Audre Lorde, Angela Davis, Patrícia Hill Collins e bell hooks, acadêmicas vinculadas a movimentos sociais identitários nos Estados Unidos.

Uma reflexão presente, desde os clássicos estudos de Fúlvia Rosemberg (1996), que alertava para a subalternidade das crianças na Educação Infantil, na qual os marcadores de classe, raça, gênero e idade já posicionavam as crianças em condições sociais de existência distintas. Somado ao conceito de interseccionalidade como lente teórica fundamentada nas autoras do feminismo negro, dimensiona-se como uma possibilidade de leitura da realidade nas infâncias, de forma que preconiza a indissociabilidade desses marcadores na constituição da subjetividade destes sujeitos desde a primeira infância.

Diante do meu encantamento com o conceito, à época do início do doutorado, realizei um levantamento em três bases de dados⁹: a) Portal de Periódicos da CAPES para pesquisa de artigos científicos (2015-2020); b) Anais das Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (2013-2019); c) Anais das Reuniões da Associação

⁹ Versão preliminar do artigo: VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz. Infância, performance e interseccionalidade: aproximações com a produção científica contemporânea nos campos das artes cênicas e da educação infantil. **Revista Cidade Nuvens**. v. 2, nº 6, dez. 2022. Disponível em: <http://revistas.urca.br/index.php/rcn/article/view/435>

Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (2013-2019), com o objetivo de desvelar os estudos recém-publicados sobre a tríade infância, performance e interseccionalidade. Nessa jornada de investigação, percebi ser necessária a utilização de diferentes descritores, conforme o desenho de cada base de dados, para me aproximar desta produção científica contemporânea, totalizando 22 estudos (ARENHART, 2013; BUSS-SIMÃO *et al.*, 2010; CABRAL, 2012; CORRÊA, 2017; CRUVINEL, 2012; CRUZ, 2015; DUARTE; GONÇALVES, 2019; FERREIRA, 2012; GAUDIO, 2015; LANSKI, 2013; MACHADO, 2012; MIRANDA, 2014; MODESTO, 2019; OLIVEIRA, 2015; PRADO, 2019; SANTOS, 2019; SANTOS; SILVA, 2020; SENKEVICS; CARVALHO, 2016; SILVA, R., 2015; SILVA, T., 2017; TÉRCIO, 2017; WOLLZ; FERREIRA, 2017). Após a leitura do *corpus* pesquisado, percebi que 18 textos foram desenvolvidos por pesquisadoras mulheres, e apenas quatro por pesquisadores homens, sendo que dois desses foram em coautoria com pesquisadoras.

Desse modo, evidencia-se que no campo das infâncias, seja em contextos de escolarização, acadêmico e/ou de militância política há uma preponderância da presença feminina, coerente com a história da Educação Infantil, que surge como um direito das crianças a partir da histórica luta feminista pelo acesso e expansão desta etapa pelas mães trabalhadoras. Enfatizo que as pesquisas elencadas neste breve recorte do estudo assumem um papel importante no contexto de investigações sobre infâncias, performance e interseccionalidade em interface com narrativas de crianças pequenas no Brasil, porque se configuram como estudos que abordam esta temática de acordo com seus contextos, perspectivas teóricas e metodológicas peculiares, pois geram visibilidade às singulares formas de expressão das concepções assumidas sobre as temáticas abordadas em espaços de educação formal, e não formal.

Ao realizar uma busca utilizando os mesmos descritores (infância, interseccionalidade e performance) na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, encontrei apenas a tese *Trajetórias de professoras negras: educação, gênero e raça*, de Kelly da Silva (2020), que aborda as vivências escolares de estudantes cotistas egressas do curso de Pedagogia; e, a dissertação *“Mas essa criança não tem perfil de abrigo!”: problematizações sobre raça, gênero e pobreza no acolhimento institucional de crianças e adolescentes*, de Tatiana Oliveira Moreira (2019), que analisou o público atendido em uma Vara da Infância e Juventude em um município do estado do Rio de Janeiro. As duas pesquisas são de programas de pós-graduação de universidades brasileiras localizados na região Sudeste, e publicadas no último biênio, o que de certo modo, evidencia o ineditismo de pesquisas que abordem a temática étnico-racial lançando mão do conceito de interseccionalidade. Embora não tenha me aprofundado nesta

perspectiva analítica na tese, estes saberes me conduziram no planejamento de ações desenvolvidas no percurso empírico, como comprometimento com uma educação antirracista na primeira infância.

Considerarei pertinente estabelecer diálogos com outras pesquisas sobre narrativas de crianças em espaços de escolarização, como a tese *Na teia de Ananse: a contação de histórias como performance, com crianças, na escola*, de Sonaly Torres Silva Gabriel (2021). A obra *Produção Narrativa Infantil*, de Karin Cozer de Campos (2020), cuja pesquisa foi realizada com crianças com idade entre 9 e 10 anos em uma escola pública de Francisco Beltrão-PR, sinalizou-me possibilidades metodológicas de pesquisa com crianças envolvendo a experiência estética e a narração de histórias. A obra *Crianças narradoras e suas vidas cotidianas*, de Maria Terezinha Espinosa de Oliveira (2011), compartilha sua pesquisa realizada com as crianças de uma escola pública de Córrego Sujo-RJ, e sua escrita narrativa foi uma inspiração para o formato do registro da tese. A obra *Crianças contadoras de histórias*, de Luciana Hartmann (2021), é um copilado de sua trajetória como pesquisadora das/com as infâncias e suas narrativas, e iluminou o meu percurso empírico e as análises das narrativas das crianças.

O texto está organizado em mais quatro capítulos, conforme descrito abaixo:

Entre os saberes e os fazeres da pesquisa com crianças no contexto pandêmico: abordo o percurso metodológico da pesquisa empírica, situo os cenários de pesquisa, as professoras e as crianças colaboradoras, descrevo os instrumentos utilizados no contexto remoto e no contexto presencial, e compartilho alguns episódios vividos no contexto remoto e no contexto presencial com as crianças colaboradoras.

Entre o ouvir e o contar histórias - narrativas cotidianas contadas em meio à mediação de leitura na escola da infância: abordo a questão etária na literatura para crianças, apresento os princípios do método narrativas colaborativas desenvolvido pela atriz, escritora e contadora de histórias brasileira Kiara Terra, utilizado nas oficinas de mediação de leitura. Evidencio os critérios de seleção do acervo das obras de literatura para crianças utilizadas na pesquisa empírica, e compartilho algumas narrativas de crianças colaboradoras que emergiram no processo de mediação de leitura realizado nas oficinas de histórias.

Entre o mover e o (co)mover – por uma educação performativa de crianças pequenas na escola da infância: abordo algumas situações vivenciadas com as crianças colaboradoras com centralidade na performatividade dos corpos das crianças, articulo diferentes linguagens artísticas em interface com as brincadeiras de papéis sociais, as narrativas e as produções simbólico-emocionais compartilhadas por elas durante o processo empírico.

Entre o contar e o registrar histórias - as crianças como autoras de suas narrativas na escola da infância: abordo alguns marcos teóricos que balizam a tese, apresento as narrativas presentes no livro *Crianças Narradoras*, categorizadas conforme as temáticas que emergiram da análise das narrativas produzidas pelas crianças ao longo do processo, sendo: 1) histórias de morte; 2) histórias de família; 3) histórias de violência; 4) histórias de natureza; 5) histórias de seres encantados; 6) histórias de pobreza; 7) histórias de herói e heroínas, e analiso-as a partir dos mundos de vida das crianças evidenciados em suas narrativas.

CAPÍTULO 2 ENTRE OS SABERES E OS FAZERES DA PESQUISA COM CRIANÇAS PEQUENAS EM TEMPOS PANDÊMICOS

Neste capítulo abordo o percurso metodológico da pesquisa empírica, situo os cenários de pesquisa, as professoras e as crianças colaboradoras, descrevo os instrumentos utilizados no contexto remoto e no contexto presencial, e compartilho alguns episódios vividos nos contextos remoto e presencial.

2.1 Metodologias incorporadas

Como contei anteriormente, minha formação como pesquisadora das/com as infâncias se deu a partir da Epistemologia Qualitativa, desenvolvida pelo professor Fernando Luis González Rey¹⁰ (2005, 2010), que já rompia com a lógica positivista e cartesiana de fazer ciência. Esta abordagem preconiza o caráter construtivo-interpretativo na produção científica, configurada como um processo dialógico, no qual a legitimação de casos singulares, para construção do conhecimento, sejam fundamentais para o processo de pesquisa com adultos e crianças.

O caráter construtivo-interpretativo do conhecimento assume posição significativa como princípio da Epistemologia Qualitativa quando aborda a realidade como um domínio infinito de campos inter-relacionados de maneira complexa, e que, por meio das práticas de investigação, é possível aproximar-se de parte da realidade, não de sua totalidade. A construção de conhecimentos penetra os vários momentos de investigação que o pesquisador desenvolve, não acontecendo em um momento pontual e único deste processo, mas sendo uma ação contínua frente à multiplicidade de materiais empíricos, caracterizando-se pela atividade pensante e construtiva do pesquisador.

O caráter dialógico da pesquisa relaciona-se a grande parte dos problemas sociais e humanos se expressarem na comunicação direta e indireta entre as pessoas. Este princípio fundamenta a escolha dos instrumentos de pesquisa, onde a comunicação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa se tornam um espaço legítimo de produção de informações. González Rey (2005) explica que a pluralidade dos instrumentos, o desenho flexível dos diferentes

¹⁰ Fernando González Rey (1949-2019) foi um psicólogo, acadêmico e educador cubano, cujo legado intelectual oferece uma nova, complexa e influente compreensão da subjetividade a partir de uma perspectiva cultural-histórica. Publicou 38 livros, mais de 80 capítulos de livros e 135 artigos científicos em cinco idiomas (espanhol, português, inglês, russo e francês). O trabalho de González Rey é caracterizado por sua amplitude, profundidade e criatividade, contribuindo principalmente para os campos da psicologia histórico-cultural, pesquisa qualitativa, educação, psicoterapia e saúde humana. Para saber mais: <https://www.fernandogonzalezrey.com/>

momentos da pesquisa e os supostos sobre os quais nos apoiamos para a definição da legitimidade do conhecimento, todos eles representam um fundamento explícito na construção do conhecimento psicológico.

Por meio do diálogo entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa é estabelecida a possibilidade de interlocução. A legitimação de casos singulares como instância de produção de conhecimento científico se dá a partir das informações que os casos singulares expressam nos processos de comunicação. O pesquisador, envolvido em um processo de implicação intelectual, vivencia momentos de tensão, de ruptura, de continuidade e de contradições frente ao modelo teórico em desenvolvimento. Tais conflitos proporcionam o surgimento de novas zonas de sentido, que, conseqüentemente, provocam avanços consideráveis na construção teórico-metodológica da pesquisa e na compreensão da subjetividade no estudo do ser humano, da cultura e da sociedade.

Outro caráter central nesta abordagem é a concepção do pesquisador como sujeito na pesquisa, conforme:

O pesquisador como sujeito não se expressa somente no campo cognitivo, sua produção intelectual é inseparável do processo de sentido subjetivo marcado por sua história, crenças, representações, valores, enfim de todos os aspectos em que se expressa sua constituição subjetiva. A legitimação do pesquisador como sujeito de produção de pensamento, bem como a do pensamento como via de produção de modelos de inteligibilidade são partes consubstanciais do caráter teórico da pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 36).

Desse modo, percebi ao fazer pesquisa com as crianças nesta perspectiva teórico-metodológica, a indissociabilidade entre a Débora, que ocupa diversos papéis sociais na vida familiar, profissional, acadêmica, militância e eclesial, e a pesquisa em si. Contudo, uma inquietação como pesquisadora se deu a partir do momento que entrei em contato com as abordagens teóricas e metodológicas das Ciências Sociais da Infância (CRUZ, 2008; SARMENTO, 2005; SARMENTO; GOUVEA, 2008; VASCONCELLOS; SARMENTO, 2007) que preconizavam a participação ativa das crianças nas pesquisas, nas quais não fossem meramente assujeitadas ao "pesquisador sujeito", e os desafios de como organizar metodologicamente esta configuração concretamente.

Compreendo a infância como uma categoria social, fundamentada em Manuel Sarmiento (2007, p. 45), que aponta para a "diversidade de possibilidades sociais de existência", em que a compreensão da infância se constitui de modo contextualizado, considerando "o grupo geracional na sua existência histórica e concreta com a criança actor e autor da sua história singular de vida". Assim como Fúlvia Rosemberg (1996) já sinalizava em seus escritos,

considero que as dimensões de classe, raça e gênero, além da dimensão etária e outros marcadores, se convergem em infâncias singulares. Nesse sentido, corroboro com a dupla dimensão geracional, sincrônica e diacrônica, apontada por Manuel Sarmiento (2005), para avançar no processo de compreensão da infância das crianças pequenas no ano de 2021, conforme:

[...] é um constructo sociológico que procura dar conta das interações dinâmicas entre, no **plano sincrónico**, a geração-grupo de idade, isto é, as relações estruturais e simbólicas dos actores sociais de uma classe etária definida e, no **plano diacrónico**, a geração-grupo de um tempo histórico definido, isto é o modo como são continuamente reinvestida de estatutos e papéis sociais e desenvolvem práticas sociais diferenciadas os actores de uma determinada classe etária, em cada período histórico concreto (SARMENTO, 2005, p. 367, grifo do autor).

Ao considerar as especificidades do tempo histórico, a pandemia de Covid-19, a dimensão simbólico-emocional envolvida na compreensão deste evento pelas crianças pequenas, e as práticas sociais engendradas neste novo contexto social, percebo o impacto em seus processos de interação social ao serem privadas do contato com seus pares na escola da infância. Ou seja, essa geração de crianças é marcada pela experiência coletiva do isolamento social e os múltiplos desdobramentos no seu desenvolvimento integral, de modo que os bebês nascidos neste período estão sendo chamados como "bebês da pandemia" ou *coronials*¹¹. Os corpos das crianças, como máxima representação de suas infâncias plurais, cujos marcadores sociais de classe, raça e gênero interseccionam-se com a questão etária, desenvolvem-se neste contexto de redução de deslocamentos espaciais, movimentos corporais e encontros sociais presenciais. Como potencializar a participação das crianças em uma pesquisa com/sobre elas e suas performances narrativas em um cenário tão complexo?

Fabiana de Oliveira (2015), na sua investigação sobre a participação de crianças em espaços públicos, apresenta sete princípios de uma participação considerada democrática, conforme: a) as crianças devem compreender do que se tratam os projetos e qual é o seu papel; b) as relações de poder e as estruturas de tomada de decisões devem ser transparentes; c) as crianças devem ser envolvidas nos estágios iniciais de algum projeto que venha ser desenvolvido; d) todas as crianças devem ser tratadas com igualdade de direitos, considerando sua idade, situação, etnia, habilidades e outros fatores; e) as regras devem ser estabelecidas com as crianças desde o início dos projetos; f) a participação deve ser voluntária e deve ser permitida

¹¹ Nascida durante a pandemia, nova geração de bebês 'coronials' demanda mais atenção. Sociedade Brasileira de Pediatria, 2021. Disponível em: <https://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/nascida-durante-a-pandemia-nova-geracao-de-bebes-coronials-demanda-mais-atencao/>

a saída das crianças em algum estágio quando desejarem; e, g) devem ser respeitadas as perspectivas e experiências infantis.

A ampliação dos direitos da criança à participação não pode ignorar a **diversidade de contextos em que as crianças vivem**; não podem ter um caráter de universalidade; devem considerar as **crianças reais**, em seu cotidiano, com as **suas experiências diárias de vida carregada de conflitos e contradições** (OLIVEIRA, 2015, p. 15, grifo nosso).

Em entrevista à Regiane Sbroion de Carvalho e à Ana Paula Soares da Silva (2016, p. 188), Natália Fernandes esclarece que a promoção da participação das crianças é uma ação intencional dos adultos, e que não ocorre de forma espontânea, pois "[...] A participação deve ser uma ação dotada de sentido para o sujeito, e que tenha implicações; implicações em termo de transformação social". Ao participarem ativamente dos processos investigativos, assim como dos processos pedagógicos na escola da infância, as crianças pequenas diminuem as assimetrias geracionais em uma realidade participada. Priscilla Alderson (2005) aborda três esferas de participação das crianças, sendo inicialmente na realização de projetos cotidianos na escola, posteriormente a participação em projetos criados e conduzidos por adultos e, finalmente, a participação em projetos iniciados e dirigidos por crianças e adolescentes.

A participação das crianças envolve uma mudança na ênfase dos métodos e assuntos de pesquisa. Reconhecer as crianças como sujeitos em vez de objetos de pesquisa acarreta aceitar que elas podem “falar” em seu próprio direito e relatar visões e experiências válidas (ALDERSON, 2005, p. 423).

Para Rhaisa Farias, Wivian Weller e Ingrid Wiggers (2022, p. 166), o conceito de agência das crianças “[...] refere-se a suas capacidades de construir e criar significados além de tomar decisões sobre o que lhe diz respeito. Essa perspectiva supera a ideia de que elas seriam apenas passivas em processos de socialização, ou integrantes incompetentes da sociedade”. Coadunando com o argumento defendido pelas autoras, Manuel Sarmiento (2007, p. 35) reitera que as crianças são sujeitos sociais e “não mero receptores passivos da cultura de massa”. Elas falam, pensam, trabalham e são crianças, independente de outros fatores, e a negação destas ações na infância se torna um equívoco na compreensão deste período do desenvolvimento humano, negando-lhes o papel de protagonistas de suas histórias de vida. Como desenvolver uma unidade teórico-metodológica no percurso investigativo de performances narrativas de crianças pequenas?

Com intuito de desenvolver um percurso metodológico que contemplasse a participação das crianças, e em diálogo com o campo dos Estudos da Performance e Educação como alinhamento epistemológico, optei em guiar-me pela etnografia performativa (HARTMANN;

SOUZA; CASTRO, 2020). A etnografia performativa preconiza a ampliação das ações de observação e participação da etnografia tradicional, engendrando a dimensão artística (performativa) na produção dos sujeitos colaboradores da pesquisa, neste caso as crianças pequenas, no movimento epistemológico em performance. Para as autoras e o autor, a performance é "[...] como algo que ocorre na interação humana e que é capaz de gerar transformações em quem a executa e em quem a observa [...]" (HARTMANN; SOUZA; CASTRO, 2020, p. 258). Essa perspectiva teórico-metodológica tem sido desenvolvida por pesquisadoras e pesquisadores do Grupo de Pesquisa Imagens e(m) Cena como possibilidade alternativa ao produzir conhecimento científico no campo das Artes da Cena (CASTRO, 2021; GABRIEL, 2021; RESENDE, 2022), reconfigurando a etnografia propositiva desenvolvida por Luciana Hartmann (2014a; 2014b; 2016) em estudos anteriores. Concordo com Diana Taylor (2013) sobre a especificidade dos contextos e sujeitos frente à experiência estética, e que a performance se constitui como uma lente teórica-metodológica potente, inovadora e reveladora.

A performance funciona como uma epistemologia. A prática incorporada, juntamente com outras práticas culturais associadas a elas, oferece um modo de conhecer. [...] A performance e a estética da vida cotidiana variam de comunidade para comunidade, refletindo a especificidade cultural e histórica existente tanto na encenação, quanto na recepção (TAYLOR, 2013, p. 27).

A etnografia performativa dialoga, entre outras referências, com a produção de Brad Haseman (2015) sobre a pesquisa performativa, e de Ciane Fernandes (2014) sobre a Prática como Pesquisa (Practice as Research - PaR). Para ambos, é necessária uma reestruturação nos modos de fazer ciência no campo das Artes, em que a prática artística ocupe a centralidade, assim como as pessoas envolvidas no processo empírico. “[...] Pesquisadores guiados-pela-prática constroem pontos de partida empíricos a partir dos quais a prática surge. Eles tendem a ‘mergulhar’, começar a praticar para ver o que emerge” (HASEMAN, 2015, p. 44). O autor destaca ainda que nesta perspectiva metodológica, considera-se a maneira de ver, de sentir e de reagir, própria de cada pessoa no processo investigativo, corroborando com prática como pesquisa, pois a “[...] PaR oferece uma opção decolonizadora justamente por destacar as diferenças e nuances locais e fomentar múltiplos resultados em desenvolvimento como conhecimento acadêmico reconhecido” (SCIALON; FERNANDES, 2022, p. 2022).

Desse modo, a pesquisa empírica se deu neste espaço liminar, pois sua organização tentou romper com as hierarquias intergeracionais hegemonicamente constituídas, no qual o movimento dialógico e dialético foi presente e constante, favorecendo o estabelecimento de

relações menos assimétricas entre a pesquisadora e as crianças pequenas colaboradoras de pesquisa, através das experiências estéticas partilhadas e narradas nas escolas da infância.

Para Walter Benjamin (2012), a experiência vivida oferece os elementos necessários às narrativas, de modo que vão sendo passadas de boca em boca e este tipo de narrativa se constitui como a fonte a que recorreram todos os narradores. Porém, o narrador agrega a esta narrativa elementos da sua experiência, e da experiência dos ouvintes. Esse movimento narrativo possibilita ao narrador articular suas experiências e imaginação na narrativa, que de certo modo, mobiliza a atenção dos seus espectadores. “O narrador retira o que conta da própria experiência: da sua própria experiência ou da relatada por outros. E incorpora por sua vez, às coisas narradas a experiência dos ouvintes” (BENJAMIN, 2012, p. 216). Lev Vigotski (2003) afirma que as experiências estéticas criam um estado muito sensível para ações posteriores e deixam marcas no comportamento humano, de modo que a arte reverbera na existência dos sujeitos de maneira singular. Complementando essa ideia, Flávio Desgranges (2008) aponta que a experiência estética requer uma disponibilidade de atuação do espectador/leitor para a elaboração de significações que constituem o ato pessoal e intransferível, de modo que solicita a “invenção na linguagem ou invenção de linguagem” e assim, com base nessa criação se aproxima do próprio papel do escritor.

E foi assim, articulando as experiências estéticas vivenciadas pelas crianças pequenas nas atividades lúdicas e nas oficinas de histórias realizadas no processo empírico, que fomos construindo uma comunidade narrativa formada por crianças e adultas no ano de 2021. A escola da infância, como espaço relacional, é um ambiente privilegiado para ouvir e contar histórias, todavia, ainda,

[...] é necessário um engajamento das e dos profissionais da educação para que se organize como uma comunidade narrativa genuína, potencializando práticas dialógicas autênticas entre crianças e adultos, que superem os procedimentos de docilização dos corpos infantis e silenciamento de suas vozes no cotidiano da Educação Infantil (VIEIRA, 2022a, p. 83).

Nesse sentido, concordo com Paula Gomes Oliveira (2016) ao conceituar comunidade narrativa como “[...] um grupo de pessoas que compartilham histórias oralmente, quer sejam histórias de sua vida e experiências importantes, ou ainda, histórias presentes nos livros de literatura infantil” (OLIVEIRA, 2016, p. 68). E, assim, as histórias narradas pelas crianças pequenas das regiões administrativas Cidade Estrutural, Planaltina, Recanto das Emas e Riacho Fundo 2 criaram uma circularidade de gestos, vozes e eventos que nos constituíram uma comunidade narrativa, ocupando os tempos e os espaços possíveis na escola da infância, sem

desconsiderar os tensionamentos próprios do processo empírico, sobretudo em um período pandêmico.

2.1.1 (Im)possibilidades de análise de performances narrativas de crianças pequenas em contextos educativos

Parto do conceito de performance de Richard Bauman (2014, p. 8) como uma comunicação habilidosa, delimitada pelo autor na poética da performance, "com uma ênfase especial nas relações que ligam a forma linguística, a função social e o significado cultural" da linguagem oral. O autor explica que o conceito de performance emergiu como um princípio organizador conceitual na etnografia da fala nos anos de 1960, sendo utilizado como um termo alternativo para prática discursiva. Contudo, conforme iam avançando as discussões e construções teóricas, a performance foi sendo compreendida também como realização criativa e prática. Todavia, Richard Bauman (2014) atenta para a tomada de posição recíproca evocada pela performance narrativa.

Isto é, a pessoa que faz a performance, ao invocar o enquadramento (*frame*) da performance, adota uma determinada postura reflexiva, ou alinhamento, para seu ato de expressar-se, assumindo responsabilidade por uma exposição de habilidade e eficácia comunicativas. Cada comunidade terá seus próprios enquadramentos (*frameworks*) orientadores metapragmáticos por meio dos quais um indivíduo poderá projetar-se para o público (BAUMAN, 2014, p. 733).

Em parceria com Charles L. Briggs (BAUMAN; BRIGGS, 2006, p. 189), o autor afirma que os Estudos de Performance podem contribuir para uma reflexão crítica sobre os processos comunicativos, pois uma performance está ligada a diversos eventos de fala que a precedem e sucedem, de modo que a análise de uma performance "requer então estudos etnográficos sensíveis a como sua forma e significado são índices de uma gama mais ampla de tipos de discurso, alguns dos quais não são enquadrados como performance."

Diante do desafio da análise de performances citado pelos autores, há uma divergência na literatura sobre a ênfase no texto e no contexto, e as dimensões e limitações em uma perspectiva analítica dicotômica, contudo há um movimento de deslocamento da ênfase no contexto para a contextualização, conforme:

Para evitarmos reificar "o contexto" é necessário estudar os detalhes textuais que iluminam a maneira como os participantes constroem coletivamente o mundo ao seu redor. Por outro lado, tentativas de identificar o significado dos textos, performances ou gêneros inteiros em termos de conteúdos puramente simbólicos e independentes do contexto desconsideram a multiplicidade de conexões indiciais que permitem que a arte verbal transforme, e não simplesmente reflita, a vida social. Afirmar que pesquisadores devem escolher entre análises de padrões poéticos, interação social ou

contextos sociais e culturais mais amplos é reificar cada um destes elementos e impedir uma análise adequada de qualquer um deles (BAUMAN; BRIGGS, 2006, p. 201).

Corroborando com as autoras e os autores citados, considerarei as duas dimensões, textuais e contextuais, das performances narrativas das crianças pequenas, nos processos de análise, sobretudo por concordar com Paul Zumthor (2018, p. 62, grifo nosso) que a performance "[...] é um ato de presença no mundo e em si mesma. Nela **o mundo está presente**". O caráter recursivo da performance é presente também na abordagem de Dell Hymes comentada pelo autor, na qual a performance se situa num contexto cultural e situacional, pois "[...] ela aparece como uma "emergência", um fenômeno que sai desse contexto ao mesmo tempo em que nele encontra lugar" (ZUMTHOR, 2018, p. 31). Jean Langdon (1999) evidencia a função poética da performance e como ela se engendra em diferentes grupos e culturas com a multiplicidade de gêneros.

Performance é uma atividade universal no sentido de que elas acontecem em todas as culturas e que as sociedades têm vários gêneros de performance, os momentos que elas enfocam e valorizam a função poética. As formas dos atos performáticos são variadas e diversas, construídas por culturas específicas. A análise performática procura descobrir quais são os gêneros reconhecidos e realizados por membros de um grupo e como estes gêneros são estruturados nos atos performáticos (LANGDON, 1999, p. 27).

A autora afirma que a experiência de performance é uma experiência multissensorial, entrecruzada por dimensões “culturais, psicológicas, estéticas, políticas, existenciais, acústicas, corporais, etc.” no jogo de criação, e neste sentido, “[...] é preciso reconhecer nossas limitações de comunicar a força e experiência multissensorial da performance da narrativa” (LANGDON, 1999, p. 31).

Diana Taylor (2013) evoca a multiplicidade da palavra performance como algo que transcende um único significado e reforça a sua capacidade epistemológica, pois “Ao levar a performance a sério, considerando-a um sistema de aprendizagem, armazenamento, e transmissão do conhecimento, os estudos da performance nos permitem ampliar o que entendemos por “conhecimento”. (TAYLOR, 2013, p. 45).

A performance traz consigo a possibilidade de desafio, até mesmo de autodesafio. Como termo que conota, simultaneamente, um processo, uma práxis, uma episteme, um modo de transmissão, uma realização, um modo de intervir no mundo, a performance excede e muito a possibilidade dessas outras palavras oferecidas em seu lugar (TAYLOR, 2013, p. 44).

Considero pertinente a problematização de Gilberto Icle (2019, p. XXXVII) sobre as limitações da linguagem em relação ao registro de processos criativos, ao “descrever o indescritível, de descrever algo que é efêmero, descrever o movimento, o processo, o devir”. A presença, as vozes, o encontro, a experiência estética (ou não) vivida por mim e pelas crianças pequenas durante a pesquisa foi vida pulsante, e concordo que a linguagem “torna linear e simplificada a complexidade do vivo”. Todavia, procurei explorar ao máximo as possibilidades da linguagem escrita nas descrições das experiências, nos diálogos com as autoras e com os autores, e nas análises das situações vividas ao defender a tese que as narrativas das crianças pequenas evidenciam seus mundos de vida como prática performativa na escola da infância.

2.2 Os cenários da pesquisa - um colorido bosque de ipês no Planalto Central

A palavra cenário é um termo que inicialmente faz parte do léxico teatral, onde a cena acontece e aqui tenho o desafio de descrever os lugares em que esta pesquisa empírica se desenvolveu no ano de 2021. O Distrito Federal faz parte do bioma do Cerrado¹², e possui diversas áreas de proteção ambiental, com uma flora específica, cujas árvores são símbolos de força, resistência e resiliência, pois florescem em meio à longa seca que dura meses na capital federal. Nasci no dia 11 de setembro, dia do Cerrado, e ter nascido em Brasília e crescido acompanhando as floradas de ipês, em diferentes espaços da cidade no mês de setembro, fez com que me sinta parte deste movimento de cores da natureza que surgem na época do meu aniversário. Então, por uma questão afetiva, escolhi quatro árvores do cerrado para nomear as escolas da infância pesquisadas: Ipê Amarelo, Ipê Roxo, Ipê Branco e Ipê Rosa.

Isso se dá com intuito de preservar a identidade das instituições educativas e representar a força desses coletivos que se reorganizaram para atender as crianças pequenas durante o período de realização de atividades pedagógicas não presenciais, também denominada de ensino remoto e/ou mediado por tecnologias, em um tempo histórico tão adverso em virtude da pandemia de Covid-19, com uma estiagem das presenças físicas e encontros na escola da infância, que foram retomados somente a partir de agosto de 2021. Concordo com Milton

¹² O Cerrado é segundo maior bioma brasileiro. A savana tropical mais rica do mundo, pois nele há cerca de 5% de toda a diversidade do planeta. O Cerrado abriga 30% dos diversos seres vivos identificados no nosso País. De clima tropical, com verão chuvoso e inverno seco, o bioma Cerrado tem como principal característica a ocorrência de duas estações: uma chuvosa (outubro a abril), quando caem mais de 90% das chuvas, e uma seca (maio a setembro), com ausência quase total de chuvas. As temperaturas médias anuais variam de 18 °C a 27 °C, sendo que a temperatura mínima pode chegar a 8 °C e a máxima, a 34 °C. Fonte: <https://www.embrapa.br/contando-ciencia/bioma-cerrado>

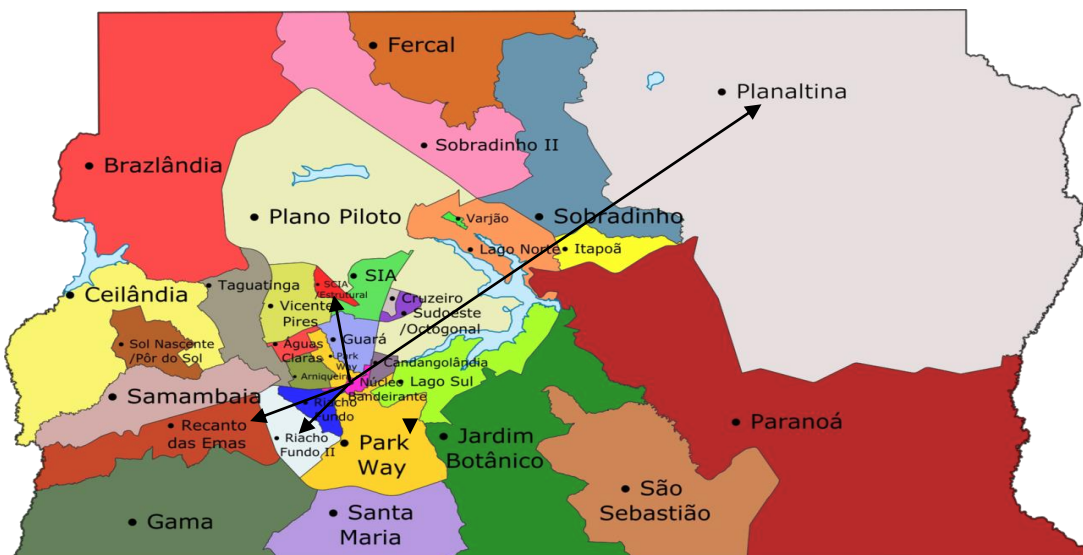
Santos (2005) sobre a necessidade de conhecer o território, o lugar de cada comunidade pesquisada.

Para isso, é indispensável insistir na necessidade de conhecimento sistemático da realidade, mediante o tratamento analítico desse seu aspecto fundamental que é o território (o território usado, o uso do território). Antes, é essencial rever a realidade de dentro, isto é, interrogar a sua própria constituição neste momento histórico (SANTOS, 2005, p. 259).

As quatro escolas são localizadas em regiões periféricas do Distrito Federal, com similaridades e diferenças, como o histórico de ocupação da cidade, atividade econômica, renda familiar, densidade demográfica, manifestações culturais etc. É interessante refletir sobre isso, pois não há uma periferia universal, mas cada região administrativa se constitui como um cosmo próprio para sua comunidade. Esse olhar para a realidade de dentro dos territórios convocado por Milton Santos (2005) mobilizou-me a partir de agosto de 2021, quando iniciei o processo de pesquisa presencial e pude aproximar-me destas realidades a partir das narrativas das crianças pequenas, e do convívio com a comunidade escolar.

Percorri longas distâncias geográficas entre a minha casa, localizada na região administrativa do Núcleo Bandeirante, e as escolas da infância que estavam localizadas em polos opostos do meu amado quadradinho. Contudo, nesses desafiadores trajetos ia imaginando possibilidades enquanto dirigia, pois desde o início da pandemia havia diminuído consideravelmente a minha interação com o mundo exterior, procurando aproveitar o privilégio de fazer o isolamento social. De modo que o simples ato de dirigir, já era algo totalmente fora da minha rotina pandêmica.

Imagem 1 - Percurso e localização das regiões administrativas das escolas pesquisadas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A seguir descrevo brevemente a estrutura física das escolas, perfil de cada professora e de cada turma:

2.2.1 Escola Ipê Amarelo

A escola Ipê Amarelo é localizada na região administrativa do Riacho Fundo 2 e atende crianças da Educação Precoce (0 a 3 anos e 11 meses), 1º e 2º períodos da Educação Infantil (4 a 6 anos) e da Educação Especial (4 e 5 anos). O Riacho Fundo 2 foi fundado em 1994, tem cerca de 100 mil habitantes e está localizado a 18 km de Brasília. O prédio da instituição é de alvenaria com amplas salas de atividades, brinquedoteca, sala de leitura, quadra coberta, pátio coberto, horta, parque de areia, ducha, casinha de bonecas e sala de informática. Trabalhei por 14 anos nesta instituição educativa, como professora e coordenadora pedagógica, pois residia no Riacho Fundo 2. Foi lá que comecei a minha trajetória como professora e pesquisadora da Educação Infantil.

Coraline é uma professora temporária, tem cerca de cinco anos de atividade docente com crianças pequenas. A turma é de integração inversa ¹³ com 16 crianças matriculadas, devido à inclusão de uma criança diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA). As crianças colaboradoras da pesquisa foram muito participativas nas atividades propostas ao longo do processo empírico, embora algumas crianças da turma fossem infrequentes, por questões de saúde.

2.2.2 Escola Ipê Roxo

A escola Ipê Roxo, localizada na região administrativa do Recanto das Emas, atende crianças do 1º e 2º períodos da Educação Infantil (4 a 6 anos) e da Educação Especial (4 e 5 anos). O Recanto das Emas foi fundado em 1993, tem cerca de 145 mil habitantes e fica localizado a 25,8 km de Brasília. O prédio da instituição é de alvenaria com salas de atividades, brinquedoteca, sala de leitura, pátio coberto, jardim, parque de areia, castelinho, miniquadra e sala de informática.

Jaqueline é uma professora temporária e tem em média 10 anos de atividade docente com crianças pequenas. A turma é de integração inversa com 22 crianças matriculadas, devido à inclusão de duas crianças diagnosticadas com TEA (Transtorno do Espectro Autista). As

¹³ Turma reduzida constituída por estudantes com deficiência ou TGD/TEA e sem deficiência.

crianças colaboradoras da pesquisa participavam das atividades desenvolvidas durante o processo empírico, todavia percebi que diante do curto espaço destinado para a realização das ações diante da organização do trabalho pedagógico da professora, forçaram um aligeiramento das mesmas e a ausência de muitas delas. Contudo, destaco a organização do trabalho pedagógico desenvolvido pela professora, e pela instituição educativa, com um engajamento voltado à educação antirracista.

2.2.3 Escola Ipê Rosa

A escola Ipê Rosa é localizada na região administrativa da Cidade Estrutural e atende crianças do 1º e 2º períodos da Educação Infantil (4 a 6 anos) e da Educação Especial (4 e 5 anos). A Cidade Estrutural foi construída a partir da ocupação de trabalhadores no aterro sanitário na década de 1980, sendo reconhecida e regularizada pelo GDF em 2004, tem em média 45 mil habitantes, e está localizada a 15 km de Brasília. O prédio da instituição é de alvenaria com amplas salas de atividades, brinquedoteca, sala de leitura, pátio coberto, jardim, horta, casinha de bonecas, miniquadra e sala de informática. A escola organiza-se de modo distinto das demais para garantir a segurança alimentar das crianças pequenas, pois serve duas refeições: um café da manhã no início do turno e um almoço no término da manhã.

Enya é uma professora concursada, tem em média 25 anos de atividade docente com crianças pequenas. A turma é de integração inversa com 22 crianças matriculadas, devido à inclusão de uma criança diagnosticada com deficiência física, usuária de cadeira de rodas. As crianças colaboradoras da pesquisa participavam ativamente das atividades realizadas durante o processo empírico. Percebi a imersão presencial na instituição educativa durante duas semanas, em dias consecutivos e a participação nos encontros virtuais síncronos como potencializadores dos vínculos afetivos com as crianças.

2.2.4 Escola Ipê Branco

A escola Ipê Branco é localizada na região administrativa de Planaltina e atende crianças do 1º e 2º períodos da Educação Infantil (4 a 6 anos). A cidade de Planaltina foi fundada em 1859 e integrava do estado de Goiás, mas em 1964 foi criada como região administrativa do DF, tem em média 165 mil habitantes e fica localizada a 38 km de Brasília. Diferente das outras instituições educativas, o prédio não foi construído a partir de um projeto arquitetônico para escola da infância, mas é a adaptação de um prédio público (antiga casa do administrador local) destinado a atender as crianças da comunidade. A escola é de alvenaria com salas de atividades

pequenas, brinquedoteca, sala de leitura, laboratório, quadra, pátio coberto, horta, dois parques de areia, casinha de bonecas, refeitório, piscina e amplos espaços gramados.

Cristina é uma professora concursada, tem em média 20 anos de atividade docente com crianças pequenas. A turma é de integração inversa com 14 crianças matriculadas, devido à inclusão de uma criança diagnosticada com Deficiência Intelectual (DI). As crianças colaboradoras da pesquisa participaram ativamente das atividades realizadas durante o processo empírico, todavia percebi que o curto espaço destinado para a realização das ações diante da organização do trabalho pedagógico da professora forçou um aligeiramento na condução das mesmas. Contudo, destaco a organização do trabalho pedagógico desenvolvido pela professora, e pela instituição educativa, com a centralidade na literatura para crianças.

Só após o contato com as crianças e as professoras, percebi que todas as turmas colaboradoras da pesquisa são inclusivas e que a deficiência, como um marcador social, também esteve presente nos quatro contextos pesquisados.

2.3 Os fazeres epistemológicos em foco: procedimentos e instrumentos da pesquisa empírica

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília em 2020, e previa a realização de atividades presenciais em uma escola da infância do campo e uma escola da infância urbana. Os instrumentos de pesquisa propostos foram: a) observação participante, b) dinâmicas conversacionais, c) oficinas de histórias, d) oficinas de atividades lúdicas; e, e) registros escritos, pictóricos e audiovisual da produção narrativa das crianças pequenas. Com a perspectiva que no ano de 2021 a pandemia da Covid-19 já teria sido debelada, e que o atendimento das crianças pequenas já teria sido normalizado nas instituições educativas públicas do Distrito Federal.

Todavia, no início do ano letivo de 2021, a pandemia da Covid-19 continuava com curva ascendente de contaminação da população brasileira e vítimas fatais, bem como sem um plano de imunização, e as escolas públicas permaneciam fechadas, de forma que o atendimento das crianças e estudantes era realizado via ensino remoto. Após a autorização da pesquisa pela subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) e a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília, iniciei uma interlocução com gestoras de escolas da infância do Distrito Federal para verificar a disponibilidade e viabilidade da realização da pesquisa empírica nestes contextos educativos.

A única escola da infância do campo interessada em receber-me informou que não estavam realizando as reuniões síncronas pelo *Google Meet* com as crianças pequenas, por problemas de ordem econômica, como o acesso a dispositivos e problemas de conexão de *internet* da comunidade escolar, tendo em vista que naquela localidade o acesso à *internet* era bem precário pela ausência de prestadoras do serviço de banda larga. Sem acesso às reuniões síncronas não teria acesso às crianças pequenas em contexto coletivo e apenas individualmente via *WhatsApp*, desse modo, percebi ser inviável a realização da pesquisa empírica naquela instituição educativa.

Assim, como o professor cubano do filme, também precisei "virar a página" para iniciar esta incursão na pesquisa com as crianças pequenas em instituições educativas no contexto pandêmico, mudando os planos, reconfigurando as rotas e investigando também como estava sendo realizado o ensino remoto na escola da infância, tendo em vista que essa temática se transversaliza na construção do texto. E este movimento, de "virar a página e utilizar seu verso", exprime metaforicamente os tensionamentos próprios do movimento epistemológico, que é atravessado por condições objetivas e subjetivas que reenquadraram o processo de pesquisa com as crianças pequenas.

Diante dessa situação relatada, optei por realizar a pesquisa empírica apenas em contextos urbanos e em regiões periféricas do Distrito Federal, de modo que permaneci em contato via *e-mail* e mensagens de *WhatsApp* com gestoras das escolas da infância de quatro regiões administrativas: Cidade Estrutural, Planaltina, Recanto das Emas e Riacho Fundo 2 que aceitaram fazer parte do processo de pesquisa empírica. Optei por ampliar o número de escolas, tendo em vista a informação das gestoras sobre a baixa participação das crianças no acesso aos encontros síncronos, a curta duração desses encontros, e temi ainda a baixa adesão/autorização das famílias para as crianças pequenas participarem da pesquisa. A escolha das turmas foi realizada pelas gestoras de cada instituição educativa, observando um único critério comum: serem turmas do 2º período da Educação Infantil, crianças na faixa etária entre 5 e 6 anos de idade, tendo em vista que também seria necessário acordar internamente na escola quais professoras estariam dispostas a receberem uma pesquisadora durante o único momento que tinham contato direto com as crianças, coletivamente, no ensino remoto.

Após a devolutiva das gestoras das instituições educativas com os nomes e contatos telefônicos das professoras que aceitaram participar da pesquisa, agendei uma chamada de vídeo via *WhatsApp*, individualmente, para dialogarmos sobre a pesquisa e o delineamento conjunto da proposta metodológica a ser utilizada. Apresentei os objetivos da pesquisa, que envolviam as percepções das crianças pequenas de seus contextos sociais por meio de suas

próprias narrativas, e que a organização do trabalho pedagógico da professora não seria o objeto central do estudo, mas periférico. Expliquei ainda que, diante do contexto pandêmico, estaria realizando observação participante nos encontros síncronos e, futuramente, realizaria oficinas de histórias com as crianças pequenas no ensino remoto.

Sugeri a minha participação no grupo de *WhatsApp* que cada professora gerenciava com as famílias das crianças pequenas, todavia, a proposta não foi bem recebida, por questões da gestão e segurança dos grupos, e percebi que a minha presença poderia ser vista como invasiva por parte de familiares das crianças. Apenas uma professora se disponibilizou em inserir-me no grupo de *WhatsApp*, porém não aceitei ingressar, por acreditar que inviabilizaria a equidade da construção das informações com as demais professoras e crianças colaboradoras da pesquisa. Então, acordamos conjuntamente que a minha participação estaria circunscrita aos encontros síncronos e, também, no acesso à plataforma *Google Sala de Aula*, que dispõem de material produzido pelas crianças pequenas e gravações das aulas síncronas. Todavia, optei por não acessar a plataforma, e receber as gravações e ilustrações realizadas pelas crianças diretamente das professoras.

Após acordar as condições com as professoras colaboradoras, iniciei o processo de observação participante dos encontros síncronos nas escolas da infância em maio, que durou até julho de 2021. Sendo que participei virtualmente de sete encontros síncronos na escola Ipê Amarelo, seis encontros síncronos na escola Ipê Rosa, cinco encontros síncronos na escola Ipê Roxo, dois encontros síncronos na escola Ipê Branco. Minha participação, inicialmente, estava circunscrita a observar e dialogar com a professora colaboradora, e apoiá-la no que fosse necessário, como capturar imagens da tela, dialogar com alguma criança que estivesse com dificuldade etc. Aos poucos fui fazendo parte da dinâmica relacional da turma, dialogando mais livremente com as crianças, quando o planejamento da professora colaboradora possibilitava tal interação, todavia o tempo era muito reduzido.

Gravei um vídeo apresentado a pesquisa para as crianças e convidando-as a gravarem um vídeo se apresentando para mim, falando sobre suas preferências e contando como poderíamos pesquisar as histórias contadas por elas na pandemia. Contudo não recebi um único vídeo das crianças, fato que me causou enorme estranhamento, pois a prática de gravar vídeos fazia parte do cotidiano do ensino remoto à época. Diante dessa situação, vi a necessidade de realizar uma oficina lúdica com as crianças para termos um momento de interação, o que foi bem recebido pelas professoras colaboradoras, pois estávamos caminhando para o final do semestre letivo, e após o recesso seria retomado o atendimento híbrido com as crianças, alternando a participação presencial na escola a cada quinzena.

2.3.1 *Fragmentos da pesquisa no contexto remoto*

Como relatei no tópico anterior, a observação foi fundamental neste processo de pesquisa para conhecer as crianças pequenas e as dinâmicas relacionais que perpassavam o ensino remoto nas escolas da infância pesquisadas. Contudo, cada vez mais, via uma dificuldade em romper com a lógica adultocêntrica de pesquisa, ocupando o lugar de mera observadora da realidade com meus registros escritos e capturas de tela, que pouco traziam das vozes das crianças pequenas. O que, de fato, elas poderiam contar sobre seus contextos sociais nestes encontros síncronos tão diretivos e curtos? E quem poderia contar algo, já que este formato excluía as crianças pequenas sem acesso à internet e aos dispositivos eletrônicos dos encontros síncronos? Atravessada por essas e outras questões referentes ao contraditório atendimento educacional¹⁴ ofertado às crianças pequenas, e pelo meu estranhamento à escola da infância no ciberespaço, precisei "virar a página" e readequar o planejamento e as estratégias da pesquisa empírica.

O antropólogo brasileiro Gilberto Velho, no texto *Observando o familiar*, destaca a complexidade da realidade conhecida pelo pesquisador, e o quanto é possível transcendê-la ao estranhá-la. De fato, aquela não era a escola da infância que eu atuara como docente por mais de uma década, mas uma nova organização pedagógica em que crianças pequenas e adultos, professoras e familiares, dividiam suas experiências entretelas. "O processo de estranhar o **familiar** torna-se possível quando somos capazes de confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos, situações" (VELHO, 1987, p. 131, grifo do autor).

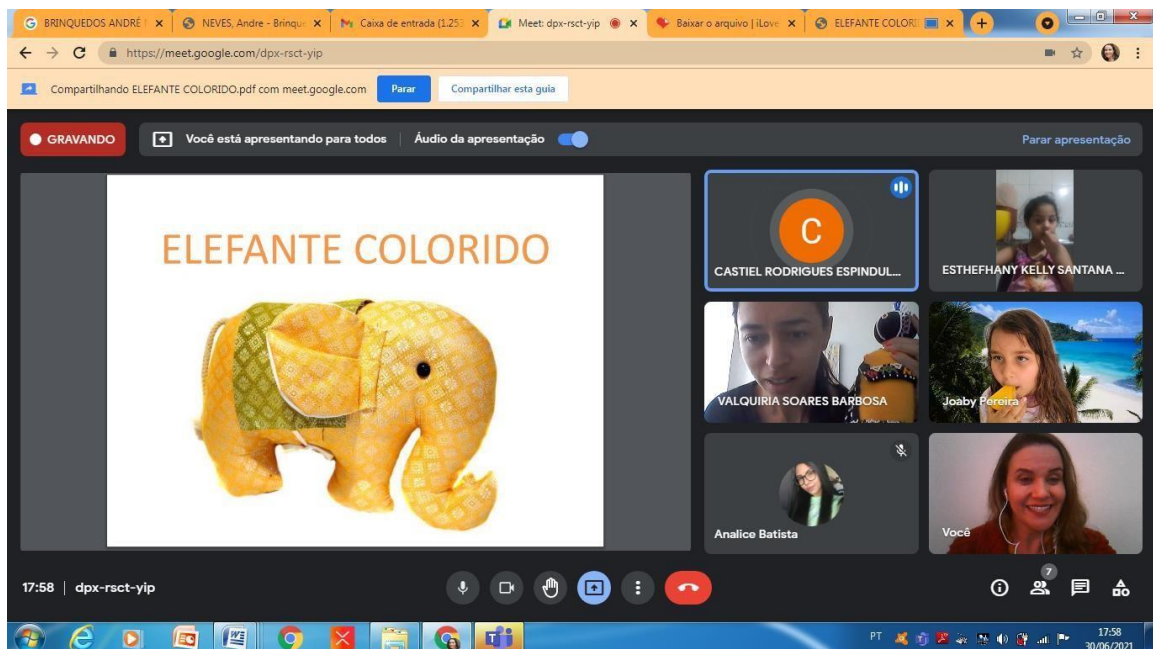
Diante deste cenário, procurei entrar em contato com abordagens artístico-pedagógicas que possibilitassem a participação das crianças em contextos educativos no ciberespaço, compreendido aqui como "[...] universo das redes digitais como lugar de encontros e de aventuras, terreno de conflitos mundiais, nova fronteira econômica e cultural" (LÉVY, 2009, p. 104). Participei como monitora da Oficina de Estética do Oprimido para Professores de Artes do DF, ministrada pela professora Ana Carolina Castro, colega do grupo de pesquisa Imagens e(m) Cena, como parte da sua pesquisa de mestrado nos meses de novembro e dezembro de 2020, e tive a oportunidade de aprender diferentes jogos teatrais para o ambiente virtual. Em sua dissertação (CASTRO, 2021), ela explica como o jogo teatral no ciberespaço extrapola o caráter técnico da formação e configura-se como espaço e tempo de brincadeira, conforme:

¹⁴ Sobre isso Luciana Hartmann e eu escrevemos o artigo *Infâncias entre telas: apontamentos sobre práticas educativas com crianças pequenas na pandemia* (no prelo).

Trazer o jogo para a sala de aula não é apenas uma formação teatral, uma forma de se discutir questões importantes que circundam a sociedade, mas uma forma de brincar, no sentido mais simples da palavra, para que possamos virar também amigos. Em um momento em que é perigoso se encontrar presencialmente, em que o principal local de socialização das crianças e adolescentes não existe, é essencial brincar para fortalecer laços e solidariedade. É um momento em que convidamos o outro a olhar para além das telas, olharmos nossos colegas, conversarmos sobre o que está acontecendo, como estão uns e outros (CASTRO, 2021, p. 75).

Posteriormente, pude utilizar essas técnicas na ministração da Oficina de Jogos Teatrais para Crianças na Escola Classe 05 do Núcleo Bandeirante ofertada em encontro síncrono, via plataforma *Google Meet*. Embora o público tenha sido de crianças do 1º ano do ensino fundamental, foi uma excelente oportunidade para testar as possibilidades e os limites dos jogos teatrais, e a capacidade de interlocução com as crianças neste espaço e tempo relacional, antes da oficina com as crianças colaboradoras da pesquisa.

Imagem 2 - Oficina lúdica virtual Escola Ipê Roxo



Fonte: Material empírico produzido pela pesquisadora

Realizei apenas uma oficina lúdica com as quatro turmas das escolas pesquisadas no ensino remoto, através de encontro síncrono na plataforma *Google Meet*, com duração de 45 min, em julho de 2021. A Oficina Brinquedos dividiu-se em três momentos: a) jogo Elefante Colorido, onde eu exibia *slides* com um boneco elefante de determinada cor e as crianças procuravam em casa objetos da mesma cor e traziam para mostrar às demais; utilizei seis cores diferentes e no término pedi para pegarem seu brinquedo preferido para ouvirem a história; b) atividade literária com o livro de imagens *Brinquedos*, do autor pernambucano André Neves

(2012), que apresenta a história de dois brinquedos que são quebrados e descartados por crianças no lixo, então, eles vão parar em aterro sanitário e são encontrados por crianças trabalhadoras que os consertam e os guardam consigo para brincarem. Nesta atividade, as crianças foram narrando a história a partir das imagens das páginas do livro reproduzidas em *Powerpoint*, elaborando o texto de forma coletiva; e, c) as crianças apresentaram os seus brinquedos escolhidos para as demais crianças, contando quem havia dado, como e com quem brincavam, por fim fizeram um desenho do brinquedo e tiraram uma foto do desenho ao lado do brinquedo, socializada comigo pelas professoras colaboradoras.

Thais Resende (2022), colega do grupo de pesquisa Imagens e(m) Cena, realizou sua pesquisa de mestrado com crianças durante a pandemia de Covid-19 e destaca em sua dissertação a potência das relações intergeracionais, configuradas na parceria entre as famílias, as crianças e profissionais da educação não-formal neste contexto adverso. Corroboro com a autora e afirmo que o ensino remoto nas escolas da infância pesquisadas estava diretamente ligado à disponibilidade das pessoas adultas para a participação das crianças nos encontros síncronos.

Episódio¹⁵ 1 - "*Quando eu crescer, eu vou ser policial para prender um bandido, o bandido Lázaro*"¹⁶

Neste período da pesquisa empírica com as crianças nos encontros síncronos do ensino remoto da Educação Infantil, marcou-me uma conversa de duas meninas com a professora Jaqueline antes do início da oficina de histórias, que eu iria mediar com as crianças pequenas na Escola Ipê Roxo, pelo *Google Meet*. Íris e Maria Fernanda estavam conversando sobre o tema que seria desenvolvido no encontro, que pensavam, seria sobre profissões, pois havia uma atividade sobre profissões na plataforma *Google Sala de Aula*. "*Tia, hoje é para desenhar o que quer ser quando crescer, né?*". A professora pergunta se elas gostariam de fazer uma atividade assim, e elas confirmam positivamente. Íris abre o seu microfone e diz: "*Quero ser policial, bombeiro e médica.*" e então Maria Fernanda também abre o seu microfone e diz: "*Quando eu crescer, eu quero ser policial.*" A professora Jaqueline pergunta para as meninas por que elas gostariam de ser policiais quando crescerem. Maria Fernanda diz que gostaria de ser policial

¹⁵ Utilizei o termo 'episódio' neste capítulo para nomear quatro situações vividas com as crianças em contextos virtual e presencial e algumas reflexões, embora toda a escrita da tese seja narrativa, e o termo tenha outros sentidos.

¹⁶ Lázaro Barbosa foi um assassino em série que cometera diversos crimes no Distrito Federal e em cidades do entorno. Esteve foragido por 20 dias e foi capturado e morto pela Polícia Militar do estado de Goiás. O caso teve uma ampla cobertura jornalística, sobretudo por emissoras de TV do Distrito Federal.

para prender os bandidos, e Íris também confirma que gostaria de ser policial para prender todos os bandidos. A professora Jaqueline pergunta para as meninas se elas sabem onde ficam os bandidos e Maria Fernanda responde: "*Tia, os bandidos ficam no telhado das casas.*" Ísis disse na sequência: "*Quando eu crescer, eu vou ser policial para prender um bandido, o bandido Lázaro*".

A professora Jaqueline pergunta como elas souberam dessa informação, que foi respondida pelas meninas: "*Na televisão.*" "*No jornal.*" A professora Jaqueline fala que as meninas deveriam assistir outros tipos de programa na TV, mas Maria Fernanda discorda e diz: "*Tia, as crianças têm que assistir jornal para saber das coisas*". Na oficina de histórias as crianças iriam narrar as histórias de seus brinquedos preferidos, contar quem deu e com quem brincam, mas esta conversa entre as meninas e a professora Jaqueline foi muito relevante para refletir sobre como fatos jornalísticos atravessam as infâncias, e como as crianças pequenas, em suas agências, atribuem sentido a tais informações.

O diálogo entre a professora e as meninas ocorreu no período de espera da chegada de outras crianças no encontro síncrono, ou seja, em um momento de interação informal, mas potencialmente precioso para mim, por ter tido acesso ao cotidiano das crianças, que assistem programas de TV não destinados a elas e dialogam sobre assuntos direcionados hegemonicamente aos adultos, como segurança pública. O desejo das meninas de serem policiais quando adultas evidencia, nas suas percepções, a posituação desta profissão na comunidade periférica em que vivem, e a ruptura de padrões de gênero anteriormente atribuído apenas aos homens. Ou seja, as meninas podem ser policiais e prenderem bandidos, afinal "*[...] eles ficam nos telhados das casas*", como disse Maria Fernanda, evidenciando a presença da criminalidade no seu cotidiano através da sua performance narrativa.

O desejo de ser policial também foi expresso por Sophia e por Rodrigo em um encontro síncrono observado naquela semana da escola Ipê Amarelo. O menino justificou a sua escolha assim: "*a polícia tem tiroteio e ela pega bandido*". A dicotomia entre o policial e o bandido fica evidente na fala dele, bem como a posituação da profissão, porém diferente das narrativas das meninas da escola Ipê Roxo, um novo elemento aparece: "o tiroteio". Em comunidades periféricas a ação policial por vezes é violenta e letal e essa realidade é assimilada pelas crianças desde muito cedo, seja por ouvir relatos ou acompanhar noticiários.

A professora Coraline apresentou um vídeo sobre profissões antes da roda de conversa com as crianças, e causou-me estranhamento o fato de que todas as pessoas representadas eram brancas, situação muito diferente da realidade étnico-racial da turma. A professora também

exibiu o vídeo do *clip* Profissões do Clube da Anitinha¹⁷ para as crianças pequenas, que gostaram muito de dançar ao som da cantora Anitta. As crianças contaram qual seria a profissão que queriam ter no futuro, conforme: Ruth (bailarina), Maria Eduarda (pintora), Sophia (policia), Nicolly (diarista), Ana Helena (bombeiro), Maria Anita (cozinheira), Ruan (bombeiro), Emanuel (bombeiro), Rodrigo (policia). As escolhas profissionais das crianças ouvidas estão divididas em três setores: agentes da cultura, agentes de segurança pública e agentes de serviços domésticos.

Episódio 2 – *Bonecos de personagens - a representação adulta nas brincadeiras de crianças pequenas*

A escolha das crianças colaboradoras na oficina lúdica virtual por bonecos articulados que representam personagens da cultura de massa já era aguardada por mim, pois no cotidiano da Educação Infantil esses brinquedos estão constantemente presentes. De modo que estes personagens também ocupam as mochilas, roupas e acessórios utilizados pelas crianças como copos, estojos e os mais diversos materiais escolares. É através da experiência estética das crianças com filmes e desenhos animados da Marvel, DC Comics, Disney, Turma da Mônica, Barbie que surge o desejo de consumir estes personagens, através dos inúmeros produtos licenciados. Lev Vigotski (2021, p. 75) nos diz que "a criança assimila não apenas o conteúdo de sua experiência cultural como também os meios e as formas de comportamento cultural, os modos de pensamento cultural".

Nesse sentido, na relação da criança com os heróis, heroínas, princesas e demais personagens retratados no formato audiovisual são engendradas maneiras de se comportarem, todavia cabe ressaltar que isso não se dá de modo direto, mas passa pela subjetividade das crianças que atribuem sentidos distintos, conforme suas vivências particulares. Corroborando com a ideia de Lev Vigotski, Giles Brougère (2010, p. 41) afirma que o brinquedo ocupa um papel central na impregnação cultural das crianças pela confrontação com imagens e com representações, pois "[...] cada cultura dispõe de um "banco de imagens" consideradas como expressivas dentro de um espaço cultural. É com essas imagens que a criança poderá se expressar, é com referência a elas que a criança poderá captar novas produções".

¹⁷ Clube da Anitinha é um projeto de entretenimento para crianças com música e animação desenvolvido pela cantora Anitta, e lançado no YouTube em 2019.

Reconheço a amplitude e complexidade do debate sobre a influência midiática e o consumo infantil¹⁸ e minha intenção não é restringi-lo, mas devido a temática abordada nesta pesquisa, não posso deixar de sinalizar o quanto a produção de bens culturais voltados para as crianças pode ser mercantil, colonial e sexista, e o quanto essas representações orientam os enredos das brincadeiras desenvolvidas pelas crianças em diferentes contextos sociais.

Imagem 3 - Foto do boneco e do desenho do Batman



Fonte: Material empírico produzido por criança colaboradora da pesquisa

Ela é a Barbie. Minha mãe que faz [a roupa]. Eu gosto de brincar de filhinha. Riani (5 anos, Ipê Rosa)

Eu conheci ele no Youtube. O meu padrasto e a minha mãe compraram ele para mim. O nome dele é Luccas Neto. Eu brinco com ele como filho. João Guilherme (5 anos, Ipê Rosa)

É o Batman. Minha avó me deu de presente. Ele é amigo do Pantera Negra. Tem muito tempo que tenho ele. Bruno (5 anos, Ipê Rosa)

Eu escolhi o Batman. A mamãe que me deu de presente. Eu brinco com o João e com minhas irmãs. Ele voa. O meu primo João, brincamos um dia que tinha o Homem Aranha e o Batman. O Batman não voa. Algumas vezes o homem que fez o Batman pode ter se confundido. Eu também gosto da minha bicicleta, quem me deu foi a mamãe e o papai. Vitor (5 anos, Ipê Branco)

¹⁸ Fabio Iglesias, Lucas Soares Caldas e Stela Maria Santos de Lemos (2013), ao pesquisarem a influência midiática no consumo infantil elencaram as principais táticas dos anunciantes na definição de um critério de decisão pela criança: simular consenso social, contar história e modelagem social na publicidade vinculada ao público infantil na véspera do dia das crianças.

O boneco articulado do personagem Batman foi escolhido por dois meninos como seus brinquedos preferidos, todavia nos seus relatos percebe-se sentidos diferentes atribuídos ao mesmo objeto. Pois, enquanto Bruno, em um processo de interação verbal mais diretivo, contou que o boneco era um presente da avó e que o tinha há muito tempo, Vitor dá as informações básicas sobre o brinquedo extrapolando ao questionar a capacidade do personagem de voar. Na indagação da criança surge a necessidade de verossimilhança na sua brincadeira em que o boneco articulado voa, diferente dos filmes em que o personagem não tem este poder, de modo que só poderia o criador do personagem "*ter se confundido*", pois ele transita em um universo onde outros personagens voam. Há uma agência da criança não apenas em relação ao brinquedo, mas também em relação ao próprio criador do brinquedo (um adulto). A criança manifesta sua opinião e sua crítica, e desse modo percebe-se que "[...] a manipulação de brinquedos permite, ao mesmo tempo, manipular os códigos culturais e sociais e projetar ou exprimir, por meio do comportamento e dos discursos que o acompanham, uma relação individual com esse código" (BROUGÈRE, 2010, p. 75).

Ao trazer o boneco articulado do Lucas Neto²⁰ como seu brinquedo favorito, João Guilherme evidencia um outro *locus* de referência cultural para as crianças sinalizado na sua fala, o *YouTube*. A plataforma de vídeos é amplamente acessada por crianças de diferentes camadas sociais, sobretudo em tempos pandêmicos, e é de lá que têm surgido novas referências para as crianças, como o movimento de crianças *youtubers*, que são verdadeiras influenciadoras digitais, ditando a moda sobre brinquedos, roupas e hábitos para as demais crianças.

Diferente dos bonecos articulados do Batman, que materializam na forma e volume um corpo adulto magro e musculoso semelhante à representação dos filmes e desenhos animados, o boneco do Lucas Neto tem formas arredondadas e sua representação assemelha-se a de uma criança. Na brincadeira relatada por João Guilherme com o boneco articulado, Lucas Neto é seu filho, o que causou um estranhamento por algumas crianças, pelo menino ocupar o lugar de cuidador na brincadeira. Ao brincar de ser pai, João Guilherme opera com elementos distintos nas relações de papéis sociais hegemonicamente constituídos como masculinos e femininos na vida cotidiana, e reelabora-os na brincadeira.

Sandro Vinicius Sales Santos e Isabel de Oliveira Silva (2020) esclarecem que mesmo quando as crianças alinham suas condutas às estruturas de gênero impostas pelos adultos, isso não indica passividade aos processos de fabricação de sujeitos gendrados. Ao considerar a agência de meninos e de meninas, vislumbra-se que a apropriação das relações de gênero por parte das crianças envolve “engajamento e participação ativa deles/as, processo que evidencia

possibilidades reais e uma multiplicidade de formas de vivenciar as masculinidades e as feminilidades” (SANTOS; SILVA, 2020, p. 22).

Em um grupo de 10 meninas, apenas Riany escolheu a *Barbie* como seu brinquedo preferido, e ao informar como brinca com a boneca altera a função de representação adulta para torná-la sua filha em uma reelaboração criadora. No cenário da brincadeira, a criança Riany é a mãe da boneca adulta, rompendo inclusive com o lema da própria empresa Mattel que diz: a Barbie é "Você pode ser tudo que quiser". No modo de brincar narrado por Riany, a Barbie como *status* de símbolo de feminilidade hegemônica futura, com seu corpo branco, magro e cabelos loiros e lisos, é acalentada pela sua pequena mãe ao brincar.

Giles Brougère (2010, p. 78) destaca que a emergência de bonecas-manequim como a *Barbie*, marcada pela influência da cultura estadunidense no âmbito global, projeta os valores como riqueza, juventude e beleza, apresentados como um universo desejável para as meninas. Embora o autor destaque que a reinterpretação, e o investimento que as crianças realizam no objeto ao brincarem no processo de socialização, torna-se fundamental, pois "[...] a socialização não pode ser entendida como condicionada pelo objeto, mas sim como um processo de apropriação e de reconstrução a partir do contato com o brinquedo".

2.3.2 Fragmentos da pesquisa no contexto presencial

Com o retorno das atividades presenciais, pude retomar muito do que planejava para a pesquisa empírica, ainda pautada nas experiências vividas no mestrado, tendo a literatura para crianças como eixo estruturante dos fazeres epistemológicos com as crianças pequenas. Iniciei a visita às escolas com a observação participante, que emergia toda a complexidade vivida naquele período da pandemia, diante dos protocolos de segurança para o retorno presencial das crianças pequenas na escola da infância. Nessa época, em agosto de 2021, as turmas estavam divididas em dois grupos e alternavam sua presença na escola quinzenalmente, o que potencializava a necessidade de um desenho de pesquisa que atendesse aquela realidade.

Recordo-me nitidamente das emoções que senti ao chegar na escola Ipê Amarelo, em que trabalhei por 14 anos. Foi impossível conter as lágrimas que brotaram ao cruzar aquele portão, diante do misto de sentimentos que fizeram meu coração bater mais forte, pois era o primeiro dia de aula depois do falecimento da professora da escola Dagmar Batista, mais uma vítima da Covid-19, e o meu primeiro dia de pesquisa presencial com as crianças. A felicidade de estar fazendo a pesquisa de doutorado na escola mais importante da minha trajetória profissional contrastava dramaticamente com a ausência da amiga Dag, que não estava mais ali

com seu humor escrachado, seu gosto musical refinado e sua gargalhada inconfundível. Lembrei de Arthur e Duda, seus tesouros de vida, que ficaram órfãos tão jovens, com a mesma idade dos meus filhos Pedro e Heitor. Após beber quase uma garrafa de água gelada e recuperada da avalanche emocional inicial, fui para a sala de atividades da professora Coraline. Foi chocante ver as mesas e cadeiras enfileiradas e as crianças sentadas tão distantes umas das outras, e estranhei o familiar novamente.

Apresentei-me e muitas crianças se lembraram de mim, mesmo com máscara facial. Sentei-me quase na última fileira quando Emanuel espirrou, tossiu e retirou a sua máscara para limpar o nariz, e eu fiquei literalmente em pânico. Daí foi uma emoção tão forte quanto as demais que tomou a cena: o medo. Medo de ser contaminada, medo de contaminar minha família, medo de ter tanto medo e não conseguir terminar a pesquisa presencial que só estava começando. A professora Coraline levou o Emanuel para a direção, e conforme o protocolo de segurança, sua mãe foi chamada e o levou para casa. Emanuel tem rinite alérgica e a mãe desconfiava que a crise foi causada pelo amaciante usado na lavagem da máscara de tecido. Informação que eu soube posteriormente através da professora dele. Diante dessa situação inicial, durante um período da pesquisa optei por usar duas máscaras de proteção nas visitas às escolas, uma pff2, e uma de material sintético por cima para me sentir mais segura. Em contrapartida, essa proteção extra exigia mais da minha voz, que precisava ser projetada cada vez mais alto para as crianças me ouvirem.

Imagem 4 - Primeiro dia de pesquisa presencial na escola Ipê Amarelo



Fonte: Registro fotográfico produzido pela pesquisadora

Cada instituição educativa optava por uma organização pedagógica e customizava os protocolos de segurança da Covid-19, desde a distribuição do material escolar à despedida das crianças no horário da saída na medida do possível, fatos percebidos através da observação participante, que se deu ao longo de todo o processo empírico. E nesse sentido, cabia também uma organização do tempo para a realização das atividades artístico-pedagógicas previstas na pesquisa empírica que se adequasse ao cronograma das turmas pesquisadas, diante do cenário daquele momento histórico de retomada das atividades presenciais. Elina Macedo (2020, p. 1405) pontua que no contexto brasileiro, o isolamento social, embora tímido, "provocou uma quebra da rotina de reprodução das relações econômicas e sociais que veio somar-se às repetidas crises inerentes ao capitalismo." A pandemia colocou em evidência as desigualdades de acesso à saúde, à educação e à segurança das crianças periféricas, pois o lema "Fique em casa" não poderia ser seguido por todas as famílias brasileiras. Para a autora, uma das consequências da crise sanitária foi o aumento da pobreza de uma parcela da população brasileira diante da "queda na renda das famílias que viviam do trabalho informal ou de forma autônoma, sem vínculo empregatício, e a precarização do trabalho".

Daniela Finco, Ellen Souza e Cleriston dos Anjos (2021) abordam estudos realizados no contexto da pandemia que desvelam a diversidade das condições sociais das infâncias brasileiras. As autoras, e o autor, trazem dados que ilustram a intensa articulação entre os problemas sociais existentes e a pandemia, reforçando o argumento da indissociabilidade entre eles, e alertam para a necessidade de pensar em resistências no campo da pesquisa e da educação das/com as infâncias periféricas. Diante disso, a necessidade da retomada das atividades presenciais com as crianças pequenas na escola da infância extrapolava a dimensão educativa, como defendem Maria Carmem Barbosa e Carolina Gobbato (2021):

Em nosso contexto de desigualdade, a escola é importante tanto pela ação pedagógica como também para a alimentação, higiene e acesso à saúde. Ela ampara a família nuclear tão presente em contextos urbanos, para que os pais, especialmente as mães, possam trabalhar, estudar e realizar outras atividades necessárias à manutenção da vida física e simbólica. No momento pós-pandemia, professores e seus pares são desafiados a reposicionar-se nas discussões internas para arquitetarem um movimento de diálogo rumo a um maior engajamento social, com o objetivo de mitigar as consequências geracionais do Covid-19 (BARBOSA; GOBBATO, 2021, p. 1428).

Nesse sentido, precisei ampliar os sentidos de visão e audição, procurando integrar-me nesta nova e complexa realidade vivida nas instituições educativas pesquisadas. Renné Barbier (2002) explica que a observação participante pode ser duplamente classificada como mecanismo, e instrumento de pesquisa. Pois, como mecanismo orienta a realização das ações e como instrumento apresenta as suas particularidades, e que pode ser classificada de acordo com

a implicação do pesquisador com o grupo pesquisado. Conhecia três instituições educativas a partir das vozes de colegas que já haviam trabalhado lá e apenas uma das escolas eu conhecia em profundidade, por já ter atuado nela como docente. As dinâmicas conversacionais foram realizadas durante todo o processo empírico e contribuíram para o conhecimento da experiência pessoal, da vivência e da opinião das crianças e professoras colaboradoras da pesquisa. Estes diálogos, que são realizados de modo informal, ofereceram preciosas contribuições para a construção da informação ao longo da pesquisa, pois não apresentam um caráter diretivo, como outros instrumentos, como ilustro com o relato de dois episódios:

Episódio 3: *"Tia¹⁹, precisa de ir de máscara para o parque, porque o coronavírus está lá também"*

Essa conversa com as crianças pequenas aconteceu no primeiro dia que visitei a sala de referência da turma da Escola Ipê Amarelo com o grupo 1. Naquele dia estávamos conversando sobre o que as crianças pequenas estavam pensando do retorno presencial à escola, e como estavam vivenciando essa experiência nos diferentes ambientes da escola. Ao iniciar o diálogo com as crianças, elas foram contando sobre os cuidados de proteção contra a Covid-19, e de fato, fiquei bem impressionada como elas se comunicavam sobre o tema, pois repetiam: *"Não pode tirar a máscara"*; *"Tem que usar o álcool na mão"*; *"Tia, não pode abraçar o amigo"*; *"Não pode dividir o lanchinho"* e foi quando a frase de Rodrigo me chamou a atenção em relação às demais frases das crianças, que basicamente reproduziam os cartazes espalhados pela escola e, também, na sala de referência. *"Tia, precisa de ir de máscara para o parque, porque o coronavírus está lá também"*, foi o que ele disse. Quando o Rodrigo fala que o coronavírus está lá no parque, há uma personificação do vírus, e também um alerta às demais crianças, pois como o parque é um ambiente de brincadeira livre, de liberdade dos corpos infantis e de

¹⁹ O termo "tia" é empregado culturalmente e cotidianamente na Educação Infantil para as crianças se referirem às pessoas adultas, e tem sido debatido e combatido em diferentes perspectivas educativas, como na obra clássica de Paulo Freire, *Professora sim, Tia não: cartas a quem ousa ensinar* (1993) por adocicar a identidade docente, afastando a/o profissional da reflexão e resistência política no magistério. Logo no início da minha interação com as crianças na pesquisa, ainda no ensino remoto, falei que elas poderiam me chamar como quisessem. Todavia, acredito que por influência da forma como chamavam as suas professoras, optaram por chamar-me de "Tia Débora", "Professora" ou "Tia da História", o que foi aceito por mim com muita tranquilidade. Contudo, me questiono em que medida a maneira como as crianças me nomeavam também fazia parte da representação que tinham de mim, como mais uma professora na escola da infância. Recordo-me do breve diálogo com o Miguel (5 anos, Ipê Rosa), que após uma das oficinas disse me preferir como sua professora, e eu expliquei que naquele momento eu não estava trabalhando lá na escola como professora, mas estudando e pesquisando as histórias contadas pelas crianças. Contudo, essa resposta foi contestada pela criança, justificando a minha atuação com práticas pedagógicas na turma como ler livros literários, brincar e orientar atividades de registro pictóricos eram *"coisas de professora"*.

diminuição do distanciamento social vivenciado na sala de atividades, havia uma flexibilização do protocolo de segurança.

Episódio 4 - "*Tia, os seus olhos são dessas duas cores*"

Essa conversa entre Miguel e eu aconteceu no primeiro dia que visitei a sala de referência da Escola Ipê Roxo com o grupo 2. Nesse dia, conversei com as crianças sobre a pesquisa, apresentei meu diário de campo, informando que possivelmente anotaria algumas coisas nele enquanto estivesse lá na escola, e reforcei que investigaríamos juntos as histórias contadas pelas crianças na escola da infância. Quando me sentei na cadeira ao lado de Miguel, ele estava realizando uma atividade de pintura usando lápis de cor e disse-me: "*Tia, você sabia que a minha professora também estuda muito? Ela sempre escreve no caderno dela*", respondi: "*Que legal, Miguel! Eu não sabia disso*". Foi quando ele disse: "*Eu sou muito observador e presto muita atenção nas coisas*". Ele olhou profundamente em meus olhos, pegou um lápis de cor verde escuro, e um lápis de cor verde claro em suas mãos e disse: "*Tia, os seus olhos são dessas duas cores*". Naquele momento fiquei muito emocionada, pois de fato com o uso da máscara de proteção facial, meus olhos eram a parte do meu rosto que ficava exposta. e que também através deles fui comunicando-me com as crianças naquele momento da pandemia, e ao ouvir a sensibilidade de Miguel em perceber as nuances da cor dos meus olhos foi tocante, pois nem eu mesma lembrava disso naquela época.

As oficinas de histórias configuraram-se como momentos significativos no processo de construção das informações de pesquisa, pois o ato de ouvir histórias em si, promove uma mobilização das crianças como convite à experiência estética. Acredito que o desejo de estar em uma biblioteca, e que as crianças tivessem a possibilidade de escolher os livros a serem lidos, impulsionaram a organização do formato das oficinas de histórias. Elaborei a estrutura da oficina em colaboração com as meninas Ana Helena, Maria Anita e Maria Eduarda, da escola Ipê Amarelo.

Neste dia apresentei diversos livros de literatura e elas escolheram o livro *A menina derretida*, da autora Giulieny Matos (2011), realizei a leitura dialogando com as meninas sobre a história e as experiências semelhantes a da personagem principal, como a chegada na escola, relação com a família e animais de estimação. Após esse momento, conversamos sobre quais formas seriam interessantes de contar uma história pessoal e conforme falavam, fui registrando: falar, escrever, desenhar, fazer um teatro, tirar uma foto, fazer um vídeo e pesquisar no celular. A partir dessa lista, elas votaram e escolheram desenhar o relato do dia em que choraram muito

como a menina derretida do livro: *"Oh tia, eu tenho um Thor (cachorro), quando ele fica na rua, eu choro um pouquinho"* Ana Helena (6 anos, Ipê Amarelo), *"Eu chorei só um dia, porque o meu peixinho morreu. O nome dele era Nemo"* Maria Anita (5 anos, Ipê Amarelo), e *"Teve um dia que eu caí e machucou os meus dois pés. Eu caí na pracinha lá perto de casa e ainda ficou uma marquinha aqui nos meus pés. Eu estava brincando com o meu amigo de pega-pega"* Maria Eduarda (6 anos, Ipê Amarelo).

Nascia ali, embrionariamente, a possibilidade de ouvir os relatos das crianças pequenas na escola, socializando suas vivências, fator que já posicionava seus contextos sociais em suas narrativas. Pois neste breve diálogo com as meninas, pude perceber o valor atribuído aos animais de estimação, porque o desaparecimento e morte deles são relatados como causa de sofrimento, e que o isolamento social não era uma unanimidade naquele pequeno grupo, já que Maria Eduarda brincava na praça perto da sua casa.

Imagem 5 - Oficina-piloto na escola Ipê Amarelo



Fonte: Material empírico produzido pela pesquisadora

A partir dessa experiência inicial, atuei como mediadora de leitura nas quatro escolas pesquisadas, optando pela leitura de livros de literatura em uma perspectiva dialógica, utilizando a metodologia de histórias colaborativas, desenvolvida por Kiara Terra. Ela evoca a

participação oral das crianças pequenas por meio de perguntas durante a leitura dos livros literários/contação de histórias, pois entendo que o envolvimento dos ouvintes é crucial neste contexto. E para tal utilizei uma seleção de livros de literatura para crianças com diferentes temáticas para potencializar a emergência das percepções das crianças pequenas sobre seus contextos sociais através das suas narrativas, seus mundos de vida.

Acredito que as atividades lúdicas foram pertinentes pelo valor simbólico agregado nas relações estabelecidas entre pesquisadora e crianças colaboradoras da pesquisa, pois durante os jogos teatrais as crianças expressaram significativamente suas vivências, emoções, memórias e processos imaginativos corporificados. Trazer o caráter performativo do corpo e suas expressões simbólicas e emocionais no processo da pesquisa oportunizou, para as crianças, experiências corporais que não faziam parte de seus cotidianos na escola da infância, muito marcados pelo controle dos corpos, sobretudo diante dos protocolos de distanciamento social necessários para o controle da pandemia de Covid-19.

As crianças escolhiam o jogo teatral²⁰ que gostariam de jogar a partir de uma votação prévia em ícones, o que permitia a sua participação no desenvolvimento da atividade desde o início. Os jogos teatrais propostos para as crianças pequenas nas oficinas lúdicas foram: espelho, maestro, estátua e presente.

Imagem 6 - Votação jogo teatral



Fonte: Registro fotográfico produzido por criança colaboradora da escola Ipê Amarelo

²⁰ O **jogo teatral** é um **jogo** de construção com a linguagem artística. Na prática com o **jogo teatral**, o **jogo** de regras é princípio organizador do grupo de jogadores para a atividade **teatral**. O trabalho com a linguagem desempenha a função de construção de conteúdos, por intermédio da forma estética. Fonte: <https://cbtij.org.br/o-jogo-teatral->

No jogo do maestro, uma criança era escolhida para ser o maestro e determinava o movimento corporal que seria realizado pelo grupo, de modo que a função ia alternando entre as crianças. No jogo da estátua, as crianças caminhavam livremente pelo espaço e ao som de uma palma paravam e faziam a estátua, ao som de duas palmas retomavam a caminhada pela sala. No jogo do presente, as crianças ficavam sentadas em círculo, e uma caixinha de plástico ia passando de mão em mão ao som de uma música escolhida pelas crianças. Quem ficava com a caixinha plástica, fazia uma mímica do objeto que imaginava que estivesse na caixa, e as demais crianças adivinhavam qual era o objeto. No jogo do espelho, as crianças dividiam-se em duplas, posicionavam-se uma de frente para a outra e alternavam o papel de espelho, no qual deveriam reproduzir o movimento da criança que estava a, sua frente.

Diante das opções de jogos teatrais propostos para as crianças, elas preferiam jogar aqueles mais conhecidos como estátua e maestro. Em tais jogos há uma postura mais reprodutiva das crianças por parte dos comandos de quem está conduzindo o jogo, seja falando a hora de parar e fazer a estátua e de seguir se movimentando pelo espaço, ou apresentando o movimento a ser repetido pelas outras crianças. A experiência com o jogo teatral “presente”, com as crianças da escola Ipê Roxo, foi reveladora de uma estratégia utilizada pelas crianças pequenas para se inserirem na proposta. As duas primeiras crianças que ficaram com a caixa em mãos fizeram mímicas de animais para as demais crianças adivinharem, e isto desencadeou a repetição pelas demais crianças, imitando animais, ou seja, as crianças partiram das primeiras referências apresentadas a elas para apreenderem como jogar, de modo que não fizeram mímicas de outro tema.

Imagem 7 - Crianças da escola Ipê Amarelo jogando o jogo teatral Espelho



Fonte: Registro fotográfico produzido pela pesquisadora

Outra atividade lúdica desenvolvida com as crianças foi a entrevista coletiva na dinâmica de roda de conversa ‘O que a caixa conta?’, realizada apenas nas escolas Ipê Amarelo e Ipê Roxo. As crianças ficaram posicionadas sentadas no chão, em círculo, e uma caixa com diversos objetos (máscara de tecido, coração de papel, bola com *emoji* feliz, pandeiro, Uno, DVD Turma da Mônica, maçã) no centro da roda. Uma criança sorteava um objeto e a partir dele, as crianças iam contando sobre suas vidas, falando sobre sua família, coisas que as deixavam felizes, música preferida, brincadeira preferida, programa de TV ou canal do *YouTube* preferidos, comida favorita, animal de estimação e sobre a Covid-19. A ideia inicial era possibilitar a socialização de informações-chave do cotidiano das crianças pequenas, diferente do formato de entrevista individual. Todavia, a participação das crianças em dois grupos da escola Ipê Roxo foi contraditória, pela dificuldade de criar um ambiente acolhedor

para a escuta das crianças, que apresentavam certa resistência em ouvir umas as outras, contrastando com o desejo de contar sobre seus cotidianos. No primeiro grupo (amarelo), algumas crianças apresentaram receio em tocar nos objetos que estavam na caixa por medo de contaminação pelo coronavírus. Reforcei que aqueles objetos estavam higienizados, mas o medo, somado à agitação das crianças, não provocaram o êxito que eu desejava, embora todas as crianças tenham participado da atividade.

Diante da primeira experiência, levei luvas descartáveis para que as crianças do segundo grupo (verde) pudessem manusear os objetos sem temores, contudo o efeito foi o inverso para Castiel, que disse: *"Tia, não é que esse Uno está cheio de Covid porque veio da casa da senhora? E por isso que você trouxe as luvas"*. Nesse momento refleti sobre a forma singular com que as crianças percebiam e significavam as medidas de proteção contra o coronavírus nesta escola da infância, que procurava atender as recomendações vigentes à época, e o quanto uma atividade cotidiana desenvolvida na Educação Infantil, como a utilização de uma caixa-surpresa na roda de conversa, tornara-se tão desafiadora no contexto pandêmico. Como eu poderia afirmar categoricamente para Castiel que aqueles objetos não estavam contaminados, se eles já haviam circulado por outros grupos de crianças, mesmo tendo sido higienizados? As dúvidas e incertezas em relação ao coronavírus na escola da infância não eram apenas das crianças, mas de nós adultos também. Contudo, mesmo diante desses tensionamentos elencados, as crianças pequenas dos dois grupos engajaram-se em contar as suas histórias para mim. Acredito que por me colocar em diálogo como uma interlocutora sensível, e ao verem suas falas sendo gravadas, sentiram-se valorizadas, embora o engajamento em ouvir os colegas e as colegas não tenha sido o mesmo.

Episódio 4 - *"É uma máscara!"*

Naquele primeiro momento de retomada do atendimento presencial, e ao selecionar os objetos para compor a caixa, considerei pertinente trazer a máscara facial para dialogar com as crianças sobre a pandemia, lembrando da repetição dos cuidados necessários que eram constantemente lembrados pelas crianças nas duas escolas pesquisadas. Contudo, ao elaborar as perguntas *"Alguém na sua casa já teve Covid?"*, *"Deu tudo?"* e *"A pessoa ficou bem?"*, eu de fato não imaginava o doloroso diálogo que se desenrolaria com as crianças do grupo verde, da escola Ipê Roxo, no fim daquela tarde. A máscara facial foi o último objeto a ser retirado da caixa pelo Davi, e a partir dele iniciamos a conversa sobre a contaminação pelo coronavírus e adoecimento de familiares em virtude da Covid-19, conforme o diálogo abaixo.

Pesquisadora: *Davi, alguém da sua casa já teve Covid?*

Davi: *"A minha vovó que teve."*

Pesquisadora: *"E você? Teve ou não?"*

Davi: *"Não".*

Pesquisadora: *"E a vovó recuperou direitinho?"*

Davi: *"Ahã. E o meu vovô morreu também."*

Pesquisadora: *"Ai gente, que triste. Meu pai também. Meu papai também morreu de Covid, Davi."*

Isabella: *"A minha vovó também morreu de Covid."*

A minha resposta veio depois de ficar sem palavras com a revelação do Davi, e não vi outra resposta possível além de compartilhar com aquele menino que eu também tinha perdido uma pessoa muito importante para a Covid. Ao ouvir a Isabella, "virei a página" e mudei a dinâmica de fala das crianças, que seguia o sentido horário, e perguntei quem gostaria de falar sobre alguma coisa que aconteceu com a Covid na família, e as demais crianças foram relatando situações de recuperações e, também, falecimentos de familiares por outras causas. Faltavam menos de 10min para as famílias irem buscar as crianças, e só naquele momento elas ficaram atentas à fala umas das outras. Falar sobre a dor e o luto uniu aquelas crianças em sintonia, de modo que em toda a pesquisa empírica, nunca lamentei tanto a escassez do tempo. Tempo, tempo, tempo. Ao ouvir o áudio desse episódio posteriormente, vi que o tempo entre a fala do Davi e a minha foi muito curto, mas a sensação que tive no dia foi o de uma eternidade, tamanho foi o impacto que teve em mim, por me impulsionar a partilhar as minhas dores causadas pela pandemia com aquelas crianças.

Os registros pictóricos produzidos pelas crianças colaboradoras da pesquisa no percurso empírico foram formas privilegiadas de expressão simbólica com a finalidade de gerar a expressão de sentidos por um caminho que ultrapassa a palavra, à medida que se materializam em diferentes linguagens e expressaram os mundos de vida das crianças, como sentem e veem seus contextos sociais. Diante do cenário pandêmico, não era permitido o empréstimo de materiais escolares como caneta hidrocor, giz de cera e lápis de cor, e as crianças utilizaram apenas seu material pessoal, fato que lamentei muito por não poder expandir as possibilidades de registros gráficos com elas, utilizando diferentes materiais e suportes. Ao desenharem e narrarem, ou desenharem após narrarem histórias, as crianças operaram com duas dimensões distintas, potencializando seu desenvolvimento integral. Contudo, percebi junto com a minha orientadora que algumas crianças ao narrarem a partir dos desenhos, estavam elaborando meras descrições, sem evidenciar um eixo narrativo, e percebemos essas diferenças a partir das distintas falas de Maria Anita (5 anos, Ipê Amarelo), após desenhar e narrar um dia muito feliz que viveu no período do isolamento social na companhia de seu pai.

Imagem 8 - Registro pictórico da narrativa O passeio à sorveteria



Fonte: Material empírico produzido por criança colaboradora da escola Ipê Amarelo

Eu e o meu pai fomos lá na sorveteria. Aí na sorveteria tinha um lugar para brincar, para as crianças. Aí eu e o meu pai compramos sorvete, aí meu pai deixou eu brincar um pouquinho com os brinquedos e depois eu fui passear. A sorveteria fica perto da minha casa e o nome dela é Amor Gelado. Maria Anita (5 anos, Ipê Amarelo)

Essa daqui é a moça da sorveteria, esse daqui é meu pai e eu. Maria Anita (5 anos, Ipê Amarelo)

Priorizei a gravação de áudios dos encontros com as crianças nas quatro escolas pesquisadas através do meu *smartphone* pessoal, único material disponível para a pesquisa. E diante disso, realizamos poucos registros fotográficos neste processo, todavia quando considerava importante fazê-los, dividi a tarefa com as crianças colaboradoras. Como era uma prática orgânica na pesquisa, não consegui identificar a autoria das fotos, e por esse motivo só

as identifico com o nome da escola na qual foi realizado o registro. As professoras Jaqueline, Enya e Coraline também colaboraram com o acervo de registros fotográficos do estudo.

Já encaminhando para o final da pesquisa empírica em novembro de 2021, a partir de um diálogo com a minha orientadora Luciana Hartmann, percebemos que tínhamos um considerável volume de informações produzidas contemplando as vozes e expressões simbólicas das crianças sobre seus mundos de vida. Contudo, sentimos a necessidade de potencializar a produção narrativa das crianças de forma mais autoral e “virei a página” mais uma vez, com o planejamento e a realização da oficina Caixinha de guardar o tempo. No início da oficina, perguntei para as crianças pequenas se gostariam de produzir um livro com as histórias narradas por elas, e a proposta foi aceita por todas. Expliquei como seria o processo de produção do livro, e informei que no final do projeto plantaríamos juntos uma muda da árvore ipê da cor que a escola seria identificada na pesquisa, como celebração pela finalização da obra, e presentearíamos a escola com um exemplar do livro.

A atividade foi realizada com as crianças pequenas a partir da leitura do livro de literatura para crianças homônimo, escrito pela autora Alessandra Roscoe (2012), sobre a história de Sofia, que guardava suas memórias em uma caixa, e foi inspirada no jogo do limão²¹. Para a dinâmica fluir, uma caixa de madeira, que passava de mão em mão ao som de uma música escolhida e cantada pelas crianças, e quando acabava, eu convidava a criança que estivesse com a caixa na mão a contar a história que quisesse com as palavras mágicas "Era uma vez..."²². As histórias narradas pelas crianças pequenas foram gravadas em áudio, transcritas e revisadas por mim para a elaboração do livro *Crianças Narradoras*, organizado em quatro livretos, um para cada instituição educativa pesquisada, que contava ainda com as ilustrações feitas pelas crianças, fotos e algumas informações pessoais sobre elas. No processo de organização e sistematização das narrativas para o livro, optei por intitular as histórias das crianças pequenas das escolas Ipê Amarelo, Ipê Rosa e Ipê Roxo, escolhendo palavras do próprio texto, que de certa forma sintetizassem e pudessem nomeá-las. As narrativas das crianças da escola Ipê Branco foram intituladas por elas, pois foi possível realizar esta atividade

²¹ Jogo do limão: ao som da canção " O limão entrou na roda, Ele passa de mão em mão, Ele vai ele vem, Ele ainda não chegou, E no meio do caminho, A pessoa pegou!" um limão passa de mão em mão e quem ficar com ele na mão no término da música, conta uma história. A professora Luciana Hartmann utiliza essa atividade lúdica em rodas de histórias com crianças e adultos, e aprendeu a brincadeira com a professora Gilka Girardello (HARTMANN, 2021, p. 155).

²² Luciana Hartmann (2016, p. 272) explica que a fórmula de início (“Era uma vez”) estabelece o vínculo, permitindo um “enquadramento” da narrativa numa estrutura que é utilizada convencionalmente na narração de gêneros de histórias. Aqui, enquadramento é compreendido como um dispositivo, interno à própria performance narrativa, utilizado para sinalizar que a narrativa vai iniciar.

colaborativamente durante a pesquisa, algo que infelizmente não foi possível com as demais escolas.

A obra *Crianças Narradoras* foi impressa na Gráfica Grafid, com recursos próprios, e os exemplares distribuídos para as pequenas autoras e os pequenos autores de cada instituição educativa, no término da pesquisa empírica, concomitante com o encerramento do ano letivo de 2021. Assim, tiveram acesso ao produto material da pesquisa, pois “[...] as provas de atividades e conquistas das crianças pesquisadoras, assim como seus resultados de pesquisa, vão provavelmente promover apreciações mais respeitosas e realistas sobre suas habilidades como atores sociais” (ALDERSON, 2005, p. 438).

Imagem 9 - Crianças manuseando o livro *Crianças Narradoras*



Fonte: Registro fotográfico produzido pela pesquisadora na Escola Ipê Branco

Alice Victória, ao manusear o livro e identificar seu nome, sua foto e seu desenho, disse eufórica: “Tia, sou eu! Era meu sonho escrever um livro. Estou muito feliz.” Suas palavras emocionaram a mim e a vice-diretora da escola, que acompanhava a turma naquele momento. Ao identificar seu nome em meio a todas as outras palavras que ainda não sabia o que significavam, a menina nos mostra como o nome próprio, enquanto primeiro texto, é parte da sua identidade, de quem ela é. Ser autora e sentir-se como autora são coisas distintas, e a materialidade do livro impresso trouxe isto para Alice Victória, na sua singular produção de sentidos estéticos, pois naquele momento o dia em que narrou a história na oficina “Caixinha de guardar o tempo”, em nossa comunidade narrativa, era apenas mais uma lembrança da escola da infância.

Escolher utilizar os nomes reais das crianças pequenas nos registros da pesquisa foi uma decisão difícil, pois ao perguntar qual nome elas gostariam que estivesse na pesquisa e no livro que estávamos produzindo, obtive respostas diferentes das que eu tinha imaginado. Segue a transcrição de um diálogo que tive com Luiz Felipe da Escola Ipê Branco sobre o assunto.

***Pesquisadora:** Luiz, na minha pesquisa eu não vou poder escrever o seu nome lá. Daí você vai poder escolher o seu nome. Qual nome você escolhe para você?*

***Luiz Felipe:** Luiz Felipe.*

***Pesquisadora:** Luiz Felipe é seu nome. Você precisa escolher outro nome para eu escrever lá na pesquisa.*

***Luiz Felipe:** Luiz Lopes.*

***Pesquisadora:** Luiz Lopes. Esse não é seu nome não, né Luiz?*

***Luiz Felipe:** Mas tem o Lopes.*

***Pesquisadora:** Então não pode. Tem que ser outro nome. Não pode ser seu nome.*

***Luiz Felipe:** Não sei.*

***Pesquisadora:** Ah não. Escolhe qualquer nome. Pode ser nome de gente, de personagem. Você que escolhe.*

***Luiz Felipe:** Luiz Homem Aranha*

Em publicações anteriores de pesquisas com crianças pequenas (VIEIRA, 2012; 2015; 2018; 2020; 2021; VIEIRA; MADEIRA-COELHO, 2018; 2022), utilizei nomes fictícios escolhidos por elas para nomeá-las. Contudo, diante deste diálogo com Luiz Felipe, ponderei esta postura já consolidada como pesquisadora das/com as infâncias. Como uma pesquisa com enfoque nas performances narrativas das crianças pequenas, a sua autoria e os seus nomes seriam ocultados? Luiz Felipe ensinou-me que o seu nome Luiz é precioso e poderoso para identificá-lo, e ele até tentou atender meu pedido inicial substituindo seu segundo nome pelo sobrenome, e depois inserindo o personagem Homem Aranha, como eu havia sugerido. Quando eu disse “Escolhe qualquer nome”, pareceu mais insensível ainda da minha parte para com a criança, pois se o nome dele não pode, qualquer um poderia? As outras três crianças que eu

conversara anteriormente não problematizaram a questão, e duas escolheram o nome da mesma colega de turma para identificá-las na pesquisa.

Em outras escolas, percebia como as crianças registravam seus nomes nos desenhos produzidos e falavam com orgulho que já sabiam escrever seus nomes próprios. Diante deste impasse, optei pela utilização de nomes fictícios para nomear as instituições educativas que acolheram a pesquisa: Ipê Amarelo, Ipê Rosa, Ipê Roxo e Ipê Branco e manter os nomes próprios das crianças para preservar o anonimato das crianças colaboradoras da pesquisa, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido²³ assinado pelos seus familiares e responsáveis. Sônia Krammer (2002), ao discutir sobre as questões éticas de pesquisa com/sobre crianças, tensiona os limites epistemológicos de autoria e autorização das crianças, e convida-nos a questionar nossas práticas como pesquisadoras.

Segundo o referencial teórico-metodológico que nos tem orientado nesses e em outros estudos, a criança é sujeito da cultura, da história e do conhecimento. Pergunto: é sujeito da pesquisa? Embora os estudos transcrevam seus relatos, elas permanecem ausentes, não podem se reconhecer no texto que é escrito sobre elas e suas histórias, não podem ler a escrita feita com base e a partir dos seus depoimentos. As crianças não aparecem como autoras dessas falas, ações ou produções. Permanecem ausentes (KRAMMER, 2002, p. 51).

A problematização do silenciamento e do apagamento das vozes das crianças em pesquisas com/sobre elas aponta para os tensionamentos da mesma esfera no campo pedagógico. A autoria narrativa das crianças pequenas permeia suas experiências relacionais na Educação Infantil e necessita estar incorporada na organização do trabalho pedagógico das professoras e dos professores desta etapa com intencionalidade, para potencializar o desenvolvimento narrativo delas. Ao discorrer sobre a narrativa oral das crianças, Luciana Hartmann (2021, p. 84) afirma que "[...] durante muito tempo foi desconsiderada ao se tratar de formas orais, volta a ganhar espaço, pois é como autores que essas crianças-performers, quando incentivadas, se apropriam de diferentes estratégias do narrar, revelando-se e identificando-se por meio destas frente ao grupo".

²³ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi elaborado em formulário eletrônico e preenchido pelas famílias das crianças pequenas colaboradoras da pesquisa a partir do período de observação participante no ensino remoto, em maio de 2021.

CAPÍTULO 3 ENTRE O OUVIR E O CONTAR HISTÓRIAS - NARRATIVAS COTIDIANAS CONTADAS EM MEIO À MEDIAÇÃO DE LEITURA NA ESCOLA DA INFÂNCIA

Neste capítulo, abordo as performances narrativas das crianças pequenas que emergiram no processo de mediação de leitura realizado nas oficinas de histórias. Dessa maneira, inicio contando como foram realizadas as oficinas de histórias com as crianças pequenas e, posteriormente, apresento algumas narrativas das crianças. Acredito que intuitivamente, devido ao desejo inicial de realizar a pesquisa empírica em uma biblioteca, optei pela organização de um acervo com a seleção de diferentes títulos de obras de literatura, para as crianças acessarem na oficina. Todavia, os livros não eram manuseados pelas crianças pequenas e ficavam expostos em um painel confeccionado em lona e plástico, que poderia ser higienizado com álcool, obedecendo as diretrizes do protocolo de segurança contra a Covid-19, que não permitia o compartilhamento de material escolar entre as crianças pequenas.

Imagem 10 - Painel de votação com os livros selecionados



Fonte: Registro fotográfico produzido por criança colaboradora da pesquisa da escola Ipê Rosa

Tendo como princípio epistemológico a participação ativa das crianças pequenas no processo empírico²⁴, a escolha da obra que seria lida na oficina era realizada coletivamente entre as crianças, a partir de uma votação prévia. Esse momento se dava após a realização da atividade lúdica, que contei com mais detalhes no capítulo 2. Ao iniciar a oficina, eu lia os títulos das obras, os nomes dos autores e fazia uma breve síntese do enredo dos livros. Após esse momento inicial, distribuía palitos de picolé para as crianças votarem no livro que desejavam conhecer naquele dia.

Essa prática de votação com palitos para marcar os votos surgiu a partir da sugestão de uma criança colaboradora da pesquisa da escola Ipê Branco, o Matheus Kalel. Quando eu sugeri a participação da professora na votação, ele restringiu considerando somente a participação de crianças. Com a frase: *"A tia não pode escolher, porque ela não é criança"*, ele demonstra que compreende que a pesquisa é feita com e pelas crianças, evidenciando as agências infantis no processo empírico. Nesse sentido, concordo com Ana Delgado e Fernanda Müller (2008, p. 155), que “[...] necessitamos vislumbrar a alteridade das infâncias como um conjunto de aspectos que distinguem as crianças dos adultos e reconhecer as culturas da infância como um modo específico de interpretação e representação do mundo”.

Isso foi uma lição para mim, pois, na tentativa de aproximar a professora da atividade desenvolvida com as crianças, não percebi que estava rompendo os combinados estabelecidos previamente com elas, as colaboradoras e co-pesquisadoras de histórias. Em entrevista à Regiane Sbroion de Carvalho e à Ana Paula Soares da Silva (2016, p. 188), a pesquisadora da sociologia da infância, Natália Fernandes esclarece que a promoção da participação das crianças é uma ação intencional dos adultos e que não ocorre de forma espontânea, pois “[...] A participação deve ser uma ação dotada de sentido para o sujeito, e que tenha implicações; implicações em termo de transformação social.” Ao participarem ativamente dos processos investigativos, assim como dos processos pedagógicos na escola da infância, as crianças pequenas diminuem as assimetrias geracionais em uma realidade participada.

A investigação é um processo de participação social, em que a tomada de decisão partilhada entre todos os parceiros do processo é fundamental. Participar significa **influenciar diretamente nas decisões e no processo**, cuja negociação entre adultos e crianças é considerada essencial, integrando tanto as **divergências** como as

²⁴ Versão preliminar do artigo VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz. “A tia não pode escolher, porque ela não é criança”: a participação de crianças pequenas em pesquisa no contexto pandêmico. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**. v.10, nº 02, mai-2023. Disponível em:

<https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/1561>

convergências relativamente aos objetivos pretendidos e que resultam num processo híbrido (SILVA E COSTA; FERNANDES; PEREIRA, 2013, p. 178, grifo nosso).

As negociações entre as crianças pequenas no processo de escolha eram marcadas por tensões relacionais nas quatro escolas da infância pesquisadas, típicas do processo democrático, pois algumas crianças tentavam influenciar a escolha das demais, e também era possível perceber a hesitação de algumas crianças ao escolherem um livro que ainda não havia sido escolhido anteriormente por outra criança. De modo que, ao término da votação, era perceptível a insatisfação de muitas crianças, que, embora tivessem a possibilidade de tornarem-se sujeitos com agência, expressavam a dificuldade em lidar com a frustração devido ao resultado da votação. Era um movimento contraditório de emoções entre "vencedores e vencidos" que me abalava por estar tão distante do que eu imaginara ao organizar esta proposta metodológica juntamente com Ana Helena, Maria Anita e Maria Eduarda na escola Ipê Amarelo.

Recordo-me de ter conversado com as crianças da escola Ipê Rosa em uma oficina de mediação de leitura, tentando acalmar um grupo de meninos que estava inconformado com a escolha de um livro em que a personagem principal era uma menina. Alguns meninos hostilizaram as meninas, dizendo que não iriam ouvir "*aquela história*", e tive que intervir, falando que era importante respeitar a decisão do grupo, que a maioria escolheu aquele livro e que isso era a democracia. Foi quando o Enzo falou em tom acusatório: "*A tia está falando de política*".

E de fato, ele estava certo. Eu falava de política e vivenciava política cotidianamente com crianças de 5 e 6 anos de idade, que quase não tinham oportunidade de escolherem algo sobre suas vidas durante o tempo que passavam na escola da infância. Devido à pandemia de Covid-19 e em virtude do isolamento social, estas crianças estavam vivenciando seu primeiro ano de escolarização neste espaço físico. Quando escolhiam o livro literário que seria lido, escolhiam o jogo teatral e escolhiam a forma de registro de suas narrativas estavam participando de escolhas coletivas, diferentes de suas experiências individualizadas em casa, durante o isolamento social. Eram escolhas aparentemente simples, mas que mobilizaram as crianças pequenas para a coletividade, para a decisão participada do grupo.

Construir relações democráticas na Educação Infantil é um posicionamento político que deveria estar presente no cotidiano das crianças pequenas, de modo que a elaboração de práticas pedagógicas mais horizontais se antagonize com as tomadas de decisões verticais, rompendo com a lógica adultocêntrica que gira a engrenagem da educação. Fabiana Canavieiras e Olivia Coelho (2020), ao refletirem sobre a cidadania infantil, questionam o esvaziamento de sentido

da palavra democracia e o apagamento político do termo, que é um valor universal a ser compreendido e vivenciado desde a primeira infância.

[...] é entendida não só como uma forma de governo e sistema político, ela é um **valor universal** (COUTINHO, 1984), como uma escolha intencional de um valor que rege a vida em coletividade. Que precisa ter seu conceito ressignificado para ser entendida como uma vivência cotidiana das cidadãs e cidadãos desde a mais tenra idade, que passa por sua “presença” nos espaços públicos das cidades, mas também na incidência, mediação e modificações que podem acontecer nos espaços públicos e instituições, a partir da escuta e participação ativa desde a pequena infância (CANAVIEIRAS; COELHO, 2020, p. 48, grifo das autoras).

Diante dos tensionamentos que a votação evocava, optei por desenvolver algumas dinâmicas de relaxamento antes de iniciar a leitura do livro escolhido para as crianças pequenas. Utilizei um pau de chuva²⁵, para trazer a sintonia e sinergia necessárias para o grupo. E, ao som das minúsculas conchas do instrumento, que passava de mão em mão, (infringindo o protocolo de segurança da Covid-19, embora essas pequenas mãos tivessem recebido refrescantes *sprays* de álcool 70° antes da atividade como medida de higiene, assim como o instrumento), o ritmo produzido coletivamente ia diminuindo as tensões e trazendo novas percepções sonoras e táteis para as crianças. Sophia, uma menina de 5 anos, da escola Ipê Amarelo, sugeriu que realizássemos a brincadeira da flor e da vela²⁶ realizada pela professora Coraline, o que foi bem aceito pelo seu grupo de colegas e incorporado em outras escolas quando via a necessidade desta retomada de consciência corporal das crianças através de exercícios de respiração. Rhaisa Farias e Fernanda Müller (2017) destacam o cuidado com as práticas de olhar, escutar e escrever sobre as experiências das crianças, como informantes da pesquisa. As autoras destacam ainda a ética da disponibilidade como uma oportunidade para diminuir as assimetrias intergeracionais no processo investigativo, criando um espaço potente de interlocução entre crianças e adultos.

Após esse pequeno ritual, as crianças estavam sentadas em círculo no chão da sala de referência, e aguardando a leitura do livro selecionado. Todavia, esse momento não evocava uma postura corporal passiva das crianças frente à atividade, pelo contrário, as suas presenças eram evocadas, pois elas sabiam que era um momento não só de ouvir, mas principalmente de contar suas histórias e seus corpos não poderiam ser alijados do processo. Perceber o corpo como parte da constituição subjetiva da criança, que afeta e é afetado nas vivências estéticas amplia a concepção de corpo e aproxima-se do conceito de corporalidade trazido por Marina

²⁵ O pau de chuva é um instrumento musical idiofônico, ou seja, é o próprio corpo do instrumento que produz o som, instrumento de percussão e ritmo com um som musicalmente impreciso, próximo ao que chamamos de ruído, originário do Chile.

²⁶ Exercício de respiração no qual inspira o ar ao simular cheirar uma flor e expira o ar ao simular soprar uma vela, tanto a flor quanto a vela são representadas pela mão fechada e posicionada em frente à boca.

Marcondes Machado (2010, p. 125), “[...] a corporalidade da criança pequena apresenta-se dinamicamente em seus modos de ser e de se relacionar, sem separação corpo-outro e corpo-mundo”. Sobre isto, Marina Costa, Daniele Silva e Flávia Souza (2013) complementam:

O agir no corpo apresenta-se como fundamental para o desenvolvimento do jogo simbólico. Ou seja, não se trata apenas da enunciação verbal, mas o corpo é, também demarcador do lúdico. Corpo, enunciação e movimento encontram-se interligados nas atividades criadoras das crianças (COSTA; SILVA; SOUZA, 2013, p. 57).

Corroborando com essa ideia, Márcia Buss-Simão *et al* (2010) afirmam que a corporificação é compreendida como papel ativo das crianças que, por meio dela, assimilam e reproduzem, mas também produzem o novo, construindo e reconstruindo seu mundo. Sonaly Torres Silva Gabriel (2021, p. 71), ao conceituar contação de histórias, define-a como "uma prática multissensorial, que envolve interações dinâmicas e simultâneas entre diversas potências corporais, sensoriais, espaço-temporais, a fim de criar uma experiência expressiva e emotiva". Concordo com Lev Vigotski (2003, p. 233) ao afirmar que “[...] a arte não é um complemento da vida, mas o resultado daquilo que excede a vida no ser humano”, pois, na arte de contar histórias, a experiência estética vivida pelos ouvintes possibilita o acesso a múltiplas realidades, contextos e culturas por meio das palavras ouvidas, imaginadas e que se tornam corporificadas no momento do encontro no evento narrativo. E foi com esse intuito que fomos nos organizando nas práticas de mediação de leitura realizadas na pesquisa empírica, de modo que o objeto livro fazia parte do encantamento da experiência estética, e nos momentos de narração das crianças pequenas, que traziam sua integralidade, seus mundos de vida para a roda de conversa, que:

[...] é viva, desafia, problematiza. Nela podemos dar as mãos, olhar olho no olho, falar, dialogar, escutar, nos tocar, nos sentir. Um espaço que pode ser concebido muito mais do que uma simples e organizada disposição circular dos participantes, e, neste caso, essencialmente carregado de intencionalidade, e onde se buscou escutar e refletir sobre as narrativas espontâneas das crianças no movimentar do cotidiano da educação infantil e contribuir para o enriquecimento da prática pedagógica no tocante da importância de uma escuta respeitosa da criança como sujeito do seu espaço, tempo e sensibilidade (OLIVEIRA; RODRIGUES, 2018, p. 55).

Ivete Manguiera Oliveira e Maria Alexandra Militão Rodrigues (2018), ao discutirem a potência dialógica da roda de conversa, expressam sua centralidade no desenvolvimento de práticas discursivas na escola da infância e, sobretudo, evocam a intencionalidade pedagógica da professora e do professor da Educação Infantil em constituir uma autêntica e sensível comunidade narrativa.

3.1 Literatura para crianças na escola da infância

No debate sobre a questão etária na literatura, é interessante observar duas vertentes que se cruzam neste campo, como a representação social da criança e da infância e, também, o adultocentrismo presente na produção literária voltada ao público infantil. Cecília Meireles (2016) problematiza a visão equivocada na qual as obras literárias dirigidas para as crianças deveriam ser simples, de fácil entendimento, pois essa concepção abarca uma percepção da infância como um tempo marcado pela ingenuidade e simplicidade, sem a existência de “problemas adultos”. A autora desvela ainda o desafio da comunicabilidade entre adultos e crianças, tendo em vista que os livros são escritos por adultos, que escolhem os temas e as abordagens presentes nas obras literárias que serão lidas pelas crianças, desconsiderando a realidade concreta vivenciada pelas crianças.

Dentro da subversão, palpitam infâncias: infâncias que assistem de olhos assombrados cenas que nenhum autor atreveria a contar-lhes. Cenas vivas e vividas, - não escritas. Se o que se lê não se esquece, como se esquecerá o que vê? E as crianças, veem, dia a dia, nestes angustiosos tempos, as mais trágicas histórias. Veem-nas nas fotografias das revistas e jornais, na tela dos cinemas; ouvem-nas em descrições de rádio, nas conversas dos adultos, a cada instante, por toda parte (MEIRELES, 2016, p. 78).

Manuel Sarmiento (2007) alerta que há distintas representações da infância, no sentido da falta ou incompletude em diferentes campos do saber. "A questão está em que aquilo que a criança não é ou não pode se afirmou como o elemento definitório da própria infância e, enquanto tal, introduziu uma forma de invisibilidade social sobre o que a criança é, o que pode, e do que é capaz" (SARMENTO, 2012, p. 3). O autor opta em compreender a infância no plural e não partindo da ausência de características próprias do adulto, mas da presença de características singulares das crianças, relacionadas à classe social, gênero, espaço geográfico onde reside, cultura de origem e etnia, mas não determinadas por essas, conforme:

A infância não é a idade da não-razão: para além da racionalidade técnico-instrumental, hegemônica na sociedade industrial, outras racionalidades se constroem, designadamente nas interações de crianças, com incorporação de afetos, da fantasia e da vinculação ao real. A infância não é a idade do não-trabalho: todas as crianças trabalham nas suas tarefas que preenchem os seus cotidianos, na escola, no espaço doméstico e, para muitas, também nos campos, nas oficinas ou na rua. A infância não vive a idade da não-infância: está aí, presente nas múltiplas dimensões que a vida das crianças (na sua heterogeneidade) continuamente preenche (SARMENTO, 2007, p. 36).

Ao compreender a criança leitora na sua singularidade a partir da sua personalidade, formação e educação, Peter Hunt (2015, s.p.) destaca que "[...] tudo isso afetará o modo como produzimos sentido - o que entendemos e o que tomamos como importante". Ou seja, as

relações desenvolvidas entre a criança leitora, uma pessoa real, com o livro, um objeto físico, são mediadas por toda a constituição subjetiva da criança. O autor critica a tradição do didatismo nos livros de literatura para crianças, cujo enfoque moral e educativo é evidente na ótica adulta presente nas obras, e problematiza ainda o mercado editorial no qual "o que é publicado depende do que a cultura em si entende como definidora da infância" (HUNT: 2015, s.p.).

Desse modo, o autor coaduna com o argumento apresentado por Cecília Meireles sobre o caráter adultocêntrico presente na produção literária para as crianças, que apresentam aspectos menos transgressores, textos mais curtos, crianças como protagonistas, tendem a ser mais otimistas, com temáticas de magia, fantasia, simplicidade e aventura, presença de diálogos e incidentes etc. Diante da complexidade da definição do que é um livro infantil, Peter Hunt (2015) informa que, do ponto de vista prático, atualmente esta definição é chancelada pelo mercado editorial.

Maria Teresa Andruetto (2012), que milita por uma literatura sem adjetivos, enfoca a técnica como uma necessidade humana e destaca a experiência estética e a leitura como "exercícios mais radicais de liberdade", e que as crianças leitoras são prejudicadas pelo excessivo número de rótulos que se desmembram da "literatura infantil" (literatura de valores/literatura para educação sexual/literatura com temática ecológica/literatura sobre bons costumes/literatura para os direitos humanos/literatura para aprender a viver novas estruturas familiares etc.), na qual o mercado editorial define o que é recomendado a esta faixa etária, consolidando o caráter prescritivo destas obras.

Assim, compreendo que as crianças em suas múltiplas infâncias têm direito ao acesso a um amplo acervo literário, seja nas instituições educativas, em suas casas e/ou em espaços comunitários de leitura. O livro literário, como objeto estético e ferramenta cultural, apresenta às crianças mundos inventados e convida-as à imaginação, fantasia e a vivenciarem emoções na ficção, por meio da experiência estética, como parte do processo de humanização na infância.

A literatura - e é importante frisar que não se trata apenas da que se mostra nos livros, mas da que circula na memória coletiva - é uma fonte de nutrição a que a criança recorre em busca de ferramentas mentais e simbólicas para organizar o fluxo dos acontecimentos e situar-se, revelar-se e decifrar-se, também ela, na cadeia temporal instaurada na linguagem (REYES, 2010, p. 63).

Bartolomeu Campos de Queirós (2009), no *Manifesto Brasil Literário*, convoca a sociedade brasileira a tornar o Brasil um país de leitores, de modo que a presença de literatura seja efetiva, em especial nos espaços ocupados pelas crianças e suas infâncias. O autor aponta

uma similaridade entre a infância e a produção literária no caráter imaginário e poético, "Liberdade, espontaneidade, afetividade e fantasia são elementos que fundam a infância. Tais substâncias são também pertinentes à construção literária. Daí, a literatura ser próxima da criança" (QUEIRÓS, 2009, p. 2). O autor reverbera nesse manifesto o discurso de Antonio Candido (2011), que compreende a literatura como um direito de todos, e apoiada no conceito de vivência estética de Lev Vigotski (2003), compreendo que uma educação estética comprometida com o processo de humanização das crianças potencializa a produção de sentidos singulares em relação à obra literária em práticas sociais vivenciadas na coletividade.

É importante que se diga que na Educação Infantil a experiência estética com a literatura se dá com o objetivo de que as crianças conheçam os diversos gêneros e se encantem, se emocionem, se assustem, se admirem, se entristeçam, vivenciem diferentes emoções e aprendam sobre elas com apoio da literatura, sem o compromisso de registrar as histórias, os personagens, as emoções ou qualquer aspecto (MIRANDA, 2020, p. 164).

Problematizo a organização do trabalho pedagógico envolvendo a literatura em instituições educativas para crianças que não consideram as dimensões éticas, políticas e estéticas da arte literária na formação dos pequenos leitores e das pequenas leitoras, cujo espaço de produção simbólica e emocional é negligenciado e substituído por estratégias pedagógicas estéreis. Percebo como necessária a consolidação de uma experiência leitora e da vivência estética no cotidiano do magistério para sustentar o desenvolvimento de práticas pedagógicas de mediação de leitura sensíveis, e coerentes com a arte literária.

O que a experiência literária oferece ao longo de tal percurso, o que a torna tão significativa e poderosa e o que os adultos, como leitores maiores, devem e podem "ensinar" às crianças é a emoção estética que nos interliga com nossa particularidade de sujeitos e nos faz explorar nossas experiências, nossos sonhos e nossos segredos (REYES, 2010, p. 90).

Marisa Lajolo (2009), no artigo *O texto não é pretexto. Será que não é mesmo?*, retoma a discussão sobre o pragmatismo do ensino de literatura na escola e o esvaziamento de sentido no uso escolar dos textos literários no seu clássico ensaio de 1988, contudo apontando pontos de vistas divergentes. Escolho este texto da autora pelo exercício teórico de refutar seus próprios argumentos a partir de uma perspectiva histórica e, sobretudo, por indagar-me se a utilização das obras literárias reduziria a literatura na pesquisa empírica ao pragmatismo tão combatido por todos e todas que militam pela literatura, compreendida como arte e ferramenta social das emoções (VIGOTSKI, 2001).

A autora aborda as etimologias da palavra texto, pretexto e contexto de origem latina que circulam nos sentidos de tecer, entrelaçar e tramar, sendo que pretexto é anterior e visto

como negativo e contexto está ligado a fazer junto. E, nesse sentido, retomo a relevância desta tessitura colaborativa com as crianças no processo empírico, de modo que os textos selecionados (obras literárias) se configuram em sentidos e significados singulares para as crianças em contexto, pois "[...] o contexto de um texto é, pois, um emaranhado de fios que se tecem e se soltam, amarrando-se e desamarrando-se uns dos outros" (LAJOLO, 2009, p. 108). Ou seja, é na amálgama entre o individual e o coletivo que os textos, aqui também chamados de histórias, vêm morar nas pessoas. Pois, "[...] o que identifica a escrita literária é essa espessura simbólica que permanece gravada na linguagem. Além do tema, da trama, das ideias, inclusive da história [...] trata-se de uma trama de várias camadas entre o que se deixa escrito e o que é silenciado" (REYES, 2021, p. 126).

É interessante diferenciar o ato de ler e de contar histórias para crianças na escola da infância, como alerta Ana Neila Torquato (2022, p. 27), pois “[...] na contação de histórias, a apresentação da narrativa acontece por meio da oralidade, expondo histórias que foram transmitidas de geração em geração ou que foram lidas anteriormente em algum suporte textual”. Essa autora destaca a memorização e o improviso como estratégias para quem conta histórias, que pode lançar mão ainda de diferentes recursos prosódicos, gestos e objetos para materializar corporalmente a história contada. Contudo, na leitura de histórias “[...] o livro aparece no centro das atenções, pois a intenção é apresentar a obra conforme sua linguagem original, nas palavras do autor, e a partir daí explorar o objeto livro como bem cultural que guarda a literatura” (TORQUATO, 2022, p. 27). A autora alerta ainda que não se trata de fazer uma leitura mecânica, sem emoção e ou utilizar diferentes entonações de voz nos processos de mediação de leitura com as crianças, mas permanecer fiel ao texto escrito por quem criou a obra, pois a escuta da leitura é uma atividade simbólica que é ampliada com a experiência estética das crianças frente às ilustrações do livro.

3.1.1 Obras selecionadas com os afetos do coração de uma professora leitora

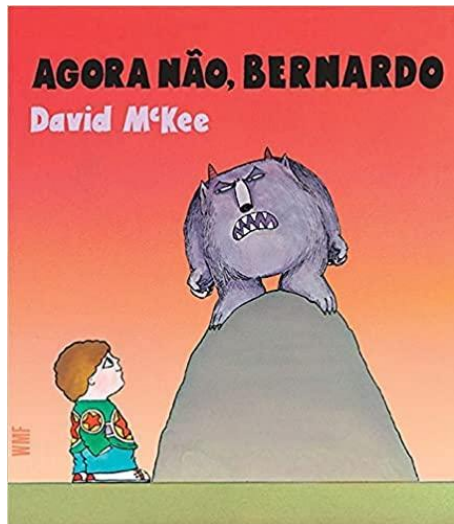
Diante da discussão no tópico anterior, vi-me diante da complexa missão de escolher as obras literárias para a pesquisa empírica com as crianças pequenas, em que precisei articular alguns critérios nesta decisão, além dos critérios estéticos e literários²⁷, como: a) presença de temáticas pertinentes ao caráter cotidiano das crianças pequenas; b) equidade de representação

²⁷ Subsidiada em Aparecida Paiva (2016), destaco que os critérios de seleção da literatura infantil relacionam-se com a qualidade textual, a qualidade temática e a qualidade gráfica das obras elencadas para práticas com as crianças pequenas. De modo que todas as obras selecionadas para o acervo da pesquisa empírica se enquadravam nestes critérios qualitativos.

racial dos personagens principais; c) enredo conciso; e, d) equidade de gênero dos autores e autoras das obras selecionadas.

As obras selecionadas foram: *Agora não, Bernardo* de David Mckee (2012); *Pingo*, de Vera Lúcia Dias (2004); *O menino que colecionava lugares*, de Jader Janer (2016), *Manu e Mila*, de André Neves (2020), *Meia Curta*, de Andreza Felix (2020), *Cadê o júízo do menino*, de Tino Freitas (2009), *O casaco de Pupa*, de Elena Ferrándiz (2011), *A menina tagarela*, de Giulienny Matos (2015), e *Obax* de André Neves (2010).

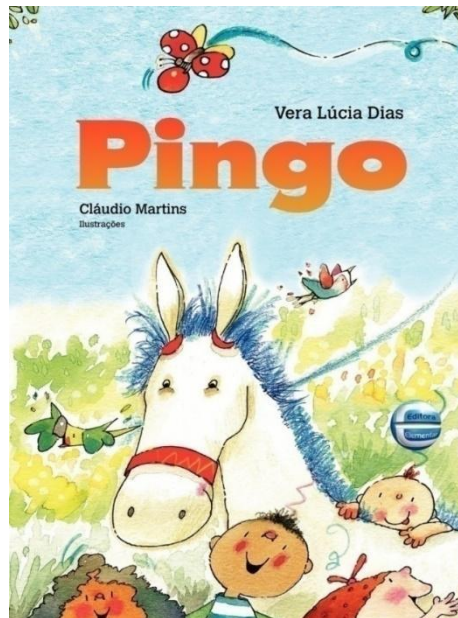
Imagem 11 - Capa do livro *Agora não, Bernardo*



Fonte: Imagem disponível na internet²⁸

O livro *Agora não, Bernardo*, escrito e ilustrado por David McKee (2012) e publicado pela editora WMF Martins Fontes, conta a história de um menino que encontra um monstro no seu jardim e é devorado por ele. O monstro ocupa o lugar do Bernardo em sua casa, e o pai e a mãe de Bernardo não tomam consciência disso. As temáticas dos diálogos com as crianças foram sobre a relação com a família e hábitos cotidianos das crianças, como comida preferida, brinquedo preferido e programas de TV preferidos.

²⁸ Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Agora-n%C3%A3o-Bernardo-David-Mckee/dp/854690118X>

Imagem 12 - Capa do livro *Pingo*

Fonte: Imagem disponível na *internet*²⁹

O livro *Pingo*, escrito por Vera Lúcia Dias, ilustrado por Cláudio Martins e publicado pela editora Elementar, conta a história do cavalo de uma professora de uma escola do campo, que a acompanhava todos os dias à escola. As temáticas dos diálogos com as crianças foram sobre os meios de locomoção para a escola, e relatos de experiências em área rural.

Imagem 13 - Capa do livro *O menino que colecionava lugares*

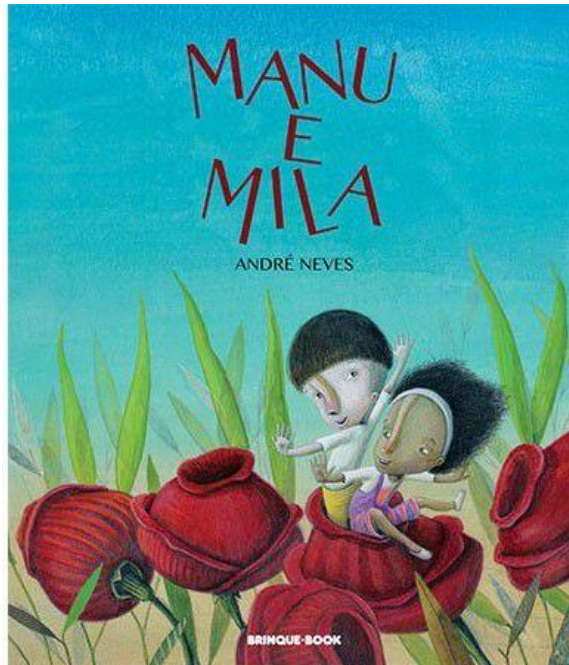
Fonte: Imagem disponível na *internet*³⁰

²⁹ Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Pingo-Vera-L%C3%BAcia-Dias/dp/8599306561>

³⁰ Disponível em: <https://www.amazon.com.br/MENINO-QUE-COLECIONAVA-LUGARES/dp/8577060942>

O livro *O menino que colecionava lugares*, escrito por Jader Janer, ilustrado por Rodi Rodrigues e publicado pela editora Mediação, conta a história do menino que captura paisagens em seu pote de manteiga mágico. As temáticas abordadas no diálogo com as crianças foram lugares preferidos na sua cidade, viagens realizadas, formas de guardar lembranças de experiências vividas.

Imagem 14- Capa do livro *Manu e Mila*



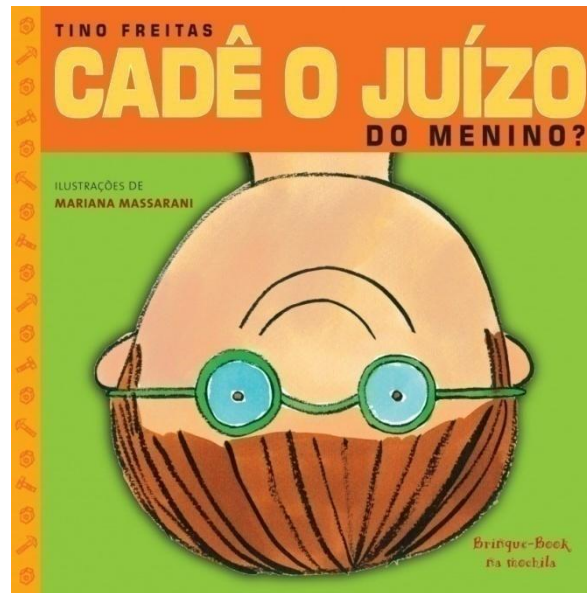
Fonte: Imagem disponível na *internet*³¹

O livro *Manu e Mila*, escrito e ilustrado por André Neves, publicado pela editora Brinque-Book, conta a história da amizade de duas crianças e como os opostos se complementam. As temáticas previstas para serem abordadas nos diálogos com as crianças eram sobre amizade, quem eram seus amigos e amigas, o que gostavam de fazer juntos, como brincavam durante a pandemia de Covid-19.

³¹ Disponível em:

<https://www.amazon.com.br/Manu-Mila-Andr%C3%A9-Neves/dp/8574125814>

Imagem 15 - Capa do livro *Cadê o juízo do menino?*



Fonte: Imagem disponível na *internet*³²

O livro *Cadê o juízo do menino?*, escrito por Tino Freitas, ilustrado por Mariana Massarani e publicado pela editora Brinque-Book na mochila, conta a história de um menino que faz as coisas cotidianas de modo diferenciado. As temáticas previstas para serem abordadas nos diálogos com as crianças eram sobre relações familiares, hábitos cotidianos domésticos, e relatos de experiências vividas durante a pandemia de Covid-19.

Imagem 16 - Capa do livro *O casaco de Pupa*



³² Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Cad%C3%AA-Ju%C3%ADzo-Menino-Tino-Freitas/dp/8586218596>

Fonte: Imagem disponível na *internet*³³

O livro *O casaco de Pupa*, escrito e ilustrado por Elena Ferrandiz, publicado pela editora Jujuba, conta a história de uma menina que sente muito medo e suas estratégias para lidar com este sentimento. As temáticas previstas para serem abordadas nos diálogos com as crianças eram sobre os diferentes medos das crianças e suas estratégias para lidarem com eles.

Imagem 17- Capa do livro *A menina tagarela*

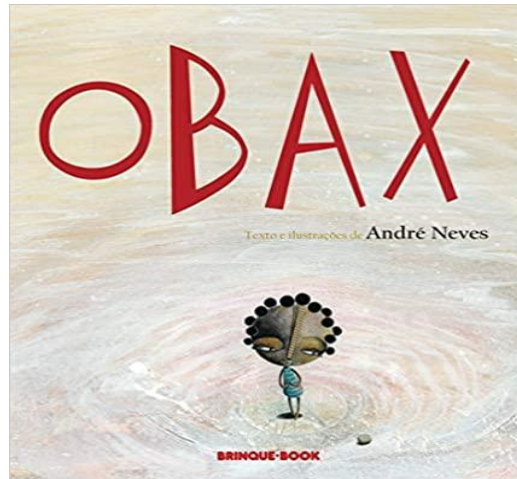


Fonte: Imagem disponível na *internet*³⁴

O livro *A menina tagarela*, escrito por Giulieny Matos, ilustrado por Luna Vicente e publicado pela editora RHJ, conta a história de uma menina que gostava muito de conversar com crianças e adultos. As temáticas previstas para serem abordadas nos diálogos com as crianças eram sobre a escola, as atividades realizadas no cotidiano das crianças como passeios, hábitos de lazer etc.

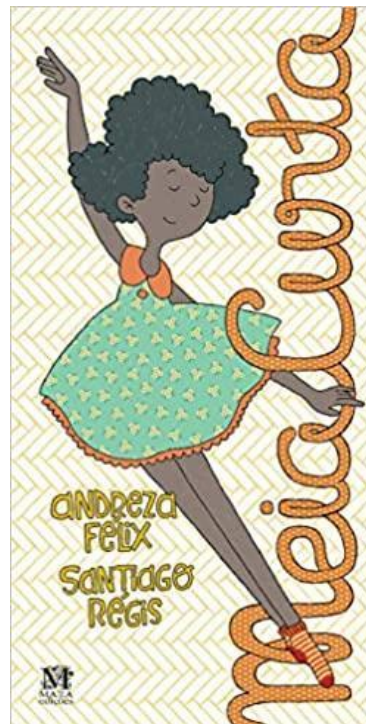
³³ Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Casaco-Pupa-Elena-Ferr%C3%A1ndiz/dp/856169520X>

³⁴ Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Menina-Tagarela-Giulieny-Matos/dp/8571533466>

Imagem 18 - Capa do livro *Obax*

Fonte: Imagem disponível na *internet*³⁵

O livro *Obax*, escrito e ilustrado por André Neves e publicado pela editora Brinque-Book, conta a história de uma menina africana que contava inúmeras histórias e lidava com a desconfiança dos adultos da sua comunidade. A temática abordada nos diálogos com as crianças estava centrada no modo como os adultos lidam com as histórias contadas pelas crianças.

Imagem 19 - Capa do livro *Meia Curta*

Fonte: Imagem disponível na *internet*³⁶

³⁵ Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Obax-Andr%C3%A9-Neves/dp/8574122971>

³⁶ Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Meia-Curta-Andreza-F%C3%A9lix/dp/8571607257>

O livro *Meia curta*, escrito por Andreza Felix, ilustrado por Santiago Régis e publicado pela editora Mazza, conta a história de uma bailarina com uma preferência especial por meias longas, e um acontecimento inesperado. As temáticas abordadas nos diálogos com as crianças foram sobre cotidianos domésticos e relatos de acontecimentos inesperados, todavia a expressão corporal e o balé também permearam os diálogos com as crianças.

A escolha destas obras para o acervo, como disse anteriormente, obedeceu a quatro critérios elencados por mim como fundamentais como: a) presença de temáticas pertinentes ao caráter cotidiano das crianças pequenas; b) equidade de representação racial dos personagens principais; c) enredo conciso; e, d) equidade de gênero dos autores e autoras das obras selecionadas. Ressalto que a perspectiva adotada na escolha preconizava a ampliação de referências e referenciais literários para as crianças pequenas colaboradoras da pesquisa em contexto de escolarização, pois tinha consciência que elas pouco circulavam pelas salas de leituras das instituições educativas pesquisadas, devido aos protocolos de segurança da Covid-19.

Ao escolher obras que retratassem diferentes infâncias, com suas singularidades e especificidades, pretendi romper com a lógica difundida hegemonicamente de que a infância é um período idílico, e que situações adversas e problemas não fazem parte desta etapa do desenvolvimento humano. Pensei que, ao abordar temas como o medo, o abandono, a desconfiança e a indiferença de adultos, nas obras selecionadas, oportunizaria às crianças pequenas lidarem com estas emoções ao reelaborá-las esteticamente na experiência literária, pois, no processo imaginativo vivenciado no contato com a obra literária, as crianças operam com estes sentimentos no plano simbólico. Na opção por abordar as vivências cotidianas das crianças personagens dos livros, haveria um possível processo de espelhamento das crianças colaboradoras ao identificarem-se com as ações cotidianas, aproximando-se delas e atribuindo sentidos singulares na experiência estética.

Procurei escolher obras que propiciassem a equidade racial das crianças personagens dos livros, e que não exotizassem a criança negra, e para isso tive que fazer cortes e substituições no acervo selecionado inicialmente. Considero primordial esse exercício, sobretudo pela ausência de referenciais não-brancos na produção cultural hegemonicamente difundida para as crianças pequenas. Em diálogo com a professora Ildete Batista, pesquisadora sobre infâncias e relações étnico-raciais, fui alertada sobre a representação da criança negra como exótica e a centralidade no cabelo, como traço racial na produção literária voltada para as crianças pequenas, e desafiada a fazer escolhas literárias que fugissem deste lugar-comum na pesquisa

empírica, onde o sofrimento da menina negra não fosse reificado nas páginas dos livros selecionados.

Simone dos Santos Pereira e Iracema Santos do Nascimento (2020, p. 493) ressaltam que “visões de mundo hegemônicas e colonizadoras classificam e hierarquizam a cor, o gênero, a região, entre outros marcadores sociais, transformando diferenças em desigualdades, muitas delas inscritas nos corpos dos sujeitos”. Desse modo, é primordial que outras narrativas sejam desveladas e compreendidas para que todos os tipos de corpos coexistam em igualdade. Pois, além do enfrentamento ao machismo e ao racismo, os livros literários com personagens negras selecionados somam-se aos esforços pela recuperação de bases invisibilizadas da civilização brasileira, ao apresentar referências culturais de matriz africana e reafirmar uma educação antirracista.

Ao ler as obras, enfoquei ainda o fluxo narrativo, como a história se desenrolava através das ações dos personagens e a possibilidade de ser recontada pelas crianças, caso necessário, sobretudo por uma dinâmica narrativa envolvente. Isto excluiu livros descritivos, que, embora atendessem aos demais critérios, não eram narrativas na perspectiva abordada por Jerome Bruner “[...] uma narrativa é composta por uma única sequência de eventos, estados mentais, acontecimentos envolvendo seres humanos como personagens ou actores” (BRUNER, 2008, p. 63).

A busca pela equidade de gênero entre os autores e as autoras se dá a partir do exercício de considerar esta dimensão na produção intelectual. Outro ponto relevante foi a equidade de gênero nos personagens principais das obras selecionadas. O menino sem juízo, e o que colecionava lugares, Bernardo e Manu estiveram ao lado da menina tagarela, Mila, Pupa, Obax e da menina dona das meias curtas, equilibrando as referências apresentadas às crianças. Contudo, diante do processo empírico realizado que envolveu a escolha das crianças colaboradoras, e também a dificuldade de realização das oficinas de histórias em algumas escolas da infância pesquisadas, conforme o planejamento inicial devido às questões objetivas já relatadas anteriormente, como o tempo cronológico destinado para a participação na organização do trabalho pedagógico das professoras no período final de um ano letivo marcado por inúmeras adversidades, em virtude da pandemia de Covid-19.

Imagem 20 - Oficina de histórias na escola Ipê Branco



Fonte: Registro fotográfico produzido por criança colaboradora da escola Ipê Branco

Realizei cinco oficinas de histórias na escola Ipê Amarelo, três oficinas de histórias na escola Ipê Rosa, três oficinas de histórias na escola Ipê Branco e uma oficina de história na escola Ipê Roxo, de forma que algumas obras do acervo não foram sequer escolhidas e conhecidas pelas crianças colaboradoras nas instituições educativas pesquisadas.

Na escola Ipê Amarelo as crianças colaboradoras escolheram as obras: *Agora não*, *Bernardo*, *O menino que colecionava lugares*, *Meia curta*, *Cadê o juízo do menino?* e *Pingo*; na escola Ipê Rosa, as crianças preferiram: *Agora não*, *Bernardo*, *O menino que colecionava lugares*, *Meia curta*; na escola Ipê Branco, as crianças colaboradoras quiseram ouvir as obras: *Agora não*, *Bernardo*, *Cadê o juízo do menino?* e *Meia curta*, e, na escola Ipê Roxo, a obra *Obax*.

3.2 O método de histórias colaborativas de Kiara Terra³⁷ para a mediação de leitura com as crianças pequenas

Durante o período de isolamento social na pandemia, as distâncias geográficas foram diminuídas com a profusão de *webnários*, cursos e todo tipo de atividade formativa realizada no ciberespaço. De modo que encontros, outrora difíceis, tornaram-se possíveis no ambiente virtual e do ponto de vista da minha formação continuada, tive inúmeras e enriquecedoras experiências de aprendizagem no ciberespaço neste contexto.

Das experiências formativas vividas, destaco o curso *A arte da palavra 1 e 2*, ministrado pela Kiara Terra. Nosso primeiro encontro virtual se deu quando atuamos como avaliadoras de práticas pedagógicas desenvolvidas por professoras da Educação Infantil no ensino remoto, durante o ano de 2020, para o *Prêmio Educação Infantil: Boas Práticas de Professores Durante a Pandemia*, organizado pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal³⁸, no início de 2021. Nas nossas reuniões da equipe de avaliadoras, fui encantando-me com o modo como ela falava das crianças e das professoras, sobretudo pela empatia expressa em palavras ao tratar o complexo momento vivido diante da pandemia de Covid-19. Nessa aproximação profissional, conversamos um pouco sobre nossas pesquisas de doutorado e vimos muitas afinidades, de forma que percebi uma excelente oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento ser sua cursista, e me inscrevi nos módulos 1 e 2 do curso *A arte da palavra*, realizado na plataforma *Microsoft Teams* no primeiro semestre de 2021.

Kiara Terra (2021) socializou alguns princípios do método colaborativo A História Aberta, em que "uma história contada acorda a história do outro". Esse método é sustentado pelo caráter dialógico, no qual a voz da contadora de história ou mediadora de leitura se soma às vozes das crianças ouvintes, que sistematizarei de modo sintético, a partir das minhas anotações pessoais do curso: a) preparação prévia da mediação de leitura/contação de história; b) investigação de repertório próprio da contadora e do contador de histórias; c) realização de rituais de começo; d) inserção de pausas específicas na mediação de leitura/contação de histórias para a escuta das crianças; e, e) realização de rituais de finalização. A interação

³⁷ Atriz, escritora, contadora de histórias, fundou *A História Aberta* que integra oralidade e improvisação e atualmente é doutoranda em Sociologia da Infância na Universidade do Minho. Kiara Terra é autora dos livros de literatura para crianças: *A Menina dos pais-crianças*, publicado em 2009 pela editora Ática; *Hocus pocus: um pai de presente*, publicado em 2012 pela editora Companhia das Letras; *O tatu-bola e a girafa*, publicado em 2012 pela editora Estação das Letras e Cores e *Estação Mundo. Mobilidade*, publicado em 2019 pela editora SM Paradidático. Para saber mais, acesse <http://kiaraterra.com.br/>

³⁸ A Fundação Maria Cecília Souto Vidigal é uma organização não governamental que promove ações apoiadoras do desenvolvimento integral da criança, com foco na primeira infância. Para saber mais, acesse: <https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/>

dialógica com as, e os ouvintes durante a mediação de leitura e/ou contação de histórias, diferencia-se de outras abordagens artísticas neste método.

Uma história colaborativa é uma experiência potente. A potência está em preservar um espaço para aquilo que não sabemos. O texto como algo capaz de gerar sentidos diferentes de acordo com o encontro que temos com a história. O narrador acorda no público sua própria capacidade narrativa. Participar, falar e ouvir são habilidades do público diante da narrativa. Tanto o narrador como o público são leitores. Por isso, olham juntos uma história, encontrando caminhos e acordando escolhas, versões e a possibilidade de reinventarem sentidos para o que partilham. O espaço das narrativas colaborativas acontece **entre**. Na fresta entre todas as histórias presentes ali (TERRA, 2013, p. 62, grifo nosso).

A necessidade de uma preparação prévia para a realização de uma atividade pedagógica ou artística é uma questão elementar para estes dois campos, pois, desde o antigo plano de aula aos ensaios artísticos, planejar o que será desenvolvido esteticamente com as crianças é basilar. Todavia, nem sempre as, e os profissionais da educação, dispõem um tempo necessário na preparação de uma contação de história ou mediação de leitura no cotidiano da sala de atividades da Educação Infantil. Escolher a obra, realizar uma leitura prévia, elaborar atividades pedagógicas que serão desenvolvidas posteriormente à leitura/contação de história, são ações desenvolvidas por docentes ao trabalharem com literatura para crianças na escola. Todavia, a preparação prévia que Kiara Terra (2021) propõe amplia a complexidade da relação dos adultos com as obras literárias.

Imagem 21 - Atriz, escritora e contadora de histórias Kiara Terra



Fonte: Imagem disponível na *internet*³⁹

³⁹ Disponível em: <https://site.professionaissa.com/palestrante/kiara-terra>

A autora alerta para a importância de um encontro emocional entre o leitor e a leitora com a história que será mediada/contada. Questões como: como esta história me toca? Qual é o nó desta história? Quais são as diferentes percepções dos personagens da história? Qual parte da minha história de vida cruza com essa história? aprofundam a percepção da leitora e do leitor da obra. A partir disso, a pessoa que irá mediar/contar história elabora por escrito um roteiro seco, no qual divide a história em cinco partes, conforme a estrutura narrativa do texto. Ter essa divisão memorizada será importante para a pessoa que estiver mediando/contando a história consiga retomar o fluxo narrativo durante o processo de interação, e escuta das crianças.

A partir da elaboração do roteiro seco, a pessoa que irá mediar/contar história realizará a investigação de seu próprio repertório que dialoga com a história narrada, que são chamadas de "coleções" por Kiara Terra (2021), como: listas de preferências, situações engraçadas vividas, situações tristes vividas etc. O olhar mais sensível para si e escuta de suas próprias histórias se constitui como estratégia de aprendizado para a futura vinculação com as crianças, pois ao organizar e sistematizar a sua própria experiência, a pessoa que irá mediar/contar história elabora, de modo embrionário, a escuta que irá desenvolver com as crianças.

Kiara Terra (2021) nomeia como rituais de começo toda atividade de interação com as crianças anterior à mediação/contação de histórias. Podem ser utilizadas músicas, frases de efeitos e atividades de aquecimento do público. A partir da prática ritualística inicial, as crianças preparam-se para ouvirem a história e há a criação de uma ambiência favorável para a escuta. A partir do roteiro seco, a pessoa que irá mediar/contar a história demarca pontos estratégicos na narrativa para abrir a interação com as crianças ouvintes, todavia esse fluxo é modelado a partir da experiência vivida *in loco*. O que torna esse método tão diferenciado de outras metodologias de contação de história e mediação de leitura? O exercício de improvisação durante a interação com as crianças, no momento em que a história é expandida através das falas, constituída de múltiplas vozes de crianças e adultos, e na retomada do eixo narrativo da história.

A diminuição das hierarquias intergeracionais nessa proposta se materializa a partir do momento em que as crianças partilham suas histórias e os adultos também, pois ao ouvirem o relato pessoal da professora e do professor, as crianças engajam-se nos atos de narrar e ouvir histórias como parceiras do narrar (SMITH, 2006). No cotidiano da Educação Infantil, uma prática de letramento literário comum é o diálogo com as crianças anterior ao início da mediação/contação de história ou posterior, todavia ao engendrar o diálogo durante a história, o método de histórias colaborativas rompe com a linearidade de processos de educação estética.

Compartilho o quadro a seguir como ilustração do planejamento da mediação de leitura nessa abordagem metodológica.

Quadro 1 - Roteiro seco e questões de Agora não, Bernardo

Roteiro seco	Questões para diálogo com as crianças
Bernardo encontra o monstro no quintal	Sua casa tem quintal? O que você vê no quintal da sua casa?
Bernardo avisa aos pais sobre a presença do monstro e é ignorado por eles	Por que o pai e a mãe do Bernardo não escutam o que ele diz? Isso já aconteceu com você?
O monstro devora Bernardo	-
O monstro ocupa o lugar do Bernardo	O que você gosta de comer? O que você gosta de assistir na TV ou no <i>YouTube</i> ?
Os pais tratam o monstro como se ele fosse o Bernardo e o monstro se espanta	Por que os pais do Bernardo não perceberam que o monstro não era Bernardo?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

"E entrou por uma porta e saiu pela outra e quem quiser que conte outra" - frases como essa marcam a finalização da história e abrem a possibilidade narrativa das crianças, mas a utilização de uma música ou combinado específico com as crianças é importante para a compreensão que aquele momento se encerrou. Na pesquisa empírica, quando finalizávamos o momento de mediação de leitura e diálogo, realizávamos a escolha por votação de como seria representada algumas das narrativas partilhadas na roda de conversa, que poderia ser a partir de: desenho, dramatização, fotografia e pesquisa.

Surpreendentemente, as crianças optaram na maior parte das oficinas de história em ilustrarem as suas narrativas, o que se diferenciava de outra prática pedagógica comum que é a solicitação do desenho da parte preferida da história, e lá as crianças estavam constantemente desenhando a si mesmas e seus mundos de vida, estando na centralidade da representação gráfica nos registros pictóricos, como no desenho de Maria, da escola Ipê Rosa.

Imagem 22 - Registro pictórico do quintal da Maria



Fonte: Material produzido por criança colaboradora da escola Ipê Rosa

Durante os momentos de mediação de leitura, optei pela gravação em áudio de todas as sessões, para captar as performances narrativas das crianças que emergiram durante a dinâmica dialógica das histórias colaborativas. Compartilho a transcrição da narrativa de Ayla Nicolý, compartilhada na mediação de leitura do livro *Agora não, Bernardo*, de David Mckee, contando sobre o seu quintal.

A minha casa é linda. Lá tem um buraco e a Princesa fugiu e foi atropelada, mas tudo bem, ela está viva. Mas, o corpo dela está só um pouquinho atropelado. Na minha casa também tem um fundo e uma porta gigante bem no fundo, aí todo dia quando eu abro, a Princesa foge, mas tudo bem. Eu deixo ela no quintal todo dia. Um dia quando ficou de noite, eu fui lá para casa e a minha mãe ouviu um barulho, era uma água saindo, estava para dentro. Quando eu abri a porta estava cheio de água lá dentro. A água veio lá do quintal, porque a mamãe deixou a torneira aberta. E a Princesa só ficou correndo atrás do meu coelho e aí eu falo para ela toda noite: "Para de correr atrás do coelho", Ayla Nicolý (6 anos, Ipê Branco).

Por meio da metodologia de histórias colaborativas foi possível conhecer as desventuras da cadela Princesa da Aylla Nicolý e outras inúmeras vivências das crianças colaboradoras da pesquisa, materializadas por meio das narrativas de seus contextos sociais, seus cotidianos, seus sonhos e seus desejos, enfim, seus mundos de vida. Concordo com Gilka Girardello (2014) que, ao contar e ouvir histórias, extrapola-se a dimensão linguística, pois:

Contar e ouvir histórias em uma roda não é uma partilha só no plano da linguagem, é também uma troca que se dá através do próprio ar que se respira, "pelo sopro compartilhado em que vibra a voz de quem fala no ouvido de quem escuta, pelo calor físico gerado pelos gestos de quem conta e de quem reage, pela vibração motriz involuntária - arrepios, suspiros, sustos - causadas pelas emoções que a história desencadeia". A partilha narrativa que aí ocorre é um respirar junto, íntimo e irrepetível, um tipo de conspiração (GIRARDELLO, 2014, p. 69).

Ao contarem na roda de histórias sobre suas vidas, as crianças assumem o protagonismo e expressam-se com autoria através de suas vozes, e isto se constitui um desafio no cotidiano da Educação Infantil, como pondera Regina Jodely Rodrigues Campos Aguiar (2020, p. 128) ao problematizar que as professoras e os professores da escola da infância "[...] sabem da importância de ouvir as crianças, mas acabam limitando-se à previsibilidade, ao que está posto seja porque é mais cômodo ou porque a esperança do novo anda adormecida". Desse modo, é fundamental que as, e os profissionais da Educação Infantil, organizem o trabalho pedagógico de modo a contemplar espaços e tempos para a narração de histórias de adultos e crianças, adjetivados pela autora Gilka Girardello (2014) como uma "clareira no bosque".

3.2.1 *As crianças e o monstro de Agora não, Bernardo*⁴⁰

O livro *Agora não, Bernardo* de David McKee foi escolhido por três grupos de crianças das escolas pesquisadas. Na capa da obra é possível ver o menino Bernardo e o monstro em plano mais alto em uma montanha. Ao anunciar o enredo para as crianças, eu informava que o livro trazia o encontro dos dois personagens. Acredito que isso era o mais interessante para elas no livro, pois contemplava duas emoções distintas: a curiosidade e o medo.

Ao ouvirem na leitura do livro o encontro do monstro e do Bernardo, que acabou sendo devorado por ele, as crianças pequenas rapidamente memorizaram e repetiram animadas a frase pronunciada pelos pais da criança "Agora não, Bernardo!". Como disse anteriormente, as crianças pequenas contavam um pouco de seus cotidianos a partir da metodologia histórias interativas, contudo foi a partir das ações do monstro na casa do Bernardo que elas relataram parte das suas rotinas. Para ilustrar esse movimento dialógico criado com as crianças pequenas na mediação de leitura, trarei trechos da oficina realizada na escola Ipê Branco, em novembro de 2021.

⁴⁰ Versão preliminar do artigo Entre o ouvir e o contar histórias - narrativas cotidianas de crianças pequenas contadas em meio à mediação de leitura na escola da infância (no prelo).

A história inicia quando Bernardo tenta avisar o pai e a mãe sobre a presença do monstro no jardim e é ignorado por eles, perguntei para as crianças da escola Ipê Branco porque tiveram esta atitude e elas responderam assim:

"Porque senão atrapalha", Luiz Felipe (5 anos, Ipê Branco)

"Porque senão ia quebrar as coisas", João (5 anos, Ipê Branco)

"Porque o Bernardo estava com medo", Patrícia Emily (6 anos, Ipê Branco)

"Porque eles estavam ocupados", Davi Luiz (6 anos, Ipê Branco)

"Porque eles estavam muito ocupados", Cecília (6 anos, Ipê Branco)

"Porque eles estavam fazendo as coisas e não conseguiam olhar para ele", Eliza (5 anos, Ipê Branco)

"Porque o pai dele estava trabalhando e a mãe dele estava fazendo comida", Matheus (5 anos, Ipê Branco)

A partir das respostas das crianças pequenas da escola Ipê Branco, a ausência de atenção dos adultos com o Bernardo é justificada pelas responsabilidades adultas, e normalizada por elas. A responsabilização da vida adulta apontada pela maioria das crianças diverge da percepção de Patrícia Emily, que aponta que Bernardo não foi ouvido porque estava com medo. Nesse sentido, acredito que a fala da menina evidencia uma possibilidade de interpretação que os medos das crianças também são negligenciados pelos adultos cotidianamente. Após ouvir todas as crianças, perguntei se alguém já havia vivido uma experiência em que não foi ouvida, assim como o Bernardo, e apenas três crianças quiseram compartilhar conosco.

"Já aconteceu comigo. Eu pedi para a minha mãe me dar o celular dela e ela não me ouviu, porque ela estava fazendo comida", Matheus (5 anos, Ipê Branco)

"Meu pai estava trabalhando lá na minha casa e a minha mãe estava lavando louça. Eu estava mexendo no tablet, quando eu vi uma coisa e a minha cachorra estava deitada no chão. Aí meu pai pediu o cartão e quando a cachorra apareceu e aí eu vi o monstro ali", Davi Luiz (5 anos, Ipê Branco)

"Eu chamei a minha avó e o meu avô e eles estavam trabalhando. Mas aí quando chamava, eles não falavam nada. Um dia, quando eu era bebezinha deste tamanho, a minha avó estava mexendo no celular o tempo todo e ela não deu o remedinho meu", Cecília (6 anos, Ipê Branco).

As experiências narradas pelas crianças pequenas evidenciam a ocupação adulta como um fator de não escuta ativa das crianças. Considero interessante problematizar como estas relações pouco dialógicas tecidas no contexto familiar e na escola da infância, onde o silenciamento das crianças é comum, pois as interações discursivas são essenciais para o desenvolvimento da oralidade das crianças pequenas. Será com os adultos que as crianças

aprenderão os modos e formas de comunicar-se com o mundo (PERRONI, 1995), e as vozes das crianças precisam ser consideradas neste movimento discursivo. Ao ouvir as crianças pequenas com inteireza, cria-se um espaço relacional favorável para o seu desenvolvimento multilateral. Destaco ainda a inserção do monstro na narrativa do Davi Luiz, como uma reelaboração criadora, aproximando-o afetivamente do personagem Bernardo, e uma estratégia de reconto oral da história.

Quando o monstro devora Bernardo e assume seu papel na família, a mesma dinâmica de não escuta é replicada pelos pais da criança, de modo que os grunhidos do monstro são ignorados, assim como o alerta inicial de Bernardo. As crianças da escola Ipê Branco não se espantaram com o trágico destino de Bernardo, como ocorreu na escola Ipê Amarelo, onde alterei a proposta inicial da mediação de leitura, e concluímos a oficina com a criação de finais alternativos pelas crianças. Pois, ao verem o monstro desempenhando as atividades cotidianas infantis como comer, ver TV, ler e brincar, ele é humanizado pelas crianças da escola Ipê Branco, que se divertem com o jeito atrapalhado dele. É interessante perceber como a produção de sentidos são singulares frente à experiência estética vivenciada durante o momento da mediação de leitura, pois para algumas crianças, Bernardo foi rapidamente esquecido assim que o monstro assume seu lugar, e protagoniza as ações no curso narrativo do livro.

No diálogo sobre os cotidianos das crianças pequenas da escola Ipê Branco, durante a mediação da leitura foi possível conhecer hábitos alimentares de famílias daquela comunidade na região administrativa de Planaltina, onde alimentos como: cuscuz, ovo, batata palha, macarrão instantâneo, arroz, frango, macarrão com salsicha, batata frita, ovo de codorna, cachorro-quente fazem parte da sua dieta. E, também, foi possível conhecer os programas de TV que as crianças pequenas assistiam frequentemente como: *Hot Wheels*, Liga da Justiça, Luccas Neto, *Power Rangers*, Super Astro Ninja, Show da Luna, Ben 10 e Patrulha Canina. Tais informações são relevantes para o conhecimento da realidade material das crianças pequenas, e a compreensão destes contextos sociais presentes na escola da infância pelos adultos que se relacionam com elas no espaço educativo.

CAPÍTULO 4 ENTRE O MOVER E O (CO)MOVER – POR UMA EDUCAÇÃO PERFORMATIVA DE CRIANÇAS PEQUENAS NA ESCOLA DA INFÂNCIA

Neste capítulo abordo performances de crianças pequenas em situações de dinâmicas conversacionais, brincadeiras e nas oficinas de mediação de leitura que suscitaram reflexões sobre a potência dos corpos-infância e suas produções de culturas infantis em instituições educativas, na interface com os Estudos da Performance e da Educação. A possibilidade de vivenciar estas experiências com as crianças pequenas no processo empírico reafirma a participação delas nos reenquadramentos da pesquisa, que também podem ser vividos no cotidiano da escola da infância. Defendo uma unidade dialética entre o corpo, emoção e a linguagem das crianças pequenas, ao passo que essa tríade necessita ser considerada nas práticas pedagógicas propostas por profissionais da Educação Infantil, como já preconiza a BNCC – Educação Infantil.

Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física (BRASIL, 2018, s.p.).

A noção de corpo na BNCC- Educação Infantil⁴¹ (BRASIL, 2018) denota a dimensão da inter-relação entre corpo, emoção e linguagem, no qual as crianças expandem gradativamente a consciência de seus limites e potencialidades corporais através das experiências vividas. A presença das linguagens artísticas: música, dança, teatro e, também, da brincadeira de faz de conta previstas no documento, potencializa o olhar para os processos imaginativos e criativos na infância, como experiências corporificadas. Elyse Lamm Pineau (2010, p. 100) afirma que o jogo performativo como método pedagógico “privilegia o envolvimento pleno do corpo combinado a uma autorreflexão precisa da natureza e das implicações da ação de cada um”.

Gilberto Icle e Monica Torres Bonatto (2017, p.11) asseguram que professores-*performers* e estudantes-*performers* atuam como coautores na criação, promovendo relações menos assimétricas e mais dialógicas, configurando novos saberes e fazeres nas instituições educativas. Nesse sentido, ao olhar o contexto escolar como performance e os atores desse espaço como *performers*, a performance funciona como operador para compreender e propor

⁴¹ Versão preliminar do artigo VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz. Corpos e infâncias: uma abordagem performativa para o corpo na BNCC- Educação Infantil. In: GERALDI, Silva [et al.] (org.). **Artes da cena e direitos humanos em tempos de pandemia e pós-pandemia**. Rio Branco: Stricto Sensu, 2022, p. 260-270.

mudanças, recursivamente a partir da “ritualização de comportamentos e a possibilidade inventiva de romper com essas repetições”. Enquadrando o ensino-criação, enquanto atitude performativa, pautada pela ação, intervenção no cotidiano e espaço de transformação da realidade nas escolas, delinea-se na concepção da centralidade do corpo nos processos de ensino-aprendizagem como elemento fundamental para a constituição propostas.

É primordial as crianças vivenciarem experiências potentes com seus corpos, não apenas reproduzindo movimentos pré-estabelecidos em espaços e tempos determinados, mas ampliando essas possibilidades corporais em práticas educativas emancipadoras e relacionais, pois “[...] pedagogias libertadoras podem ser desenvolvidas, as quais capacitarão os estudantes a construir significados que são vividos no corpo, sentidos nos ossos e situados dentro de uma política corporal mais abrangente” (PINEAU, 2013, p. 57). Compreender que esses corpos são constituídos de suas vivências, singularidades e subjetividades corporificadas, pois a performance “vive nas encruzilhadas entre a tradição e a transgressão entre a continuidade e a possibilidade, e é desde esse ponto de vista que a performance levanta as questões mais significativas” (PINEAU, 2010, p. 106).

Nesse sentido, ao refletir sobre como “ensinar performativamente” na primeira infância incide na reorganização dos espaços e tempos da escola da infância, priorizando as crianças e suas especificidades, no olhar sensível para os processos dialógicos constituídos entre crianças e adultos e, sobretudo, na centralidade dos corpos, que não são apenas biológicos, mas constituídos na cultura e que estão geopoliticamente situados, em unidade dialética com a linguagem e a emoção de cada sujeito, de modo único e irrepetível. “Ensinar performativamente” está, de fato, ligado a uma postura ética, política e estética de ser docente na Educação Infantil. Ao discorrer sobre a performance na Educação Infantil na publicação *Criança Arteira, faço arte, faço parte!* (DISTRITO FEDERAL, 2021) tensionei a necessidade da “consolidação de uma educação estética que se organize em processos educativos sensíveis, envolvendo as linguagens artísticas nos quais as crianças tenham oportunidade de criar e produzir suas próprias narrativas” (VIEIRA, 2021, p. 176).

Desse modo, este capítulo está dividido em três tópicos: a) Objetos e lugares *que contam mundos de vidas* em *O menino que colecionava lugares*; b) Entrando na dança com a bailarina negra em *Meia Curta*; e, c) Crianças que brincam e criam.

4.1 Objetos e lugares que contam mundos de vidas em O menino que colecionava lugares

Na escola Ipê Amarelo realizei a mediação de leitura da obra *O menino que colecionava lugares*, de Jader Janer, na oficina de histórias. No livro, o menino possuía uma lata mágica, onde ia “guardando” os lugares por onde passava e retirava-os da cidade, porém no término da história ele “liberta” os lugares que retomam à paisagem. Na narração colaborativa, fomos dialogando sobre lugares preferidos e o que as crianças gostavam de fazer nestes locais. Este episódio ocorreu no período do atendimento híbrido das crianças, de modo que estava presente um grupo pequeno de sete crianças.

Para potencializar o diálogo na roda de conversa, sugeri que as crianças trouxessem no dia seguinte objetos que lembrassem estes lugares em potes plásticos, que distribuí para levarem para casa. Concordo com Luciana Gresta (2016, p. 99) sobre a necessidade de interlocução atenta e sensível com as crianças na escola, como: “[...] perguntar a ela sobre os sentimentos (alegria, tristeza, medo, raiva) localizados nos ambientes nos quais ela frequenta, seja na escola ou em casa, é um excelente exercício para o início da conversa”. Minha intenção era suscitar performances narrativas das crianças a partir dos objetos levados por elas, como pequenos acervos de lembranças de pessoas, lugares e experiências vividas. No dia seguinte, as crianças Maria Eduarda, Ana Helena, Sophia, Nicolly, Rodrigo, Heitor, Ruan e Rodrigo e eu ficamos sentadas em círculo na sala de referência para a apresentação dos objetos que elas trouxeram nos potes, representando os seus lugares especiais, pois “[...] as crianças são seres de possibilidades, na relação com o outro, com a cultura, com o mundo, são capazes de desenvolver suas potencialidades de maneira autônoma e particular” (VIEIRA, A., 2020, p. 170). Selecionei os diálogos com Maria Eduarda, Sophia e Nicolly para ilustrar esta seção.

Imagem 23 - Pote da Maria Eduarda



Fonte: Registro fotográfico produzido por Maria Eduarda da escola Ipê Amarelo

Pesquisadora: Maria Eduarda, mostra para a gente o que você trouxe no seu pote

Maria Eduarda: Eu trouxe uma pulseira que minha vó me deu.

Pesquisadora: Ah que linda, você quer mostrar para os coleguinhas ou quer que eles vejam pelo pote mesmo?

Maria Eduarda: Eu vou mostrar.

Pesquisadora: Olha que coisa mais linda, foi a vovó dela que deu para ela de presente

Crianças: Que lindo!

Pesquisadora: Lembra que ontem a Maria Eduarda falou do lugar especial. Qual é, Maria Eduarda?

Maria Eduarda: A casa da minha avó.

Pesquisadora: Fala para a gente onde fica a casa da sua vovó.

Maria Eduarda: É lá em Maranhão.

Pesquisadora: Lá no Maranhão. E o que você faz de legal lá no Maranhão, quando você viaja para lá?

Maria Eduarda: Eu brinco com a minha avó e minha tia.

Maria Eduarda surpreendeu-me neste dia ao trazer um porta-retrato com uma foto da turma do seu irmão João Victor comigo. Eu fui professora dele em 2017, e fiquei emocionada com o cuidado da família em guardar esta lembrança tanto tempo depois. A pulseira presenteada pela avó foi o objeto escolhido por Maria Eduarda para representar as brincadeiras com a avó e a tia no Maranhão. O modo como a menina apresentou o objeto para as crianças foi especial, pois ao abrir com delicadeza o pote, retirou a pulseira com cuidado para mostrar aos colegas.

Os objetos afetivos, como o porta-retrato e a pulseira, são dispositivos de memória para potencializarem a produção narrativa das crianças pequenas na escola da infância. Embora Maria Eduarda não tenha contado uma história propriamente dita sobre os objetos, no diálogo com ela é possível desvelar informações preciosas sobre seus mundos de vida. Soube-se que ela tem uma avó e uma tia que brincam com ela, quando viaja para outro estado brasileiro, soube-se que sua família valoriza e preserva lembranças de momentos especiais, como a foto de formatura do João Victor, e que a criança recebeu de presente uma pulseira da sua avó e guarda-a com afeto. No registro fotográfico produzido por Maria Eduarda percebe-se no posicionamento na mesa e enquadramento da pulseira na foto, a centralidade do objeto na imagem.

Imagem 24 - Pote de Nicolly



Fonte: Registro fotográfico da Nicolly da escola Ipê Amarelo

Pesquisadora: *E você Nicolly? O que você trouxe para nós, para falar de lugares legais que você foi e que você gosta?*

Nicolly: *Eu trouxe os Minions, uma tampa de mamadeira, a Lol. Como é o nome mesmo? O sapatinho, uma pulseira, um cabelo, um potinho. E onde que eu passeio? No shopping, eu vou para Caldas Novas, para M Norte. Como bolo, depois eu vou para vovó.*

Pesquisadora: *Que legal, e a vovó mora onde?*

Nicolly: *Lá...*

Pesquisadora: *Aqui no Riacho Fundo 2?*

Nicolly: *Aham*

Pesquisadora: *É perto da sua casa?*

Nicolly: *Eu não moro aqui. Eu estou passando uns dias aqui.*

Pesquisadora: *Ah é, estou sabendo, você já falou. Então, já que você está passando uns dias, a sua vovó mora aqui ou ela também está passando uns dias, igual você?*

Nicolly: *Ela está passando uns dias na minha casa, cuidando da minha irmã, que tem uma neném. Minha mãe já ganhou, mas ela ainda está no médico. Que ela amanhã ela puder sair do médico e eu ficar com ela, podia. Mas eu queria que a escola já acabasse.*

Pesquisadora: *Mas amanhã já é o último dia da semana, amanhã é sexta já.*

Nicolly: *É?*

Pesquisadora: *É, amanhã é sexta e aí vem sábado e domingo e fica sem vir para a escola. E como que chama sua irmãzinha, Nicolly?*

Nicolly: *Qual é o nome dela mesmo? Mirella.*

Os objetos trazidos por Nicolly no seu pote não estavam diretamente relacionados aos lugares preferidos citados por ela, contudo foi possível ter acesso a mais informações sobre sua vida e sua família no diálogo com ela. Alguns brinquedos trazidos por Nicolly evidenciam a influência de bens culturais produzidos para as crianças como o personagem Minion, do filme de animação *Meu Malvado Favorito*, e a boneca Lol, um fenômeno mundial de consumo entre as crianças. Ao citar seus lugares favoritos, Nicolly fala do *shopping*, da cidade turística goiana Caldas Novas, da quadra M Norte da região administrativa Ceilândia e da casa da sua avó. Ao conversarmos sobre a localização da casa da avó, a menina conta sobre o nascimento da irmã Mirella, a internação da mãe e o desejo de ficar em casa com elas.

Nicolly transcende a proposta inicial e revela outras informações no processo dialógico. Desse modo, percebi que ao colocar-me como uma interlocutora atenta e sensível, possibilitei que ela se expressasse e tivesse liberdade em contar algo, que inicialmente não foi perguntado para ela. Este tipo de situação é corriqueiro em rodas de conversa na Educação Infantil, onde as crianças anseiam por contarem experiências vividas, contudo são silenciadas pelas pessoas

adultas que conduzem tal momento pedagógico. Quando ouvi com atenção sobre a irmã recém-nascida de Nicolly, e o desejo de estar em casa com a avó e a mãe hospitalizada, pude conhecer mais sobre ela do que através dos objetos do pote apresentado. No seu registro fotográfico, os objetos ficaram posicionados na mesa de forma espalhada com a tampa com seu nome.

Imagem 25 - Pote de Sophia



Fonte: Registro fotográfico produzido pela Sophia da escola Ipê Amarelo

Pesquisadora: *E você, Sophia, o que você trouxe?*

Sophia: *Eu trouxe uma coelhinha, um cachorro cobra, uma My Little Pony e um peixinho.*

Pesquisadora: *Ah, e você trouxe esses brinquedos para falar de qual lugar especial que você gosta?*

Sophia: *Do shopping*

Pesquisadora: *Do shopping. E o que que você faz no shopping?*

Sophia: *Eu vejo os brinquedos, vejo o Papai Noel e vejo a árvore de Natal e a exposição de Natal.*

Pesquisadora: *Ah que lindo, já está tendo exposição de Natal, né?*

Sophia: *Uhum*

Assim como a Nicolly, Sophia trouxe brinquedos em miniaturas para compartilhar com a turma em seu pote, contudo, ela é incisiva ao falar que estes objetos estão relacionados a um lugar que ela gosta muito, o *shopping*. Os brinquedos escolhidos por Sophia são populares entre as crianças, e são colecionáveis como: a coelhinha (*Littlest Pet Shop*), o ponei (*My Little Pony*) e o cachorro cobra. Este tipo de brinquedo, assim como a Lol, tem um forte apelo de consumo entre as crianças, pois além de terem filmes de animação e jogos digitais, ainda são difundidos para as crianças através de canais do *YouTube* que adotam a prática de *unpacking* realizada por outras crianças.

Sophia apresenta o *shopping* como seu lugar favorito e percebe-se a valorização deste espaço de consumo e entretenimento e, também, dos elementos natalinos, como a decoração e a presença do Papai Noel. Ir ao *shopping* para passear e não necessariamente para comprar é uma prática social comum na comunidade periférica em que Sophia reside, e ao comentar sobre o passeio, ela evidencia isto, pois toda a narração está centrada no verbo ver. No registro fotográfico de Sophia, os brinquedos em miniaturas estão organizados e posicionados na mesma direção entre o pote e a tampa.

Maria Eduarda, Nicolly e Sophia compartilharam com as crianças e comigo memórias de lugares, pessoas e experiências que foram acionadas por objetos físicos, que se tornam dispositivos estéticos.

Trago à tona as coisas-memória do cotidiano, colocando inquietações do presente e de um passado. A ação precisa estar afiada com a intuição, ela não é evidente, mas conforme a proposição se faz, vai se localizando os pontos e as linhas que se ligam aos objetos, ao meu gesto (DUARTE; GONÇALVES, 2019, p. 7).

Concordo com Karin Campos (2020, p. 51) que “[...] esses exercícios de – escutar e olhar – me ajudam a pensar sobre a relação com as crianças na pesquisa e sobre o que suas narrativas orais evidenciam sobre o mundo da cultura – do seu cotidiano – seus saberes, suas identidades culturais, seus sentimentos, e suas subjetividades, seu ser criança”.

4.2 Entrando na dança com a bailarina negra em Meia Curta

As crianças pequenas de três escolas pesquisadas escolheram o livro *Meia Curta*, de Andreza Félix, que tem um formato diferente e uma bailarina negra na capa. Ao iniciar a mediação de leitura da obra, as crianças ficaram muito atentas ao que ia acontecer com a menina e participaram ativamente dos diálogos realizados ao longo da oficina, compartilhando um pouco sobre seus cotidianos domésticos. Contudo, na escola Ipê Amarelo, durante a mediação

de leitura do livro *Meia Curta*, as meninas iniciaram um diálogo sobre o balé e foram movimentando-se corporalmente, conforme:

Sophia: Eu tenho uma Barbie bailarina.

Maria Anita: Eu sei fazer abertura.

Luana: Eu sempre sonho em ser uma bailarina. Eu ainda tenho que aprender.

Maria Anita: Lá no meu balé, eu faço abertura, estrelinha e mortal.

Ana Helena: Eu não vou no balé não, eu faço balé lá em casa. Eu sei fazer abertura, estrelinha, colocar o pé na cabeça e fazer isso aqui ó.

Sophia: É que um dia na minha escola antiga, eu fazia balé e eu gostava mais assim ó. É o pliê.

Ruth: No meu aniversário, eu ganhei uma boneca bailarina.

Ao trazerem as suas experiências, desejos e sonhos relacionados ao balé, as meninas da escola Ipê Amarelo transcendem as palavras narradas e corporificam-nas ao dançarem juntas. Maria Anita e Sophia são meninas que já tiveram aula de balé em outros contextos e socializaram suas experiências com as demais crianças, mas foi a ação de Luana, que contou o sonho de ser bailarina, que me chamou a atenção neste dia.

Após Ana Helena mostrar como se fazia, Luana ensinou a colega Maria Eduarda a fazer uma ponte, o que desencadeou a potência das expressões corporificadas nas demais meninas. O balé clássico, enquanto representação europeia da dança, tem um prestígio social marcado pelas representações hegemônicas de branquitude e corpo esbelto, como pode ser materializado na boneca Barbie da Sophia citada na conversa. Todavia é a partir da agência de Luana que as meninas "entram na dança", pois ao lembrar seus olhos brilhando com os movimentos corporais da personagem do livro, percebo que dançar na escola da infância foi um convite especial recebido por ela.

Defendo como performance a expressão das meninas na interação compartilhada na oficina de histórias, pois ela se dá na relação com “um corpo compartilhado na ação de olhar e fazer, interagir e reagir” (ICLE, 2013, p. 21). Concordo com Natalia Santos e Rodrigo Carvalho (2022, p. 8) que “[...] a performance é concebida como constituída pelo repertório de experiências de cada criança, com base em suas interações, relações, memória corporal e, ainda, a possibilidade de ser um outro”. Ao mostrar para o grupo de meninas o movimento corporal que havia aprendido a fazer em sua casa, Ana Helena extrapola a linguagem oral e corporifica a ação. Penso que na dificuldade de nomear o movimento, como fizera com os demais citados,

ela vê na execução um modo de partilha com as meninas. Contudo, Sophia realiza, primeiramente, o movimento para as meninas, e depois o nomeia, com a palavra *pliê*, que é uma dobra de joelhos. Quando começam a dançarem juntas as meninas tornam-se bailarinas, assim como a personagem do livro *Meia Curta*, e neste movimento coletivo, independe quem “já fez aulas de balé” ou não. A dança e a brincadeira de ser bailarina se amalgamam em uma única performance coletiva, que move e (co)move as crianças pequenas na escola da infância.

Este episódio vivido com as meninas da escola Ipê Amarelo, trouxe-me à memória uma experiência pessoal vivida como estudante na 3ª série do ensino fundamental.

A BAILARINA

Esta menina

Tão pequenina

Quer ser bailarina.

Não conhece nem dó nem ré

Mas sabe ficar na ponta do pé.

Não conhece nem mi nem fá

Mas inclina o corpo para cá e para lá

Não conhece nem lá nem si,

Mas fecha os olhos e sorri.

Roda, roda, roda, com os bracinhos no ar

E não fica tonta nem sai do lugar.

Põe no cabelo uma estrela e um véu

E diz que caiu do céu.

Esta menina

Tão pequenina

Quer ser bailarina.

Mas depois esquece todas as danças,

E também quer dormir como as outras crianças.

(MEIRELES, 2002, p. 24).

Esse foi o primeiro (e único) poema que memorizei na minha vida. Muito em virtude do carinho que tinha pela querida Tia Elizete da Escola Classe 04 do Núcleo Bandeirante. Sim, por amor a ela, aprendi verso por verso deste poema da Cecília Meireles. Não me recordo se fizemos alguma apresentação para recitar o poema ou se era um desafio da sala de aula, mas a questão é que ao falar estes versos (que também tinham uma coreografia própria) e co-mover meu corpo, me sentia a própria bailarina. Na minha geração, muitas meninas sonhavam em ser bailarinas, mas era difícil para as famílias pobres realizarem este anseio. Será que a Tia Elizete queria que nos sentíssemos bailarinas ao propor esta atividade lúdica conosco? Não tenho como responder essa questão, contudo posso ver nestes dois episódios, o quanto a escola pública é um espaço de democratização das produções culturais, e de ampliação de experiências estéticas para as crianças. Sobre a relação entre as professoras e os professores da infância e expressividade das crianças no ato de brincar, Marina Marcondes Machado (2020) destaca:

Também a expressividade brincante do corpo de modo integral e imaginativo, observada nas práticas do faz de conta, remete à corporificação de um “quem” (que não sou eu, mas que está em mim); sem a necessidade de continuidade ou continuísmo estrito senso, o professor performer e pesquisador observa as máscaras, os esboços delineados de personagens presentificados nas brincadeiras entre crianças, elas mesmas já inseridas naquele outro tempo e outro espaço; assim, é a relação criança-corpo, e sua observação, que nos dá pistas para pequenas e sutis intervenções (MACHADO, 2020, p. 361).

A palavra em performance cria a realidade e foi assim, recitando *A bailarina* de Cecília Meireles, que brinquei de ser bailarina e dancei com as palavras pela primeira vez, assim como as meninas da escola Ipê Amarelo dançaram com o livro *Meia Curta*. Contudo, destaco uma diferença fundamental, enquanto recitavam o poema, todas as meninas da minha turma reproduziam uma coreografia pré-definida pelos adultos, mas as meninas da escola Ipê Amarelo exploraram ludicamente as potências de seus corpos com liberdade ao escolherem quais gestos fariam parte daquela performance coletiva.

4.3 Crianças que brincam e criam

Ao dialogar com as crianças das quatro instituições educativas pesquisadas nas dinâmicas conversacionais sobre o ensino remoto e o ensino presencial, uma ampla maioria afirmou preferir o último formato pela possibilidade de brincar com as demais crianças na escola da infância. Como já foi comentado anteriormente, 2021 foi o primeiro ano de

escolarização presencial para grande parte das crianças colaboradoras da pesquisa, devido ao período de isolamento social, vivido na pandemia de Covid-19. Quando iniciei a pesquisa no ensino remoto, as crianças tinham pouca interação umas com as outras, em virtude do formato dos encontros virtuais síncronos, curtos e diretivos. Porém, com o início do atendimento híbrido, a brincadeira de papéis sociais e os jogos infantis no ambiente escolar começaram a fazer parte das experiências vividas pelas crianças pequenas, bem como a exploração dos espaços lúdicos como: parque, casinha de boneca, brinquedoteca, quadra de esportes, pátio e jardim.

Nas dinâmicas conversacionais sobre o lugar preferido na escola da infância, a maioria das crianças pequenas escolheu os espaços lúdicos supracitados, sendo o parque, o preferido. Em um contexto marcado pela contenção dos corpos em virtude dos protocolos de Covid-19, as áreas externas à sala de referência constituíam-se como espaços de possibilidades de expansão dos movimentos corporais, de experimentação e de criação para as crianças pequenas, já que nas salas de referência não era possível tal interação. Marina Marcondes Machado (2020) tensiona as adversidades na retomada do atendimento presencial das crianças neste contexto histórico, conforme:

Atento ao risco grave de um enorme retrocesso à prerrogativa historicamente denominada por higienista, na qual, grosso modo, as crianças pequenas deveriam entrar e sair das creches de modo organizado, limpo, ordenado, sem vivenciar quaisquer riscos nem apresentar manchas nas roupas. Isso se dará, obviamente, pelo temor de contaminação e adoecimento. Quiçá seja garantido o direito às crianças ao brincar, criar e performar, em novas formas-conteúdo, nunca antes imaginadas (MACHADO, 2020, p. 368).

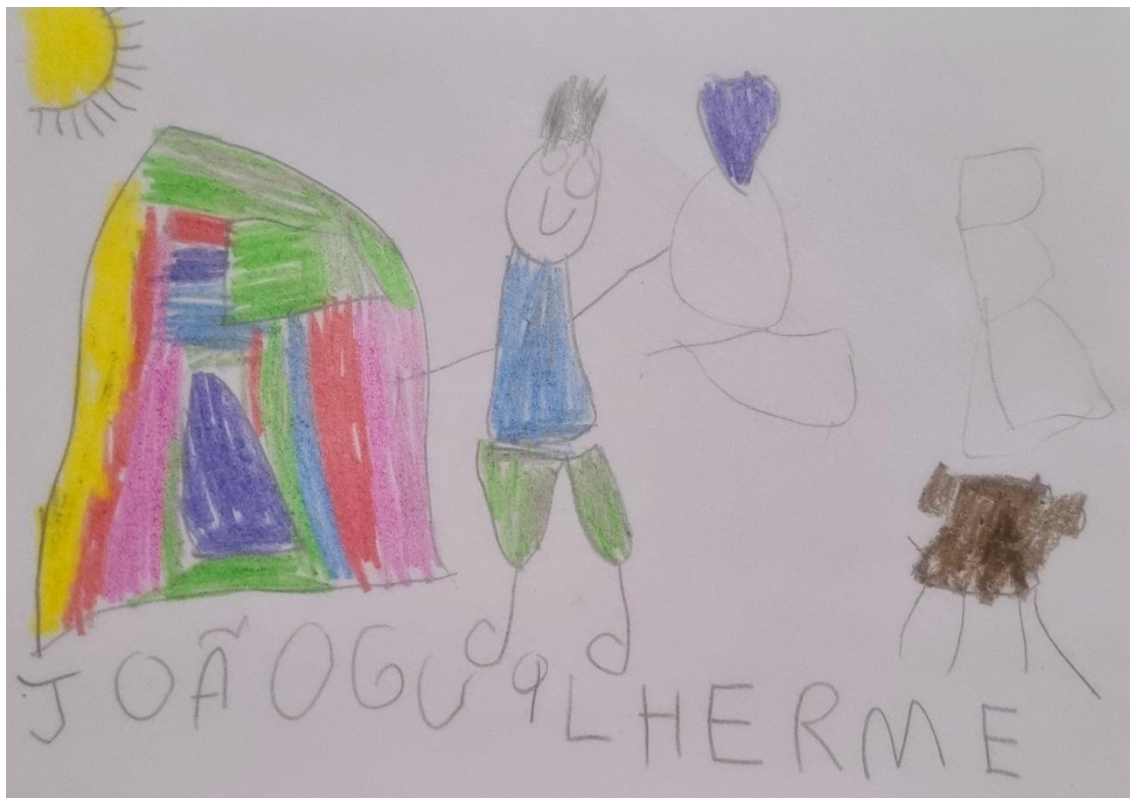
Nesse sentido, defendo que a escola da infância, como espaço relacional (MASSEY, 2015), ocupa a centralidade nas relações sociais das crianças pequenas e os modos de ser e estar neste espaço relacional dependem, diretamente, das pessoas adultas que fazem a gestão do tempo e dos espaços.

Isto implicaria pensar a escola como um espaçotempo de contínua reflexão sobre as práticas e de autorreflexão para a criação e transformação. Como espelhos sociais, as escolas são processos que refletem a complexidade das relações sociais mais amplas e se deixam penetrar por elementos externos que a conformam, ganham relevância e criam outros elementos no seu interior. Desenvolvem práticas socializadoras envolvendo relações geracionais e relações entre os pares (OLIVEIRA, 2011, p. 155).

Reitero o argumento de Maria Terezinha Oliveira (2011) sobre a dinamicidade das relações intergeracionais desenvolvidas nos espaços, sobretudo as relações das crianças pequenas entre seus pares. Os espaços destinados à brincadeira como parques, pátios,

brinquedotecas, quadras de esportes etc. são um convite à interação entre bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas na escola da infância.

Imagem 26 - Parque da escola Ipê Rosa



Fonte: Registro pictórico de criança colaboradora da pesquisa

As crianças pequenas ouvidas nas dinâmicas conversacionais nomearam as colegas de turma como principais parceiras para brincarem na escola da infância, ou seja, as crianças brincam e criam com seus pares, prioritariamente. “As crianças também constroem, negociam e redefinem seus status enquanto crianças a partir de suas relações” (FIANS, 2015, p. 128). Os jogos de regras como pique-pega, futebol, pique-esconde, pedra-papel-tesoura foram citados por algumas crianças como os seus preferidos. As possibilidades de correrem livremente, explorarem os espaços lúdicos e criarem outras variações nas regras foram vivenciadas pelas crianças pequenas em oposição ao controle dos corpos que os protocolos de Covid-19 exigiam delas, e de toda a comunidade escolar. No diálogo com Alexandre, ele explica como é o pique-esconde na escola Ipê Rosa e como as crianças brincam.

Pesquisadora: Alexandre, e você? Gosta de brincar de quê?

Alexandre: De esconde-esconde.

Pesquisadora: *E como é essa brincadeira?*

Alexandre: *A gente esconde e tem um pego, e quem achar sai correndo para se salvar. Aí se outro pegar, o escondedor, aí ele escolhe quem é o pego.*

Pesquisadora: *E como que escolhe o que esconde e quem procura?*

Alexandre: *O outro tem que ficar num lugar e tampar os olhos para ninguém ver os outros se escondendo.*

Pesquisadora: *Ah, entendi.*

Imagem 27 - Brinquedoteca da escola Ipê Amarelo



Fonte: Registro pictórico de criança colaboradora da escola Ipê Amarelo

Na escola Ipê Amarelo, Nicolly contou uma variação de pique-esconde com o elemento zumbi, realizada na brinquedoteca da escola.

Pesquisadora: *Nicolly, conta como é brincar lá na brinquedoteca.*

Nicolly: *Nós brincamos de zumbi, de Peppa Pig, de esconde-esconde, de zumbi.*

Pesquisadora: *E como que é essa brincadeira de zumbi?*

Nicolly: *É assim, né. Só tem uma pessoa que é o zumbi. Aí você tem que correr e se proteger. Aí você se esconde em alguma casa. Aí você pode ir para a piscina de bolinha e ataca ele. Aí você foge de novo.*

Pesquisadora: *E com quem você brinca?*

Nicolly: O Rodrigo é o mais assustador da escola. Ele não deixa nem a pessoa ficar em silêncio, ele fala muito. Ele é o único amigo que eu gosto.

Pesquisadora: Ele é o amigo que você mais gosta?

Nicolly: Aham.

Pesquisadora: Ele também gosta dessa brincadeira de zumbi. Ele acha essa brincadeira de zumbi bem divertida.

Nicolly: A gente brinca de várias coisas, de zumbi, de filme de terror, finge que o Rodrigo estava me pegando. Mas não é pegando na mão do coleguinha não.

Pesquisadora: Não?

Nicolly: Não. É só triscando assim ó, de longe.

Pesquisadora: É? É por causa da Covid?

Nicolly: Aham.

A descrição da brincadeira de zumbi do Rodrigo é mais parecida com uma variação de pique-pega, conforme o diálogo a seguir:

Pesquisadora: Dos brinquedos que têm aqui na escola, qual é o que você mais gosta de brincar?

Rodrigo: Brinquedoteca.

Pesquisadora: E de quê que vocês brincam na brinquedoteca?

Rodrigo: Tem piscina de bolinha, escorregador e um negócio para a gente ficar empurrando.

Pesquisadora: E vocês fazem alguma brincadeira, sem ser com os brinquedos que têm lá?

Rodrigo: A gente brinca de zumbi.

Pesquisadora: O que mais?

Rodrigo: De polícia e ladrão e brinca de bombeiro.

Pesquisadora: Me fala. Como é essa brincadeira de zumbi?

Rodrigo: Então, a brincadeira de zumbi é que pega as pessoas. Agarra as pessoas. E finge comer as pessoas.

Pesquisadora: Entendi. E quando o zumbi pega uma pessoa, o que acontece com essa pessoa? Ela continua na brincadeira ou ela sai?

Rodrigo: Não. A pessoa vira o zumbi.

Pesquisadora: Ah.

Rodrigo: Aí a outra se transforma em pessoa.

Pesquisadora: Se o zumbi morde uma pessoa, a pessoa vira zumbi e o zumbi vira pessoa?

Rodrigo: (Acena positivamente a cabeça).

As três crianças colaboradoras me contaram como brincavam nos espaços lúdicos e reelaboraram criativamente o jogo social. Richard Schechener (2013, p. 101, tradução nossa) afirma que há três tipos de jogos, conforme os etólogos: “locomotor (correr, pular, cair, etc.), objeto (brincar com coisas) e social (perseguição, brincadeira de luta, etc.)” que são frequentemente combinados. Para o autor, a brincadeira pode ser compreendida “como” performance, mas também “é” performance, ao passo que há um exagero e exibição de quem está brincando para impressionar os demais que não estão participando da brincadeira.

Na maioria dos tipos de jogo, para jogar com sucesso, todos os jogadores devem concordar jogar. Os jogadores enviam mensagens metacomunicativas que dizem: "Estamos a jogar." De certa forma, brincar é muito parecido com um ritual e teatro. O jogo é muitas vezes uma sequência ordenada de ações realizadas em locais específicos por períodos de tempo conhecidos. Muito jogo é narrativo, com vencedores e perdedores, conflito, e a excitação e demonstração de emoção (SCHECHNER, 2013, p. 121, tradução nossa).

Na variação do jogo apresentada por Alexandre, é o escondedor que escolhe quem será o próximo pego, na variação apresentada por Nicolly apenas o zumbi é o perseguidor e as demais crianças se escondem dele, mas na variação apresentada pelo Rodrigo há uma dinâmica diferente, onde a ação de ser pego pelo zumbi muda o seu papel na brincadeira, de perseguido torna-se perseguidor. As reelaborações e arranjos nas brincadeiras e jogos, assim como suas regras, são tão negociadas quanto a presença de quem fará parte dela, de modo que as relações de poder dentro do grupo ficam manifestas. “Em geral, quem entra primeiro na brincadeira têm mais espaço para escolher do que vai brincar e quais serão os personagens imitados, assim como para definir suas regras. Os que entram depois, por sua vez, têm mais dificuldades para abrir esse espaço” (FIANS, 2015, p. 83).

Destaco o modo como Nicolly e Rodrigo narraram a brincadeira do zumbi, partindo do primeiro ponto, que é a presença da figura do zumbi. Como um elemento presente em bens culturais produzidos para as infâncias, o zumbi está nos jogos digitais *Minecraft*, *Plants vs Zombies*, *Zombies ate my neighbors*, na série *Zombies* da Disney Channel, na personagem Zomby Gaga da série de animação e franquia de bonecas da Mattel *Monster High*, entre outros. O zumbi é um morto-vivo, uma pessoa que morreu e ressuscitou, é apenas um corpo sem alma, e tem origem no termo *nzumbe*, que é de um idioma africano. O termo zumbi começou a se tornar conhecido através de livros e filmes de terror, e o filme “A noite dos mortos-vivos”, de 1968, foi um dos responsáveis por popularizar o termo e a criatura (MEIRELES, 2019).

Como uma figura de assombro, o zumbi mobiliza as emoções das crianças no limiar entre o medo e expectativa. Ao ser tocado por ele, a criança se tornava zumbi e o zumbi se

tornava a criança, de modo que todas as crianças participantes poderiam desempenhar os dois papéis no jogo social. Rodrigo, ao comentar as ações do zumbi no jogo diz: “*a brincadeira de zumbi é que pega as pessoas. Agarra as pessoas. E finge comer as pessoas*”. Pegar e agarrar são ações de contato corporal executadas pela criança, mas adicionadas a elas a ação de “fingir” comer as pessoas, há uma encenação, uma performance, logo que não seria possível desempenhar esta ação “de verdade”. Ao trazer este elemento para o jogo, Rodrigo insere mais uma ação própria do zumbi nesta variação do pique-pega, que centra-se no toque corporal entre crianças, algo transgressor no contexto histórico e social vivido por elas, em virtude dos protocolos de Covid-19. O desejo de correr e de tocar as pessoas são a gênese motivacional deste jogo, como explica Walter Benjamin (2009), “a criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se pedreiro, quer esconder-se e torna-se bandido ou guarda” (BENJAMIN, 2009, p. 93).

Porém, ao comentar sobre a mesma brincadeira, Nicolly explica: “A gente brinca de várias coisas, de zumbi, de filme de terror, finge que o Rodrigo estava me pegando. Mas não é pegando na mão do coleguinha não. [...] Não. É só triscando assim ó, de longe”. Percebi uma autorregulação da menina ao explicitar que na brincadeira não tinha contato corporal, o que seria considerado uma transgressão aos protocolos de Covid-19. Embora no seu relato, assim como no do Rodrigo, também há o verbo “fingir”, ela finge que está sendo pega pelo Rodrigo. Há uma performance de brincadeira no curso da própria brincadeira. O fingir é o “fazer de conta”, imaginar, encenar, criar no espaço lúdico. Assim, seja como zumbi ou como pessoa, as crianças representam estes personagens e seus respectivos papéis sociais em performances compartilhadas, como possibilidade de “[...] positivar suas experiências corporais, gestuais e orais, assim como reconhecer a alteridade da infância (SANTOS; CARVALHO, 2022, p. 28).

Imagem 28 - Quadra da escola Ipê Branco



Fonte: Registro pictórico produzido por criança colaboradora da pesquisa

Ao dialogar com Bruno, da escola Ipê Rosa sobre sua brincadeira preferida, fui surpreendida pela sua resposta “*Eu gosto de brincar de futebol*”. E naquele momento da nossa conversa, perguntei como ele jogava futebol, porque ele é uma criança deficiente física, usuária de cadeira de rodas, e ele me explicou com tranquilidade:

Bruno: *Eu brinco com a minha irmã lá na minha casa.*

Pesquisadora: *E como vocês brincam lá na sua casa?*

Bruno: *A gente brinca lá na sala.*

Pesquisadora: *E você brinca de futebol aqui na escola?*

Bruno: *Não. (Acena negativamente).*

Pesquisadora: *Como que você faz para brincar de futebol lá na sua casa? É bom saber para a gente dar um jeito de você brincar de futebol aqui na escola também.*

Bruno: *Tem que chutar a bola com o pé e com a mão.*

Pesquisadora: *Legal. E aqui na escola, qual é a brincadeira que você mais gosta de brincar com os colegas?*

Bruno: *É pega-pega.*

Conversando com o Bruno foi possível conhecer como ele adaptava o jogo de futebol juntamente com a irmã para ele poder brincar. O espaço da quadra ou campo é substituído pela sala de sua casa e ele pode chutar usando as mãos e os pés, como ele não fica de pé,

possivelmente deveria jogar sentado ou deitado no chão. A partir desta reelaboração criadora, Bruno acessa a prática social de jogar futebol com sua irmã mais velha e em casa. Contudo, o que quero destacar também é a brincadeira preferida dele na escola: o pique-pega, assim como as outras crianças Alexandre, Nicolly e Rodrigo. A professora Enya utilizava o chão para se reunir com as crianças, e nestes momentos Bruno era retirado da cadeira de rodas e se sentava junto com as demais crianças. Logo, era comum ele se movimentar pelo espaço da sala de referência e no parque sem cadeira de rodas. Eu percebia um cuidado especial de algumas crianças com ele, como a Tatiani. Ele utilizava canudos para beber líquidos e a professora Enya deixava uma caixa de canudos à altura das crianças, e elas pegavam e entregavam para ele no momento de lanche, evidenciando uma autonomia delas e uma atitude colaborativa dos colegas.

E como seria esse pique-pega do Bruno? Tive a oportunidade de observar as crianças brincando no parque da escola Ipê Rosa, e vi como ele interagia com as crianças naquele espaço. O parque da escola Ipê Rosa era coberto, com piso de grama artificial e tinha amplos brinquedos de plástico como túneis, espaço de escalada e escorregadores. Lá neste parque, Bruno e os colegas brincavam de pique-pega, e ele se arrastava, passava pelos túneis e escorregadores acompanhado por outras crianças que se arrastavam também. Ele pegava e era pego. Tocava corporalmente seus colegas e era tocado por eles. Naquela organização do espaço pedagógico, sua deficiência não era uma barreira para a sua relação com seus pares, pelo contrário era uma propulsora para as outras crianças reproduzirem o seu movimento de arrastar.

Neste capítulo abordei diferentes expressões simbólicas das crianças pequenas como prática performativa na escola da infância, como os registros fotográficos de objetos-memória e acompanhados pelas narrativas, os registros pictóricos de locais de brincadeiras na escola e algumas formas como crianças ouvidas brincaram. Em tais brincadeiras, percebi a reelaboração criadora da realidade e a criação de estratégias singulares para customização das brincadeiras diante da deficiência física, e dos protocolos de segurança da Covid-19.

CAPÍTULO 5 ENTRE O NARRAR E O REGISTRAR: AS CRIANÇAS COMO AUTORAS DE SUAS NARRATIVAS NA ESCOLA DA INFÂNCIA

Neste capítulo apresento uma análise das narrativas⁴² das crianças pequenas produzidas na oficina Caixinha de guardar o tempo, realizada presencialmente em dezembro de 2021 nas escolas Ipê Amarelo, Ipê Rosa, Ipê Roxo e Ipê Branco. Como relatei anteriormente, esta proposta metodológica surgiu a partir da percepção da ausência de narrativas das crianças pequenas que extrapolassem seus discursos sobre cotidianos naquele momento empírico, abrindo espaço e tempo para a criação e materialização das suas performances narrativas a partir da gravação em áudio, transcrição e produção da obra *Crianças Narradoras*.

Refletir sobre a autoria narrativa de crianças pequenas na escola, para além de uma reflexão sobre seus processos de desenvolvimento de linguagem, é também um convite a indagar sobre as relações intergeracionais que se constituem no interior de instituições educativas de primeira infância, e em quais experiências de criação e escuta da criação de outras crianças vivenciam cotidianamente. Em um contexto marcado pela gestão dos tempos e espaços por pessoas adultas, as crianças pequenas criam oportunidades para contarem episódios de suas vidas, histórias imaginadas e recontadas em seus cotidianos, e em alguns momentos transgredindo a rotina estabelecida, embora estas ações criadoras permaneçam invisibilizadas e sejam ainda pouco consideradas como produção de conhecimento e prática artística por adultos neste espaço relacional.

Quem pode falar e quem poder ouvir na escola da infância? Na pesquisa empírica optei por promover espaço e tempo para a criação narrativa e para a escuta das crianças, uma atividade complexa, sobretudo pelas questões materiais e objetivas, como o tempo cronológico destinado às oficinas nas escolas, quanto pelas questões subjetivas que envolviam o engajamento das crianças pequenas na atividade, o estranhamento com o ato de ouvir outra criança com atenção e o encontro entre quem narra e quem ouve no evento narrativo.

No início da oficina apresentei o livro produzido com crianças do 1º ano da escola Ipê Amarelo que comentei na introdução, e alguns livros meus publicados, e perguntei para as crianças pequenas se gostariam de produzir um livro com as histórias narradas por elas, e a proposta foi bem aceita. Expliquei como seria o processo de produção do livro, que elas teriam liberdade de escolher qual tipo de história gostariam de narrar. Informei que no final do projeto

⁴² Versão preliminar do artigo VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz. Contação de Histórias Para, Com, e Por Crianças na Escola da Infância. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 31, n. 68, p. 103-115, 26 out. 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faceba/article/view/14696>

Crianças Narradoras plantaríamos juntos uma muda da árvore ipê da cor referente a escola, e que seria identificada na pesquisa como celebração pela finalização da obra, e presentearíamos a escola com um exemplar do livro produzido pela turma.

A atividade lúdica realizada com as crianças pequenas a partir da leitura do livro de literatura *Caixinha de guardar o tempo*, escrito pela autora Alessandra Roscoe⁴³ (2012), contando a história de Sofia que guardava suas memórias em uma caixa, foi inspirada no jogo do limão. Para a dinâmica narrativa fluir, as crianças pequenas estavam sentadas em círculo no chão da sala de referência, uma caixa de madeira passava de mão em mão ao som de uma música escolhida e cantada pelas próprias crianças, e quando acabava, a criança que estivesse com a caixa na mão era convidada a contar a história que quisesse para as crianças pequenas da sua turma.

Imagem 29 - Capa do livro *Caixinha de guardar o tempo*



Fonte: Imagem disponível na *internet* ⁴⁴

⁴³ É mineira de Uberaba e mora em Brasília desde os 3 anos de idade. É jornalista, escritora, com 14 livros publicados e, desde 2007, comanda o blog “Contos, cantos e encantos”, <http://contoscantoseencantos.blogspot.com>, dedicado à literatura e à arte voltadas para a infância. Alessandra é também contadora de histórias e mediadora de leituras com diversos projetos. Fonte: <https://www.editorabiruta.com.br/collections/alessandra-roscoe> Acesso em: 17 nov. 2022.

⁴⁴ Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Caixinha-Guardar-Tempo-Alessandra-Roscoe/dp/856481627X>

As histórias narradas pelas crianças pequenas foram gravadas em áudio, transcritas e revisadas por mim para a elaboração do livro *Crianças Narradoras*⁴⁵, que contou ainda com as ilustrações feitas pelas crianças, fotos e algumas informações pessoais sobre elas. Foram compiladas no total 57 histórias contadas pelas crianças nas quatro instituições educativas pesquisadas. A obra foi impressa em uma gráfica, dividida em quatro volumes, um para cada escola, sendo custeada com recursos próprios. Os exemplares de cada escola foram distribuídos para as pequenas autoras e os pequenos autores no término da pesquisa empírica, concomitante com o encerramento do ano letivo de 2021.

Imagem 30 - Páginas do livro *Crianças Narradoras* da escola Ipê Branco



Fonte: Registro fotográfico de material empírico produzido pela pesquisadora

O capítulo está dividido em dois tópicos: a) Entre o criar e o narrar: conceitos e percursos; e, b) Arquivos e repertórios de histórias narradas por crianças pequenas. Este segundo tópico, por sua vez, está subdividido em categorias de acordo com as temáticas abordadas nas narrativas: c1) histórias de morte; c2) histórias de família; c3) histórias de

⁴⁵ Uma versão integral da obra *Crianças Narradoras* está disponível no apêndice 01 da tese. Algumas informações como identificação das instituições educativas e nomes das professoras foram retiradas e inseridos os nomes fictícios das escolas Ipê Branco, Ipê Roxo, Ipê Rosa e Ipê Amarelo. As fotos das crianças foram tratadas graficamente.

machucados; c4) histórias de não-humanos; c5) histórias de seres encantados; c6) histórias de pobreza; e, c7) histórias de heróis e heroínas.

5.1 Entre o criar e o narrar: conceitos e percursos

Em estudos anteriores (VIEIRA, 2015, 2018, 2020; VIEIRA; MADEIRA-COELHO 2018, 2021, 2022) tenho analisado os processos imaginativos de crianças pequenas ao produzirem narrativas orais. E nesse sentido, tenho defendido que a linguagem, como um sistema simbólico e pelo seu caráter ontológico, constitui parte do processo de humanização da nossa espécie. Esse argumento fundamenta-se na perspectiva vigotskiana de que o desenvolvimento da linguagem reestrutura o pensamento e lhe chancela novas formas. O pensamento e a fala têm raízes genéticas diferentes, as duas funções se desenvolvem ao longo de trajetórias diferentes e independentes, mas fundem-se quando a criança adentra no mundo das significações e começa a se comunicar na sua língua materna com as pessoas ao seu redor (VIGOTSKI, 2012). O processo de produção narrativa constitui-se como um marco cultural na vida da criança, pois ao dominar a técnica narrativa, este sujeito criança se inscreve como um ser apto a narrar suas histórias, as histórias dos outros e as histórias inventadas, integrando um grupo social, de modo a compartilhar os seus significados com o mundo.

O narrar é um ato criador, a criança cria com as palavras. Compreendo que a atividade criadora é "[...] aquela em que se cria algo novo. Pouco importa se o que se cria seja algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção habita e se manifesta" (VIGOTSKI, 2018, p. 13), sendo histórica e culturalmente situada como produção de culturas infantis, e materializa as infâncias plurais, constituídas por marcadores sociais como classe, raça e gênero, que se interseccionam com a categoria geracional. Ao considerar o ato criador como uma ação humana, Lev Vigotski explicita uma estreita relação entre a realidade material das pessoas e sua criação, como uma atividade combinatória da imaginação, já evidenciada na primeira infância através da brincadeira.

A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseadas nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim, na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade (VIGOTSKI, 2018, p. 18).

A atividade principal das crianças colaboradoras da pesquisa, com idades de 5 e 6 anos, é a brincadeira de papéis sociais, conforme a periodização do desenvolvimento infantil

preconizada por autores da Teoria Histórico-Cultural (ELKONIN, 2017; VIGOTSKI, 2012, 2021). Ao brincarem elas criam e (re)criam situações imaginativas através da palavra corporificada, ou seja, desde a sua produção verbal à postura corporal assumida na cena da brincadeira, a criança realiza uma atividade de combinação de elementos da realidade com o ato criador. E se contar histórias na escola da infância fosse como uma brincadeira para as crianças pequenas? Se ao criarem suas narrativas orais tivessem liberdade para escolher os personagens, os enredos e os desfechos de suas histórias? Se as performances narrativas das crianças pequenas fossem consideradas uma produção artística, suas vozes seriam constantemente silenciadas no cotidiano da Educação Infantil? Sobre a produção artística na infância, Lev Vigotski (2018) destaca o sincretismo da união de diferentes tipos de arte no ato criador da criança, e a brincadeira como gênese no processo de criação, pois:

A criança desenha e ao mesmo tempo narra a respeito do que desenha. Ela dramatiza e compõe um texto verbal no seu papel. Esse sincretismo aponta a raiz comum da qual se ramificam todos os outros tipos de arte infantil. A brincadeira da criança é essa raiz comum; serve de estágio preparatório para a criação artística da criança (VIGOTSKI, 2018, p. 92).

Lev Vigotski (2009) afirma que no círculo completo da atividade criativa da imaginação há retirada de elementos da realidade, que são reelaborados e retornam à realidade, modificados pela ação humana, envolvendo dialeticamente as dimensões afetivas e intelectivas no ato de criação. Barbara Rogoff (2005) reitera que a estruturação do envolvimento das crianças se dá em práticas culturais que são elas próprias estruturadas por meio das contribuições de gerações anteriores, pois ao contar, aperfeiçoar e ouvir narrativas, as crianças e seus parceiros se envolvem em práticas culturais construídas a partir de estruturas proporcionadas por seus ancestrais. Para Paula Gomes de Oliveira (2016), o contexto social possui um papel essencial junto ao mecanismo psicológico da imaginação e da atividade criadora a que está relacionada às práticas discursivas, entendendo que este mecanismo pode ser compreendido a partir da vinculação existente entre elementos da fantasia e da realidade das crianças, materializadas em suas narrativas. Guilherme Fians (2015) destaca a permeabilidade entre as narrativas infantis, pois as histórias narradas por crianças materializam as histórias narradas para crianças, destacando que as culturas infantis são produzidas a partir de um viés narrativo adultocêntrico, no sentido que os livros literários, filmes, desenhos animados e programas de TV são criados por adultos e direcionados às crianças.

Assim como o sincretismo está presente nos diferentes tipos de representações artísticas, está presente na produção narrativa oral que amalgama distintos discursos ouvidos, vividos e

sentidos pelas crianças em seus cotidianos, pois esta se dá com, e nas relações sociais. A compreensão dialógica e polifônica da linguagem ancora-se na obra do filósofo russo Mikhail Bakhtin (1895-1975).

Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como um produto da **interação viva** das forças sociais (BAKHTIN, 2010, p. 67, grifo nosso).

Ao dialogar com o autor russo, Gilka Girardello (2018, p. 80) escreve que "[...] o sentido das histórias contadas oralmente não está só no enredo, nem no narrador, nem no ouvinte, mas na centelha do encontro que ocorre no evento único de cada performance". As palavras corporificadas pelas crianças em suas performances narrativas constituem-se na relação com o outro, evidenciando a alteridade. Conforme questioneei anteriormente, é necessário substanciar práticas educativas que considerem a potência criadora das crianças ao narrarem histórias orais na escola da infância, sobretudo ao apreciar esteticamente estas produções de culturas infantis que se dão no cotidiano escolar, considerando-as autoras. Mikhail Bakhtin (2011) aponta a indissociabilidade entre o autor e seu contexto histórico e cultural.

O autor deve ser entendido, antes de tudo, a partir do acontecimento da obra como participante dela, como orientador autorizado do leitor. Compreender o autor no universo histórico de sua época, no seu lugar no grupo social, a sua posição de classe (BAKHTIN, 2011, p. 191).

Dessa maneira, defendo a autoria das crianças pequenas, e optei pela presença de todas as 57 narrativas do livro *Crianças Narradoras* na tese. Considero que esta atitude faz parte do meu compromisso ético, político e estético com as crianças colaboradoras, co-pesquisadoras de histórias, e suas infâncias. Luciana Hartmann (2021, p. 73) afirma que “quando as crianças têm oportunidade de contar suas histórias, elas podem refletir e dar sentido à própria experiência”. Adotei uma perspectiva de compreensão responsiva de suas produções narrativas, como expressão simbólica de suas experiências narradas, que envolveram situações de fala e de escuta compartilhada no percurso empírico, considerando o sentido estético destas performances narrativas.

Pode-se dizer que, por meio da palavra, o artista trabalha o mundo, para o que a palavra deve ser superada por via imanente como palavra, deve tornar-se expressão do mundo dos outros e expressão da relação do autor com esse mundo (BAKHTIN, 2011, p. 180).

Corroborando com o autor sobre a relação palavra e alteridade, como expressão de mundos, Sonia Krammer (2008, p. 163) afirma que “[...] a criança é sujeito da linguagem e da

cultura e que cognição, ética e estética são alicerces para a compreensão das interações de crianças e adultos na cultura contemporânea”. Nessa perspectiva de conhecer os mundos de vida das crianças colaboradoras da pesquisa, foram produzidas na escola Ipê Amarelo 13 narrativas, na escola Ipê Rosa 19 narrativas, na escola Ipê Roxo 16 narrativas e na escola Ipê Branco 10 narrativas. Foram 26 narrativas performadas por meninos e 31 narrativas performadas por meninas em instituições educativas públicas localizadas em regiões periféricas do Distrito Federal, como já foi dito anteriormente. A maior parte das histórias foi narrada na roda de conversa durante a oficina, contudo algumas crianças preferiram contar a sua história individualmente em outro momento, ou por timidez ou por terem faltado no dia da realização da oficina.

Percebi que nos momentos individuais com as crianças foi possível estabelecer um processo dialógico, onde o jogo do contar (PERRONI, 1992) esteve presente nos processos discursivos. Ao utilizar expressões como “*E aí?*” e “*O que mais?*”, bem como as expressões faciais e corporais diante da criança durante a sua performance narrativa foi estabelecido um encontro mais íntimo entre nós, interlocutores e parceiros do narrar (SMITH, 2006). Jerome Bruner (2008, p. 81), ao alertar sobre a o caráter múltiplo e artístico da narrativa, enfatiza que além do caráter estrutural e histórico esta “[...] é também uma forma de utilizar a linguagem. Para a sua eficácia, parece depender da sua “literariedade”, mesmo ao narrar os contos quotidianos” (BRUNER, 2008, p. 81).

5.2 Arquivos e repertórios de performances narrativas de crianças pequenas

Diana Taylor (2013, p. 70), ao discutir as noções de arquivo e repertório nos Estudos da Performance, tensiona que a palavra escrita ocupa um prestígio social em relação à palavra oral. “O ato de contar é tão importante quanto o de escrever; o fazer é tão central quanto o registrar a memória passada por meio de corpos e práticas mnemônicas”.

Nesse sentido, tomarei como arquivo a seleção escrita das narrativas das crianças pequenas nos nossos encontros nas instituições educativas pesquisadas, e os repertórios como as referências culturais emergentes nestes textos performados. As narrativas orais foram categorizadas conforme as temáticas emergentes, a partir dos signos comuns, apontando para uma perspectiva analítica semiótica dos contextos sociais, os mundos de vida evidentes e consolidando a compreensão responsiva das narrativas como produção de culturas infantis. “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. Assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós

ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida” (BAHKIN, 2010, p. 99). Diante do limite hermenêutico deste exercício de análise das performances narrativas das crianças colaboradoras, reafirmo que esta análise interpretativa se constitui de modo responsivo, a partir das múltiplas lentes teóricas que me constituem como pesquisadora das/com as infâncias.

Compreendendo a potência reveladora da palavra narrada pelas crianças pequenas na obra *Crianças Narradoras*, elenquei sete categorias para sustentar a defesa da tese que as narrativas das crianças pequenas evidenciam seus mundos de vida como prática performativa na escola da infância. Nesse sentido, reitero a autoria narrativa das crianças pequenas na escola da infância como uma possibilidade de interlocução entre adultos e crianças, diminuindo as hierarquias intergeracionais ao aproximarmos-nos dos contextos vivenciados por estas crianças pequenas, suas múltiplas infâncias, e de seus mundos de vida.

5.2.1 *Histórias de morte*

Branca de Neve

Era uma vez o nome de uma menina que se chamava Branca de Neve. Ela tinha cinco pais e cinco mães. Aí ela morreu e eu fiquei triste. E quando ela morreu, os pais dela me falaram. E aí eu queria falar com a minha mãe, mas ela estava dormindo e meu pai também. E acabou a história. E aí eu fui na farmácia comprar um remédio e não tinha nenhum remédio. Aí eu vi lá no YouTube e comprei o remédio. E ela melhorou. Eu tirei ela do caixão. E esse é o fim da história. Manuela (6 anos, Ipê Rosa)

A menina que devorava doces

Era uma vez uma menina que gostava muito de devorar doces. Um dia, ela foi na casa de um urso. E o urso devorou ela. O irmão dela foi até a casa dela e viu que ela não estava lá mais. Ela adormeceu lá no hospital. E fim. Maria Vitória (5 anos, Ipê Rosa)

Boneca de pano

Era uma vez tinha uma boneca de pano. O chão abriu e ela morreu. Ela estava na praia e o chão abriu, a terra saiu. Aí a água tirou a terra, aí que a boneca morreu, porque ela era de pano. Aí quando molha, ela desmaia e morre. Ana Helena (5 anos, Ipê Amarelo)

Huggy Wuggy

O Huggy Wuggy é um boneco que come cabeças. Ele mora no milkshake. Depois o doutor deu um sangue para ele e depois a filha, que tem uma mãe. É normal. Ela deu de presente um urso. E depois a filha foi lá pegar a mão vermelha e azul e depois ela pegou uma joia de poder. Ele sangrou e morreu. Ele foi para a pista de dança e ganhou. Seedorf (5 anos, Ipê Roxo)

Pica-pau

Era uma vez um Pica-Pau, que ele voava atrás do mundo inteiro e ele tinha a asa quebrada. Como ele quebrou a asa, ele foi para o centro da Terra e a Terra estava quebrando e morreu. Existiam alguns moradores que viram, foi lá nos Estados Unidos. Rodrigo (5 anos, Ipê Amarelo)

Meu cachorrinho Caio

Eu estava brincando com o meu cachorrinho. Aí meu cachorrinho caiu lá do teto. Caiu dentro da água no poço, no rio. Ele caiu lá dentro e afundou. E ele não conseguiu respirar. Aí ele foi para o médico de cachorro e ele disse que não conseguiu fazer nada pelo cachorro. Aí então, ele jogou o cachorro no lixo. O nome do meu cachorro era Caio. Ana Vitória (5 anos, Ipê Rosa)

Rastro de sangue

Era uma vez eu fui com meu pai e com a minha mãe banhar no lago. Aí eu vi uma árvore e um rastro de sangue. Aí eu fui seguir. Aí eu vi um menininho morto. Enzo Nicolas (6 anos, Ipê Rosa)

A morte está presente na vida e é narrada pelas crianças pequenas em suas histórias. Em um contexto histórico e social marcado pela contagem diária de mortos pela Covid-19 em veículos de comunicação, a morte aparece de forma violenta, inesperada e inusitada nas narrativas das crianças. Os elementos ficcionais presentes nas cinco primeiras narrativas evocam referências culturais da infância como personagens de contos de fadas (Branca de Neve e a menina dos ursos), de cibercultura (*Huggy Wuggy*), de desenhos animados (Pica-Pau) e a boneca de pano. É a partir de seus repertórios culturais que as crianças criam suas narrativas, pois nos contam do que já conhecem, viram e ouviram.

Diferente da vida real, a morte pode ser revertida em vida nas narrativas de Manuela, Maria Vitória e de Seedorf. É no *YouTube* que Manuela encontra o remédio e consegue comprá-lo para Branca de Neve, algo que ela não conseguiu ao acessar a farmácia. O mundo físico e o mundo virtual estão presentes nesta história, o *YouTube* como este lugar cibernético que ensina, diverte e distrai as crianças (e adultos), afinal pesquisar vídeos tutoriais na plataforma é uma prática cotidiana contemporânea. O tempo de permanência na plataforma durante o período de isolamento social devido à pandemia de Covid-19 aumentou 91% no Brasil⁴⁶, fator que revela os diversos usos dela no período. É também no ciberespaço que o Seedorf trouxe o *Huggy Wuggy* de volta à vida, pois no jogo digital há diferentes fases que podem ser avançadas ou quando perde se diz: “Morreu.” No jogo digital, ao reiniciá-lo, a morte é anulada, logo é possível morrer e na frase seguinte dançar e ganhar o jogo. A menina devorada pelo urso volta à vida adormecida em um hospital, que surge como um elemento inesperado nessa releitura do conto clássico Cachinhos Dourados. Na narrativa de Maria Vitória o hospital é um espaço de vida, e de cura, até mesmo para uma menininha devorada por um urso. Manuela e Maria Vitória

⁴⁶ BATISTA, Renata. Pandemia aumenta em 91% tempo de usuário brasileiro no YouTube. UOL-Tilt, 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2020/11/09/pandemia-aumenta-em-91-tempo-de-usuario-brasileiro-no-youtube>. Acesso em: 20 jul. 2022.

contaram suas histórias na oficina e Seedorf contou individualmente, pois não quis participar do momento coletivo, como comentei anteriormente.

Os fenômenos climáticos e desastres ambientais em virtude do aquecimento global são noticiados pelos veículos de comunicação constantemente, também presentes em obras cinematográficas, e algo que me chamou a atenção nas narrativas de Ana Helena e Rodrigo é que a morte da boneca e do Pica-Pau veio através do “*o chão abriu*” e da “*Terra estava quebrando*”. O repertório de saberes geográficos do Rodrigo aparece nas expressões “*ao centro da Terra*”, “*voava o mundo inteiro*” e “*e foi lá nos Estados Unidos*”, pois aos 5 anos de idade já teve contato com estes termos através do contexto social no qual está inserido. A ação do pássaro se dá em diferentes espaços geográficos, mas na narrativa de Ana Helena a cena toda se desenvolve em um único local, a praia. É na praia que o mar faz o chão abrir, e me chamou atenção o encadeamento dos fatos narrados que levaram a boneca a óbito, “*Aí quando molha, ela desmaia e morre*”. Ana Helena e Rodrigo contaram as histórias na oficina realizada na escola Ipê Amarelo, enquanto o menino naturaliza a morte do pássaro na sua forma de contar, a menina sofre com o desfecho da boneca na sua história.

Nas narrativas de Ana Vitória e de Enzo Nycolas, a morte aparece como uma triste e dolorosa despedida e como um encontro inesperado. E nessas duas narrativas vou explorar um pouco sobre o “como”, além do “quê” foi contado pelas crianças. Ana Vitória, ao contar a sua história para mim e para as crianças que estavam sentadas em círculo no chão da sala de referência da escola Ipê Rosa, utiliza um fluxo contínuo para narrar os fatos da trágica história do seu cachorro Caio, com um tom baixo de voz. O volume da sua voz e o teor da história narrada mobilizaram a atenção das demais crianças, de modo que a sua contação de história se assemelhava a uma partilha de um triste segredo, que é revelado em sua performance narrativa. A história contada de forma sintética por Ana Vitória divide-se em três partes: a) a brincadeira com o cachorro Caio; b) a queda e afogamento do cachorro Caio; e, c) o atendimento veterinário e a morte do cachorro Caio. Ao escolher partilhar esse evento trágico vivido ao invés de relatar episódios felizes ou recontar suas histórias preferidas, a menina nos mostra que o sofrimento também merece ser contado, e registrado, através das palavras que se materializariam no livro *Crianças Narradoras*.

Enzo Nycolas conta a história de um passeio com os pais e o encontro com uma criança morta. Ele fez essa narração individualmente para mim, pois havia faltado no dia da oficina. Estávamos sentados em cadeiras pequenas e eu estava posicionada com o celular para a gravação, enquanto ele já desenhava a história. Ao iniciar a narração, ele abaixa a máscara para eu gravar a sua voz e eu peço para colocá-la novamente, e explico-lhe que o celular consegue

captar a sua voz, mesmo usando a máscara. Enzo Nycolas inicia a sua performance narrativa contando com muita empolgação a aventura em família, ao chegar na parte do encontro com o “*menininho morto*”, pergunto se ele quer continuar a história, pois achei bem interessante como utilizou elementos suprasegmentais como alteração da voz para dar vida ao suspense, mas ele confirma que a história acabou ali.

Comentei sobre o desenho do rastro de sangue no seu registro pictórico e fiz um elogio. Após esse momento fui conversar com outras crianças que faltaram à oficina e registrar as suas narrativas. Pouco tempo depois, Enzo Nycolas me procurou enquanto eu estava em outra mesa e me disse: “*Tia, tu sabe que aquela história não é verdade, né? Eu não vi ninguém morto*”. Eu respondi: “*Não?*” e ele disse: “*Eu inventei*”. E respondi: “*Isso é ótimo, porque no livro pode ser história inventada, recontada e também vivida*”. Percebi que ele ficou mais tranquilo com a minha resposta e retornou para o seu lugar para terminar a atividade. O que mobilizou a criança para se preocupar com a minha percepção sobre a veracidade de sua narrativa? As crianças desde cedo apreendem quais discursos podem ser ditos e não ditos, bem como o que é verdade e mentira, todavia é presente um enlace entre realidade e ficção na produção narrativa das crianças.

5.2.2 *Histórias de família*

A menina que amava corações

Era uma vez uma menina que amava corações. Aí ela guardava muitos corações no coração dela. De um a um. Depois ela comprou uma camisa e um shortinho de corações. Ela também comprou várias coisas de corações. Ela pintou o cabelo dela de coração. Ela fez tudo de coração. Era coração por todo lado. Depois a mãe dela falou assim: "Pare de espalhar, pare." Aí a mãe dela foi comprando uma caixinha pequeninha que não tinha nada. E ela guardou algumas coisinhas dela de coração. O nome dela ia ser Maria, só que o nome dela agora é Luísa. E se tornou realidade o sonho dela. Ela teve um monte de corações no corpo dela. Ela virou rainha e o pai dela virou príncipe e a mãe virou rainha e ela a princesa. E fim. Ísis (6 anos, Ipê Roxo)

Ariel

Era uma vez uma princesa que se chamava Ariel. E ela era tão sozinha. Ela ficava sem os pais. Aí um dia ela viu um monte de dragões. E mataram ela. Mas um dia ela ficou bem feliz porque ela tinha pai, mãe, irmãos, princesa e uma bonequinha. E teve um dia em que aconteceu uma coisa bem ruim com ela. A mãe dela deixou ela sozinha. E a mãe dela estava no mercado. Aí ela procurou ela por todos os lugares. Ela sumiu. Aí um dia, a Branca de Neve viu ela, que estava chorando. Daí a Branca de Neve falou: "Cadê a sua mãe?" e ela disse: "Eu não sei onde que ela está". Aí um dia aconteceu uma coisa com ela. As portas da casa dela fecharam todas e ela ficou sem sair com as amigas. E fim. Nicolly (5 anos, Ipê Amarelo)

A mamãe apareceu

Eu estava na minha casinha. Só que era um sonho e era um pesadelo. Eu fiquei com medo, aí eu fiquei com a minha mãe. E foi muito legal, só que o meu pai estava trabalhando. Só que eu estava com a mamãe dormindo no sofá. E também quando o papai chegou, ele estava todo descabelado. Daí ele banhou, dormiu e fim. Alice Vitória (6 anos, Ipê Branco)

Piscina Funda

Eu fui lá na piscina e eu estava nadando. E quase eu escorreguei na piscina. Mas, tudo bem. Eu nadei na parte de fundo. E depois eu estava sentada lá na parte de fundo na água e eu fui andando lá para cima. Depois, quando eu saí da piscina eu falei para a minha mãe que eu conseguia nadar. Aylla Nicolly (6 anos, Ipê Branco)

McDonald's

Fui no McDonald's e fiz tudo. Eu fui lá na casa da mamãe e eu pedi. E todo mundo comeu tudo: feijão, biscoito e leite. E eu estava comendo arroz, feijão e linguiça. Heitor (5 anos, Ipê Amarelo)

Brincadeiras

Era uma vez quando eu estava em casa e meu irmão começou a me atentar. Ele é muito atentado. Aí quando eu briguei com ele, ele não deixou eu brincar com ele. Aí depois ele me bateu e teve uma briga e eu brinquei lá fora. Depois ele se comportou. Aí depois eu brinquei com uma amiguinha chamada Jamile. Ela tem o cabelo pretinho, mas ela pintou de cabelo de roxo. E depois eu fui para dentro de casa e eu deixei ela entrar dentro de casa. E depois um primo dela começou a chorar porque ele não comprou salgadinho para eu comer com a Jamile. Ele se chama Bernardo. Anna Júlia (5 anos, Ipê Roxo)

Vacina

Era uma vez que eu tomei uma vacina. Que a minha mãe tinha que me dar. Foi uma vacina lá no médico. Eu não chorei e só o meu irmão pequeno que chorou. Aí depois, o meu irmão de 12 anos, ele tomou uma vacina com meu primo. Ele estava na casa do meu primo e eles saíram. A gente foi no posto de saúde e o meu irmão foi o último a tomar a vacina. E agora ele vai ter um cartão de vacina de adulto. Esther (5 anos, Ipê Rosa)

Sabonete

Era uma vez, teve um dia que eu estava com o meu irmão e nós fomos pegar doces. Aí eu vi um pacotinho verde lá. Daí eu fui e comi. E era sabão. Um sabonete. Depois que eu comi o sabonete, eu joguei fora. Riani Alessandra (5 anos, Ipê Rosa)

Alegria

Eu fui viajar e escorreguei no tobogã na piscina redonda. Ela era funda. Eu consegui nadar. Aí a gente foi lá depois comer biscoito de manga. Eliza (5 anos, Ipê Branco)

Pessoas na rede

Era uma vez um menino que estava na casa da vó dele. Ele estava na rede assistindo desenho. Aí ele começou a dormir e foi dormindo. Aí ele levantou e foi pegar algo para beber lá na rede. Aí ele continuou a dormir e voltou a dormir. Adryan (6 anos, Ipê Branco)

Celular

Era uma vez que eu dormia. E que minha mãe tirava o celular de mim e eu ficava brava e dormia. Eu assistia amoeba no celular. Eu pintava e brincava no meu

caderno. Aí meu irmão quebrou o meu caderno. Aí o Pietro foi lá no quarto e quebrou meu lápis. Anny Cristine (6 anos, Ipê Roxo)

Jogos

Eu tive um celular, mas minha mamãe estragou. Mas, eu assistia só em uma TV, só em uma. Aí eu só jogava. Eu jogava um bocado de vezes. Jogava os jogos do Homem Aranha, do Batman e Free Fire. Aí meu pai me dava o celular dele e eu jogava o jogo de Free Fire e de Thor. Ezequiel (6 anos, Ipê Rosa)

Vídeo Game

Eu tinha um videogame, mas eu nunca conseguia um. Mas meu tio precisava de um e eu dei. Por isso que eu não tenho mais videogame. Mas aí um dia ele me emprestou. Depois ele me pediu de volta e eu dei. João Miguel (5 anos, Ipê Rosa)

A família esteve presente também em outras narrativas que não compõem este tópico, todavia esta seleção tomou como princípio a presença de um membro da família no fio narrativo tecido pela criança narradora e acontecimentos cotidianos das crianças. De modo que diferentes membros da família são personagens, como: mães, pais, tio, tia, primos, irmãs e irmãos. Percebe-se que as ações desenvolvidas nas histórias, de certo modo evocavam a presença da família. Os lugares citados pelas crianças nas narrativas orais foram: a própria casa, a casa da avó, a casa da tia, a casa do tio, a lanchonete Mc'Donalds, o clube, o posto de saúde e a rua.

As crianças operaram com signos de suas realidades materiais tanto na elaboração de narrativas autobiográficas, como nas narrativas ficcionais criadas por elas. Tomando como base as narrativas ficcionais A Menina que amava corações e Ariel, depreende-se a presença materna como reguladora das ações das personagens crianças, que evidenciam suas agências ao criarem novas realidades na narrativa. A menina que amava corações impregna o seu espaço, seu corpo e seus objetos com corações, mas é repreendida pela mãe que a presenteia com uma caixa para guardar os corações. Aos olhos da mãe, o universo de corações era excessivo, e Isis utiliza a voz direta com a ordem materna na sua performance narrativa, com uma alteração no timbre da voz para a fala da mãe quando contou essa história na escola Ipê Roxo. O sonho da menina tornou-se realidade e ela teve seu corpo coberto por corações e se transformou em uma princesa, a mãe em uma rainha e o pai um rei. A história da menina que inicia com as imagens de corações “colados” na sua vida termina com uma família que vem fazer parte da realeza. Ser uma criança princesa é um valor presente também na narrativa da Nicolly. As referências culturais dos contos clássicos são presentes nos cotidianos das crianças pequenas e seus personagens e estruturas permearam as performances narrativas das duas meninas.

A narrativa de Nicolly apresenta de forma sincrética elementos de contos de fadas e de situações cotidianas vividas por crianças pequenas e está dividida em três partes: a) a princesa

Ariel era sozinha, sem família e foi atacada e morta por dragões; b) Ariel ficou feliz porque tinha uma família e uma boneca, mas sua mãe a deixou sozinha em casa; e, c) Ariel ficou presa em casa sem poder sair e ver outras pessoas. A ausência, a solidão e o abandono da família fazem parte da trajetória de Ariel, que embora tenha nome de princesa e uma amiga chamada Branca de Neve, está longe do final feliz marcado pela célebre frase "E viveram felizes para sempre" vivenciado nos contos de fadas. O desaparecimento da mãe coloca Ariel em busca de possibilidades de encontro com ela, todavia esse encontro não se concretiza e o desfecho da história é marcado pela impossibilidade de encontrar com outras pessoas, devido às portas da casa que se fecharam. Ariel inicia e finaliza a história sozinha e a solidão é configurada como algo negativo pela autora Nicolly.

Os elementos fantásticos na narrativa, como os dragões e as portas mágicas, trazem sofrimento para a princesa Ariel com a morte e aprisionamento, assim como os elementos cotidianos, como a mãe deixar uma criança sozinha em casa para ir ao mercado, sobretudo em tempos de isolamento social. Como uma narrativa ficcional, os processos imaginativos de Nicolly são materializados em performance ao criar essa narrativa, que engendra elementos da realidade vivenciada por crianças pequenas no período pandêmico como a morte, a solidão, o abandono e o isolamento social.

Nas narrativas autobiográficas *A mamãe apareceu*, *Piscina funda* e *Mc Donald's* as mães da Alice Vitória, Ayla Nicololy e Heitor estão presentes. Na primeira história, a mãe é uma companheira que traz segurança e proteção para Alice Vitória em meio a pesadelos no meio da noite; na segunda história, a mãe é a primeira pessoa que recebe a feliz notícia que Ayla Nicololy aprendeu a nadar; e, na terceira história, a mãe é a única personagem que interage com Heitor. A presença materna nas narrativas evoca a centralidade feminina no cuidado doméstico com as crianças pequenas.

Nas narrativas autobiográficas⁴⁷ *Brincadeiras*, *Vacina* e *Sabonete* as meninas Anna Júlia, Esther e Riani Alessandra narram diferentes experiências vivenciadas com seus irmãos. É a parceria ou o conflito entre as crianças e seus pares que permeiam as histórias. Anna Júlia relata os conflitos com irmão, "*muito atentado*" que implicou, machucou e a expulsou de casa. Embora seja a partir deste último ato do irmão que ela consegue brincar com as outras crianças da sua comunidade, destaca-se a ausência de uma pessoa adulta para mediar os conflitos entre eles. Em alguma medida, a relação conflituosa entre os irmãos da história retrata a realidade

⁴⁷ Considero como narrativa autobiográfica neste estudo: "[...] as narrativas das experiências vividas e narradas por quem as viveu, incluindo os mais diferentes suportes: textos orais, escritos, desenhos, gestos, imagens e sons" (FURLANETTO; PASSEGI; BIASOLI, 2020, p. 51).

das crianças brasileiras, sobretudo de regiões periféricas, em que crianças ficam responsáveis pelos cuidados umas das outras. “*Aí depois ele me bateu e teve uma briga e eu brinquei lá fora. Depois ele se comportou*”. Anna Júlia vê como necessário informar aos ouvintes que tudo ficou bem entre ela e o irmão para dar andamento na narrativa de suas aventuras com a amiga Jamille, que ocupam a segunda parte da sua narrativa.

Na narrativa de Esther, o episódio relatado é um dia de vacinação em família, com a presença dos irmãos e da mãe da menina. Ela conta que o irmão mais novo chorou e o irmão mais velho já tinha “*um cartão de vacina de adulto*”, nesse sentido a prática social de vacinar as pessoas é evidenciada como valor na narrativa da menina. Ao escolher esta narrativa para compor o livro, Esther valoriza a experiência vivida, em um contexto histórico e social em que o processo de imunização de pessoas para doenças estava sendo questionado por discursos negacionistas e notícias falsas que circulavam nas redes sociais. Quando a menina afirma que não chorou ao ser vacinada, pode-se inferir o desejo de se mostrar forte, mesmo diante da dor, ou simplesmente por naturalizar esta prática social.

Riany Alessandra, diferente das outras meninas, tem o irmão como um companheiro de aventura ao contar de forma divertida sobre o dia em que comeu sabonete por engano. Com a expressão “*fomos pegar doces*”, infere-se que o irmão fosse sua companhia, mas o local e qual tipo de doce eles buscavam não é revelado pela menina. A forma humorada que ela contou o episódio, com ênfase em no seu infortúnio arrancou das crianças da escola Ipê Rosa uma série de risadas. Riany Alessandra teve consciência do quanto a sua história seria considerada engraçada pelas demais crianças e, intencionalmente com seu posicionamento corpo e expressão facial e gestual mobilizou a plateia, que a ouviu com atenção.

A casa da avó do menino da narrativa de Adryan é um lugar de descanso. O menino dorme em dois momentos da narrativa e assiste desenho sozinho com celular. O silêncio na casa da avó, infere-se que não há outras crianças por lá. Ao contar a sua história na oficina de histórias da escola Ipê Branco, ele apresenta poucas pausas, mas encadeia o fluxo narrativo aumentando e diminuindo o timbre da sua voz nos momentos de repetição das palavras, enquanto a menina Eliza da escola Ipê Branco narra rapidamente a sua viagem e o passeio na piscina.

Nas narrativas autobiográficas *Jogos, Celular e Video game*, os meninos Ezequiel e João Miguel e a menina Anny Cristine abordam a relação de familiares com os dispositivos virtuais para entretenimento de crianças e adultos e seus tensionamentos. Ezequiel relata como seu pai e sua mãe se organizam para que a criança tenha como jogar seus jogos no *smartphone*, já João Miguel dispõe de um console de *video game* para poder jogar. Isso evidencia que jogar no

ciberespaço é um valor para as crianças e suas famílias. Ao nomear os jogos, Ezequiel sinaliza quais produções culturais têm tido acesso, e as dinâmicas que envolvem esta ação.

5.2.3 *Histórias de machucados*

Meu dente de leite

Era uma vez, um dia que eu arranquei meu dente. Doeu muito e eu chorei muito. A minha mãe que arrancou. Eu arranquei lá no banheiro aí a minha mãe arrancou e ficou sangrando muito. E fim. Luana (5 anos, Ipê Amarelo)

Meu dente de leite

Era uma vez, eu estava em uma pracinha perto da minha casa e eu bati meu dente em uma parte lá, que tem um ferro. O dente era mole, já. Aí ele destronchou e depois minha mãe arrancou ele. Maria Eduarda (6 anos, Ipê Amarelo)

Remédio

Era uma vez eu fui puxar a minha pele e estava sangrando. E eu pedi para a minha irmã colocar um papel e um band-aid e agora está melhor. Aí minha mãe já chegou com o remédio, porque eu estava doente. Aí minha mãe me deu remédio e eu já estou melhorando. Ruan (5 anos, Ipê Amarelo)

Minha irmã e eu

Era uma vez eu e minha irmã. Eu estava brincando com ela, aí ela caiu e machucou. Aí ela ficou coçando e sangrando. Aí eu ajudei ela e fiquei cuidando dela. Eu comprei um remédio e ela melhorou. E fim. Khaio (6 anos, Ipê Rosa)

Machucados

Eu já levei bolada na barriga, mas eu não chorei. E também já cortei o pé no caco de vidro. Eu, isso foi na quadra e no campo. Eu também já caí e bati o dedo na rua. Só isso. Alexandre (6 anos, Ipê Rosa)

O buraco

Era uma vez a minha irmã. Ela me empurrou num buraco. Minha irmã chama Bruna Hadassa. E a minha mãe me tirou de lá. E fim. Bruno Eduardo (5 anos, Ipê Rosa)

As histórias vividas narradas pelas crianças têm como objetivo manter equilíbrio viável entre dois planos: o do passado, e o do presente. E essas narrativas autobiográficas oferecem materialidade às lembranças das crianças pequenas evocadas via memória, emoção e imaginação, pois “[...] lembrar não é apenas uma ação isolada, mas consiste em recuperar mentalmente pessoas, vivências, histórias, odores, tempos e espaços que não pertencem mais ao presente” (VIEIRA; MADEIRA COELHO, 2018, p. 23).

As duas primeiras histórias abordam a troca de dentição das meninas Luana e Maria Eduarda, e foram contadas na oficina em sala de referência. Esse evento é significativo para as crianças desta faixa etária, sobretudo por evidenciar uma nova etapa do desenvolvimento

biológico delas. As mães das meninas foram as agentes nestes eventos narrados, evidenciando que as meninas não fizeram a retirada dos dentes de leite com um dentista em um consultório, mas em suas próprias casas. São as mães, como cuidadoras, que assumem mais este papel no curso do desenvolvimento das crianças. Maria Eduarda relata ainda o incidente na pracinha que gerou a necessidade de arrancar o dente, que estava mole. O verbo “destronchou” utilizado por ela para se referir ao dente, por ser um vocábulo regionalista, chamou a atenção.

Ruan contou-me o seu relato individualmente à sombra de uma árvore, e foi me mostrando as cicatrizes dos machucados. Ele utiliza o próprio corpo como referência para a sua performance narrativa, inclusive como elemento de verossimilhança para a ouvinte. A mãe e a irmã de Ruan são as pessoas que socorrem a criança, e mais uma vez são as mulheres que cuidam, diferente da performance narrativa de Khaio. No seu relato, ele conta sobre o machucado da irmã e da forma como cuidou dela, inclusive comprando remédio. É uma criança de 6 anos que é responsável e cuida de outra de outra criança, se locomove sozinho pela cidade e é cliente do comércio local. Khaio contou essa história na oficina, e em nenhum momento causou algum espanto às outras crianças em realizar atividades adultas no seu cotidiano.

Alexandre relatou individualmente diversos episódios em que se machucou, como uma coleção de eventos que vivenciou em diferentes momentos da sua vida comunitária, pois os eventos se deram na quadra e no campo. Assim como o Khaio, Alexandre circula na região administrativa em que reside e mesmo diante das orientações do protocolo de segurança contra o coronavírus, ele segue fora do isolamento social. A necessidade de contar que ao levar a bolada, “*e nem chorei*”, me remeteu ao dispositivo de gênero “homem não chora.”, pois possivelmente ele estivesse jogando futebol com outros meninos, e mais velhos, e as lágrimas não caíam bem. Imagino que essa bolada deva ter sido muito dolorosa para ser recordada e o feito de não chorar ser evocado, diante dos outros ferimentos relatados como o corte do pé em um caco de vidro, a queda na rua e o machucado no pé.

A performance narrativa de Bruno Eduardo foi realizada na oficina de histórias e diferente das demais relatadas anteriormente, ele nos conta que sofreu violência física causada por outra pessoa. Bruno Eduardo é deficiente físico e utiliza cadeira de rodas para sua locomoção, algo que se complexifica muito no seu cotidiano, tendo em vista que nem todas as vias da região administrativa em que reside são pavimentadas. Quando ouvi seu relato, fiquei muito sensibilizada, pela brutalidade da ação provocada pela sua irmã. A professora Enya confirmou o episódio narrado pela criança e comentou que foi uma situação familiar extremamente delicada, pois a irmã era uma adolescente que estava cuidando dele no momento da agressão.

Entre as tantas histórias que Bruno Eduardo poderia contar para o nosso livro, essa foi a escolhida, e o que muito me afetou foi o quanto de abandono, privação de direitos, dor e desamor estão por trás destas quatro frases narradas pela criança. Pensei nele sozinho no buraco, na irmã com raiva que o jogou e, também, na mãe desesperada que o deixou sob os cuidados da outra filha e o encontrou naquela situação. Onde seria este buraco? Como seria esse buraco? Quanto tempo Bruno permaneceu no buraco? São perguntas para as quais nunca terei as respostas, pois se no processo de escuta das crianças vítimas de violência é imprescindível não as revitimizar com perguntas excessivas, quem dirá em uma pesquisa, pois estávamos em uma oficina lúdica de histórias, e não em uma oitiva policial. Imaginar seu corpo deficiente descartado em um buraco é uma imagem forte que me tocou profundamente, como símbolo de uma infância de corpos precarizados (ARROYO, 2012).

5.2.4 Histórias de não-humanos

Mel

O meu pai comprou uma pitbull de um mês. E daí ela foi crescendo, era fêmea e chama Mel. Quando ela cresceu com quatro meses, ela foi subindo em mim e me mordendo. Eu fiquei triste e chorei. E daí em muitos dias ela ficava subindo em mim, me mordendo e me arranhando. E daí eu não gosto dela nem um pouco e meu pai fica fazendo carinho nela. E a minha mãe também e eu não gosto. E já acabou a história. Sthefany (5 anos, Ipê Rosa)

Minha tia, cachorro e piscina

Era uma vez um cachorrinho. Aí ele ia me visitar todos os dias, mas a minha mãe não deixava. Daí num pequeno dia tornou um furacão, mas ele não morreu. Minha tia tinha uma cachorrinha chamada Charlotte. Eu amo a Charlotte. E eu ia na casa da minha tia todos os dias. Eu amava, porque lá tinha um negócio que não pega sol. Aí vai construir uma piscina lá na casa, e eu posso nadar, mergulhar e fim. Lívia (6 anos, Ipê Branco)

Meu passarinho

Meu passarinho fugiu e ele foi para outra janela, aí eu chorei. Um vizinho deu para ele no trabalho e ele levou para casa. Ele teve ninho com um ano, aí eu quis fazer carinho. Ele era bonzinho e ele era macio. Minha mãe pegava ele. Ele ia para a cozinha e fazia cocô. Aí meu pai comprou outra casa, aí ele deu brinquedo para ele e ele picou. E fim. Emanuel (5 anos, Ipê Amarelo)

As ovelhas são demais

Era uma vez uma ovelhinha. Ela pulou a cerca. Duas ovelhinhas pularam a cerca. Três ovelhinhas pularam a cerca. Quatro ovelhinhas pularam a cerca. Cinco ovelhinhas pularam a cerca. Dez ovelhinhas pularam a cerca. As ovelhinhas pularam a cerca e foram para a mata. E lá tinha ovelhas, árvore de ovelhas, gramas de ovelhas e rio de ovelhas. As ovelhas são demais! Melissa (6 anos, Ipê Roxo)

Porquinhos

Era uma vez tinha um filhotinho de vaquinha. Eles andavam nas florestas todinhas. Eles comiam os matos e os cavalinhos iam lá na vendinha dos porquinhos. Era tudo dos porquinhos, a lavagem era toda dos porquinhos. Os porquinhos comiam tudinho. As porcas estavam paridas e estavam muito boas. E as porcas nenéns também, todo mundo ficava com elas e as porcas paridas. Tudo que eles matam é a porca. Eles matam as porcas todinhas e comem. Érika Kauane (5 anos, Ipê Rosa)

Aranhas

Era uma vez uma aranha. Ela estava tomando leite e ela derramou o leite. Mas tinha um leite reserva. Depois apareceu outra aranha para colocar biscoitos no prato dela. Daí ela comeu tanto que ganhou um filho. E fim. Miguel (5 anos, Ipê Roxo)

Dinossauro

Era uma vez um dinossauro que quase comeu a minha mãe. Mas, não comeu. Daí minha mãe deu uma comida para ele e ele dormiu. Daí ele foi embora. E fim. Miguel Ramiro (5 anos, Ipê Roxo)

Turma da estrelinha

Era uma vez uma casa bem linda. Que um furacão invadiu ela e a casa ficou abandonada por muitos tempos. Uma velhinha chamada Silvia morava na casa e ela tinha medo do furacão. E fim. Beatriz (5 anos, Ipê Branco)

Ovo bom é omelete

Era uma vez dois ovos que estavam na padaria e não queriam ser comprados. Mas, aí o outro falou que tinha que ser comprado. Aí ele ficou com medo. Quando ele foi dormir, alguém foi lá e pegou ele. Foi na cozinha, quebrou e botou a casca na lixeira. Aí ele sentiu uma coisa fofa embaixo dele. Aí ele viu que estava na lixeira. Fim. Breno (5 anos, Ipê Branco)

As crianças pequenas evidenciaram interesse por animais, em especial por animais de estimação, em suas narrativas deste tópico. Nas dinâmicas conversacionais era comum as crianças contarem sobre seus animais de estimação, e quem ainda não tinha, relatava o desejo de ter um. A natureza representada nas narrativas autobiográficas e ficcionais das crianças colaboradoras está expressa na relação entre as pessoas e os animais, mas também em ações desenvolvidas pelos animais, como personagens principais.

Nas narrativas autobiográficas Mel, Minha tia, cachorro e piscina e Meu passarinho são evidenciadas as relações conflituosas entre as crianças, os animais e os familiares. Sthefany sente ciúme dos pais e não gosta da Mel, a sua cadelinha de estimação. Ao escolher contar sobre os ferimentos causados pelo filhote e a indiferença dos pais em relação aos seus sentimentos, Sthefany tensiona a realidade do que é ter um animal de estimação e a disputa de espaço afetivo com ele na família. Conheci a mãe dela no dia do lançamento do livro na escola Ipê Rosa, que foi realizado na formatura da Educação Infantil, com a presença de familiares das crianças pequenas. A professora Enya relatou que a mãe de Sthefany agradeceu pelo trabalho com as histórias produzidas pelas crianças, pois ela ficou sensibilizada com a narrativa da menina e

falou que iria tomar algumas providências em relação a Mel. O desabafo de Sthefany, materializado no livro através da sua voz escrita, acionou a possibilidade de mudança na situação vivida por ela. Seria o prestígio social da escrita em relação à oralidade, ou seria mesmo o desconforto da mãe pela exposição que a narrativa da criança ocasionou que mobilizou a mãe? Nas duas possibilidades, é a materialidade da voz e escuta sensível da criança que rompe as barreiras intergeracionais.

Na narrativa de Lívia há a presença de dois cães, o primeiro que ia visitá-la diariamente e sobreviveu a um furacão e a Charlotte, a amada cadela da sua tia. Na sua performance narrativa, Lívia inicia contando com uma voz mais baixa, expressando a tristeza por sua mãe não ter permitido que ela tenha o cão, contudo no momento em que vai falar sobre a Charlotte, aumenta o timbre de voz e seu rosto se ilumina com a euforia para contar sobre a cadelinha, e a casa da sua tia. É interessante que há duas histórias de animais na performance narrativa de Lívia, uma triste e uma feliz. A cadela Charlotte ocupa o papel de “seu” animal de estimação, por ela ir diariamente à casa da tia e vê-la. Ao representar graficamente sua história através do registro pictórico para o livro, não é apenas a casa da tia, a tia, ela e Charlotte que Lívia desenha. Enquanto desenhava, ela pergunta: “*Tia, pode desenhar a Marília Mendonça?*”. Eu respondi que sim e ela continuou: “*Tia, você sabia que a Marília Mendonça morreu?*”. Novamente respondi que sim e ela disse: “*Eu estou muito triste com a morte dela*”. Daí comentei que eu também estava triste e que gostava muito da Marília Mendonça, contei para ela qual era a minha música preferida. Ao ouvir isso, Lívia desenhava a Marília Mendonça muito satisfeita e ilustrou a sua roupa com canetinha preta, simulando a estampa xadrez do conjunto que vestia quando faleceu e foi divulgado nos veículos de comunicação à época.

No dia deste episódio fiquei pensando qual poderia ser a relação da Marília Mendonça com a casa da tia de Lívia, se ouviam as músicas dela juntas, mas posteriormente, me ative na vontade da criança em conversar com alguém sobre a dor que estava sentindo pela morte de uma cantora famosa, e o desejo de colocá-la graficamente perto da sua família. Ao falar para ela que eu também sentia muito, me aproximo afetivamente dela e sim, diminuo as hierarquias intergeracionais na escola da infância, pois não há julgamento ou condenação da criança por ouvir e gostar de músicas “para adultos”. Nas duas situações relatadas que extrapolaram a performance narrativa do livro *Crianças Narradoras*, são as produções simbólico-emocionais das meninas que acionam a produção de sentidos das pessoas adultas.

Na narrativa de Emanuel são relatados os múltiplos sentimentos evocados na sua relação com o passarinho. O menino inicia contando da sua tristeza pelo sumiço do pássaro que foi encontrado pelo vizinho. É na sua casa que o carinho, a calma e a maciez do pássaro é contada,

assim como a sujeira. Seus pais apoiam a presença do pássaro, pois o pai até comprou um brinquedo para ele, que picou. Emanuel não se preocupa em dizer que chorou por causa do pássaro, pelo contrário, sua emocionalidade permeia toda a sua performance narrativa, que mobilizou as demais crianças que o ouviram com atenção na oficina de histórias realizada na escola Ipê Amarelo.

Nas narrativas ficcionais de Melissa e de Érika Kauane são as ovelhas e os porquinhos os animais protagonistas. Ao contar a história das ovelhas, Melissa utiliza elementos de uma história acumulativa, ao ampliar a quantidade de ovelhas na narrativa e o fantástico aparece com a chegada na mata, onde há “*árvores de ovelhas, grama de ovelhas e rios de ovelhas*”. A poética presente na imagem narrativa criada por ela remeteu-me à ilustração da capa do livro de Silvia Ortoff, *Maria vai-com-as-outras*. Já Érika Kauane inicia a sua narrativa com um bezerro, mas depois aborda só as experiências dos suínos. Ela utiliza o diminutivo para se referir aos animais: “*vaquinha, cavalinho, porquinha, porquinhos*”. Erika Kauane evidencia saberes sobre o manejo de animais do campo na sua narrativa, como: cavalo e vaca comem pasto, porcos comem lavagem, necessidade de cuidado com filhotes recém-nascidos da porca, expressão “porca parida”. Inclusive as palavras “lavagem e parida” me chamaram a atenção, pois ela se refere mais de uma vez para afirmar que eram destinadas aos porcos. De todos os animais citados, apenas a porca é abatida para o consumo, mas também não é revelado o sujeito da ação. “*Tudo que eles matam é a porca. Eles matam as porcas todinhas e comem.*” Em diálogo com a professora Enya, fui informada que Érika Kauane reside em um setor de chácaras, próximo à Cidade Estrutural, e percorre uma longa distância até a escola. Diante disso, constatei que dificilmente uma criança que residisse apenas em um contexto urbano tivesse tanto conhecimento sobre animais do campo. É uma criança de 5 anos que reelabora criativamente sua experiência material em formato narrativo, e conta sobre seu mundo de vida.

Na narrativa de Miguel, uma aranha é a personagem principal e desempenha funções humanas, como tomar leite com biscoitos. É criativa a ação da criança ao tecer o fio narrativo da história, que envolve a derramada do leite, o leite reserva, comer tantos biscoitos que “teve um filho”. A imagem da aranha com uma barriga “grávida” cheia de biscoitos é acionada no término da história. Na narrativa de Miguel Ramiro é um dinossauro que vem conviver em família com a criança. Após quase comer a mãe, o dinossauro é alimentado pela mãe, se acalma, dorme e vai embora. É interessante ver como a criança transita da tensão do ataque à mãe ao desfecho calmo da narrativa com a ida do dinossauro embora. Miguel Ramiro contou essa história individualmente para mim na sala de referência da escola Ipê Roxo, com muita

desenvoltura, embora ele ainda esteja no processo de desenvolvimento da sua oralidade, fazendo algumas trocas e omissões de fonemas na sua fala.

Ele não necessitou de nenhuma interlocução para criar e finalizar a sua narrativa, e isso foi algo que surpreendeu a professora Jaqueline quando comentei que havia considerado muito criativa a história dele. Como sujeito do narrar, Miguel assume o protagonismo ao contar a história, mesmo tendo consciência de suas dificuldades de fala, por ter uma interlocutora atenta na sua performance narrativa.

Na performance narrativa de Beatriz, a natureza é materializada na ação destrutiva do furacão na casa de Silvia. A menina contou a história na oficina de histórias da escola Ipê Branco e tive uma interlocução mais diretiva com ela, pois a narrativa inicial se resumia nas duas primeiras frases. Perguntei quem morava na casa, como ela se sentiu com o furacão para a narrativa fosse ampliada. Contudo, ao ouvir novamente o áudio do nosso diálogo, percebi que Beatriz foi incisiva em finalizar a história, inclusive colocando a palavra fim, mas minha postura adultocêntrica desconsiderou a agência da criança naquele momento, pois para mim a narrativa estava muito curta. Beatriz era uma menina muito participativa nas dinâmicas conversacionais e nas oficinas de histórias realizadas durante a pesquisa empírica, e percebi que fui surpreendida pela sua performance narrativa, pois não a considerei compatível com a sua potencialidade narradora.

5.2.5 *Histórias de seres encantados*

Lobo e princesa

Era uma vez um menino que morava em uma casa. Só que uma bruxa veio amaldiçoar o menino. Ela amaldiçoou o menino e de noite ele virava um lobo e de dia ele era um humano. Só que uma princesa também estava amaldiçoada. Aí o lobo beijou ela e eles se casaram. E viveram felizes para sempre. Eles tiveram três filhos e tiveram que cuidar. E fim. Tatiane (5 anos, Ipê Rosa)

História de terror

Era uma vez um menino e sua mãe. Aí o menino era um Lobo Mau. Aí nas noites e madrugadas ele saía para pegar gente. Aí ele botava cartazes. Teve um dia que uma senhorinha encontrou o cartaz. Aí ele foi lá de madrugada e pegou essa senhora. Aí uma carta atrás de sua TV de casa, falando que ele era um Lobo Mau. Só que a sua mãe nunca sabia que ele era um Lobo do mau. Mas, só que ela era muito brava e não deixava ele fazer coisa errada. E aí ele era um Lobo muito mau e daí que apareceu uma fada madrinha e contou tudo para a sua mãe e deixou o Lobo sem maldade. E ele não virou mais um lobo. E a sua mãe descobriu e brigou com ele. E fim. Mariana (6 anos, Ipê Amarelo)

Cuidado com a névoa

Era uma vez uma linda princesa em seu castelo. E lá estava cheio de homens que procuravam comida. E tinha empregados para todos os lados. E depois ela saiu do

seu castelo e falou para a sua avó: "Cuidado com a névoa!". Então a Vovozinha foi para a névoa e o Lobo seguiu ela. Então o pai dele disse para ele não seguir as pessoas. Então o pai estava com fome e comeu a Vovozinha. Arthur Gabriel (5 anos, Ipê Rosa)

A bailarina e o unicórnio

A bailarina disse que o unicórnio é colorido. Ela disse assim: "Ai que legal! Eu vou pular lá no céu para tentar ver o castelo". O mato, ela pulou até ver. No buraco, ela disse que tem que vencer o obstáculo. Depois, ela saiu pela saída. Aí pulou pela janela, brincou e depois ela foi no mato e no escorregador. Só que aí começou a chover. Então, ela pulou até o mar, só que aí choveu e ela não tinha guarda-chuva. Só que aí, ela não tinha casa. Então, ela pegou o sol apagou e foi na cama dormir. E até num dia lindo, ela foi lá no final falar com o unicórnio. Depois, ela estava na cama, só que aí o pai dela disse para ela tomar cuidado para ninguém descobrir a história dela. O nome dela é Maria. Ruth (5 anos, Ipê Amarelo)

Bruxa

Um dia eu dormi na casa da minha tia Rosana. Eu sonhei que na rua tinha uma bruxa queimando as coisas. A bruxa queimou a rua inteira. E fim. Cecília (6 anos, Ipê Branco)

Ariel

Era uma vez uma linda Ariel. A Ariel brincava na água com o peixinho dela e com os golfinhos. E tinha um príncipe. Quando ela estava na água, ela achou um peixe que é bem amarelo. E depois ela estava na casa dela, comendo as algas. Depois, a Ariel também estava com o príncipe. Ele estava querendo ir na água, mas ele não entrou. A Ariel viu ele e saiu da água. E depois ela estava achando o peixinho dela e não achou. E tinha uma sereia roxa da roupa preta. Ela era uma bruxa. E depois a bruxa tinha dois bichos e um bicho pequeno. E depois ela deu o pau para os bichos dela irem matar a Ariel. Mas, não matou. A Ariel estava correndo na casa dela com o pai e com as irmãs dela. E depois, ela achou um gatinho na água. Valentina (5 anos, Ipê Roxo)

Super Sayajin

Era uma vez 10 meninos. Que eles se separaram. Aí tinha 10 zumbis. Aí cinco zumbis pegaram quatro meninos. E ficaram cinco meninos. Aí uma bruxa pegou todos eles. E o zumbi salvou. Fim. João Lucas (5 anos, Ipê Branco)

Porquinhos e o lobo

Era uma vez um porquinho que construiu uma casa de palha. Aí o outro porquinho construiu a casa de tijolos. E o Lobo assoprou e o porquinhos não estavam. O lobo ficou procurando eles. E os porquinhos ficaram na chuva. E fim. Evelyn (6 anos, Ipê Roxo)

Os três porquinhos

Era uma vez três porquinhos em uma casa. A mãe deles disse para eles irem acampar. Aí os porquinhos depois falaram: "Tchau, mãe!". Aí o Lobo Mau apareceu e assoprou a casa deles. As casas dos três porquinhos. Era uma casa de palha e uma casa de madeira. Casa de madeira ele assoprou, assoprou. E a casa de palha ele assoprou também. Aí a casa de tijolos ficou mais forte e ele não conseguiu assoprar. Aí ele não conseguiu assoprar e acabou que ele não assoprou. E fim. Miguel (6 anos, Ipê Rosa)

Chapeuzinho Vermelha

Era uma vez a Chapeuzinho Vermelha. Ela foi levar umas flores para a sua avó, só que o Lobo Mau fantasiou de sua avó. Para fingir que ele era a vó dela. Para comer ela. E depois disso, a Chapeuzinho Vermelha pegou o Lobo, pegou a faca para cortar o Lobo e pegar a vovozinha que estava dentro dele. Aí a Vovozinha ganhou uns bebês dentro do Lobo. E fim. Castiel (6 anos, Ipê Roxo)

O Lobo e a criancinha

Era uma vez um lobo pegado uma criancinha. Porque a criancinha era bem pequena e ela estava levando as frutinhas para vovozinha. Aí ele foi rápido e bateu na porta toc, toc. "Sou eu, pode entrar". Ele colocou a Vovozinha num lugar e se vestiu de vovozinha. Aí a netinha chegou e bateu na porta toc, toc "Vovó". A Vovozinha foi salva. A Vovozinha falou: "Obrigada minha netinha". E acabou a história. Maria Clara (5 anos, Ipê Roxo)

Chapeuzinho Vermelho

Era uma vez uma menina chamada Chapeuzinho Vermelho. Aí ela foi lá para a casa da Vovozinha dela. E tinha um Lobo Mau atrás de uma árvore, aí e o Lobo Mau foi seguindo a Chapeuzinho Vermelho. Aí o Lobo Mau fingiu que ia ser a Vovozinha. Aí depois ele deitou na cama e colocou um monte de coisa de dormir da vovó e trancou ela no guarda-roupa. Aí a Chapeuzinho chegou e foi lá. Aí depois ela foi e falou: "Mas que olho grande que você tem!" e ele falou: "É para enxergar melhor." e a Chapeuzinho falou: "Mas que ouvido grande!" "É para escutar melhor." "Mas que nariz grande!" "É para cheirar melhor." "Mas que boca grande!" "É para te comer!" Aí pegou a Vovozinha e comeu. Aí tinha um caçador. Aí correu atrás do Lobo Mau. Aí cortou a barriguinha do Lobo Mau. Aí todo mundo ficou felizes para sempre. Maria Anita (6 anos, Ipê Amarelo)

Chapeuzinho Vermelho

Era uma vez a Chapeuzinho Vermelho. Ela foi andando para a casa da sua vó. Ela foi comprar remédio para a vovó. O lobo foi lá comer ela. E o lobo foi lá deitar. E a Chapeuzinho abriu a porta e ela viu o lobo. Ela disse: "Por que você tem esse olhinhos tão grandes?" Para ouvir melhor. "Por que você tem esse sorriso tão grande?" Para me olhar bem. "Por que você tem esse nariz grande?" Para cheirar. "E por que você tem essa boca grande?" É para te comer!!! O caçador matou e a vovó saiu da barriga do lobo e deu remédio para a vovó. E fim! Theo (5 anos, Ipê Roxo)

Rapunzel

Era uma vez a Rapunzel. Ela vivia com seus pais. E a mãe dela ficou doente e ela foi no doutor. O pai falou com a bruxa e ela disse que quando o bebê nascer iria ser dela. Aí a Rapunzel cresceu com o cabelo longo. E a mãe dela todo dia visitava ela e dizia: "Rapunzel, joga o seu cabelo." E acabou. Anny Pérola (6 anos, Ipê Rosa)

Malévola

Era uma vez um rei e uma rainha que tiveram uma filha, até que a Malévola estava chegando ao seu reino e todos tiveram que abandonar a sua filha. Aí a Malévola decidiu fazer uma poção para todos os súditos dela tomarem, até que ela destruiu o reino de sua linda bebê. Até que ela cresceu e virou uma mulher bem linda. Ela dançou com os príncipes em uma floresta bem linda, com rios e águas. E também ela foi até o castelo em sua Malévola e pegou sua voz de volta, porque tirou sua voz. Ela adormeceu. O príncipe beijou ela, do amor verdadeiro e os dois viveram felizes para sempre. Sophia (5 anos, Ipê Amarelo)

Os contos de fadas são as maiores referências culturais para as performances narrativas desta categoria, pois castelos, lobos, princesas, bruxas e outros personagens ocuparam a

centralidade das narrativas das crianças pequenas. Foi possível perceber diferentes estratégias das crianças pequenas de reconto oral de livros literários e/ou filmes de contos de fadas. Em publicações anteriores (VIEIRA, 2015, 2021; VIEIRA; MADEIRA-COELHO, 2018) conceituei o reconto oral como "uma atividade complexa, que envolve três processos psicológicos distintos (emoção, memória e imaginação) de maneira articulada que se expressam em unidade na produção narrativa da criança" (VIEIRA, 2021, p. 176), contudo compreendo que tal atividade evoca ainda uma ação performativa de quem narra utilizando o discurso direto, ao imitar as vozes e expressões corporais das personagens⁴⁸, como ocorreu, em especial, nos recontos do conto clássico da Chapeuzinho Vermelho.

Nas performances narrativas em que as crianças lançaram mão de elementos do universo dos contos de fadas como “[...] referência articulada e intertextual de suportes distintos (livro, contação, vídeo etc.) na elaboração do enredo da produção narrativa” (VIEIRA, 2020, p. 60), foi configurada uma ação criadora dos sujeitos que narram. A presença de personagens como zumbis e unicórnios nas narrativas das crianças pequenas evidenciam a influência destes seres encantados em produtos de consumo contemporâneos voltados para o público infantil, com um demarcador de gênero, sendo o zumbi uma referência para os meninos e o unicórnio uma referência para as meninas.

Nas narrativas de Tatiane, Mariana e Arthur Gabriel os elementos de contos de fadas estão presentes, contudo, há a criação de novos enredos, articulando características de personagens conhecidos neste universo. Tatiane traz o beijo entre o menino amaldiçoado em lobo e a princesa amaldiçoada como um signo para a quebra do feitiço e o clássico final “*e viveram felizes para sempre*” acompanhado da presença de três filhos “*que eles tiveram que cuidar*”. Na narrativa de Mariana também há um feitiço sobre um menino que se transforma em lobisomem e é a fada madrinha que o libera do feitiço, mas o menino lobisomem não escapa da bronca da mãe quando sua identidade é revelada no final da história. Na narrativa de Arthur Gabriel é o pai do Lobo que mata a Vovozinha em meio a uma sinistra névoa, que intitula a história. É potente a forma como as crianças operaram com estes signos para a produção narrativa. Na narrativa de Ruth a bailarina Maria tem poderes mágicos e há a presença de um unicórnio, um ser mitológico, e tantos os poderes dela quanto os do animal precisam ser escondidos das pessoas, como disse o pai da personagem. Ao saltar por diferentes paisagens e superar diferentes obstáculos, a bailarina Maria lembra-me um personagem de *videogame* e a

⁴⁸ Luciana Hartmann (2016, p. 272) afirma que ao fazerem isso, as crianças pequenas estão “[...] utilizando um dispositivo conhecido por pesquisadores do campo da arte verbal como *reported speech* ou “fala citada”. Assumindo momentaneamente o papel dos personagens da história”.

narrativa de Ruth evoca as etapas de um jogo digital. Contudo, o término da história apresenta a terna relação entre a menina e seu pai.

Nas narrativas de Cecília, João Lucas e Valentina a presença da bruxa mobiliza a ação no curso das histórias. Para Cecília, ela vem no sonho que teve na casa da sua tia e sua ação é destrutiva, ela queima tudo. No reconto oral do conto clássico *A pequena Sereia*, na versão cinematográfica do filme de animação da Disney realizado por Valentina, a bruxa tem uma descrição detalhada de suas roupas e de seus ajudantes para matar a Ariel, o que não acontece no término da história, mas percebe-se o quanto o caráter imagético e extravagante da Úrsula (a bruxa) mobilizou a menina. Na história narrada por João Pedro a bruxa desempenha um papel de antagonista em relação ao heroico zumbi que salva tantos os meninos, quanto os zumbis que foram presos pela bruxa. A representação da bruxa como um personagem maligno é comum nas três narrativas.

As narrativas de Evelyn e Miguel são recontos orais do conto clássico *Os três porquinhos*. Em suas histórias narradas, as crianças realizam recortes da história integral articulando-os no encadeamento do enredo, entretanto Miguel consegue articular mais elementos narrativos, como a inserção de diálogos entre os personagens, que impactaram a sua performance narrativa ao modular a voz. As narrativas de Maria Clara, Castiel, Maria Anitta e Theo são recontos orais do conto clássico *Chapeuzinho Vermelho*. As crianças foram fiéis ao enredo da história original, e apenas Theo substituiu a cesta de lanches pela compra de remédios, mas a ação do Lobo em conflito com Chapeuzinho Vermelho e a Vovozinha foi preservada. Theo, Maria Clara e Maria Anitta trazem os diálogos dos personagens, que impulsionam a inserção de elementos como a modulação da voz e articulação corporal diferenciada em suas performances narrativas. Na narrativa de Anny Pérola é o reconto oral do conto clássico Rapunzel que apresenta a única princesa com nome desta categoria de histórias. A criança narra de forma sintética a versão mais conhecida do conto clássico.

A narrativa de Sophia apresenta um domínio do enredo do filme *Malévola* (2014) estrelado pela atriz estadunidense Angelina Jolie, que apresenta uma nova versão dos fatos da história do conto clássico *A Bela Adormecida* (Irmãos Grimm) pela ótica da bruxa, antagonista da personagem principal. Ao escolher contar essa história para seus colegas e para fazer parte do livro, é possível inferir que o filme é uma referência cultural importante para a menina, bem como o mundo dos contos de fadas, como pode-se perceber através do vocabulário dela, como as palavras: "reino", "súditos" e as expressões: "Era uma vez", "beijo de amor verdadeiro" e "viveram felizes para sempre". Assim como no texto original do conto clássico, na história de

Sophia é o sono encantado que aproxima a princesa do encontro com seu príncipe, o beijo e o "felizes para sempre" tão aguardado no universo dos contos de fadas.

Entretanto, o conflito do feitiço da tomada da voz da princesa por Malévola é solucionado pela própria princesa, que a recupera na ida ao castelo. Ou seja, a agência da princesa é demarcada na história contada pela menina, opondo-se à representação passiva da Bela Adormecida no conto clássico. A escolha de Sophia pelo reconto oral do filme Malévola pode ser compreendida como a preferência da criança por enredos nos quais a lógica dicotômica de caráter de personagens de contos de fadas é borrada pela complexidade, percebida no drama da Bela Adormecida, que tem sua vida transformada pela ação da bruxa Malévola. A princesa rompe com a passividade e a sua antagonista é humanizada ao ter seu sofrimento e afetos representados no filme dos estúdios Disney.

5.2.6 *Histórias de pobreza*

Menino solitário

Era uma vez um menino solitário. Ele não tinha pai nem mãe e morava na rua. Mas, alguém passou e ajudou ele. E final da história. Guilherme (5 anos, Ipê Rosa)

Meninos pobres

Era uma vez uns meninos pobres e tinha uma menina que reclamava muito deles. Aí num dia, ela foi lá. Aí tinha uma outra menina que viu eles com fome e dormindo no chão. Aí ela foi e comprou coisas no mercado e deu para as crianças. Fim. João Guilherme (6 anos, Ipê Rosa)

Bandidos roubando

Eu sonhei que os bandidos estavam entrando na nossa casa. Aí eles roubaram tudo. Eles entraram porque eu deixei a porta aberta. Eles levaram tv, celular e computador. E fim. Luiz Felipe (5 anos, Ipê Branco)

O dono do bairro

Era uma vez um menino chamado Marcos. Aí um menino que tinha lá perto da casa dele não deixava ele brincar porque, ele era pobre. Aí um dia, aqueles meninos que não deixavam o Marcos brincar com eles deram um chute nele. No outro dia, o Marcos que deu chute neles. Ele pegou o boné de um e matou os dois. Fez os dois desmaiar e pegou o boné de um e vestiu e falou que nome dele era Marquinhos 71. Aí depois ele virou o valentão, o que vencida todos e ele começou a bater em todo mundo. Ele era o dono do bairro. E fim. João Lucas (6 anos, Ipê Roxo)

As narrativas de Guilherme, João Guilherme e João Lucas são as únicas que nomeiam a palavra pobreza. Algo interessante de se perceber, tendo em vista que as quatro instituições educativas pesquisadas são localizadas em regiões periféricas e atendem uma comunidade pobre. A Cidade Estrutural é uma região administrativa marcada pela alta vulnerabilidade social

e o Recanto das Emas, pela violência e estas duas dimensões da pobreza estão presentes nas narrativas dos meninos. Tanto o menino solitário de Guilherme, quanto os meninos pobres de João Guilherme fazem parte da população em situação de rua (PopRua), são ajudados por outras pessoas e têm um final feliz. São histórias curtas de personagens sem nome, que terminam com o sentimento resolutivo de esperança. Na narrativa de Luiz Felipe são os ladrões do sonho que retiram os bens de sua casa, e algo que me chamou a atenção foi a culpabilização da própria criança ao ter deixado a porta aberta.

Contudo, a pobreza na narrativa *O dono do bairro* é o início do conflito original vivenciado pelo menino e sua posterior transformação. Marcos, o menino que é rejeitado pelos outros meninos por ser pobre, impedido de brincar, apanha e revida com chutes. Porém, na segunda parte da história, após matar dois agressores, ele “*Fez os dois desmaiar e pegou o boné de um e vestiu e falou que nome dele era Marquinhos 71*”. Após se tornar o Marquinhos 71, o menino Marcos segue na carreira do crime, sendo o “dono da rua”. Fiquei muito impactada com a performance narrativa do João Lucas da escola Ipê Roxo ao contar a história individualmente para mim no momento do parque da sua turma, pela estrutura narrativa, a transformação do caráter do personagem e os elementos de referência ao crime como o número 71.

5.2.7 *Histórias de heróis e heroínas*

Onze

Eu gostei mais da história da Onze. É porque aparece bicho e aparecem coisas. A Onze usa o poder e tem um amigo dela que é Mike. Tem também o Dustin, Lucas e o Will. Eu gosto mais dessas histórias. A Onze usa o poder até tacar os bichos na parede. Eu vi essa história quando eu estava assistindo no celular da mamãe. Eu vi no YouTube. Raissa (6 anos, Ipê Roxo)

Homem Aranha

O Homem-Aranha solta teia. Ele salva as pessoas do monstro. Solta teias e ajuda as pessoas. O que eu mais gosto que ele faz é teia. A teia serve para apoiar as pessoas. Davi Luiz (6 anos, Ipê Roxo)

Hulk

Era uma vez uma história do Hulk. Uma pessoa que chamava Hulk. Ele nasceu verde, mas quando cresceu ele ia ficando forte, forte, forte. Aí ele virou um super-herói chamado Hulk. Aí ele conheceu um amigo super-herói que se chama Homem Aranha. O super-herói era bem fraquinho, mas o Hulk, não. Ele era bem forte, bem forte, bem forte. Aí ele viu o bonde da Titica. E depois ele fez galinhada com o bonde da Titica, aí depois colocou molho de sangue, depois queijo e tomate. Botou para cozinhar. Depois ele viu o Mario e o Mario matou o Hulk. Depois, fim. Rodrigo (6 anos, Ipê Amarelo)

As três narrativas deste tópico abordam personagens da cultura de massa como Hulk e Homem-Aranha da Marvel e a Onze, personagem da série da Netflix *Stranger Things*. Os heróis e as heroínas habitam o imaginário das crianças com seus superpoderes e capacidade resolutiva de conflitos. As narrativas de Raissa e de Davi Luiz foram mediadas por mim através do jogo de contar (PERRONI, 1992), desse modo percebe-se que não há um eixo narrativo, mas descrições dos personagens. Raissa traz uma personagem que inicia na 1ª temporada da série televisiva como uma criança, com poderes especiais e relata os nomes dos amigos e conta-nos que assiste a série no celular da mãe no *YouTube*. São informações relevantes para compreender como uma criança periférica acessa obras do *streaming* sem ser assinante. Davi Luiz apresenta atributos do personagem da Marvel de modo bem sintético.

A narrativa de Rodrigo envolve três personagens: Hulk, Homem-Aranha e o Mario (Bros). Ele inicia situando o Hulk, seus poderes e o encontro com o Homem-Aranha, contudo a partir do encontro com o Bonde da Titica⁴⁹ que a narrativa se torna surpreendente, com o cozimento com “molho de sangue, queijo e tomate”, e o fechamento com a morte do próprio Hulk, causada pelo personagem Mario. O modo como Rodrigo cria a narrativa a partir de personagens da cultura de diferentes origens, Hulk e Homem Aranha do universo Marvel (estadunidense), Mario Bros do universo da Nintendo (japonesa) e o Bonde da Titica, com os personagens Mongo e Drongo (brasileira) evidencia uma reelaboração criadora, por combinação de elementos.

Neste capítulo analisei as narrativas das crianças pequenas que emergiram na oficina Caixinha de guardar o tempo, enfocando as temáticas que categorizaram os eventos narrados em: histórias de morte, histórias de não-humanos, histórias de família, histórias de seres encantados, histórias de machucados, histórias de pobreza e histórias de heróis e heroínas e algumas dimensões performativas dos eventos narrativos. Ao olhar para o quê as crianças narraram, percebi parte de seus repertórios culturais, de suas experiências vivenciadas e imaginadas, ou seja, suas formas de expressarem através das palavras seus mundos de vida. Rita Silva (2015, p. 1081) afirma que “[...] o evento narrativo constitui a vida social e não somente reflete a mesma. Constituindo a vida social, é também um espaço de subjetivação e construção de si, pois os sujeitos em relação estão negociando sua própria imagem frente aos demais – sua identidade de narrador também está em relevo”.

⁴⁹ Vídeo de animação com os personagens Mongo e Drongo disponível no YouTube, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1D6z8GJv1lo>

Desse modo, ao focar o evento narrativo, o como as crianças narraram, percebi que algumas crianças se sentiram mais confortáveis em narrar sua história individualmente para mim, devido a possibilidade de manter a atenção de apenas um interlocutor e atento a sua narrativa, enquanto algumas crianças se sentiram bem à vontade em narrarem sua história sentadas em roda na sala de referência para as demais crianças, utilizando recursos prosódicos e gestos expressivos para atrair a atenção do público. Jerome Bruner (2014, p. 35), ao discutir sobre a metáfora como característica da narrativa, afirma que “[...] Contar uma história era fazer um convite – não para que o mundo se tornasse do jeito que a história é, mas para que assistisse o mundo encarnado na história”. E foi assim que percebi os mundos de vida das crianças pequenas encarnados em suas performances narrativas, como produção de culturas infantis em meio à pandemia de Covid-19.

“ENTROU POR UMA PORTA E SAIU PELA OUTRA E QUEM QUISER QUE CONTE OUTRA” – CONSIDERAÇÕES PARA NÃO CONCLUIR

Imagem 31 - Plantio da muda de ipê na escola Ipê Branco



Fonte: Registro fotográfico produzido pela vice-diretora da escola Ipê Branco

Essa foto registra o ato de encerramento da pesquisa empírica na escola Ipê Branco em dezembro de 2021, com o plantio de uma muda de ipê branco com as crianças colaboradoras da pesquisa. Ao decidir plantar uma árvore com as crianças como ritual final, optei por trazer à realidade as árvores que nomearam, nesta pesquisa, as escolas da infância, que me receberam com tanto afeto, em um momento particularmente delicado, em virtude da pandemia de Covid-19. Assim como o ipê floresce na época da estiagem aqui no Planalto Central, esta pesquisa de doutorado em Artes Cênicas floresceu em meio a inúmeras adversidades (e muitas páginas viradas), enfrentadas por mim e pela humanidade nestes últimos quatro anos. Escolhi escrever sobre as cores que encantaram, exaltando a beleza das flores do ipê, sem desconsiderar a complexa seca que entorta o tronco das árvores, mas que faz do céu daqui o mais bonito do Brasil. Na foto acima, as mãos segurando a jovem muda de ipê branco representam a coletividade intergeracional que constituiu este processo investigativo, no qual as crianças e as adultas trilharam um novo caminho repleto de histórias, memórias e experiências partilhadas na escola da infância.

Nesse sentido, ao defender que as narrativas das crianças pequenas evidenciam seus mundos de vida como prática performativa na escola da infância, reafirmo o caráter ontológico

da linguagem, sua constituição da e na cultura, considerando o desenvolvimento multilateral destes sujeitos narradores nas práticas sociais corporificadas de ouvir e contar histórias. Ao considerar a inter-relação entre os aspectos intelectivos, afetivos e corporais nas práticas narrativas desenvolvidas na escola da infância, rompe-se com uma perspectiva de fragmentação das crianças pequenas, dissociando-as de suas experiências concretas nos seus mundos de vida. Criar espaços e tempos para a produção de narrativas orais das crianças pequenas em um contexto marcado pela contenção de seus corpos, diante dos protocolos de Covid-19, foi algo desafiador, mas potencial para compreender os mundos de vida de crianças pequenas por meio de suas próprias narrativas em instituições educativas do Distrito Federal.

Ao analisar como as crianças pequenas colaboradoras manifestaram seus contextos sociais em situações narrativas cotidianas, de mediação de leitura e contação de histórias nas instituições educativas, fundamentada na etnografia performativa, pude considerar que a inserção intencional de práticas discursivas na organização dos tempos e espaços na Educação Infantil diminui as hierarquias intergeracionais, e potencializa relações menos assimétricas entre crianças e adultos. Pois, quando realizei as práticas de mediações de leitura de forma dialógica, inspirada na metodologia de histórias colaborativas de Kiara Terra (2013; 2021), compreendi que a partir de experiências estéticas vividas com as obras literárias selecionadas, as crianças tiveram possibilidade de partilhar fatos das suas vidas cotidianas e histórias vividas, permitindo a conexão dos seus mundos de vida com os de seus pares e com os das adultas no espaço escolar.

Defendo que literatura é arte, é um direito humano e nos humaniza, e nesse sentido, reafirmo que a experiência estética com a literatura passa pelo corpo da criança, é sensorial, considerando a tríplice dimensão afetiva-intelectiva-corporal em unidade. A organização do trabalho pedagógico com literatura na escola da infância, sobretudo em contextos urbanos de periferia, precisa oferecer acesso a distintos gêneros literários com diversidade de representações de classe, raça e gênero para as crianças pequenas, que rompam com padrões hegemônicos. Para uma educação estética sensível na primeira infância é necessário operacionalizar estratégias pedagógicas que considerem as múltiplas linguagens e expressões artísticas para as produções de sentidos estéticos das crianças. As oficinas lúdicas e de histórias potencializaram as experiências estéticas das crianças por meio das músicas escolhidas por elas, dos jogos teatrais, da elaboração de registros pictóricos, mas especialmente pelas performances narrativas das crianças para as crianças.

Ao analisar as performances narrativas de crianças colaboradoras da pesquisa a partir das experiências estéticas vivenciadas percebi a dificuldade de traduzir em palavras os

processos de criação artística das crianças, em especial as suas performances narrativas. Optei por não realizar gravações em vídeo das performances das crianças no curso da pesquisa, por entender que elas vinham de um período marcado pelo uso intenso de dispositivos eletrônicos e seria interessante desenvolver uma relação mais próxima e afetuosa, mais “olho no olho” entre elas, e comigo, ao narrarem suas histórias nas escolas da infância pesquisadas. Durante a realização da pesquisa empírica acredito que foi muito acertada esta decisão, pois potencializava uma livre manifestação das crianças pequenas ao narrarem as suas histórias. Todavia, no processo de análise das informações me conscientizei de que mais do que ter acesso às vozes das crianças, registradas em inúmeras horas de gravação de áudio, necessitaria também de vídeos para analisar as performances narrativas, pois tinha como um objetivo específico da tese elencar princípios performativos presentes nestes eventos narrativos.

Desse modo, necessitei “virar a página e usar o verso” mais uma vez e enfoquei as temáticas presentes nos eventos narrados no processo de análise das informações, no qual emergiram as categorias: histórias de morte; histórias de família; histórias de machucados; histórias de não-humanos; histórias de seres encantados; histórias de pobreza; histórias de heróis e heroínas. Contudo, mesmo diante desta situação adversa relatada, e por tudo que vivi juntamente com as crianças pequenas ao longo de todo o percurso empírico (virtual e presencial), defendo a indissociabilidade da expressão oral e da expressão corporal no ato de narrar e a singularidade das estratégias performativas utilizadas pelas crianças pequenas ao acessarem seu público, seja direcionando-se a uma pessoa em especial ou a todo o grupo, utilizando gestos, modulação na voz e expressões faciais distintas como princípios performativos.

Na análise de produções simbólicas das crianças pequenas como registros pictóricos, registros fotográficos, danças e brincadeiras, pude perceber como o contexto pandêmico engendrou novos modos de ser e estar no mundo. Ao participarem dos jogos teatrais propostos nas oficinas lúdicas, as crianças pequenas ampliaram seus repertórios e acessaram uma nova linguagem artística através da realização de movimentos corporais, como a criação de mímicas de objetos imaginários. Reitero que as crianças pequenas singularizaram seus processos de produção de sentidos sobre a pandemia, a escola, a família, os bens culturais, enfim, sobre seus mundos de vida.

Entendo que esta pesquisa avança qualitativamente ao sinalizar possibilidades de ampliação da participação de crianças pequenas em pesquisa com, e sobre elas, em contextos educativos. A participação das crianças pequenas esteve presente em diferentes etapas do processo investigativo, como: a) na elaboração da metodologia participativa utilizada nas

oficinas; b) nas propostas para a escolha de livros literários, jogos teatrais e elaboração de registros através de votação; c) na participação das narrativas colaborativas durante a mediação de leitura; d) na produção dos registros fotográficos da pesquisa empírica; e) na produção do livro *Crianças Narradoras* com suas narrativas orais e registros pictóricos.; e, f) na escolha de serem nomeadas com seus próprios nomes na pesquisa.

Todavia, destaco um limite da participação infantil na pesquisa, pois não foi possível trazer a presença das crianças pequenas colaboradoras nas análises das informações posteriores ao fechamento do processo empírico. Conversar com as crianças sobre o livro *Crianças Narradoras*, ouvir sobre suas percepções e experiências estéticas em relação às histórias criadas pelas outras crianças, promover encontros intergeracionais entre as crianças colaboradoras e outras pesquisadoras para discutirem as temáticas emergentes de suas narrativas orais eram algumas das estratégias metodológicas que eu pretendia desenvolver em colaboração com as crianças pequenas, mas que não foram concretizadas devido às dificuldades de gestão do tempo da pesquisa empírica nas instituições educativas, marcada pelas adversidades próprias da retomada do atendimento presencial das crianças no contexto da pandemia de Covid-19. Isso se constitui como um desafio pessoal para os estudos futuros das/com as infâncias, criar estratégias metodológicas que proporcionem a participação das crianças pequenas em todas as etapas da pesquisa, construindo epistemologias criadoras e crianceiras.

Ao retomar algumas das considerações que emergiram na realização deste processo de doutoramento, afirmo que esta tese se configura como mais um capítulo da minha trajetória profissional, acadêmica e de militância pelas crianças e suas infâncias e que não se encerra nela. Ao ter consciência sobre a dinamicidade dos processos de produção de conhecimento, considero que no futuro, ao revisitar esta tese, posso tecer novas considerações, ampliar as análises desenvolvidas até aqui, como fiz recentemente com um episódio da minha dissertação de mestrado em colaboração com minha orientadora (HARTMANN; VIEIRA, 2022), e até mesmo refutar alguns dos meus argumentos. Diferente de Malin, o professor do filme *O tradutor*, concluí a minha tese a partir das histórias narradas pelas crianças e das inúmeras páginas viradas neste percurso. Ser professora de crianças pequenas e pesquisadora das/com as infâncias é parte de quem sou, e ter partilhado tantas experiências com elas nessa caminhada foi fabuloso. Todavia, reitero o que mais me (co)moveu neste processo de doutoramento foi ter tido a oportunidade de ser, mais uma vez, uma escutadora de histórias narradas por crianças pequenas em espaços educativos e tê-las registrado, sobretudo em um tempo histórico marcado por tantas adversidades, como a pandemia de Covid-19, pois as crianças pequenas tinham muito a dizer sobre seus mundos de vida.

No mural da escola Ipê Branco havia uma mensagem de esperança para a comunidade escolar que chamou minha atenção quando cheguei na escola presencialmente pela primeira vez, conforme a foto a seguir.

Imagem 32 - Mural de boas-vindas da escola Ipê Branco



Fonte: Registro fotográfico produzido pela pesquisadora

E realmente passou. Agora, no outono de 2023, todas as experiências vividas com as crianças colaboradoras da pesquisa no ano de 2021 narradas nesta tese são ainda memórias recentes, embora pareça que tenha tanto tempo em que os sorrisos eram ocultados pelas máscaras faciais, os abraços eram proibidos, as mãos tinham cheiro de álcool e a vacina contra Covid-19 fosse ainda um desejo coletivo da nação brasileira. Nesse sentido, destaco como um valor heurístico da tese, ser um registro histórico do tempo em que um vírus mudou o mundo, e como os mundos de vida de crianças pequenas foram narrados por elas em escolas da infância da periferia do Distrito Federal.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Regina Jodely Rodrigues Campos. **A criança na educação infantil**: a roda de conversa como espaço/tempo de infância, criação e experiência. 2020. 161 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Polém, 2019.

ALDERSON, Priscilla. Crianças como investigadoras. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 419-442, maio/ago. 2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/LsqQGyMFBxPLs9J7n76mqZH/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 jan. 2023.

ANDRUETTO, Maria Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

ARENHART, Deise. Culturas infantis em contextos desiguais: marcas de geração e classe social. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Goiânia, 36., 2013. **Anais [...]**. Goiânia: UFG, 2013. Disponível em <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/culturas-infantis-em-contextos-desiguais-marcas-de-geracao-e-classe-social>. Acesso em: 21 jul. 2021.

ARROYO, Miguel. Corpos precarizados que interrogam a nossa ética profissional. *In*: ARROYO, Miguel; SILVA, Maurício Roberto da. **Corpo-infância**: exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 23-54.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhv/abstract/?lang=pt> Acesso em: 8 jul. 2020.

BARBIER, Renné. **A Pesquisa-Ação**. Brasília: Liber Livros, 2002.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GOBBATO, Carolina. Tópicos para (re)pensar os rumos para a educação infantil (pós)pandemia. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 44, p. 1422-1448, jul./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2021.e81274>

BAUMAN, Richard. Fundamentos da performance. **Revista Sociedade e Estado**, v. 29, n. 3, p. 727-743, set./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/3njwGxdyTDQY3HKBkF9HHsk/?lang=pt>. Acesso em: 8 jul. 2020.

BAUMAN, Richard; BRIGGS, Charles. Poética e performance como perspectivas críticas sobre a linguagem e a vida social. **Ilha Revista de Antropologia**. Florianópolis, v. 8, n. 1-2, p. 185-229, jan./dez. 2006. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/18230>. Acesso em: 8 mar. 2022.

BENATTI, Barbara Duarte; VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz; GRESTA, Luciana Maria Rodrigues; QUEIROZ, Maria de Oliveira Vilar. “Cabelo de Bombriil” ou “cabelo Alisabel”? reflexões sobre memória, infâncias e identidade negra. **Revista Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 8, n. 58, p. 218-229, 2021. Disponível em:

<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5512>. Acesso em: 10 mar. 2022.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas I - Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: SEB/MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil**. Brasília: SEB/MEC, 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 8 jul. 2020.

BROUGÈRE, Giles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2010.

BRUNER, Jerome. **Actos de significado**. Lisboa: Edições 70, 2008.

BRUNER, Jerome. **Fabricando histórias: direito, literatura, vida**. São Paulo: Letra e Voz, 2014.

BUSS-SIMÃO, Márcia.; MEDEIROS, Francisco Emílio de; SILVA Ana Márcia; SILVA FILHO, João Josué da. Corpo e infância: natureza e cultura em confronto. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p.151-168, dez. 2010. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edur/a/NdhG4Brn8nYjdCFhL3Jhmwb/?lang=pt>. Acesso em: 21 jul. 2021.

CABRAL, Fernanda Alvarenga. Ritmo em cena na primeira infância: O teatro para bebês e a construção de novas linguagens teatrais. *In: CONGRESSO DA ABRACE*, 8., 2012. **Anais** [...]. Belo Horizonte, 2012. Tema: Tempos de memória: vestígios, ressonâncias e mutações. Disponível em <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/1993> Acesso em: 21 jul. 2021.

CAMPOS, Karin Cozer de. **Produção narrativa infantil**. Curitiba: Appris, 2020.

CANAVIEIRAS, Fabiana Oliveira; COELHO, Olivia Pires. Escola da infância, cidade e democracia: em busca do exercício da cidadania infantil. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 40, p. 47-65, jul./set. 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6885/4797> Acesso em: 21 mar. 2023.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In: CANDIDO, Antonio. Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011. p. 171-193.

CASTRO, Ana Carolina de Sousa. **A Estética do Oprimido como práxis pedagógica: um estudo com professores de artes do DF em tempos pandêmicos**. 2021. 159 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/43320> Acesso em: 21 jun. 2022.

CORRÊA, Carla Andréa. Educação infantil, arte e formação de professores: escuta e narrativas. *In*: REUNIÃO DA ANPED, 38., 2017, São Luiz. **Anais [...]**. UFMA: São Luiz, 2017. Disponível em http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/poster_38anped_2017_GT07_493.pdf. Acesso em: 21 jul. 2021.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007.

COSTA, Marina Teixeira Mendes de; SILVA, Daniele Nunes Henrique; SOUZA, Flávia Faissal de. **Corpo, atividades criadoras e letramento**. São Paulo: Summus, 2013.

CRENSHAW, Kimberlé W. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. **Estudos Feministas**, ano 10, nº 1/2002, pp. 171-188. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2211784&forceview=1> Acesso em: 20 jun. 2020.

CRUVINEL, Tiago. A criança-ator. *In*: CONGRESSO DA ABRACE, 7., 2012. **Anais [...]**. Porto Alegre, 2012. Tema: Tempos de memória: vestígios, ressonâncias e mutações. Disponível em <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/2270> Acesso em: 21 de jul. de 2021.

CRUZ, Sílvia Helena Vieira. Considerações acerca da discriminação étnico-racial em crianças pequenas. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Florianópolis, 37., 2015. **Anais [...]**. UFSC: Florianópolis, 2015. Disponível em <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4024.pdf> Acesso em: 21 jul. 2021.

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

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. *In*: CRUZ, Sílvia Helena Vieira. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 141-157.

DESGRANGES, Flávio. Mediação Teatral: anotações sobre o Projeto Formação de Público. **Revista Urdimento**, n. 10, p.75-83, dez. 2008. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101102008075> Acesso em: 8 jul. 2020.

DIAS, Vera Lúcia. **Pingo**. ilustrado por Cláudio Martins. Brasília: LGE Editora, 2004.

DISTRITO FEDERAL. **Plano Distrital pela Primeira Infância**. Brasília: SECRIANÇA, 2013.

DISTRITO FEDERAL. **Guia metodológico de fomento à participação infantil em políticas públicas**. Brasília: SECRIANÇA, 2016.

DISTRITO FEDERAL. **Guia da VII Plenarinha da Educação Infantil: Brincando e Encantando com Histórias.** Brasília: SEEDF, 2019.

DISTRITO FEDERAL. **Guia da X Plenarinha da Educação Infantil: Criança arteira: faça arte, faça parte.** Brasília: SEEDF, 2022.

DUARTE, Tatiana dos Santos; GONÇALVES, Eduarda Azevedo. As Coisas-memória na Arte da Performance. **Revista Latinoamericana de Estudios en Cultura y Sociedad**, v. 5, ed. especial, abr. 2019. Disponível em <http://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1151> Acesso em: 21 jul. 2021.

ELKONIN, Daniil Borissowitsch. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Ensino desenvolvimental.** Antologia. Livro I. Uberlândia: Edufu, 2017, p. 149-272.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; BARREIRO, Alex; MACEDO, Elina Elias de; SANTIAGO, Flávio; SANTOS, Solange Estanislau dos (org.). **Infâncias e Pós-Colonialismo: pesquisas em busca de Pedagogias descolonizadoras.** Campinas: Leitura Crítica, 2015.

FARIAS, Rhaisa Naiade Pael; MÜLLER, Fernanda. Ética na pesquisa sobre e com crianças e suas aplicações aos estudos urbanos. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL INFÂNCIAS E JUVENTUDES NA CIDADE, 1., 2017, Vitória. **Anais [...].** Vitória: UFES, 2017. p. 651-662. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnpbmZhb230mNpYXNlanV2ZW50dWRlc25hY2lkYWYWRIMTd8Z3g6Njc3NDE3YzQ1M2QzMTJmMw>. Acesso em: 23 mar. 2023.

FARIAS, Rhaisa Naiade Pael; WELLER, Wivian; WIGGERS, Ingrid Dittrich. Escalas infantis na cidade modernista: como crianças vivem e exploram Brasília. **Revista Sociedade e Estado**, v. 37, n. 1, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/3WdXScyjQBd38DLT9yKmXRH/abstract/?lang=pt> Acesso em: 8 set. 2022.

FÉLIX, Andreza. **Meia curta.** Ilustrações de Santiago Régis. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2020.

FERNANDES, Ciane. Pesquisa Somático-Performativa. **Revista de Pesquisa em Arte**, Natal, v. 1/2, p. 76-95, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/5262> Acesso em: 20 jun. 2022.

FERRÁNDIZ, Elena. **O casaco de Pupa.** São Paulo: Jujuba, 2011.

FERREIRA, Taís. Corpo e imaginação nos anos iniciais: como instigar professoras pedagogas? *In*: CONGRESSO DA ABRACE, Porto Alegre, 7., 2012. **Anais [...].** Porto Alegre: Abrace, 2012. Tema: Tempos de memória: vestígios, ressonâncias e mutações. Disponível em <https://www.publonline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/2458> Acesso em: 21 jul. 2021.

FIANS, Guilherme. **Entre crianças, personagens e monstros: uma etnografia de brincadeiras infantis.** Rio de Janeiro: Ponteio, 2015.

FINCO, Daniela; SOUZA, Ellen de Lima; ANJOS, Cleriston Izidro dos. Efeitos da pandemia e o aumento das desigualdades na vida das crianças: diálogos sobre violências e indiferenças. **Humanidades & Inovação**. Palmas, v. 8, n. 61, p. 12-24, out. 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5734> Acesso em: 6 mar. 2022.

FREITAS, Tino. **Cadê o juízo do menino?** Ilustrações de Mariana Massarani. Rio de Janeiro: Manati, 2009.

FURLANETTO, Ecleide Cunico; PASSEGI, Maria da Conceição; BIASOLI, Karina Alves. **Infâncias, crianças e narrativas da escola**. Curitiba: CRV, 2020.

GABRIEL, Sonaly Torres Silva. **Na teia de Ananse**: a contação de histórias como performance, com crianças, na escola. 2021. 245 f. Tese (Doutorado em Performances Culturais) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

GAUDIO, Eduarda Souza. Dimensão étnico-racial na educação infantil: um olhar sobre a perspectiva das crianças. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-3713.pdf> Acesso em: 21 jul. 2021.

GIRARDELLO, Gilka. **Uma clareira no bosque**: contar histórias na escola. Campinas: Papyrus, 2014.

GIRARDELLO, Gilka. Crianças inventando mundos e a si mesmas: ideias para pensar autoria narrativa infantil. **Childhood&philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, p. 71-92, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/download/30576/22941> Acesso em: 9 jul. 2020.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 jul. 2021.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação&Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wQQ8dbKRR3MNZDJKp5cfZ4M/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 9 jul. 2021.

GONZÁLEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Cengage Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

GRETA, Luciana Maria Rodrigues. **Narrativas infantis em cena**: uma experiência teatral no ensino fundamental. 2016. 119 f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade de

Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/22596> Acesso em: 9 jul. 2021.

HARTMANN, Luciana. Interfaces entre a Pedagogia do Teatro e os Estudos de Performance. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 31, p. 515-528, 2014a. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/13816> Acesso em: 9 jul. 2021.

HARTMANN, Luciana. "Arte" e a "Ciência" de contar histórias: como a noção de performance pode provocar diálogos entre a pesquisa e a prática. **Moringa**, João Pessoa, v. 5, n. 2, p. 33-48, 2014b. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/moringa/article/view/22211> Acesso em: 9 jul. 2021.

HARTMANN, Luciana. Pequenos narradores: experiências metodológicas com crianças contando histórias em sala de aula. In: HARTMANN, Luciana; VELOSO, Graça (org.). **O teatro e suas pedagogias: práticas e reflexões**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016. p. 259-280.

HARTMANN, Luciana. SOUSA, Jonielson Ribeiro de. CASTRO, Ana Carolina de Sousa. Luta pela Terra, Performance e Protagonismo Infantil no I Encontro Nacional das Crianças Sem Terrinha (Brasília - 2018). **Revista TOMO**, Aracaju, n. 37, p. 253-286, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/13253/10729>. Acesso em: 10 ago. 2020.

HARTMANN, Luciana. **Crianças contadoras de história**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2021.

HARTMANN, Luciana; VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz. 'Não fala o nome dele, senão ele vai aparecer aqui': interseccionalidade e performance em narrativas de crianças pequenas. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, e124444, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2237-2660124444vs01> Acesso em: 10 fev. 2023.

HASEMAN, Brad. Manifesto pela Pesquisa Performativa. In: SILVA, Charles R.; FELIX, Daina (org.). In: SEMINÁRIO DE PESQUISAS EM ANDAMENTO PPGAC/USP, 5., 2015. **Resumos** [...]. São Paulo: PPGAC-ECA/USP, 2015. p. 41-53.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

ICLE, Gilberto. Da performance na educação: perspectivas para a pesquisa e a prática. In: PEREIRA, Marcelo Andrade. **Performance e educação: (des) territorializações pedagógicas**. Santa Maria: UFSM, 2013. p. 9-22.

ICLE, Gilberto. (org.). **Descrver o inapreensível: performance, pesquisa e pedagogia**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2019.

ICLE, Gilberto. BONATTO, Mônica Torres. Por uma pedagogia performativa: a escola como entrelugar para professores-performers e estudantes-performers. **Caderno Cedes**, v. 37, n. 101, p. 7-28, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010132622017000100007&script=sci_abstract Acesso em: 6 mar. 2022.

IGLESIAS, Fábio; CALDAS, Lucas Soares; LEMOS, Stela Maria de Santos. Publicidade infantil: Uma análise de táticas persuasivas na TV aberta. **Psicologia Social**, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/psoc/a/Gwr7RSkd3JMkB3SvCRNQkXR/abstract/?lang=pt> Acesso em: 20 abr. 2023.

JANER, Jader. **O menino que colecionava lugares**. Ilustrações de Rodi Núñez. Porto Alegre: Editora Mediação, 2016.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. São Paulo: Cobogó, 2019.

KRAMMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças.

Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf> Acesso em: 21 mar. 2023.

KRAMMER, Sônia. Crianças e adultos em diferentes contextos – desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 163-189.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto: será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Org.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 17-40.

LANGDON, Ester Jean. A fixação da narrativa: do mito para a poética da literatura oral.

Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, RS, ano 5, n. 12, p. 13-36, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/9M5rW3sgJH3HZmwZqtVVBRRH/abstract/?lang=pt> Acesso em: 12 maio 2023.

LANSKY, Samy. Espaços urbanos com crianças. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Goiânia, 36., 2013. **Anais [...]**. Goiânia: UFG, 2013. Disponível em

<https://www.anped.org.br/biblioteca/item/espacos-urbanos-com-criancas>. Acesso em: 21 jul. 2021.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2009.

MACEDO, Elina Elias de. Desigualdade e pandemia nas vidas das brasileiras e dos brasileiros. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 1404-1419, dez. 2020.

Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22nespp1404> Acesso em: 6 mar. 2022.

MACHADO, Marina Marcondes. A criança é performer. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 115-137, maio/ago. 2010. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/11444> Acesso em: 6 mar. 2021.

MACHADO, Marina Marcondes. Nuvem de Teatralidade: dramaturgias do espaço da Pediatria do Hospital das Clínicas da UFMG. In: CONGRESSO DA ABRACE, Belo Horizonte, 8., 2012. **Anais [...]**. Belo Horizonte: Abrace, 2012. Tema: Tempos de memória: vestígios, ressonâncias e mutações. Disponível em

<https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/1996/0>. Acesso em: 21 jul. 2021.

MACHADO, Marina Marcondes. Espiralidades: arte, vida e presença na pequena infância. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 348-371, maio/ago. 2020. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/machado.pdf> Acesso em: 20 jun. 2022.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

MATOS, Giulieny. **A menina tagarela**. Ilustrações de Luna Vicente. Belo Horizonte: RHJ Editora, 2015.

MCKEE, David. **Agora não, Bernardo**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. 4. ed. São Paulo: Global Editora, 2016.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. 6. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

MEIRELES, Fernando. Zumbi. **Dicionário digital insólito ficcional**. 2019. Disponível em: <https://www.insolitoficcional.uerj.br/zumbi/> Acesso em: 21 abr. 2023.

MIRANDA, Ainamara Conceição de Santana de. Gênero/sexualidade/diversidade sexual no âmbito da educação infantil. **Cronos**, Natal, v. 15, n. 2, p. 185-200, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/8229>. Acesso em: 21 jul. 2021.

MIRANDA, Maria Auristela Barbosa Alves de. Quem tem medo do lobo mau? Educação estética na primeira infância. *In*: PEDERIVA, Patrícia; GONÇALVES, Augusto Charan Alves Barbosa; ABREU, Fabrício Dias de. **Educação estética: a arte como atividade educativa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 155-168.

MODESTO, Amanda. Performance, memória e educação. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA ABRACE, Campinas, 10., 2019. **Anais [...]**. Campinas, v. 20, n. 1, 2019. Disponível em <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/4515>. Acesso em: 21 jul. 2021.

MOREIRA, Tatiana Oliveira. **"Mas essa criança não tem perfil de abrigo!"**: Problematizações sobre raça, gênero e pobreza no acolhimento institucional de crianças e adolescentes. 2019. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019.

NEVES, André. **Obax**. São Paulo: Editora Brinque-Book, 2010.

NEVES, André. **Brinquedos**. São Paulo: Editora Mundo Mirim, 2012.

NEVES, André. **Manu e Mila**. São Paulo: Editora Brinque-Book, 2020.

OLIVEIRA, Maria Terezinha Espinosa de. **Crianças narradoras e suas vidas cotidianas**. Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

OLIVEIRA, Fabiana. de. A criança e sua relação com a sociedade: considerações sobre a participação infantil nos espaços públicos. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, Florianópolis, 37., 2015. **Anais** [...]. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-3885.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2021.

OLIVEIRA, Paula Gomes de. **Trabalho pedagógico com histórias inventadas**: narrativas, imaginação e infância. Curitiba: Editora CRV, 2016.

OLIVEIRA, Ivete Manguiera de Souza; RODRIGUES, Maria Alexandra Militão. A roda de conversa como fonte de escuta: lendo o mundo com as narrativas das crianças. *In: SILVA, Kátia Oliveira; VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz; OLIVEIRA, Paula Gomes de. Infâncias, histórias e emoções: processos imaginativos em narrativas de crianças*. Curitiba: Editora CRV, 2018. p. 53-62.

PAIVA, Aparecida. Livros infantis: critérios de seleção – as contribuições do PNBE. *In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Coleção leitura e escrita na educação infantil*. 1 ed. v. 8. Brasília: 2016.

PEREIRA, Simone dos Santos; NASCIMENTO, Iracema Santos. Literatura infantil com personagens negras: narrativas descolonizadoras para novas construções identitárias e de mundo. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 27, n. 2, p. 481-496, 28 jul. 2020. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/11440> Acesso em: 21 jul. 2021.

PERRONI, Maria Cecília. **O desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PINEAU, Elyse Lamm. Nos cruzamentos entre a performance e a pedagogia: uma revisão prospectiva. **Educação&Realidade**, v. 35, n. 2, p. 115-137, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/14416>. Acesso em: 21 jul. 2021.

PINEAU, Elyse Lamm. Pedagogia crítico- performativa: encarnando a política da educação libertadora. *In: PEREIRA, Marcelo de Andrade. Performance e educação: (des)territorializações pedagógicas*. Editora UFSM; Santa Maria, 2013. p. 37-58.

PRADO, Patrícia Dias. Performance, educação e primeira infância: “vamos juntas a cruzar la plaza corriendo sin miedo?”. *In: REUNIÃO CIENTÍFICA ABRACE*, Campinas, 10., 2019. **Anais** [...]. Campinas, v. 20, n. 1, 2019. Disponível em <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/4425> Acesso em: 21 jul. 2021.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. Manifesto Brasil Literário. *In: INSTITUTO C&A. Sinapse*, Biblioteca Virtual do Investimento Social, 2009. Disponível em: <https://sinapse.gife.org.br/download/manifesto-brasil-literario>. Acesso em: 14 nov. 2021.

RESENDE, Thais Felizardo. **Criabrincos: o despertar do sensível na infância por meio do teatro, música, dança e brincadeiras no ensino não formal - CEU das Artes - Recanto das Emas – DF**. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas). Universidade de Brasília: Brasília, 2022.

REYES, Yolanda. **A casa imaginária**: leitura e literatura na primeira infância. São Paulo: Global Editora, 2010.

REYES, Yolanda. **A substância oculta dos contos: as vozes e narrativas que nos constituem**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2021.

ROGOFF, Barbara. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ROSCOE, Alessandra. **Caixinha de guardar o tempo**. Ilustrações de Alexandre Rampazo. São Paulo: Editora Gaivota, 2012.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil, classe, raça e gênero. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 96, p. 3-86, 1996. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/814>. Acesso em: 21 jul. 2021.

SANTOS, Milton. O retorno do território. *In*: **OSAL: Observatorio Social de América Latina**, Año 6, n. 16. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 255- 261. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/D16Santos.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2021.

SANTOS, Antônio Bispo. **Colonização, Quilombo: modos e significados**. Brasília: INCT-UnB, INCT CNPq, MCTI, 2015.

SANTOS, Adriana Rezende de Jesus. O que as crianças dizem sobre a escola? **Revista Educação: Santa Maria**, v. 44, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/29624> Acesso em: 21 de jul. 2021

SANTOS, Sandro Vinícius Sales; SILVA, Isabel de Oliveira e. Relações de gênero na Educação Infantil: estrutura e agência no processo de construção de sentidos sobre ser menino e ser menina. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e69973, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/69973> Acesso em: 21 jul. 2021.

SANTOS, Nathalia Scheuermann dos; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Entre o Fazer de Conta e o Fazer Acreditar: as crianças e suas performances em instalações de jogo. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, v. 13, n. 1, p. 1–33, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/124009> . Acesso em: 17 maio 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/abstract/?lang=pt> Acesso em: 1 nov. 2022.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. *In*: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Manuel Jacinto (org.). **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-52.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo *In*: PINTO, Manuel.; SARMENTO, Manuel Jacinto. (coord.) **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997, p. 9-30.

SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SBROION DE CARVALHO, Regiane.; SOARES DA SILVA, Ana Paula. A participação infantil em foco: uma entrevista com Natália Fernandes. **Psicologia em Estudo**, v. 21, n. 1, 187-194, 2016. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/28430>. Acesso em: 20 jul. 2021.

SCIALOM, Melina; FERNANDES, Ciane. Prática Artística como Pesquisa no Brasil: Reflexões Iniciais. **Revista de Ciências Humanas**, v. 22, n. 2, p. 1-18, jul./dez. 2022.

Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/14230>. Acesso em: 10 jan. 2023.

SENKEVICS, Adriano Souza; CARVALHO, Marília Pinto de. “O que você quer ser quando crescer?”. Escolarização e gênero entre crianças de camadas populares urbanas. **Revista brasileira Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 245, p. 179-194, jan./abr. 2016.

Disponível em

<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/FzJHcfsSPs93DP8bbFg5ypF/abstract/?lang=pt> Acesso em: 21 jul. 2021.

SILVA, Daniele Nunes Henriques; COSTA, Marina Teixeira Mendes de Souza; ABREU, Fabrício Santos Dias. Imaginação no faz de conta: o corpo que brinca. *In*: SILVA, Daniele Nunes Henriques; ABREU, Fabrício Santos Dias. **Vamos brincar de quê?** cuidado e educação no desenvolvimento infantil. São Paulo: Editora Summus, 2015. p. 111-130.

SILVA, Kátia Oliveira da; VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz. **Emoção e imaginação: a experiência estética de crianças em atividade com o conto de fadas**. Curitiba: Editora CRV, 2018.

SILVA, Kátia Oliveira da; VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz; OLIVEIRA, Paula Gomes (org.). **Infâncias, Histórias e Emoções: processos imaginativos em narrativas de crianças**. Curitiba: Editora CRV, 2018.

SILVA, Kelly. **Trajatória de Professoras Negras: educação, gênero e raça**. 2020. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.

SILVA, Tarcia Regina da. Que cor é a minha cor? A autoidentificação racial das crianças na educação infantil. *In*: REUNIÃO DA ANPED, São Luiz, 38., 2017. **Anais [...]**. São Luiz, 2017. Disponível em:

http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT07_638.pdf Acesso em: 21 jul. 2021.

SILVA, Rita de Cácia Oenning da. Quem conta um conto aumenta muito mais que um ponto: narrativa, produção de si e gênero na produção fílmica com crianças pequenas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1069-1088, set./dez. 2015. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2015v33n3p1069>. Acesso em: 21 jul. 2021.

SILVA E COSTA, Paulo Jorge Freitas; FERNANDES, Natália; PEREIRA, Maria Beatriz Oliveira Pereira. Crianças investigadoras? Cenários de participação ativa na Educação Básica. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 18, n. especial, p. 174-192, 2013. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/27698/1/Crian%C3%A7as%20Investigadoras.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

SCHECHNER, Richard. **Performance studies: an introduction**. Oxon: Routledge, 2013.

SMITH, Vivian Hamann. **A construção do sujeito narrador: linguagem, organização do pensamento discursivo e imaginação**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Psicologia. 2006.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TAYLOR, Diana. **O arquivo e o repertório: performance e memória cultural nas Américas**. Tradução de Eliana Reis. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

TERRA, Kiara. A história aberta: narrativas colaborativas. *In*: FRAGA, Tatiana. **Por que ler?** Reflexões a partir do I Fórum do Espaço de Leitura. São Paulo: Espaço Leitura, 2013. p. 59-64.

TERRA, Kiara. **A arte da palavra**. Palestras proferidas em abril de 2021.

TÉRCIO, Daniel. Arquivar performances ou os paradoxos do corpo-arquivo. **Repertório**, n. 28, p. 93–107, 2017. DOI: 10.9771/r. v 0i28.25001. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/25001>. Acesso em: 17 maio 2023.

TORQUATO, Ana Neila. **Ler com bebês e crianças: compartilhando leituras e multiplicando afetos**. Brasília: Mais amigos, 2022.

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

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. *In*: VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

VIEIRA, Andreia dos Santos Gomes. Sob as lentes das crianças: a fotografia como registro emocional da rotina pedagógica na educação infantil. *In*: PEDERIVA, Patrícia; GONÇALVES, Augusto Charan Alves Barbosa; ABREU, Fabrício Dias de. **Educação estética: a arte como atividade educativa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 169-186.

VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz. **O espaço da oralidade na rotina da Educação Infantil**. 2012. Monografia (Especialização Educação Infantil) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz. **A imaginação na produção narrativa de crianças: contando, recontando e imaginando histórias**. 2015. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/18657> Acesso em: 17 maio 2023.

VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz; FARIAS, Rhaisa Naiade Pael; MIRANDA, Simão de (org.). **Educação Infantil na perspectiva histórico-cultural: concepções e práticas para o desenvolvimento integral da criança**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz. Apontamentos teóricos sobre educação, cuidado e desenvolvimento de crianças na Teoria Histórico-Cultural. *In*: VIEIRA, Débora Cristina Sales

da Cruz; FARIAS, Rhaisa Naiade Pael; MIRANDA, Simão de (org.). **Educação Infantil na perspectiva histórico-cultural**: concepções e práticas para o desenvolvimento integral da criança. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p. 63-78.

VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz. Imaginar, brincar e dramatizar: performances narrativas de crianças pequenas em experiência com o conto russo Ludmila e os doze meses. *In*: PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; OLIVEIRA, Daiane Aparecida A. de. **Educação Estética**: diálogos com a Teoria Histórico-Cultural. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 157-180.

VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz. "Porque eu só preciso de pés livres, mãos dadas e olhos abertos" - fragmentos de uma pesquisa(dora) em (re)construção. *In*: COSTA, Adailson; VELOSO, Graça; MOREIRA, Liu. **Cartas de Minha'Alma**. Brasília: Editora dos Autores, 2022a. p. 118-129.

VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz. Contação de Histórias Para, Com, e Por Crianças na Escola da Infância. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 31, n. 68, p. 103-115, 26 out. 2022b. Disponível em:

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faceba/article/view/14696>

VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz. “A tia não pode escolher, porque ela não é criança”: a participação de crianças pequenas em pesquisa no contexto pandêmico. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**. v.10, nº 02, mai-2023. Disponível em:

<https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/1561>

VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz; MADEIRA COELHO, Cristina Massot. Reconto oral na interface de processos psicológicos: emoção, memória e imaginação. *IN*: SILVA, Kátia Oliveira da; VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz; OLIVEIRA, Paula Gomes de. **Infâncias, histórias e emoções**: processos imaginativos em narrativas de crianças. Curitiba: Editora CRV, 2018, p. 15-26.

VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz; MADEIRA-COELHO, Cristina Massot. Experiência estética na educação infantil e processos imaginativos de crianças contadoras de histórias.

Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 24, n. 46, p. 1049-1068, jul./dez. 2022. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/84277>

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Pensamiento y habla**. Buenos Aires: Colihue, 2012.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia**. Tradução e revisão técnica Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. Tradução e revisão técnica Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

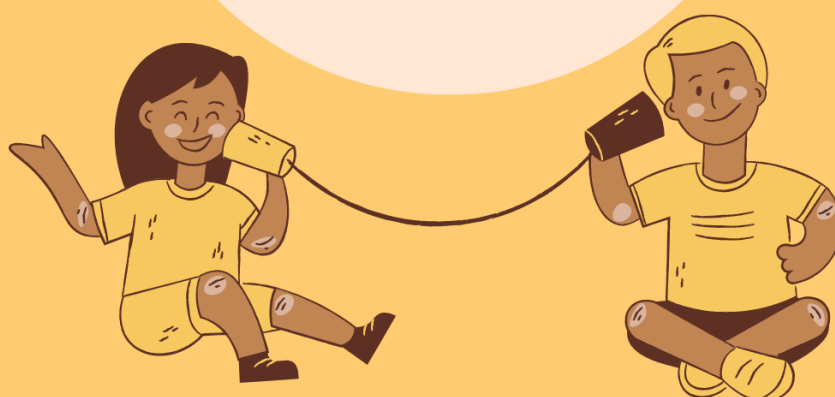
WOLLZ, Larissa Escarce Bento; FERREIRA, Francisco Romão. As infâncias e as brincadeiras do e no campo: a vivência e a participação em um movimento social. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 16, n. 3, p. 84-103, set./dez. 2017. Disponível em <https://sumarios.org/artigo/inf%C3%A2ncias-e-brincadeiras-do-e-no-campo-viv%C3%A2ncia-e-participa%C3%A7%C3%A3o-em-um-movimento-social> Acesso em: 21 jul. 2021.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: Editora UBU, 2018.

APÊNDICE A – LIVRO CRIANÇAS NARRADORAS



Crianças Narradoras



"E entrou por
uma porta e saiu
pela outra...
... E quem
quiser que
conte outra."

Este livro é parte da pesquisa de doutorado **CRIANÇAS NARRADORAS: HISTÓRIAS DO COTIDIANO CONTADAS POR CRIANÇAS PEQUENAS EM INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS DO DISTRITO FEDERAL** da professora Débora Vieira (SEEDF-UnB) orientada pela professora Luciana Hartmann (UnB). A pesquisa foi desenvolvida de maio a dezembro de 2021 em quatro instituições educativas públicas de Educação Infantil nomeadas como escolas Ipê Branco, Ipê Roxo, Ipê Rosa e Ipê Amarelo.

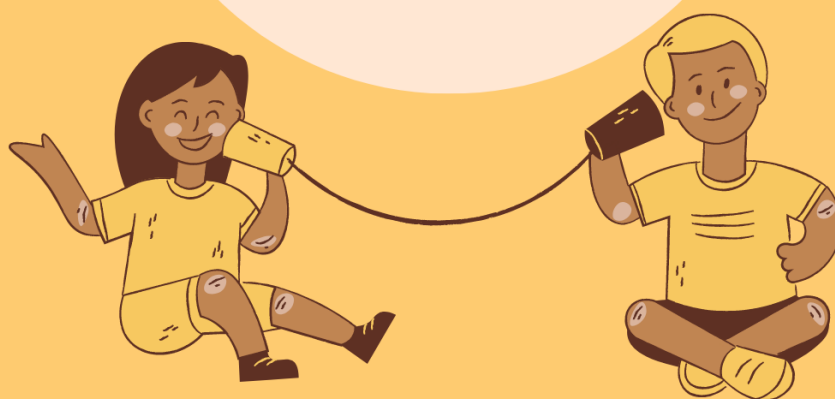
Aqui você vai encontrar histórias narradas e ilustradas por crianças pequenas do 2º período na oficina "Caixinha de guardar o tempo". São histórias imaginadas, recontadas e vividas por essas encantadoras crianças narradoras.

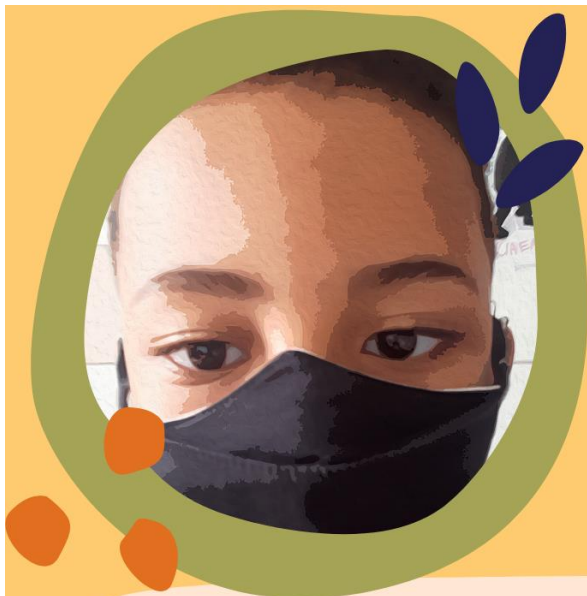


A oficina Caixinha de guardar o tempo foi realizada com as crianças pequenas após a leitura do livro e uma brincadeira com uma caixa de madeira que convidava as crianças a contarem suas histórias. As histórias narradas foram gravadas em áudio, transcritas e revisadas pela Profa. Débora Vieira.



Escola Ipê Branco





Pessoas na rede

ADRYAN

Era uma vez um menino que estava na casa da vó dele.

Ele estava na rede assistindo desenho.

Aí ele começou a dormir e foi dormindo.

Aí ele levantou e foi pegar suco para beber lá na rede.

Aí ele continuou a dormir e voltou a dormir.

Fim.





A mamãe apareceu **ALICE VICTÓRIA**

Eu estava na minha casinha.
Só que era um sonho e era um pesadelo.
Eu fiquei com medo, aí eu fiquei com a minha mãe.
E foi muito legal, só que o meu pai estava trabalhando.
Só que eu estava com a mamãe dormindo no sofá.
E também quando o papai chegou, ele estava todo
descabelado.
Daí ele banhou, dormiu e fim.



Alice Victória gosta
de comer arroz, feijão
e salada e de brincar
de bonecas de pelúcia
e bem fofinhas.



Piscina Funda

AYLA NICOLY

Eu fui lá na piscina e eu estava nadando.
 E quase eu escorreguei na piscina.
 Mas, tudo bem. Eu nadei na parte de fundo.
 E depois eu estava sentada lá na parte de fundo na água e
 eu fui andando lá para cima.
 Depois, quando eu saí da piscina, eu falei para a minha
 mãe que eu conseguia nadar.



Ayla Nicoly gosta de
 comer ovo com
 macarrão e batata
 palha e de brincar de
 massinha.



Turma da estrelinha BEATRIZ

Era uma vez uma casa bem linda.
Que um furacão invadiu ela e a casa ficou abandonada por
muitos tempos.
Uma velhinha chamada Silvia morava na casa e ela tinha
medo do furacão.
E fim.

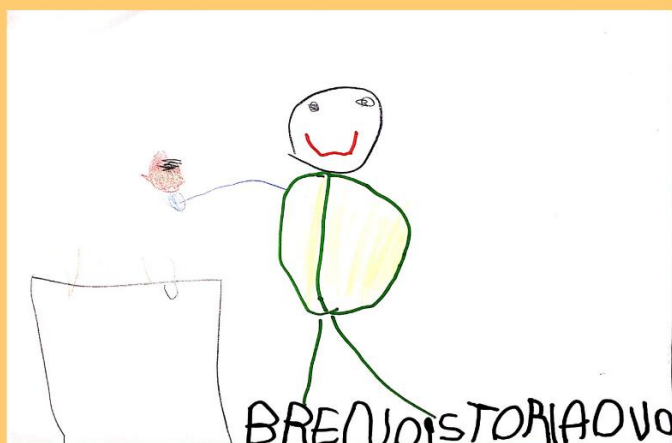




Ovo bom é omelete **BRENO**

Era uma vez dois ovos que estavam na padaria e não queriam ser comprados. Mas, aí o outro falou que tinha que ser comprado. Aí ele ficou com medo.

Quando ele foi dormir, alguém foi lá e pegou ele, foi na cozinha, quebrou e botou a casca na lixeira. Aí ele sentiu uma coisa fofa embaixo dele. Aí ele viu que estava na lixeira. Fim.



Breno gosta de comer macarrão e de brincar de correr.



Bruxa CECÍLIA

Um dia eu dormi na casa da minha tia Rosana.
Eu sonhei que na rua tinha uma bruxa queimando as coisas.
A bruxa queimou a rua inteira.
E fim.



Cecília gosta de
comer estrogonofe e
de brincar com a
boneca Carol.



Alegria

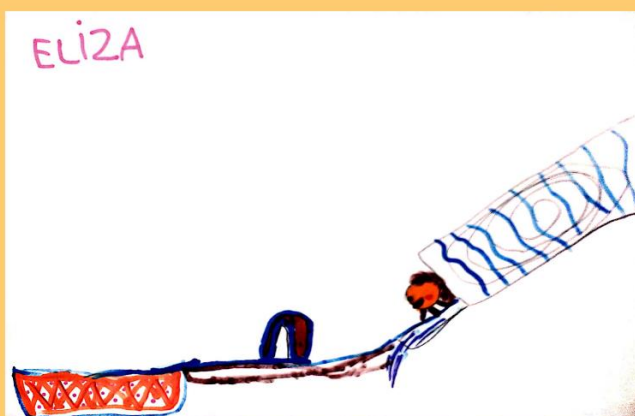
ELIZA

Eu fui viajar e escorreguei no tobogã na piscina redonda.

Ela era funda.

Eu consegui nadar.

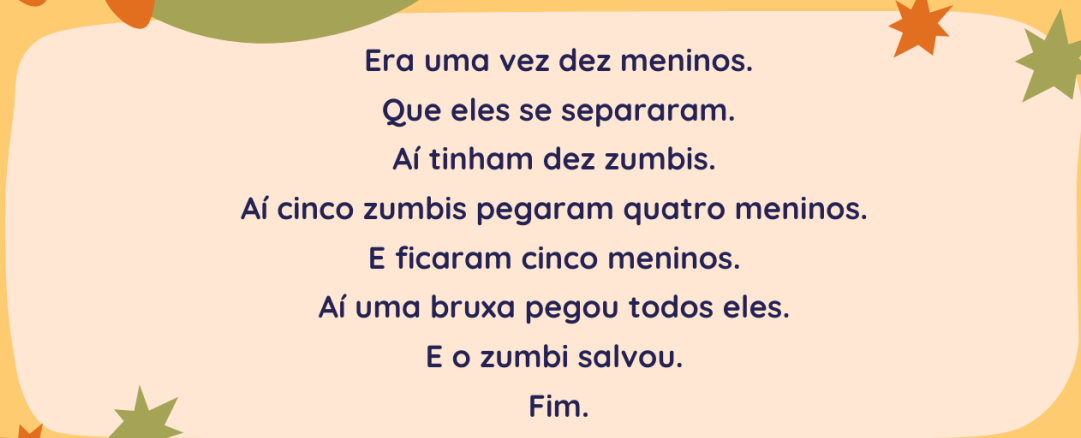
Aí a gente foi lá depois comer biscoito de manga.



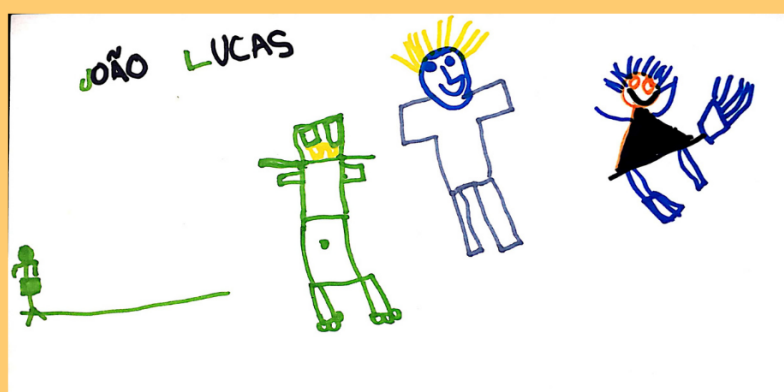
Eliza gosta de comer
pizza e de brincar de
nadar na piscina.



Super Saiyajin JOÃO LUCAS



Era uma vez dez meninos.
Que eles se separaram.
Aí tinham dez zumbis.
Aí cinco zumbis pegaram quatro meninos.
E ficaram cinco meninos.
Aí uma bruxa pegou todos eles.
E o zumbi salvou.
Fim.





Minha tia, cachorro e piscina **LÍVIA**

Era uma vez um cachorrinho. Aí ele ia me visitar todos os dias, mas a minha mãe não deixava. Daí, num pequeno dia tornou um furacão, mas ela não morreu. Minha tia tinha uma cachorrinha chamada Charlotte. Eu amo a Charlotte.

E eu ia na casa da minha tia todos os dias. Eu amava, porque lá tinha um negócio que não pega sol. Aí vai construir uma piscina lá na casa, onde eu posso nadar, mergulhar. E fim.



Lívia gosta de comer melancia, banana e panqueca e de brincar de pique-esconde e pique-pega com os amigos.



Bandidos roubando **LUIZ FELIPE**

Eu sonhei que os bandidos estavam entrando na nossa casa.

Aí eles roubaram tudo.

Eles entraram porque eu deixei a porta aberta.

Eles levaram tv, celular e computador.

E fim.



Luiz Felipe gosta de comer cachorro-quente e de brincar com seus carrinhos da Hot Wheels.



Escola Ipê Roxo





Brincadeiras

ANNA JÚLIA

Era uma vez quando eu estava em casa e meu irmão começou a me atentar. Ele é muito atentado. Aí quando eu briguei com ele, ele não deixou eu brincar com ele. Aí depois ele me bateu e teve uma briga e eu brinquei lá fora. Depois ele se comportou. Aí depois eu brinquei com uma amiguinha chamada Jamile. Ela tem o cabelo pretinho, mas ela pintou o cabelo de roxo. E depois, eu fui para dentro de casa e eu deixei ela entrar dentro de casa. E depois um primo dela começou a chorar, porque ele não comprou salgadinho para eu comer com a Jamile. Ele se chama Bernardo.



Anna Júlia gosta de comer biscoito, maçã e comida e gosta de brincar de boneca e de mamãe e filhinha.



Celular ANNY CRISTINE

Era uma vez que eu dormia.
E que minha mãe tirava o celular de mim e eu ficava brava e dormia.

Eu assistia amoeba no celular.
Eu pintava e brincava no meu caderno.
Mas, aí o meu irmão quebrou o meu caderno.
Aí o Pietro foi no quarto e quebrou meu lápis.



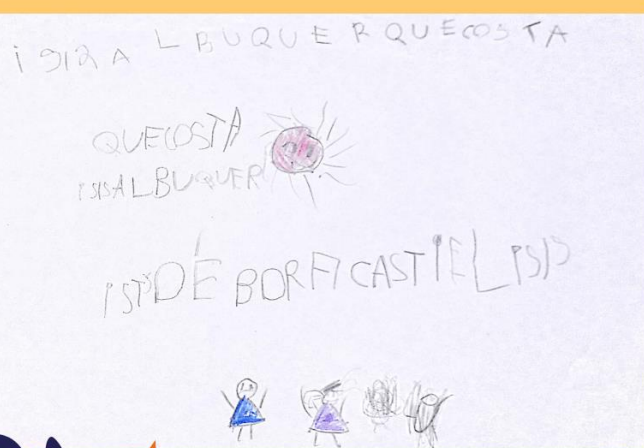
Anny Cristine gosta de
comer peixe e de
brincar de boneca.



Chapeuzinho Vermelha

CASTIEL

Era uma vez a Chapeuzinho Vermelha. Ela foi levar umas flores para a sua avó, só que o Lobo Mau fantasiou de sua avó. Para fingir que ele era a vó dela. Para comer ela. E depois disso, a Chapeuzinho Vermelha pegou o Lobo, pegou a faca para cortar o Lobo e pegar a Vovozinha que estava dentro dele. Aí a Vovozinha ganhou uns bebês dentro do Lobo. E fim.



Castiel gosta de comer Miojo e de brincar de pega-pega galinha.



Homem Aranha

DAVI LUIZ

O Homem-Aranha solta teia.
 Ele salva as pessoas do monstro.
 Solta teias e ajuda as pessoas.
 O que eu mais gosto que ele faz é teia.
 A teia serve para apoiar as pessoas.



Davi Luiz gosta de
 comer estrogonofe e
 pizza e de brincar de
 esconde-esconde com
 o Castiel.



Porquinhos e o Lobo

EVELLYN

Era uma vez um porquinho que construiu uma casa de palha.

Aí o outro porquinho construiu a casa de tijolos.

E o Lobo assoprou e os porquinhos não estavam.

O lobo ficou procurando eles.

E os porquinhos ficaram na chuva.

E fim.



Evellyn gosta de
brincar de pique-alta e
de comer manga.



Menino João

GUILHERME

Era uma vez um menino que gostava muito de brincar.
Um dia ele começou a estudar e ele gostava muito dos colegas dele.

Aí ele começou a fazer muitos amiguinhos.
O nome dele era João e ele gostava de brincar de pique-esconde e pique- pega.
E fim.



Guilherme gosta de comer frutas e comida e de brincar de pique-esconde e pique- pega com os coleguinhas e amigos.



A menina que amava corações

Ísis

Era uma vez uma menina que amava corações. Aí ela guardava muitos corações no coração dela. De um a um. Depois ela comprou uma camisa e um shortinho de corações. Ela também comprou várias coisas de corações. Ela pintou o cabelo dela de coração. Ela fez tudo de coração. Era coração por todo lado. Depois a mãe dela falou assim: "Pare de espalhar, pare." Aí a mãe dela foi comprando uma caixinha pequeninha que não tinha nada. E ela guardou algumas coisinhas dela de coração. O nome dela ia ser Maria, só que o nome dela agora é Luísa. E se tornou realidade o sonho dela. Ela teve um monte de corações no corpo dela. Ela virou rainha e o pai dela virou príncipe e a mãe virou rainha e ela a princesa. E fim.



Ísis gosta de comer hambúrguer, pizza, banana e maçã e gosta de brincar de boneca, de mamãe e de papai e filhinha.



O dono do bairro **JOÃO LUCAS**

Era uma vez um menino chamado Marcos. Aí um menino que tinha lá perto da casa dele não deixava ele brincar porque, ele era pobre. Aí um dia, aqueles meninos que não deixavam o Marcos brincar com eles deram um chute nele. No outro dia, o Marcos que deu chute neles. Ele pegou o boné de um e matou os dois. Fez os dois desmaiar e pegou o boné de um e vestiu e falou que nome dela era Marquinhos 71. Aí depois ele virou o valentão, o que vencia todos e ele começou a bater em todo mundo. Ele era o dono do bairro. E fim.



João Lucas gosta de comer maçã, uva, melancia e frutas saudáveis e gosta de brincar de cuzcuz junto com a Isis e com a Melissa.



O Lobo e a Criançinha

MARIA CLARA

Era uma vez um lobo que tinha pegado uma criancinha. Porque a criancinha era bem pequena e ela estava levando as frutinhas para Vovozinha. Aí ele foi rápido e bateu na porta toc, toc. "Sou eu, pode entrar." Ele colocou a Vovozinha num lugar e se vestiu de vozinha. Aí a netinha chegou e bateu na porta toc, toc "Vovó." A Vovozinha foi salva. A Vovozinha falou: "Obrigada minha netinha". E acabou a história.



Maria Clara gosta de comer alface e cenoura e de brincar de cozinha.



As ovelhas são
demais

MELISSA

Era uma vez uma ovelhinha. Ela pulou a cerca. Duas ovelhinhas pularam a cerca. Três ovelhinhas pularam a cerca. Quatro ovelhinhas pularam a cerca. Cinco ovelhinhas pularam a cerca. Dez ovelhinhas pularam a cerca. As ovelhinhas pularam a cerca e foram para a mata. E lá tinha ovelhas, árvore de ovelhas, gramas de ovelhas e rio de ovelhas. As ovelhas são demais!

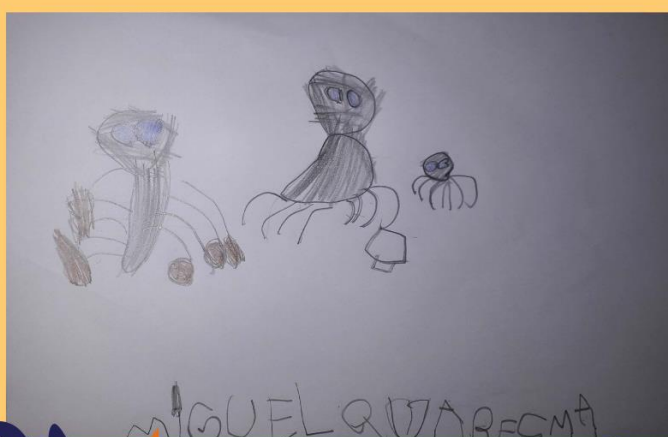


Melissa gosta de comer salgadinho, batata frita e pipoca e de brincar com os brinquedos de prédios, os ursinhos e os ursinhos gigantes.



Aranhas MIGUEL

Era uma vez uma aranha.
Ela estava tomando leite e ela derramou o leite.
Mas tinha um leite reserva.
Depois apareceu outra aranha para colocar biscoitos no prato
dela.
Daí ela comeu tanto que ganhou um filho.
E fim.



Miguel gosta de
comer macarrão e de
brincar de esconde-
esconde.



Dinossauro

MIGUEL RAMIRO

Era uma vez um dinossauro que quase comeu a minha mãe.
 Mas, não comeu.
 Daí minha mãe deu uma comida para ele e ele dormiu.
 Daí ele foi embora.
 E fim.



Miguel Ramiro gosta
 de comer Miojo e de
 brincar de carrinho.



Onze RAISSA

Eu gostei da história da Onze.
 É porque aparece bicho e aparecem coisas.
 A Onze usa o poder e tem um amigo dela que chama Mike.
 Tem o Dustin, Lucas e o Will.
 Eu gosto mais dessas histórias.
 A Onze usa o poder até atacar os bichos na parede.
 Eu vi essa história no celular no YouTube.



Raissa gosta de
 comer estrogonofe e
 de brincar de pique-
 pega.



Huggy Wuggy SEEDORF

O Huggy Wuggy é um boneco que come cabeças. Ele mora no milk shake. Depois o doutor deu um sangue para ele e depois a filha, que tem uma mãe. É normal. Ela deu de presente um urso. E depois a filha foi lá pegar a mão vermelha e azul e depois ela pegou uma joia de poder. Ele sangrou e morreu. Ele foi para a pista de dança e ganhou.

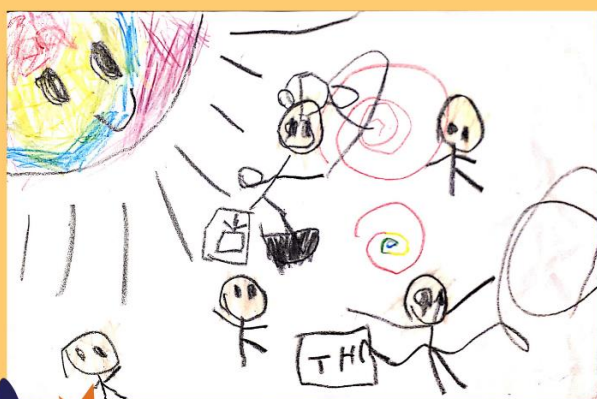




Chapeuzinho Vermelho

THÉO

Era uma vez a Chapeuzinho Vermelho. Ela foi andando para a casa da sua vó. Ela foi comprar remédio para a Vovó. O lobo foi lá comer ela. E o Lobo foi lá deitar. E a Chapeuzinho abriu a porta e ela viu o Lobo. Ela disse: "Porque você tem esse olhinhos tão grandes?" "Para ouvir melhor." "Porque você tem esse sorriso tão grande?" "Para me olhar bem." "Porque você tem esse nariz grande?" "Para cheirar." "E porque você tem essa boca grande?" É para te comer!!! O caçador matou e a Vovó saiu da barriga do Lobo e deu remédio para a vovó. E fim.



Théo gosta de comer carne, com arroz, com feijão e com peixe e gosta de brincar com brinquedos de planetas.



Ariel

VALENTINA

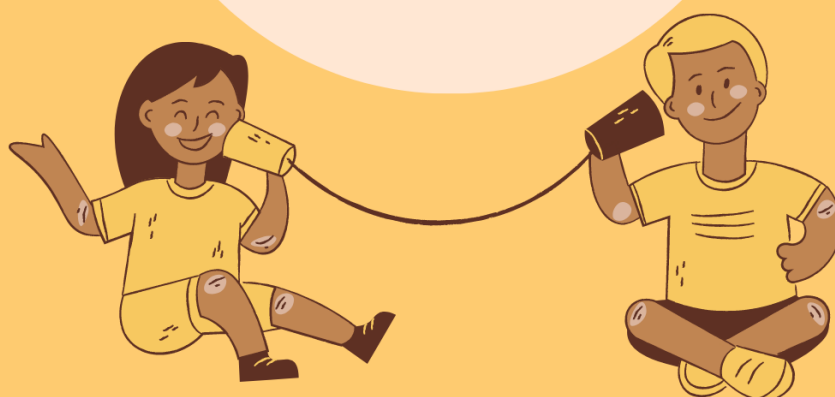
Era uma vez uma linda Ariel. A Ariel brincava na água com o peixinho dela e com os golfinhos. E tinha um príncipe. Quando ela estava na água, ela achou um peixe que é bem amarelo. E depois ela estava na casa dela, comendo as algas. Depois, a Ariel também estava com o príncipe. Ele estava querendo ir na água, mas ele não entrou. A Ariel viu ele e saiu da água. E depois ela estava achando o peixinho dela e não achou. E tinha uma sereia roxa da roupa preta. Ela era uma bruxa. E depois a bruxa tinha dois bichos e um bicho pequeno. E depois ela deu o pau para o bichos dela irem matar a Ariel. Mas, não matou. A Ariel estava correndo na casa dela com o pai e com as irmãs dela. E depois, ela achou um gatinho na água.



Valentina gosta de comer peixe, arroz, feijão e carne e brincar de boneca.



Escola Ipê Rosa

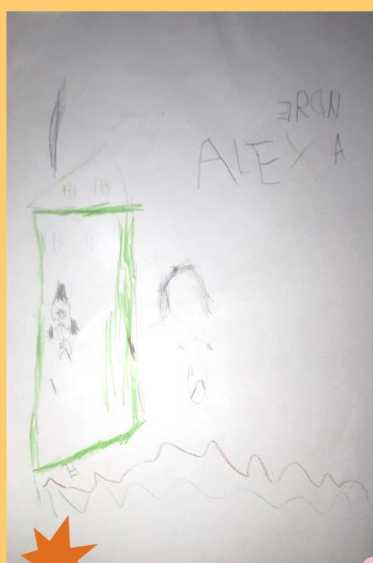




Machucados

ALEXANDRE

Eu já levei bolada na barriga e não chorei.
E cortei o pé no caco de vidro.
Eu estava na quadra e no campo.
Eu também já caí e bati o dedo na rua.
Só isso.



Alexandre gosta de
comer arroz , carne e
feijão e de jogar bola.



Meu cachorrinho Caio

ANA VITÓRIA

Eu estava brincando com o meu cachorrinho. Aí meu cachorrinho caiu lá do teto. Caiu dentro da água no poço, no rio. Ele caiu lá dentro e afundou. E ele não conseguiu respirar. Aí ele foi para o médico de cachorro e ele disse que não consegui fazer nada pelo cachorro. Aí então, ele jogou o cachorro no lixo. O nome do meu cachorro era Caio.



Ana Vitória gosta de comer arroz, feijão e carne e brincar de bonecas.



Rapunzel

ANNY PÉROLA

Era uma vez a Rapunzel. Ela vivia com seus pais. E a mãe dela ficou doente e ela foi no doutor. O pai falou com a bruxa e ela disse que quando o bebê nascer iria ser dela. Aí a Rapunzel cresceu com o cabelo longo. E a mãe dela todo dia visitava ela e dizia: "Rapunzel, joga o seu cabelo." E acabou.



Anny Pérola gosta de comer arroz, brócolis, carne, caldo e ovo e de brincar de boneca.



Cuidado com a névoa

**ARTHUR
GABRIEL**

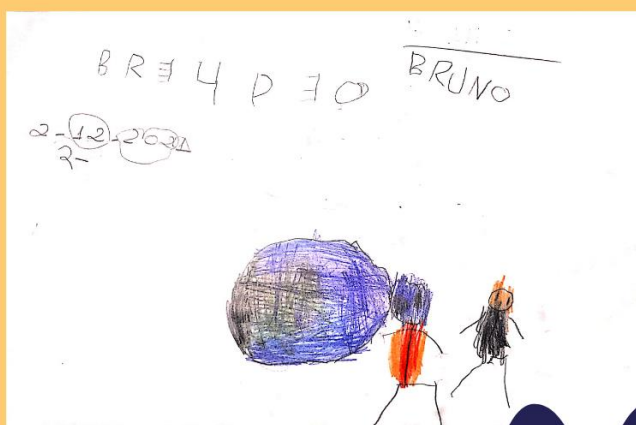
Era uma vez uma linda princesa em seu castelo. E lá estava cheio de homens que procuravam comida. E tinha empregados para todos os lados. E depois ela saiu do seu castelo e falou para a sua avó: "Cuidado com a névoa!". Então a Vovozinha foi para a névoa e o Lobo seguiu ela. Então o pai dele disse para ele não seguir as pessoas. Então o pai estava com fome e comeu a Vovozinha.





O buraco BRUNO EDUARDO

Era uma vez a minha irmã.
Ela me empurrou num buraco.
Minha irmã chama Bruna Hadassa.
E a minha mãe me tirou de lá. E fim.





Rastro de sangue

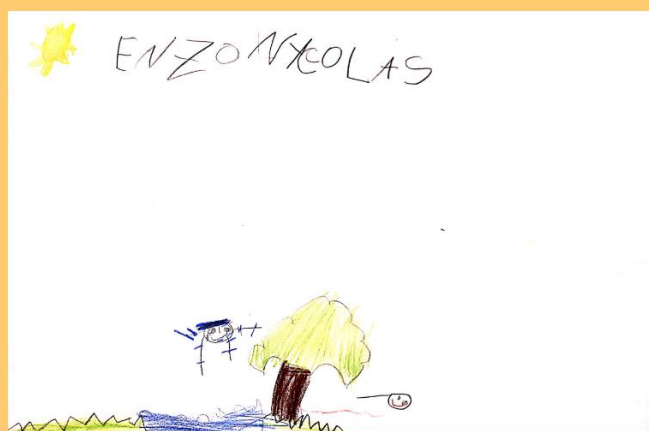
ENZO NYCOLAS

Era uma vez eu fui com meu pai e a minha mãe banhar no lago.

Aí eu vi uma árvore e um rastro de sangue.

Aí eu vi um menininho morto.

E fim.



Enzo Nycolas gosta de comer comida do Giraffas, arroz com carinha e de brincar com celular.



Vacina ESTHER

Era uma vez que eu tomei uma vacina. Que a minha mãe tinha que me dar. Foi uma vacina lá no médico. Eu não chorei e só o meu irmão pequeno que chorou. Aí depois, o meu irmão de 12 anos ele tomou uma vacina com meu primo. Ele estava na casa do meu primo e eles saíram. A gente foi no posto de saúde e o meu irmão foi o último a tomar a vacina. E agora ele vai ter um cartão de vacina de adulto.

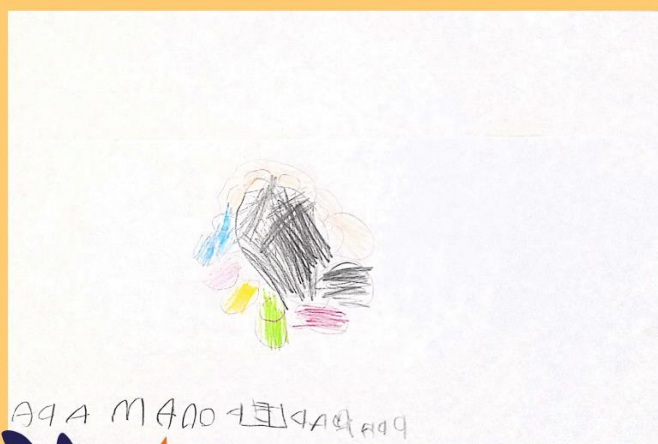


Esther gosta de comer batatinha frita, milho e arroz e de brincar com as amigas.



Porquinhos ÉRIKA KAUANE

Era uma vez tinha um filhotinho de vaquinha. Eles andavam nas florestas todinhas. Eles comiam os matos e os cavalinhos iam lá na vendinha dos porquinhos. Era tudo dos porquinhos, a lavagem era toda dos porquinhos. Os porquinhos comiam tudinho. As porcas estavam paridas e estavam muito boas. E as porcas nenéns também, todo mundo ficava com elas e as porcas paridas. Tudo que eles matam é a porca. Eles matam as porcas todinhas e comem.

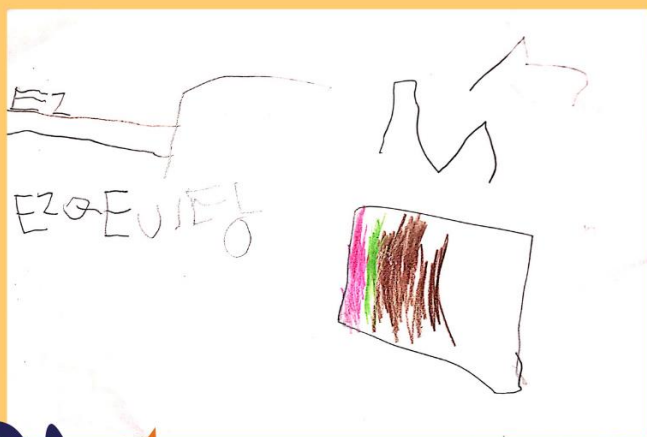


Érika Kauane gosta de comer arroz e feijão e de brincar com brinquedos.



Jogos EZEQUIEL

Eu tive um celular, mas minha mamãe estragou. Mas, eu assistia só em uma TV, só em uma. Aí eu só jogava. Eu jogava um bocado de vezes. Jogava os jogos do Homem Aranha, do Batman e Free Fire. Aí meu pai me dava o celular dele e eu jogava o jogo de Free Fire e de Thor.



Ezequiel gosta de comer carne de porco, arroz e tomate e de jogar jogos no celular.



Menino solitário

GUILHERME

Era uma vez um menino solitário.
Ele não tinha pai nem mãe e morava na rua.
Mas, alguém passou e ajudou ele.
E final da história.



Guilherme gosta de
comer arroz, carne e
feijão e de brincar com
os amigos.



Meninos pobres

JOÃO GUILHERME

Era uma vez uns meninos pobres e tinha uma menina que reclamava muito deles.

Aí num dia, ela foi lá.

Aí tinha uma outra menina que viu eles com fome e dormindo no chão.

Aí ela foi e comprou coisas no mercado e deu para as crianças.

Fim.



João gosta de comer arroz, milho e feijão e de brincar com os amigos no parque.



Vídeo Game

JOÃO MIGUEL

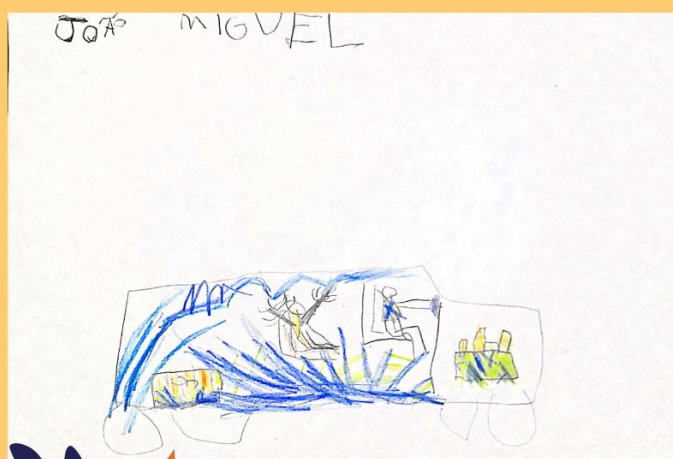
Eu tinha um videogame, mas eu nunca conseguia um.

Mas meu tio precisava de um e eu doeí.

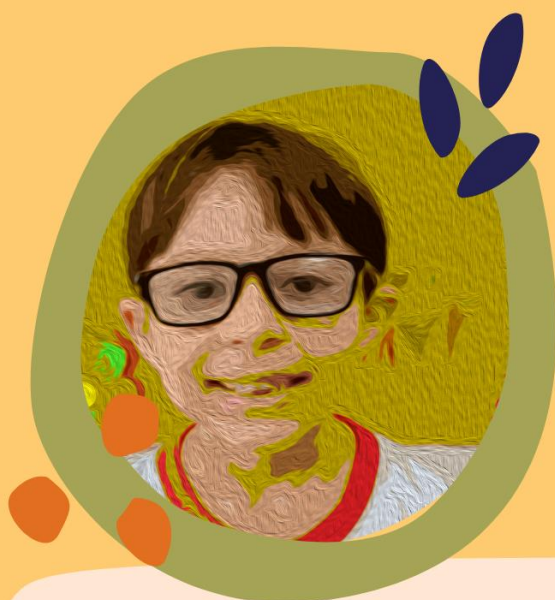
Por isso que eu não tenho mais videogame.

Mas aí um dia ele me emprestou.

Depois ele me pediu de volta e eu dei.



João Miguel gosta de comer batata, arroz e bife e de jogar vídeo game.



Minha irmã e eu

KHAIO

Era uma vez eu e minha irmã.
 Eu estava brincando com ela, aí ela caiu e machucou.
 Aí ela ficou coçando e sangrando.
 Aí eu ajudei ela e fiquei cuidando dela.
 Eu comprei um remédio e ela melhorou.
 E fim.



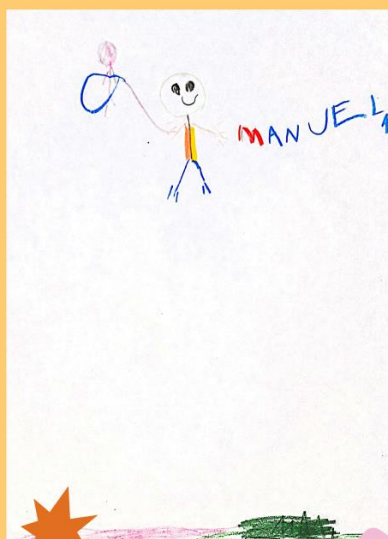
Khaio gosta de comer
 brócolis, arroz, feijão e
 batata e de brincar
 com o Blue.



Branca de Neve

MANUELA

Era uma vez o nome de uma menina que se chamava Branca de Neve. Ela tinha cinco pais e cinco mães. Aí ela morreu e eu fiquei triste. E quando ela morreu, os pais dela me falaram. E aí eu queria falar com a minha mãe, mas ela estava dormindo e meu pai também. E acabou a história. E aí eu fui na farmácia comprar um remédio e não tinha nenhum remédio. Aí eu vi lá no YouTube e comprei o remédio. E ela melhorou. Eu tirei ela do caixão. E esse é o fim da história.



Manuela gosta de comer frango, arroz, salada e feijão e de brincar com as amigas.



A menina que devorava doces

MARIA VITÓRIA

Era uma vez uma menina que gostava muito de devorar doces.

Um dia, ela foi na casa de um urso.

E o urso devorou ela.

O irmão dela foi até a casa dela e viu que ela não estava lá mais.

Ela adormeceu lá no hospital.

E fim.



Maria Vitória gosta de comer biscoitos e de brincar de bonecas.



Os três porquinhos **MIGUEL**

Era uma vez três porquinhos em uma casa. A mãe deles disse para eles irem acampar. Aí os porquinhos depois falaram: “Tchau, mãe!”. Aí o Lobo Mau apareceu e assoprou a casa deles. As casas dos três porquinhos. Era uma casa de palha e uma casa de madeira. Casa de madeira ele assoprou, assoprou. E a casa de palha ele assoprou também. Aí a casa de tijolos ficou mais forte e ele não conseguiu assoprar. Aí ele não conseguiu assoprar e acabou que ele não assoprou. E fim.



Miguel gosta de comer arroz, carne moída e feijão e de brincar no parque.



Sabonete

RIANY ALESSANDRA

Era uma vez, teve um dia que eu estava com o meu irmão e nós fomos pegar doces.

Aí eu vi um pacotinho verde lá.

Daí eu fui e comi.

E era sabão. Um sabonete.

Depois que eu comi o sabonete, eu joguei fora.



Riany Alessandra
gosta de comer
cachorro-quente e de
brincar de bonecas.



Mel

STHEFANY

O meu pai comprou uma pitbull de um mês. E daí ela foi crescendo, era fêmea e chama Mel. Quando ela cresceu com quatro meses, ela foi subindo em mim e me mordendo. Eu fiquei triste e chorei. E daí em muitos dias ela ficava subindo em mim, me mordendo e me arranhando. E daí eu não gosto dela nem um pouco e meu pai fica fazendo carinho nela. E a minha mãe também e eu não gosto. E já acabou a história.



Sthefany gosta de comer batatinha frita e de brincar com as amigas.



Lobo e Princesa

TATIANE

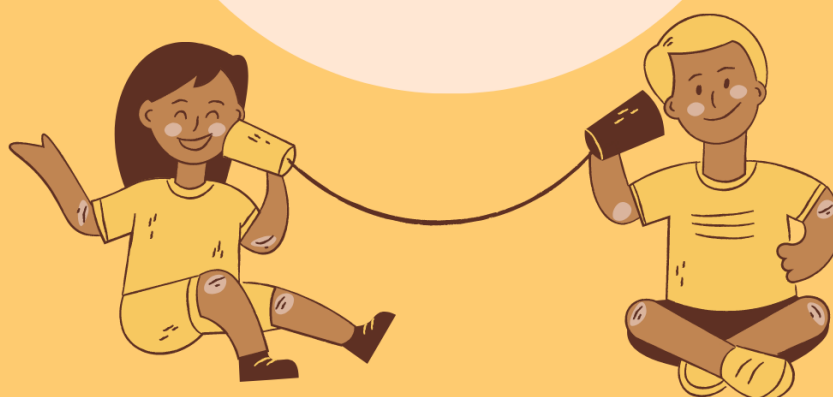
Era uma vez um menino que morava em uma casa. Só que uma bruxa veio amaldiçoar o menino. Ela amaldiçoou o menino e de noite ele virava um lobo e de dia ele era um humano. Só que uma princesa também estava amaldiçoada. Aí o lobo beijou ela e eles se casaram. E viveram felizes para sempre. Eles tiveram três filhos e tiveram que cuidar. E fim.



Tatiane gosta de comer batata frita, arroz e carne de porco e de brincar de bicicleta.



Escola Ipê Amarelo





Boneca de pano

ANA HELENA

Era uma vez tinha uma boneca de pano.
 O chão abriu e ela morreu.
 Ela estava na praia e o chão abriu, a terra saiu.
 Aí a água tirou a terra, aí que a boneca morreu, porque ela era
 de pano.
 Aí quando molha, ela desmaia e morre.



Ana Helena gosta de
 comer comida e de
 brincar com bicicleta.



Meu passarinho **EMANUEL**

Meu passarinho fugiu e ele foi para outra janela, aí eu chorei. Um vizinho deu para ele no trabalho e ele levou para casa. Ele teve ninho com um ano, aí eu quis fazer carinho. Ele era bonzinho e ele era macio. Minha mãe pegava ele. Ele ia para a cozinha e fazia cocô. Aí meu pai comprou outra casa, aí ele deu brinquedo para ele (passarinho) e ele picou. E fim.

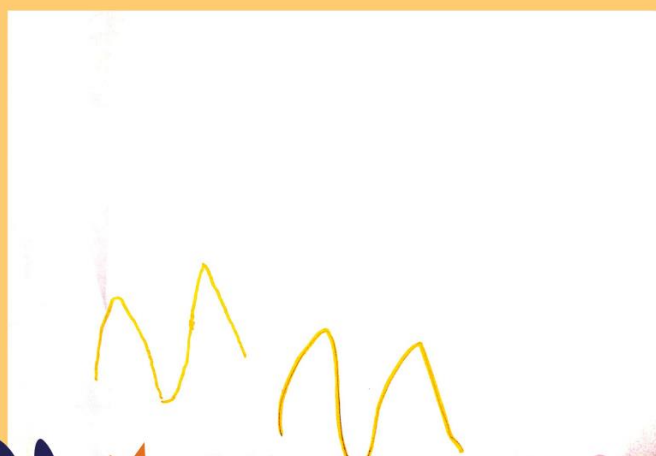


Emanuel gosta de comer chocolate, abacaxi, melancia e de brincar com seus bonecos do Vingadores.

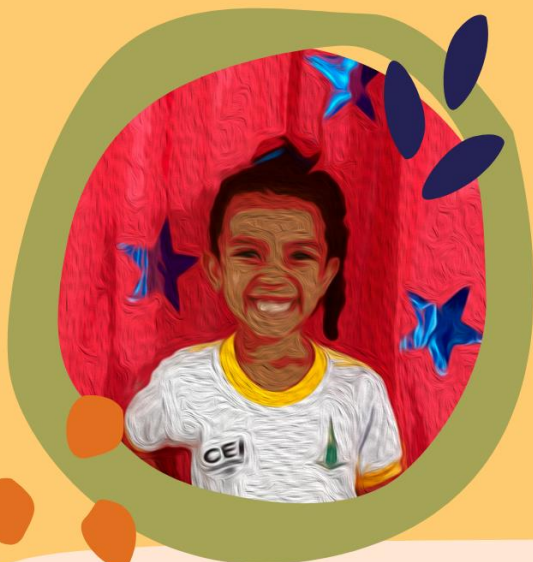


Mc Donald's **HEITOR**

Fui no Mc'Donald's e fiz tudo.
Eu fui lá na casa da mamãe e eu pedi.
E todo mundo comeu tudo: feijão, biscoito e leite.
E eu estava comendo arroz, feijão e linguiça.



Heitor gosta de comer
Mc Donald's e de
brincar com o José.



Meu dente de leite

LUANA

Era uma vez, um dia que eu arranquei meu dente.
 Doeu muito e eu chorei muito.
 A minha mãe que arrancou.
 Eu arranquei lá no banheiro aí a minha mãe arrancou e ficou
 sangrando muito.
 E fim.



Luana gosta de comer
 comida e coisas
 saudáveis e de brincar
 de pique-esconde e
 pega-pega.



Chapeuzinho Vermelho

MARIA ANITA

Era uma vez uma menina chamada Chapeuzinho Vermelho. Aí ela foi lá para a casa da Vovozinha dela. E tinha um Lobo Mau atrás de uma árvore, aí e o Lobo Mau foi seguindo a Chapeuzinho Vermelho. Aí o Lobo Mau fingiu que ia ser a Vovozinha. Aí depois ele deitou na cama e colocou um monte de coisa de dormir da vovó e trancou ela no guarda-roupa. Aí a Chapeuzinho chegou e foi lá. Aí depois ela foi e falou: "Mas que olho grande que você tem!" e ele falou: "É para enxergar melhor." e a Chapeuzinho falou: "Mas que ouvido grande!" "É para escutar melhor." "Mas que nariz grande!" "É para cheirar melhor." "Mas que boca grande!" "É para te comer!" Aí pegou a Vovozinha e comeu. Aí tinha um caçador. Aí correu atrás do Lobo Mau. Aí cortou a barriguinha do Lobo Mau. Aí todo mundo ficou felizes para sempre.

MARIA ANITA ♡



Maria Anita gosta de comer comida e de brincar de polícia e ladrão.



Meu dente de leite

MARIA EDUARDA

Era uma vez, eu estava em uma pracinha perto da minha casa e eu bati meu dente em uma parte lá, que tem um ferro.

O dente era mole, já.

Aí ele destronchou e depois minha mãe arrancou ele.



Maria Eduarda gosta de comer melancia e de brincar de pique-fruta.



História de terror

MARIANA

Era uma vez um menino e sua mãe. Aí o menino era um Lobo Mau. Aí nas noites e madrugadas ele saía para pegar gente. Aí ele botava cartazes. Teve um dia que uma senhorinha encontrou o cartaz. Aí ele foi lá de madrugada e pegou essa senhora. Aí uma carta atrás de sua TV de casa, falando que ele era um Lobo Mau. Só que a sua mãe nunca sabia que ele era um Lobo do mau. Mas, só que ela era muito brava e não deixava ele fazer coisa errada. E aí ele era um Lobo muito mau e daí que apareceu uma fada madrinha e contou tudo para a sua mãe e deixou o Lobo sem maldade. E ele não virou mais um lobo. E a sua mãe descobriu e brigou com ele. E fim.



Mariana gosta de comer frango, carne, arroz e frutas e de brincar de boneca e de casinha.



Ariel

NICOLLY

Era uma vez uma princesa que se chamava Ariel. E ela era tão sozinha. Ela ficava sem os pais. Aí em dia ela viu um monte de dragões. E mataram ela. Mas um dia ela ficou bem feliz porque ela tinha pai, mãe, irmãos, princesa e uma bonequinha. E teve um dia em que aconteceu uma coisa bem ruim com ela. A mãe dela deixou ela sozinha. E a mãe dela estava no mercado. Aí ela procurou ela por todos os lugares. Ela sumiu. Aí um dia, a Branca de Neve viu ela, que estava chorando. Daí a Branca de Neve falou: "Cadê a sua mãe?" e ela disse: "Eu não sei onde que ela está." Aí um dia aconteceu uma coisa com ela. As portas da casa dela fecharam todas e ela ficou sem sair com as amigas. E fim.



Nicolly gosta de comer banana e de brincar de pique-cola.



Hulk

RODRIGO ANDRADE

Era uma vez uma história do Hulk. Uma pessoa que chamava Hulk. Ele nasceu verde, mas quando cresceu ele ia ficando forte, forte, forte. Aí ele virou um super herói chamado Hulk. Aí ele conheceu um amigo super herói que se chama Homem Aranha. O super herói era bem fraquinho, mas o Hulk, não. Ele era bem forte, bem forte, bem forte. Aí ele viu o bonde da Titica. E depois ele fez galinhada com o bonde da Titica, aí depois colocou molho de sangue, depois queijo e tomate. Botou pra cozinhar. Depois ele viu o Mario e o Mario matou o Hulk. Depois, fim.



Rodrigo Andrade gosta de comer chocolate e de brincar no escorregador.



Pica-pau RODRIGO FILHO

Era uma vez um pica-pau, que ele voava atrás do mundo inteiro e ele tinha a asa quebrada.

Como ele quebrou a asa, ele foi para o centro da Terra e a Terra estava quebrando e morreu.

Existiam alguns moradores que viram, foi lá nos Estados Unidos.

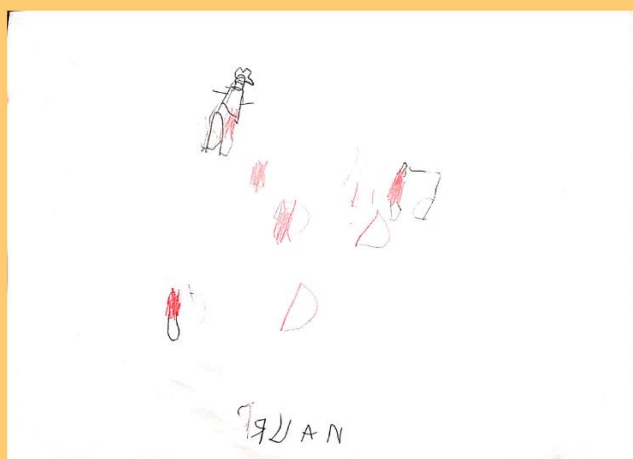


Rodrigo Filho gosta de comer picolé e de brincar de pega-pega.



Remédio RUAN

Era uma vez eu fui puxar a minha pele e estava sangrando. E eu pedi para a minha irmã colocar um papel e um band-aid e agora está melhor. Aí minha mãe já chegou com o remédio, porque eu estava doente. Aí minha mãe me deu remédio e eu já estou melhorando. E fim.



Ruan gosta de comer cookies e de brincar de Lego.



A bailarina e o unicórnio

RUTH

A bailarina disse que o unicórnio é colorido. Ela disse assim: "Ai que legal! Eu vou pular lá no céu para tentar ver o castelo." O mato, ela pulou até ver. No buraco, ela disse que tem que vencer o obstáculo. Depois, ela saiu pela saída. Aí pulou pela janela, brincou e depois ela foi no mato e no escorregador. Só que aí começou a chover. Então, ela pulou até o mar, só que aí choveu e ela não tinha guarda-chuva. Só que aí, ela não tinha casa. Então, ela pegou o sol apagou e foi na cama dormir. E até num dia lindo, ela foi lá no final falar com o unicórnio. Depois, ela estava na cama, só que aí o pai dela disse para ela tomar cuidado para ninguém descobrir a história dela. O nome dela é Maria.



Ruth gosta de comer uva, melancia, morango e feijão e de brincar de quebra-cabeça com seu pai e de Barbie e Lol.



Malévola SOPHIA

Era uma vez um rei e uma rainha que tiveram uma filha, até que a Malévola estava chegando ao seu reino e todos tiveram que abandonar a sua filha. Aí a Malévola decidiu fazer uma poção para todos os súditos dela tomarem, até que ela destruiu o reino de sua linda bebê. Até que ela cresceu e virou uma mulher bem linda. Ela dançou com os príncipes em uma floresta bem linda, com rios e águas. E também ela foi até o castelo em sua Malévola e pegou sua voz de volta, porque tirou sua voz. Ela adormeceu. O príncipe beijou ela, do amor verdadeiro e os dois viveram felizes para sempre.



Sophia gosta de comer cuscuz, carne, arroz e miojo e gosta de brincar de mamãe e filhinha com a Ruth e de pega-pega e de praia.



ANEXO A – APROVAÇÃO DA PESQUISA NO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS (CEP/CHS – UNB)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CRIANÇAS NARRADORAS: HISTÓRIAS DO COTIDIANO CONTADAS POR CRIANÇAS EM INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS DO DISTRITO FEDERAL

Pesquisador: DEBORA CRISTINA SALES DA CRUZ VIEIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 38763720.3.0000.5540

Instituição Proponente: Instituto de Artes

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.541.257

Apresentação do Projeto:

Inalterada em relação ao parecer consubstanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 26 de novembro de 2020.

Objetivo da Pesquisa:

Inalterado em relação ao parecer consubstanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 26 de novembro de 2020.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Inalterada em relação ao parecer consubstanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 26 de novembro de 2020.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisadora apresentou adequadamente novo termo de assentimento reformulado, conforme solicitação do parecer consubstanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 26 de novembro de 2020.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora forneceu todos os termos de apresentação obrigatória, inclusive anexou termo de assentimento revisado, readequado conforme idade das crianças para plena compreensão delas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa foi aprovada pelo CEP/CHS.

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep_chs@unb.br

**UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE**



Continuação do Parecer: 4.541.257

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1631278.pdf	30/11/2020 16:35:50		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	assentimento_revisado.pdf	30/11/2020 16:31:15	DEBORA CRISTINA SALES DA CRUZ VIEIRA	Aceito
Outros	instrumento.pdf	24/09/2020 18:30:59	DEBORA CRISTINA SALES DA CRUZ VIEIRA	Aceito
Outros	carta_encaminhamento_2.pdf	16/09/2020 16:08:35	DEBORA CRISTINA SALES DA CRUZ VIEIRA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_1.pdf	16/09/2020 16:01:54	DEBORA CRISTINA SALES DA CRUZ VIEIRA	Aceito
Declaração de concordância	aceite_institucional.pdf	15/09/2020 02:00:55	DEBORA CRISTINA SALES DA CRUZ VIEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	15/09/2020 01:52:49	DEBORA CRISTINA SALES DA CRUZ VIEIRA	Aceito
Outros	revisao_etica.pdf	15/09/2020 01:45:57	DEBORA CRISTINA SALES DA CRUZ VIEIRA	Aceito
Outros	imagem.pdf	15/09/2020 01:45:05	DEBORA CRISTINA SALES DA CRUZ VIEIRA	Aceito
Outros	lattes_luciana.pdf	15/09/2020 01:42:45	DEBORA CRISTINA SALES DA CRUZ VIEIRA	Aceito
Outros	lattes_debora.pdf	15/09/2020 01:41:53	DEBORA CRISTINA SALES DA CRUZ VIEIRA	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	15/09/2020 01:39:57	DEBORA CRISTINA SALES DA CRUZ VIEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	15/09/2020 01:38:50	DEBORA CRISTINA SALES DA CRUZ VIEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 4.541.257

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 15 de Fevereiro de 2021

Assinado por:
Érica Quinaglia Silva
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br