

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

LETÍCIA ÁGUIDA BENTO FERREIRA

**NARRATIVAS INFANTIS EM *PODCAST*:
MEMÓRIAS, NARRAÇÃO E EXPERIÊNCIAS**

FLORIANÓPOLIS

2022

LETÍCIA ÁGUIDA BENTO FERREIRA

**NARRATIVAS INFANTIS EM *PODCAST*:
MEMÓRIAS, NARRAÇÃO E EXPERIÊNCIAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Lidnei Ventura

FLORIANÓPOLIS

2022

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Setorial do FAED/UEDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Ferreira, Leticia Águida Bento
Narrativas infantis em podcast: : memórias, narração e
experiências / Leticia Águida Bento Ferreira. -- 2022.
146 p.

Orientador: Lidnei Ventura
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de
Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis,
2022.

1. Experiência. 2. Narração. 3. Educação Infantil. 4.
Podcast. 5. Pesquisa com crianças. I. Ventura, Lidnei . II.
Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de
Ciências Humanas e da Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

LETÍCIA ÁGUIDA BENTO FERREIRA

**NARRATIVAS INFANTIS EM *PODCAST*: MEMÓRIAS, NARRAÇÃO E
EXPERIÊNCIAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Professor Doutor Lidnei Ventura - Orientador
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Membros:

Professora Doutora Cyntia Simioni França
Universidade do Estado do Paraná UNESPAR

Professora Doutora Roselaine Ripa
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Professora Doutora Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva - Suplente
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Florianópolis, 10 de agosto de 2022.

Dedico este trabalho às crianças do G5/6:
Belinha, Borboletinha, Boneca, Cama,
Construtor, Homem Aranha, Homem de
Ferro, Joaquina, Princesa, Raul, Sara,
Tubarão e Uva.

AGRADECIMENTOS

À Universidade do Estado de Santa Catarina, onde concluí minha formação em Pedagogia e, agora, o Mestrado, e a todas as professoras e todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) que compartilharam comigo essa trajetória.

À Prefeitura Municipal de Florianópolis que me concedeu a licença para realizar esta pesquisa, assim como a possibilidade de desenvolver a parte empírica em uma de suas unidades educativas da rede.

Ao meu orientador, Professor Lidnei, pela parceria nesses dois anos de profícuos estudos. Por todo carinho e paciência comigo, especialmente, na reta final. Meu respeito e gratidão.

À banca examinadora da pesquisa, Professora Cyntia Simioni França, Professora Roselaine Ripa e Professora Gilka Girardello na qualificação da pesquisa, pelo aceite de vir dialogar conosco e por suas importantes observações, bem como à Professora Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, por aceitar a suplência dessa banca.

Aos profissionais do Núcleo de Educação Infantil Municipal (NEIM) Orisvaldina Silva, por acolherem a pesquisa, mesmo diante dos desafios da retomada do atendimento presencial. Em especial, à Daiana e Simone, parceiras comprometidas, profissionais sensíveis de escuta apurada, que desenvolvem um trabalho de excelência junto às crianças. Vocês foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Às crianças do Grupo 5/6 matutino, a quem dedico esta pesquisa, e seus familiares, por acreditarem, acolherem e participarem desta proposta de trabalho.

Aos colegas do grupo de pesquisa *Nexos: Teoria Crítica Interdisciplinar - Sul*, pelas parcerias nas aulas e nas discussões e, mesmo não nos encontrando em nenhum momento presencialmente, foi bom saber que podia contar com vocês.

Aos meus amores, Airton, o companheiro da vida, Vinícius e Maria Luísa, filho e filha queridos, por me ouvirem pacientemente enquanto tentava compreender a complexidade do pensamento benjaminiano, por me acolherem nas minhas inseguranças e devaneios, por lerem meus escritos, mesmo sem compreender exatamente do que se tratava, por todos os gestos de carinho nessa jornada. Obrigada!

Aos meus pais, Daniel e Lurdinha, pelo apoio, compreensão e amor incondicional. Às minhas irmãs Daniela e Mariane e ao meu irmão Daniel, por existirem na minha vida. Vocês são minha fortaleza, amo todos vocês!

Desejo profundamente agradecer todas as pessoas que passaram pela minha vida e, de alguma forma, provocaram-me, instigaram e incentivaram a pensar na possibilidade de ingressar no Mestrado.

Infantes são os sem voz, os que não nascem falando, aqueles que estão aprendendo a falar e ser falados. Mais uma vez, não devemos entender a infância apenas como uma idade cronológica. Infante é todo aquele que não fala tudo, não pensa tudo, não sabe tudo. Aquele como Heráclito, Sócrates, Racière e Deleuze, não pensa o que todo mundo pensa, não sabe o que todo mundo sabe, não fala o que todo mundo fala. Aquele que não pensa o que já foi pensado, o que “há de pensar”. É aquele que pensa de novo e faz pensar de novo. Cada vez pela primeira vez. O mundo não é o que pensamos. “Nossa” história está inacabada. A experiência está aberta. Nessa mesma medida somos seres de linguagem, de história, de experiência. E de infância. (KOHAN, 2005, p. 246-247).

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo investigar como crianças na educação infantil têm elaborado narrativas a partir de suas experiências nos momentos de roda e identificar possibilidades de ampliação do espaço narrativo com o uso de *podcast*. Toma-se como referência a pesquisa de campo realizada com um grupo de 14 (quatorze) crianças, entre 4 e 5 anos, em um Núcleo de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. A pesquisa aproxima os campos da narrativa, numa visão benjaminiana de intercâmbio de experiências, tecnologias digitais de produção de *podcast* e educação infantil. Destacam-se como objetivos específicos: discutir e operar com o conceito de experiência infantil a partir das contribuições de Walter Benjamin; identificar nas relações educativo-pedagógicas entre professoras e crianças durante as rodas, como se articulam as narrativas das experiências com a rememoração das crianças, a partir do vivido no núcleo de educação infantil; observar como as rodas de conversas, organizadas na dinâmica do cotidiano do núcleo de educação infantil, acionam a memória das crianças, revelando as formas como elas interpretam o mundo que vivem; produzir *podcasts* com e para as crianças com base nas suas narrativas. A metodologia usada foi a pesquisa qualitativa de natureza narrativa, que se orientou pelo princípio de fazer pesquisa *com* crianças. A coleta dos dados ocorreu por meio de observação participante, registro em diário de campo e em gravações de áudio e vídeo dos momentos de roda organizados no grupo. O material coletado foi interpretado de acordo com a hermenêutica fragmentária de Walter Benjamin. Fundamentado nesse autor, toma-se a criança como sujeito produtor de narrativas de experiências comunicáveis, cuja origem reside na tensão dialética entre o microcosmo individual e o macrocosmo social. Os resultados apontam que, por meio de estratégias educativo-pedagógicas, o núcleo de educação infantil pode ser potencializador na produção das narrativas infantis e indicam que a produção de *podcasts* por crianças pequenas ampliam o espaço narrativo e se torna um importante meio de dar visibilidade às suas vozes e às experiências.

Palavras-chave: Experiência; Narrativas; Educação Infantil; Podcast; Pesquisa com Crianças.

ABSTRACT

The present study has the goal to investigate how children from early education elaborate narratives from their experiences and how the use of podcasts can expand their narrative space. It takes as reference the field research done with a group of 14 (fourteen) children, between 4 and 5 years old, in a center for early childhood education of the municipal education of Florianópolis. The research brings together the fields of narrative, in a Benjaminian vision of exchange of experiences, digital technologies of podcast production and early childhood education. The following specific goals stand out: discuss and operate with the concept of early education from Walter Benjamin's contributions; identify in the educational-pedagogical relations between teachers and children, during the circles, how the narratives of experiences with the children's remembrance are articulated, based on what was lived in the early childhood education center; observe how the conversation circles, organized in the daily dynamics of the early childhood education center, trigger the children's memory, revealing the ways in which they interpret the world they live in; Produce podcasts with and for children based on their narratives. The methodology used was qualitative research of narrative nature, which was guided by the principle of doing research *with* children. Data collection took place through participant observation, registerings in a field diary, and in audio and video recordings of the conversation circles moments, organized in groups. The material collected was interpreted according to the fragmentary hermeneutics of Walter Benjamin. Based on this author, the child is taken as a producer of narratives of communicable experiences, whose origin lies in the dialectical connection between the individual microcosm and the social macrocosm. The results indicate that, through educational-pedagogical strategies, the early childhood education center can be an enhancer in the production of children's narratives, and indicate that the production of podcasts by young children expands the narrative space and becomes an important means of giving visibility to the children's narratives voices and experiences.

Keywords: Narratives. Experience. Podcast. Early Childhood Education. Research with Children.

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BINOS	Biblioteca Infantil NEIM Orisvaldina Silva
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC-EI	Base Nacional Comum Curricular – Educação Infantil
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curricular Nacional
DEI	Diretoria de Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
MEC	Ministério da Educação
NEIM	Núcleo de Educação Infantil Municipal
OMS	Organização Mundial da Saúde
PMF	Prefeitura Municipal de Florianópolis
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
RMEF	Rede Pública Municipal de Ensino de Florianópolis
SES/SED/DCSC	Secretaria Estadual da Saúde, Secretaria Estadual da Educação e da Defesa Civil de Santa Catarina
SMEF	Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
NUFPAEI	Núcleo de Formação Pesquisa e Assessoramento para Educação Infantil

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Localização do NEIM Orisvaldina Silva.....	51
Figura 2 - Fachada do NEIM Orisvaldina Silva.....	53
Figura 3 - Casarão.	54
Figura 4 - Apresentação das materialidades e artefatos tecnológicos da pesquisa. .	62
Figura 5 - Exploração das materialidades e artefatos tecnológicos da pesquisa.	63
Figura 6 - Espaço do <i>podcast</i>	64
Figura 7 - Crianças no Espaço Podcast.	66
Figura 8 - Escolha do Codinome e assinatura do Termo de Assentimento.....	69
Figura 9 - Roda leitura das cartas.	75
Figura 10 - Apresentação das fotos e dos desenhos das cartas.....	76
Figura 11 - Roda de levantamento de hipóteses sobre castelos – Grupo 1.....	80
Figura 12 - Roda de levantamento de hipóteses sobre castelos – Grupo 2.....	81
Figura 13 - Organização do espaço para projetar o castelo.....	82
Figura 14 - Exploração dos livros com imagens de castelos e construtividade.....	83
Figura 15 - Projetando o castelo: Grupo 1.	85
Figura 16 - Projetando o castelo: Grupo 2.	86
Figura 17 - Projetando o castelo: Grupo 3.	88
Figura 18 - Projetando o castelo: Grupo 4.	89
Figura 19 - Castelos.	90
Figura 20 - Layout do Casarão.....	94
Figura 21 - Estúdio de gravação.	95
Figura 22 - Primeiras explorações no estúdio.	96
Figura 23 - Cartazes Baú das Memórias.....	98
Figura 24 - Abertura do Baú da Memória.	99
Figura 25 - Assobio.	100
Figura 26 - Violão	101
Figura 27 - Estalar de dedos.	101
Figura 28 - Xilofone.	101
Figura 29 - Votação.....	102
Figura 30 - Contagem dos votos.	103
Figura 31 - <i>Podcast</i> na plataforma <i>Spotify</i>	105
Figura 32 - <i>Podcast</i> na plataforma <i>Google Podcast</i>	105

Figura 33 - Bernuncinha.....	106
Figura 34 - Dinossauros.....	107
Figura 35 - A leitora.....	108
Figura 36 - Gravação da música <i>Vamos Passear na Floresta</i>	110
Figura 37 - Painel das memórias.....	110

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO: A COISA QUE PERGUNTA.....	16
1.1	PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES E ESCOLHAS METODOLÓGICAS.....	20
2	WALTER BENJAMIN: ITINERÁRIOS	29
2.1	ERFARHUNG: A EXPERIÊNCIA EM WALTER BENJAMIN	30
2.2	WALTER BENJAMIN E A INFÂNCIA	33
2.3	HORA DAS CRIANÇAS: NARRATIVAS RADIOFÔNICAS AO <i>PODCAST</i> ..	37
3	EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇO DA EXPERIÊNCIA	40
3.1	A EDUCAÇÃO INFANTIL REIVINDICA SUA ESPECIFICIDADE	41
3.2	A QUESTÃO DA EXPERIÊNCIA NA BNCC.....	46
4	A CRIANÇA NARRADORA DE SUAS EXPERIÊNCIAS: PESQUISA DE CAMPO	51
4.1	O CENÁRIO DA PESQUISA E SEUS SUJEITOS.....	51
4.2	DESAFIOS DA PESQUISA COM CRIANÇAS	60
4.3	RODA: A CIRCULARIDADE COMO POTÊNCIA DE FALA E ESCUTA.....	71
4.3.1	Roda: Leitura das cartas.....	74
4.3.2	Roda: Organização para massinha	77
4.3.3	Roda: sobre castelos	78
4.3.4	Roda: projetando o castelo	82
4.3.4.1	<i>Roda – Grupo 1</i>	<i>84</i>
4.3.4.2	<i>Roda – Grupo 2</i>	<i>85</i>
4.3.4.3	<i>Roda- Grupo 3.....</i>	<i>86</i>
4.3.4.4	<i>Roda – Grupo 4.....</i>	<i>88</i>
4.4	“EU GOSTO MESMO É DE BRINCAR DE GRAVAR”: CRIAÇÃO DE <i>PODCAST</i> COM E PARA CRIANÇAS	91
4.4.1	Montagem do estúdio.....	93
4.4.2	Baú das Memórias	97
4.4.3	Trilha musical: a votação.....	100
4.4.4	Narrativas infantis: o <i>podcast</i>.....	103
4.4.4.1	<i>Episódio 1: Coisas que eu gosto de brincar no NEIM.....</i>	<i>105</i>
4.4.4.2	<i>Episódio 2: Músicas que a gente canta no NEIM</i>	<i>108</i>
4.4.4.3	<i>Episódio 3: Era uma vez no castelo.....</i>	<i>110</i>
4.5	ERA UMA VEZ UM CASTELO: HISTÓRIAS A PARTIR DE MÔNADAS ...	111

4.5.1	Mônada: Perde e ganha	112
4.5.2	Mônada: A princesa que soltava pum com cheiro de lavanda	113
4.5.3	Mônada: A princesa, o príncipe e o rei que fugiram.....	114
4.5.4	Mônada: Kalua	115
4.5.5	Mônada: Aventura na Floresta escura.....	116
4.5.6	Mônada: O castelo da Aranha	117
4.5.7	Mônada: Rainha Elizabeth Bárbara.....	118
4.5.8	Miríades de significados.....	119
5	“VITÓRIA, VITÓRIA, ACABOU A HISTÓRIA!”	121
	POSFÁCIO.....	124
	REFERÊNCIAS.....	126
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DESTINADO AOS FAMILIARES	135
	APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO PARA AS CRIANÇAS	138
	APÊNDICE C – QUADRO SEMANAL DE AÇÕES NO CAMPO DE PESQUISA	141
	ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS (CEP-UDESC).....	142
	ANEXO B – LETRA DAS MÚSICAS CANTADAS NO <i>PODCAST</i>	144

1 APRESENTAÇÃO: A COISA QUE PERGUNTA

“Escrever” existe por si mesmo? Não. É apenas reflexo de uma coisa que pergunta. Eu trabalho com o inesperado. Escrevo como escrevo sem saber como e por quê – é por fatalidade da voz. O meu timbre sou eu. Escrever é uma indagação. (LISPECTOR, 2020, p. 14).

Reconhecer a *coisa que pergunta*, esta foi, talvez, a primeira ação que me trouxe até aqui: a busca pelo que me mobiliza pesquisar e refletir. Posso considerar que a *coisa que pergunta* veio tomando forma ao longo da minha trajetória profissional, em especial, quando iniciei minhas atividades na educação infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF), após uma breve passagem por uma escola de ensino fundamental dessa rede de ensino.

Quando ingressei na educação infantil da RMEF, início dos anos 2000, ecoavam pelas unidades educativas os desdobramentos da primeira versão das Diretrizes Curriculares para Educação Infantil, de 1999, e da mobilização que as pesquisas sobre infância, criança e educação infantil faziam naquele período, especialmente, pelos estudos de Sônia Kramer, Moysés Kulhmann Junior, Phillippe Ariès, Eloisa Candal Rocha, Maria Malta, Verena Wiggers, Luciana Ostetto, Rosa Batista, Fúlvia Rosemberg, Manuel Sarmento, entre outros. Foram envidados debates fecundos e trocas de experiência entre as profissionais da rede municipal e pesquisadores acerca da relação indissociável entre: o educar e cuidar; dos princípios éticos, estéticos e políticos da educação infantil; a brincadeira; a criança como sujeito de direitos, vez e voz; rotina na creche e intencionalidade pedagógica. Isso foi realizado dentro das unidades educativas, em formações externas e grupos de estudos independentes. Concomitantemente a esse movimento, a RMEF passou por uma ampliação no número de unidades de atendimento na educação infantil, representando aumento no número de crianças matriculadas¹ e de profissionais contratados.

¹ Oestreich (2011, 2014) destaca diferentes estratégias que gestores públicos adotaram na primeira década de 2000 para suprir as demandas na procura de vagas na educação infantil pública de Florianópolis. De 2001 a 2004, ações como agrupamentos de crianças de diferentes idades, busca e preenchimento de vagas ociosas e parcialização de atendimento das crianças foram estratégias proeminentes. Entre 2005 e 2011, a PMF focou na ampliação do número de salas nas creches já existentes, na construção de novas creches e na municipalização de creches da rede estadual. Segundo a autora, considerando os dados de

Trago uma breve retomada das discussões da primeira década dos anos 2000 para referendar o percurso que foi fundamental na estruturação do que hoje temos como Documentos Curriculares para Educação Infantil da RMEF². Neles, as marcas da Pedagogia da Infância estão impressas e reverberam nas unidades educativas, atuando significativamente nos modos de ver e reconhecer a criança na centralidade da ação pedagógica, a brincadeira e interação como eixos estruturantes do fazer pedagógico e, conseqüentemente, na docência da educação infantil.

É na possibilidade da escuta qualificada da criança, auscultação³, e na ação docente na educação infantil, que a problemática da pesquisa foi se revelando. Segundo Agostinho (2018, p. 161), “A escuta das crianças como estruturante da docência na Educação Infantil, e para além dela, é tarefa cotidiana da ação pedagógica”. Assim, podemos considerar que a escuta das crianças é atribuição da professora da educação infantil, então, como temos escutado as crianças? Quais espaços para elaboração de narrativas das crianças estão postos no cotidiano dos núcleos de educação infantil? Quais experiências têm sido narradas pelas crianças? Quais desdobramentos do que escutamos se revelam nos planejamentos?

Imbuída dessas perguntas (e tantas outras), nos estudos e nas parcerias no “chão da creche”, venho me constituindo como supervisora escolar na educação infantil e, acompanhada dos meus pares⁴, temos lutado em defesa dos direitos das crianças e trilhado caminhos na direção da educação pública, gratuita e de qualidade.

O título instigador da pesquisa de mestrado de Cristiane Januário (2018), *A Educação Infantil reivindica a experiência*, provoca a pensar como e quais experiências as crianças têm vivido nos NEIM. Nesse estudo, a pesquisadora analisou

matrícula na educação infantil pública da RMEF e dos convênios, houve aumento de 941 vagas neste período (2000: 11.867 matrículas / 2011: 12.808 matrículas).

² São eles: Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (2010); Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2012); Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015a); Diretrizes da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015b); Curriculares para Educação Básica Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica (2016a); Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2016b); Base Nacional Comum Curricular e os Documentos Curriculares Municipais da Educação Infantil de Florianópolis: Recontextualização Curricular (2019).

³ De acordo com Rocha (2012, p. 18), “[...] redefine nossa ação, não como uma mera percepção auditiva ou recepção da informação - envolve a compreensão da comunicação feita pelo outro. Inclui a recepção e a compreensão, que, principalmente neste caso – a expressão do outro/criança orienta-se pelas próprias intenções colocadas nessa relação comunicativa – e lembremos que, quanto o outro é uma criança, a linguagem oral não é central e nem única, ela é fortemente acompanhada de outras expressões corporais, gestuais, faciais”.

⁴ Considero meus pares nessa trajetória: professoras e professores, auxiliares de sala, diretoras, cozinheiras, auxiliares de limpeza, supervisoras e supervisores escolares da educação infantil.

o conceito de experiência no Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015a) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010), com base na filosofia de Walter Benjamin e Jorge Larrosa, e na sociologia de François Dubet (1994). O trabalho revela, a partir das análises,

[...] uma forte influência da experiência educativa de Dewey (1978), na qual o pragmatismo é referência. Tanto nas pesquisas quanto nos documentos, o condicionamento da experiência ao status de experimento se mostrou recorrente. Ao refletir sobre as implicações de estar se constituindo dentro dessa realidade complexa, de ações muito racionais e pouco sensíveis ao afeto, busca-se com este estudo, a partir das defesas no que tange o potencial humano de ser ativo, participante, transformador, criador e recriador das relações e do contexto em que vive, reivindicar a experiência na área e o compromisso com a disposição de condições para vivê-la. (JANUÁRIO, 2018, p. 15).

Com essa constatação, e reconhecendo sua complexidade, sobretudo, quando projetamos o olhar para o não menos complexo interior das unidades educativas da RMEF, *a coisa que pergunta* emerge provocando as seguintes indagações: como as experiências das crianças tornam-se narráveis nos núcleos de educação infantil? Quais são e como se configuram os espaços de escuta dessas possíveis experiências?

Por si só essas perguntas já são provocadoras, mas ao pensá-las no contexto pandêmico da COVID-19⁵, no qual ainda estamos inseridos, mas que teve seu ápice de contaminação e mortes em 2020 e 2021, elas ganham outras proporções e, por isso, atravessam essa pesquisa.

Recordando o cenário imposto pela pandemia em 2020, vimos países estabilizados social e economicamente e os mais frágeis nas questões sanitárias sendo acometidos e submetidos a restrições, como o isolamento social, fechamento de setores públicos, do comércio, de indústrias e o aumento do desemprego. Nesse contexto, o campo da educação, no Brasil, mais uma vez, ficou exposto às suas fragilidades maiores, a saber: a desigualdade, a falta de garantia do acesso e

⁵ O vírus SARS-COV2 é o causador da doença COVID-19. Os primeiros casos da doença foram notificados na cidade de Whuan, na China, em dezembro de 2019. O vírus espalhou-se rapidamente por todos os continentes, levando a Organização Mundial da Saúde (OMS) a declarar a situação de pandemia em 11 de março de 2020. A partir do desenvolvimento de vacinas, a pandemia passou a ser controlada. O Brasil começou a imunizar a população em janeiro de 2021. A COVID-19 levou à morte mais de 670.000 brasileiros, conforme indica o site do Ministério da Saúde, em junho de 2022. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>.

permanência do estudante, o investimento em infraestrutura, a formação e a pesquisa. Em março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) autorizou a suspensão das aulas presenciais em todas as etapas de ensino, regulamentando aulas remotas por meios digitais, no modelo síncrono ou assíncrono, enquanto durasse a pandemia⁶.

Para a educação infantil, a condição da não presencialidade comprometeu na essência o seu foco de ação, que são as relações pedagógicas estabelecidas entre crianças e adultos (AGOSTINHO; LIMA, 2015).

O distanciamento físico e a ausência do contato diário, como garantia da segurança sanitária para toda população, fez com que os espaços educativos da educação infantil buscassem formas de acesso às crianças em suas casas. Considerando os recursos das instituições, das professoras, das famílias, e que o celular é o principal meio de acesso à internet no país⁷, o *WhatsApp* tornou-se o aplicativo mais viável de comunicação para os envios de mensagens, propostas de atividades e compartilhamento de links.

O uso de ferramentas de tecnologias digitais se constituiu como desafio ao se tornarem as principais aliadas no caminho da comunicação entre escola/professoras e as famílias. Dado a desigualdade de acesso às tecnologias e à ausência de uma educação para as mídias, as instituições de ensino passam a improvisar soluções pedagógicas, uma vez que “[...] raramente possuíam qualquer formação específica para educar com as mídias –, como também, de modo geral, as famílias não tinham referências para uma mediação adulta adequada ao uso das telas” (GIRARDELLO; FANTIN; PEREIRA, 2021, p. 36). O papel das famílias se complexificou nesse cenário, pois passaram a assumir outro nessa nova organização escolar, que, somado a toda a instabilidade econômica que assolava (e ainda assola) a sociedade, exigiu que muitas famílias priorizassem outros tipos de consumo que não o uso do aparelho celular e da internet. Dessa forma, não houve garantias que as crianças pudessem acessar os conteúdos produzidos pelas professoras durante o período de isolamento social.

⁶ Em 2021, com a chegada das vacinas contra COVID-19, inicia-se o atendimento híbrido (remoto/presencial) com uma série de restrições estabelecidas por planos de contingência elaborados por estados e municípios. Com o relativo controle da pandemia e um número expressivo da população vacinada, 2022 iniciou o ano letivo de forma presencial, com atenção à higiene das mãos, aos ambientes ventilados e ao uso de máscara.

⁷ Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Tecnologia da Informação e Comunicação (PNAD Contínua TIC) de 2018, divulgada pelo IBGE em 2019. Para saber mais, acesse: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-04/celular-e-o-principal-meio-de-acesso-internet-no-pais>.

Há muito sobre os *(des)*caminhos educacionais durante a pandemia para serem problematizados, mas para esta pesquisa, que pretende investigar as narrativas infantis e suas experiências na educação infantil, o silenciamento das crianças pequenas é que nos mobiliza. Por isso, consideramos que, diante dos aprendizados desse período de trabalho remoto e vislumbrando que ainda ficaremos susceptíveis por algum tempo às normativas sanitárias, mais ou menos restritivas, pensar o uso de tecnologias digitais como uma alternativa pedagógica que possibilite um espaço de participação e elaboração de narrativas das crianças parece bastante auspicioso. Nessa perspectiva, considerando a facilidade de compartilhamento e produção, a gravação de áudios por meio de *podcast*⁸ se mostra como uma possibilidade de aproximação entre e com as crianças, além de ser um aliado na ampliação de suas vozes, saberes e experiências.

Traçado o panorama geral, a problemática da pesquisa materializa-se na seguinte questão: como as crianças na educação infantil têm elaborado narrativas a partir de suas experiências e como o uso de *podcast* pode ampliar o espaço narrativo?

1.1 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES E ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Conceber a educação infantil como primeira etapa da educação básica, com atendimento das crianças de zero a cinco anos e 11 meses, representa um grande avanço nas políticas públicas para a infância no Brasil. Os estudos sobre especificidades da educação das crianças em espaços coletivos, desde os bebês, vêm crescendo e trazendo elementos para pensarmos sobre os modos de ser e viver a infância.

Porém, é preciso destacar que temos vivido um período de múltiplos ataques à educação brasileira e de obscurantismo em todas as etapas de ensino. Ao olharmos para as políticas educacionais que vêm sendo implantadas na atualidade, muitas vezes evasivas, percebe-se o viés político-ideológico conservador, que acaba por consolidar o projeto hegemônico do capital de massificação da sociedade e homogeneização dos sujeitos.

⁸ O *podcast* é uma plataforma multimídia proveniente da internet que conta com características que ultrapassam as limitações do rádio tradicional. Essa mídia vem ganhando visibilidade por ser de fácil acesso, versátil e não exigir muitos recursos tecnológicos para produção.

Os estudos de Walter Benjamin, a partir de sua crítica à sociedade moderna, serão o fio condutor para estabelecermos as relações com a educação e os desafios da infância na contemporaneidade encetadas nesta pesquisa. O autor constata que as experiências estão em baixa nessa organização social. Com as novas dinâmicas impostas pelo modo capitalista de produção, a comunicabilidade e a transmissão dos conhecimentos tradicionais ficaram prejudicadas, levando o ato de narrar à decadência. Devemos compreender a relação intrínseca entre experiência e narração na obra do autor e que o ato de narrar não se reduz a uma transmissão de histórias, “[...] mas deve ser tomado como partilha e intercâmbio de experiências (BENJAMIN, 2012), como encontro com o outro, que afeta e é afetado pelos relatos acerca de seu percurso identitário” (VENTURA, 2019, p. 148).

Com o cenário empobrecido de experiências (*Erfahrung*) comunicáveis, individuais e coletivas, ganha espaço a experiência fugaz, a vivência (*Erlebnis*). *Erlebnis*, diferentemente de *Erfahrung*, opera na individualidade, na instantaneidade, na finitude, por isso, é “[...] esgotada em si mesma, não podendo ser transmissível porque carece de conteúdo e mesmo porque sem raízes no passado ou em uma tradição que lhe reivindicaria a condição de transmissibilidade” (VENTURA, 2019, p. 149). Desse modo, Benjamin (2012) vai compreender que na modernidade se instaura um “tempo vazio e linear”.

Diante dessa constatação, o autor provoca-nos a pensar a reconstrução da experiência (*Erfahrung*) na reformulação da narratividade e da memória coletiva. Sobre isso, Gagnebin (2014, p. 10) reforça que o pensamento de Benjamin:

[...] não desliza para uma certa nostalgia romântica, mas luta para compreender melhor as transformações políticas que se expressam nas transformações narrativas. Benjamin procura assim imaginar uma modernidade que não se reduza à mera aceleração do tempo e a produção cada vez maior de mercadorias, mas que seja igualmente a invenção de novas formas de vida em comum e que consiga transformar a técnica em instrumento de liberdade e de felicidade.

Benjamin (2012) reconhece na infância um campo fértil para *Erfahrung*, uma vez que as crianças operam no tempo presente, o “tempo de agora” (*Jetztzeit*), mas conseguem acionar o passado, já que, como sujeitos de uma cultura, têm em si as

marcas da geração anterior. Já *Jetztzeit*⁹ se opõe ao tempo vazio, linear e homogêneo da modernidade e, por isso, livre dessa formatação, torna-se tempo de criação, tempo de experiência.

As considerações do autor acerca da infância, experiência da criança, narração, brincadeira e memória oferece elementos para pensarmos a educação infantil como um espaço privilegiado para a experiência por ele evocada: *Erfahrung*.

Por meio da experiência da brincadeira, a criança “[...] recria, começa tudo de novo, desde o início.” (BENJAMIN, 2012, p. 271). Assim, a repetição e o retorno transformam-se em potência de mudança e criação mediada pela linguagem. De acordo com Corsino (2019, p. 220),

A linguagem é a ‘casa’ das ideias, e na e pela palavra que as ideias podem ser formuladas e comunicáveis a nós mesmos e ao outro. A realidade nos é apresentada pela linguagem, ela existe e se expressa na língua, nos possibilitando também conhecê-la e expressá-la.

Uma educação que leve em consideração o pensamento benjaminiano defende que crianças brinquem, elaborem suas experiências, individuais e coletivas, e as compartilhe sem um compromisso com a vida adulta. Aproximamos esse pensamento ao da Sociologia da Infância para enfatizar as particularidades das crianças e refletir sobre a infância na contemporaneidade.

A Sociologia da Infância é um campo que “[...] objetiva compreender a infância como categoria social e as crianças enquanto membros da sociedade, atores sociais e agentes de cultura” (SARMENTO, 2013, p.20), pois ouvir a voz das crianças é o procedimento estrutural para o entendimento dos acontecimentos e dinâmicas sociais que as crianças narram (SARMENTO, 2020).

Investir na escuta das crianças nos desafia a pensar em uma pesquisa *com* as crianças, tendo-as como interlocutoras competentes para falarem de si mesmas e de suas percepções acerca do mundo. Para tanto, é preciso:

[...] construir um canal de comunicação profícuo entre adultos e crianças, principalmente no intuito de potencializar a autonomia, a participação, os relacionamentos e as proposições das crianças. Há forte indicação, nos estudos analisados, da necessária observação,

⁹ “[Jetztzeit] Embora se refira ao presente, é a capacidade que um dado passado possui de viver além de sua própria época e revolucioná-la. [...] É precisamente quando o passado e o futuro se encontram que a centelha da Jetztzeit golpeia e que se pode revolucionar o presente e redimir o passado de opressão. A Jetztzeit é o ‘pacto secreto’ que liga um momento específico do presente a um momento do passado. É este ‘Tempo-agora’ que aglutina a história do passado como em uma grande concentração, que desmonta o turbilhão da história [...]” (SPIGA, 2021, p. 60).

aproximação, penetração, percepção e interação dos adultos em relação ao mundo peculiar das crianças. (MARTINS FILHO, 2020, posição 1536).

Diante de tais considerações, entendemos ser necessário estabelecer um momento específico da jornada diária das crianças na educação infantil para o recorte desta pesquisa. Assim, o momento da *roda*, que é um tempo-espaco dialógico muito importante na educação infantil, parece-nos adequado por privilegiar o encontro, a escuta, a socialização de narrativas, o compartilhamento de saberes e experiências, entre as crianças e professoras do grupo.

A partir das contribuições de Walter Benjamin e da Sociologia da infância sobre criança e infância, esta investigação propõe uma análise a *contrapelo* na busca de pistas, rastros, fragmentos para experiência reivindicada pela educação infantil, espaço social institucional onde as crianças possam ter memórias narráveis e experiências comunicáveis.

Dessa forma, a pesquisa tem como objetivo investigar como as crianças têm elaborado narrativas a partir de suas experiências nos momentos de roda e identificar possibilidades de ampliação do espaço narrativo com o uso de *podcast*.

Traçado o objetivo geral, definimos os seguintes objetivos específicos: discutir e operar com o conceito de experiência infantil com base em Walter Benjamin; identificar nas relações educativo-pedagógicas entre professoras e crianças durante as rodas, como se articulam as narrativas das experiências com a rememoração das crianças, a partir do vivido no núcleo de educação infantil; observar como as rodas, organizadas na dinâmica do cotidiano do núcleo de educação infantil, acionam a memória das crianças, revelando as formas como elas interpretam o mundo que vivem; produzir um *podcast* com e para as crianças a partir de suas narrativas.

Para este estudo, a abordagem metodológica que mais se aproxima dos objetivos é a qualitativa, que, segundo Minayo (2011, p. 21),

[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

No âmbito da pesquisa qualitativa, quanto à natureza da investigação, entendemos a pesquisa narrativa como caminho mais adequado para compreensão

e apreensão das narrativas elaboradas pelas crianças no contexto da educação infantil, foco desta pesquisa, uma vez que seu objeto de estudo são as histórias narradas. Martins e Tourinho (2017, posição 2550) corroboram essa ideia, afirmando que:

[...] a pesquisa narrativa tem como sustentação histórias, relatos e imagens do passado, momentos, fragmentos e situações, experiências e ações alojadas na memória. Quando acionados pelos sujeitos, esses momentos, fragmentos, situações e imagens podem ser revividos e refeitos, em forma de narrativa.

A pesquisa narrativa vem ganhando espaço nas pesquisas sociais e humanas (BAUER; JOVCHELOVITCH, 2010; CRESWEL, 2014; MARTINS; TOURINHO, 2017; VENTURA, 2019). Na década de 1920, a Escola de Chicago apresentou para comunidade científica a discussão sobre os aspectos quantitativos e qualitativos em pesquisas sociais. Esse movimento impulsionou pesquisas com histórias de vida, confrontando os métodos de pesquisa quantitativos, aplicando em suas pesquisas técnicas próprias da etnografia e da antropologia, dando, assim, visibilidade e reconhecimento à abordagem qualitativa e à perspectiva narrativa para pesquisas em ciências sociais e humanas. Mais recentemente, nas últimas três décadas, a “virada linguística e o retorno ao sujeito”¹⁰ mobilizaram a “virada narrativa”, fenômeno que vem assinalando, conforme Suárez (2015 *apud* MARTINS; TOURINHO; SOUZA, 2017, p.).

[...] mudança nas formas de delimitar, classificar e organizar técnica e socialmente a produção de conhecimentos sentipensantes e relevantes sobre a vida social, cultural, educativa, estética, emocional e passional dos sujeitos e os sentidos e significados que estes constroem e reconstroem enquanto as experimentam e narram.

Assim, os pesquisadores narrativos buscam as histórias de indivíduos sobre suas experiências, tais como Creswell (2014, p.69), que atribui à pesquisa narrativa um caráter colaborativo entre o sujeito da pesquisa e o pesquisador, “[...] já que a história emerge por meio da interação e do diálogo entre o pesquisador e o(s) participante(s)”.

¹⁰ Daniel Hugo Suárez (2015 *apud* MARTINS; TOURINHO; SOUZA, 2017) destaca que a “virada linguística” trouxe para o centro da cena a linguagem como veículo e metáfora da compreensão social e o “retorno ao sujeito”, o movimento intelectual que repensou as relações de conhecimento como relações entre sujeitos, experiências, vozes e interpretações.

A conexão entre a experiência e a narração dá forma à pesquisa narrativa. Diante disso, Martins, Tourinho e Souza (2017, posição 2636) destacam essa conexão, bem como os autores que a referendam:

A aderência da pesquisa narrativa no âmbito da abordagem qualitativa ganha força e se configura num diálogo interdisciplinar, por entendermos que tem nas experiências uma das bases de seu estatuto epistemológico. Inegavelmente, podemos citar as teorizações construídas por Connelly e Clandinin (1995) sobre pesquisa narrativa, Ivor Goodson (2007) no que se refere às discussões sobre currículo como narrativa social, e também os trabalhos de Benjamin (1994), Larrosa (2002, 1995 e 1994), possibilitando-nos demarcar disposições teórico-metodológicas da pesquisa narrativa.

A parte empírica da pesquisa foi realizada no Núcleo de Educação Infantil (NEIM) da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF) com crianças de quatro (4) anos a cinco (5) anos e oito (8) meses de idade, que compõem um dos grupos da unidade educativa. Foram oito semanas de imersão junto ao grupo, no período matutino, em três dias da semana, já considerando a fase exploratória do campo, por quatro horas diárias, sendo o momento das rodas o foco das observações e registros.

Compreendemos que a escolha pela pesquisa narrativa vai ao encontro das especificidades dos sujeitos do estudo – crianças pequenas¹¹ –, pois o objetivo é realizar a pesquisa *com* as crianças e não *sobre* as crianças, partindo da escuta atenta e dando visibilidade às experiências e ampliando os espaços narrativos. Contudo, reconhecemos o desafio, como pontuam os pesquisadores Martins Filho e Barbosa (2010, p.13):

Falamos do necessário enfrentamento aos desafios em querer desenvolver pesquisas com crianças e não sobre crianças. Isto permite ao pesquisador qualificar os diversos jeitos das falas das crianças, em pleno sentido de tomá-las como referentes empíricos nos estudos das infâncias. O que visa a conhecer as crianças a partir delas mesmas, ou seja, efetuar um exercício de observação, percepção, penetração, participação e interação no aqui e agora delas.

Diante da opção pela metodologia da pesquisa narrativa e dos sujeitos da pesquisa, consideramos a observação participante a estratégia mais adequada para produção de dados. A definição de Minayo (2011, p. 70) reforça a coerência da escolha dessa estratégia:

¹¹ A Base Nacional Comum Curricular organiza a etapa da Educação Infantil em três grupos etários: bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Definimos observação participante como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente.

A observação participante possibilitou o acesso da pesquisadora “[...] ao que as crianças pensam, fazem, sabem, falam, esmiuçando suas peculiaridades e as particularidades desse grupo geracional. Esta forma aberta e desprovida de amarras poderá aprofundar as heterogeneidades das infâncias” (MARTINS FILHO, 2020, posição 1620).

Quanto aos instrumentos técnicos para formação do *corpus* da pesquisa, usamos o caderno de campo para as anotações, gravações de áudios e imagens, compreendendo que:

[...] a realidade social pode ser representada de maneiras formais e informais de comunicar e que o meio de comunicação pode ser composto de textos, imagens ou materiais sonoros. Na pesquisa social consideramos todos eles como importantes, de um modo ou de outro. (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2010, p. 22).

A produção do *podcast* junto com as crianças contou com recursos do *Audacity*, um *software* gratuito de edição de áudio digital, disponível em várias plataformas. O programa permite gravar, editar e exportar áudio de uma forma intuitiva.

A análise dos dados foi realizada a partir da hermenêutica fragmentária de Walter Benjamin, que Ventura (2019, p.65) sintetiza como:

[...] um modo de interpretação que não somente valoriza, mas que apreende o fenômeno em seus estilhaços, ruínas, fragmentos; enfim, em cada peça do mosaico que em si mesmo manifesta a totalidade da ideia; em cada fragmento de pensamento há possibilidades de representação da ideia, havendo a necessidade de ir fundo nos detalhes, nos por menores.

A partir dessa perspectiva, fizemos o uso de *mônadas*, miniaturas de significado (GALZERANI, 2005), para análise das narrativas. Para Walter Benjamin, *mônadas* são fragmentos de histórias com potência de parte-todo, cada fragmento contém em si a multiplicidade na unidade, “[...] nesse sentido, a *mônada* pode revelar o caráter singular da experiência educativa realizada, sem perder de vista suas

articulações com o universo amplo da cultura em que ela está imersa e com o olhar subjetivo do pesquisador” (PETRUCCI-ROSA *et al.*, 2011, p. 205).

Considerando o exposto, nesta primeira seção, introduzimos a dissertação, e evidenciamos que a pesquisa está dividida em outras quatro seções.

A segunda seção, *Walter Benjamin: itinerários*, seguiremos o caminho de elaboração da ideia de *Erfahrung* (experiência) na obra benjaminiana. Na primeira subseção, apresentamos a trajetória temporal em que Walter Benjamin vai elaborando e redimensionando o conceito de experiência na modernidade. Junto à *Erfahrung* e, em relação, narração e memória também são tópicos. Na segunda subseção, abordaremos a ligação de Benjamin com a infância e a criança. Os conceitos de história, linguagem e mimese são o suporte para compreensão da experiência infantil. Ao fim dessa parte, seguiremos o convite do “menino” Benjamin para vagar pelos lugares, objetos e afetos da sua Berlin de 1900. Apresentamos também as narrativas radiofônicas para as crianças, elaboradas e proferidas por Benjamin de 1929 a 1933, que o revelam como um narrador da tradição, onde, de forma astuta, explora temas diversos e suas contradições. Sem subjugar seus ouvintes e utilizando-se dos recursos e técnicas da nova tecnologia, que era o rádio à época, o autor nos inspira na produção de *podcast* com as crianças como espaço de vocalização de suas experiências.

Educação infantil espaço da experiência é o título da terceira seção, nela, abordaremos a especificidade da educação infantil através do binômio indissociável educar e cuidar. Ao apresentar o cenário da implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), propomos um cotejamento entre a abordagem da experiência que aparece no documento e o conceito de experiência benjaminiano.

O desenvolvimento da pesquisa de campo é tratado na quarta seção: *A criança narradora de suas experiências*. Essa longa seção está subdividida em cinco partes que descrevem e analisam o percurso da pesquisa de campo. As duas primeiras apresentam o campo de pesquisa nas suas singularidades, seus sujeitos e os desafios da pesquisa com crianças. A terceira subseção explora questões da roda na educação infantil, como espaço privilegiado de fala e escuta, e apresenta e analisa quatro registros de momentos de roda vividos durante a pesquisa. Essa subseção nos oferece elementos para compreendermos a narrativa para além do produto da voz. A quarta subseção versa sobre a produção do *podcast*, desde a organização do estúdio

até as gravações dos episódios. Fechando a seção, as histórias produzidas pelas crianças são apresentadas como mônadas.

Vitória, Vitória, não acabou a história encerra esta dissertação, revisitando a pesquisa e apresentando alguns fechamentos provisórios.

2 WALTER BENJAMIN: ITINERÁRIOS

Walter Benjamin (1892-1940) foi um autor marcante no pensamento teórico do século XX, que, com olhar singular e não convencional para o seu tempo histórico, construiu uma obra diversa, potente e atual, marcada por uma crítica à modernidade e aos modos de produção material e cultural capitalista. Oriundo de uma família de comerciantes judeus alemães assimilados, ele teve os privilégios de uma educação burguesa. Tinha a pretensão de se tornar o *maior crítico de arte e literatura na Alemanha* (BARRENTO, 2012), mas diante de uma série de infortúnios que iniciou com a rejeição de sua tese de livre-docência, intitulada *Origem do drama barroco alemão* (1922), e culminou com a ascensão do nazismo na Alemanha, essa trajetória o levou a sérios problemas financeiros e a uma peregrinação pela Europa até a sua morte, na tentativa de refúgio nos Estados Unidos.

João Barrento (2012, p. 43), um dos seus mais importantes tradutores para a língua portuguesa, descreve Benjamin como:

[...] um pensador múltiplo e não situável, um dos grandes polígrafos do século XX, um filósofo atípico, um “objecto esquivo” (BARRENTO, 2006, p. 47), como já lhe chamei: pensador para-doxal por excelência (i.é: que pensa sempre nas margens, no limiar da doxa), filósofo da história, da linguagem, da política, da ideologia, da estética, sociólogo, historiador da literatura e da arte, crítico, cronista e contista, poeta e colecionador, teorizador dos novos media (a fotografia, o cinema, a publicidade) [...].

Seu modo de pensar fragmentário e imagético “[...] não separa o pensamento da forma do pensamento e, sobretudo, que escolhe como objecto e lugar privilegiado desse pensamento, não o espaço interior e já delimitado dos saberes, mais precisamente o limiar, a fronteira, o lugar-entre” (BARRENTO, 2012, p. 42). Dessa maneira, seus textos se desenvolvem em “terrenos acidentados” entre interrupções, desvios e retornos. Assim, diante de tamanha complexidade, encontramos uma obra profunda e de grande reflexão que fascina a quem se aventura à leitura.

Para ser fiel ao pensamento de Benjamin, segundo Solange Jobim e Souza (2009, p. 201),

[...] é preciso saber renunciar à previsibilidade, transmitir sem medo no interior do movimento incessante das ideias, usufruir da plasticidade do pensamento e acreditar na permanente insuficiência do conhecimento. Existe em Benjamin a crença na necessidade de resistir, sempre, a toda espécie de sistematização ou acabamento

conceitual e classificatório, estratégia responsável por transformar a complexa humanidade em algo simplório e empobrecido. (SOUZA, 2009, p. 201).

Erfahrung, ideia de experiência elaborada pelo autor, é central na sua filosofia e, provavelmente, uma das definições mais exploradas em sua obra. Diante disso, essa seção propõe, então, abordá-la visando fazer conexões com a infância e as crianças.

Assim, pretendemos apresentar a trajetória temporal em que Walter Benjamin vai elaborando e redimensionando a ideia de experiência na modernidade. Junto à *Erfahrung* e, em relação, narração e memória destacam-se nesse contexto. Na segunda subseção, abordaremos a sua ligação com a infância e a criança. Os conceitos de história, linguagem e mimese são o suporte para compreensão da experiência infantil. Finalizamos esta subseção seguindo o “menino” Benjamin por lugares, objetos e afetos da sua Berlim de 1900. Na última subseção, as narrativas radiofônicas para as crianças, elaboradas e proferidas por ele de 1929 a 1933, revelam-no como um narrador da tradição, que, de forma astuta, explora temas diversos e suas contradições. Sem subjugar seus ouvintes e utilizando-se dos recursos e técnicas da nova tecnologia, que era o rádio na época, o autor nos inspira na produção de *podcast* com as crianças como espaço de vocalização de suas experiências.

2.1 ERFARHUNG: A EXPERIÊNCIA EM WALTER BENJAMIN

A concepção de *Erfahrung* atravessa a obra benjaminiana e, possivelmente, é um dos tópicos mais debatidos e estudados de sua obra. O próprio autor confere essa importância em uma anotação: “Num dos meus primeiros ensaios mobilizei todas as forças rebeldes da juventude contra a palavra ‘experiência’. Eis que agora essa palavra tornou-se um elemento de sustentação em muitas de minhas coisas.” (BENJAMIN, 2009, p. 21, nota do tradutor). Benjamin refere-se ao texto escrito ainda na sua juventude, em 1913, com o título *Experiência*. De fato, um texto rebelde, que logo no início traz a afirmativa: “A máscara do adulto chama-se ‘experiência’.” (BENJAMIN, 2009 p. 21). Sua crítica se pauta na inflexão e amargura dos adultos em

relação aos saberes dos mais jovens, pondo a sua experiência de adulto como um fator de superioridade e, assim, comprometendo o diálogo entre as gerações.

A elaboração acerca da experiência vai ganhando outra dimensão e complexidade pela via da crítica à modernidade feita pelo autor, que a articula com a ascensão do capitalismo e os modos de produção na sociedade. O pensamento liberal, a industrialização e a fragmentação do trabalho são aspectos da modernidade que impactam as formas de socialização e de viver em comunidade. Nesse contexto, Benjamin vê no aniquilamento da experiência e de sua transmissibilidade como uma condição da modernidade e, dessa forma, as referências coletivas são substituídas pelas vivências individuais.

No ensaio *Experiência e Pobreza* (1933), constata que a experiência está em baixa na modernidade e indaga: “Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração?” (BENJAMIN, 2012, p.123). Essa provocação diz respeito à quebra do elo com a tradição e a “[...] uma radical descontinuidade temporal para o homem moderno, incapaz de ligar seu presente a seu passado, incapaz de, por isso, ter uma experiência propriamente dita” (ANDRADE, 2009, p. 281), levando ao definhamento de um passado comum e do seu conhecimento a ser transmitido.

O declínio da experiência conduz à decadência do ato de narrar, essa é a constatação de Benjamin (2012) no ensaio *O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov* (1936). Nesse texto, ao analisar a obra do autor russo Nikolai Leskov, um exímio contador de histórias, o ensaísta vai tecendo sobre o declínio da *Erfahrung*, a partir do esvaziamento das histórias coletivas – da tradição, ou melhor, de uma memória comum – e da necessidade da elaboração uma nova forma de narrativa na modernidade.

As figuras do camponês sedentário e do marinheiro comerciante, que possuem “[...] o conhecimento de terras distantes, trazido pelo homem viajado, ao conhecimento do passado, recolhido pelo trabalhador sedentário” (BENJAMIN, 2012, p. 215), projetam a imagem de um narrador tradicional, que, mesmo com trajetórias distintas, têm em comum a capacidade de transmitir experiências, caracterizando-se como sábios, onde, ao dar conselhos, não impõem respostas ao ouvinte, mas suscitam novas perguntas.

Embora a experiência seja sempre subjetiva e singular, pois afeta diretamente quem a viveu, ao compartilhá-la, o outro a acessa e a ressignifica, conforme sua história, tornando-a infinita.

A interação entre narrador e ouvinte fica comprometida na modernidade, uma vez que o tempo da escuta está cada vez menor e o aligeiramento das relações sociais e de trabalho se impõem, pois agora “[...] ninguém mais fia ou tece enquanto ouve histórias” (BENJAMIN, 2012, p. 221). Nessa nova configuração, outras formas de comunicação surgem, como o romance e a informação, as quais são caracterizadas e distintas da narrativa tradicional da seguinte forma:

O narrador retira o que ele conta da experiência: de sua própria experiência ou da relatada por outros. E incorpora, por sua vez, as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes. O romancista segrega-se. A origem do romance é o indivíduo isolado, que não pode mais falar exemplarmente sobre suas preocupações mais importantes e que não recebe conselhos e nem sabe dá-los. (BENJAMIN, 2012, p. 217).

O autor continua discorrendo sobre a informação:

O saber vinha de longe – seja especialmente, das terras estranhas ou temporalmente, da tradição – dispunha de uma autoridade que lhe conferia validade, mesmo que não fosse subsumível ao controle. A informação, porém, aspira uma verificabilidade imediata. Para tal, ela precisa ser, antes de mais nada, “compreensível em si e para si”. Muitas vezes não é mais exata que os relatos antigos. [...] Se a arte de narrar é hoje rara, a difusão da informação tem uma participação decisiva nesse declínio. (BENJAMIN, 2012, p. 219).

Analisando a modernidade em *Sobre alguns temas em Baudelaire* (1939), Benjamin (1989) apresenta *Erlebnis* (vivência) como a nova experiência moderna que emerge na medida em que as forças produtivas da modernidade impõem aos sujeitos uma vida fragmentária e solitária; em contraponto ao conceito de *Erfahrung*, que o autor concebe como “[...] matéria da tradição, tanto na vida privada quanto na vida coletiva. Forma-se menos com dados isolados e rigorosamente fixados na memória do que com dados acumulados e, frequentemente, inconscientes, que afluem à memória” (BENJAMIN, 1989, p. 105). E completa: “Onde há experiência no sentido estrito do termo, entram em conjunção, na memória, certos conteúdos do passado individual com outros da vida coletiva” (BENJAMIN, 1989, p. 107).

Para Benjamin (1989), a vivência (*Erlebnis*) ocorre na apreensão aligeirada da realidade e do conhecimento na modernidade por meio dos diversos estímulos de

fora. Esse bombardeio de múltiplos estímulos externos que o homem moderno enfrenta, com referência aos estudos de Freud (memória inconsciente) e Proust (memória involuntária), o autor chama de “choque”. A reação ao choque é imediata, finita e não cumulativa, o que não permite que o vivido seja incorporado pela memória.

Quanto maior é a participação do fator choque em cada uma das impressões, tanto mais constante deve ser a presença do consciente no interesse em proteger contra aos estímulos; quanto maior for o êxito com que ele opera, tanto menos essas impressões serão incorporadas à experiência, e tanto mais corresponderão ao conceito de vivência. (BENJAMIN, 1989, p. 111).

Expostos à experiência do choque, tanto o transeunte na multidão quanto o operário da fábrica perdem os meios de se integrar à tradição e de intercambiar experiências. Quando estas são retiradas do sujeito, o que sobra é muito pouco e difícil de ser compartilhado, como no exemplo dos soldados que voltavam da guerra emudecidos que Benjamin (2012) usa em *O Narrador*.

Ao revisitar os quatro ensaios de Walter Benjamin – *Experiência* (1913), *Experiência e Pobreza* (1933), *O Narrador* (1936), *Sobre alguns temas em Baudelaire* (1939) –, confrontamo-nos com a complexidade de seu pensamento e escrita. Contudo, também nos deparamos com um autor atento à realidade e com um olhar singular para os movimentos da sociedade moderna. Temas como experiência, narração e memória se mostram entrelaçados tanto no seu declínio quanto nas aspirações de construção de novas elaborações. Ao longo desta pesquisa vamos aprofundar esses conceitos e suas relações na contemporaneidade.

2.2 WALTER BENJAMIN E A INFÂNCIA

Os temas infância e criança atravessam diversos momentos da vida e reflexões de Walter Benjamin, aparecendo entrecruzadas as elaborações de experiência, memória e narração, contextualizados na modernidade.

Benjamin recusa a ideia da criança como *o devir* adulto e a visão romantizada do ser natural e bom, embora compreenda que as formas de organização modernas colocam as crianças em um lugar de menor importância, como “categoria social de pouca visibilidade e autonomia” (PEREIRA, 2012 *apud* SANTOS, 2015). A relação adultocêntrica e a pedagogização da infância e da cultura são temas que o autor

reflete em ensaios e fragmentos que compõem os livros *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação* (BENJAMIN, 2009) e *Rua de mão única: infância berlinense:1900* (BENJAMIN, 2020).

A criança exige dos adultos representações claras e inteligíveis, mas não infantis, e muito menos as que os adultos concebem como tais. A criança compreende perfeitamente coisas sérias, mesmo as mais abstratas e pesadas, desde que partam honestas e espontaneamente do coração [...] preconceito inteiramente moderno, segundo o qual as crianças são seres tão diferentes de nós, com uma existência tão incomensurável, que precisamos ser particularmente inventivos se quisermos distraí-las. [...] Em seu preconceito, eles não veem que a terra está cheia de substâncias puras e infalsificadas, capazes de chamar a atenção das crianças. (BENJAMIN, 2012, p. 256).

Na experiência infantil da brincadeira, fortemente determinada pela continuidade, revela a expressão mimética e lúdica que se opõe a forma como o adulto narra a sua experiência moderna (*Erlebnis*):

O adulto alivia seu coração do medo e goza duplamente sua felicidade quando narra sua experiência. A criança a recria, começa sempre tudo de novo, desde o início. Talvez seja esta raiz mais profunda do duplo sentido da palavra alemã *spielen* [brincar e representar]: o repetir o mesmo seria seu elemento comum. A essência da representação, como da brincadeira, não é “fazer como se”, mas “fazer sempre de novo”, é a transformação em hábito de uma experiência devastadora. (BENJAMIN, 2012, p. 271, grifos do autor).

A falta de experiência insensibiliza o adulto que, com o acúmulo de informações vazias, tem pouco para compartilhar e significar.

Como vimos na seção anterior, a experiência (*Erfahrung*) está em declínio na sociedade moderna e a capacidade de narrar e intercambiar histórias está afetada pelos mecanismos de produção capitalista, que impõem um frenesi em toda estrutura da sociedade. Esse movimento de “progresso”, em que operam as vivências (*Erlebnis*), Benjamin (2012) vai situá-lo em um tempo vazio, homogêneo e linear.

Retomamos a discussão realizada anteriormente sobre a questão do tempo para reafirmar o ponto de vista benjaminiano, caro ao nosso estudo. Contrapondo-se à ideia de tempo vazio, para o autor, a história torna-se o objeto de uma construção, cujo lugar é o *tempo de agora* (*Jetztzeit*) (BENJAMIN, 2012). Segundo Jobim, Souza e Kramer (2009, p. 11-12),

Assim, a história não obedeceria ao desenvolvimento progressivo e contínuo do tempo, mas se daria a partir da emergência das origens,

concebidas por Benjamin como saltos e retoques que quebram o movimento linear e rotineiro, evolucionista, progressivo, da história oficial.

É nessa quebra que o *tempo de agora*, com sua pulsação, revela-se potente e desencadeador de *Erfahrung*.

Ao negar o *devir* adulto da criança, Walter Benjamin (2012) a considera como ser social inserido na história, fazendo parte de uma classe social, produto e produtor de cultura. À vista disso, “O mundo perceptivo da criança está marcado pelos traços da geração anterior e confronta-se com eles” (BENJAMIN, 2012, p. 268), organizando um microcosmo (infância de si e da sua geração) em um macrocosmo (infância na modernidade). Esta condição possibilita à criança acessar o passado da história por meio das marcas das gerações anteriores. Já no tempo presente, ela vai ressignificando o vivido por seus antepassados: “Essa dinâmica representa aquela da história e, através da imagem dialética, o passado encontra o presente num agora, que interrompe num relampejar, capaz de ativar utopias apagadas pelo tempo” (SANTI, 2012, p. 209). Nesse contexto, a infância torna-se uma categoria central da história.

Com essa dinâmica do relampejar, Benjamin (2020) rememora sua infância em *Infância berlinense: 1900*, quando, conforme Galzerani (2005, p. 59),

Tece relações entre diferentes dimensões espaço-temporais e culturais, para oferecer historicamente um quadro social mais amplo, sem abrir mão da sua própria singularidade. Traz à tona o perfil cultural da classe burguesa em relação com outras personagens de outras classes sociais. Produz, pois, uma transformação radical da visão clássica de autobiografia, já que focaliza não apenas lembranças pessoais, mas a vibração de uma memória coletiva. Não fala dele apenas. Fala de um nós, na relação com outros. Rememora a criança que foi e articula com outros personagens. Criança na relação com crianças, com adultos, situados em diferentes categorias geracionais. Imbrica, portanto, figuras diversas, espaços diferentes e tempos diferentes, numa lógica temporal, nada linear, não etapista, não progressista, que vai do presente ao passado e do passado ao presente. (GALZERANI, 2005, p. 59).

Em cada fragmento escrito nessa obra, Benjamin (2020) constrói cenários que nos convidam a vagar com o menino pelos lugares, objetos e afetos, sem perder de vista as questões políticas e sociais, como na visita ao grande parque Tiergarten no centro de Berlim:

Não há nada de especial em não nos orientarmos numa cidade. Mas perdemo-nos numa cidade, como nos perdemos numa floresta, é coisa que se precisa aprender. [...] Os meus passos ecoavam no asfalto que pisava. O gás que iluminava o pavimento lançava sobre o chão uma luz ambígua. As pequenas escadas, os alpendres sustentados por colunas, os frisos e as arquitraves das villas do Tiergarten, tudo isso era pela primeira vez por nós tomado à letra. Acima de tudo as escadas, ainda as mesmas, com suas vidraças, se bem que no interior das habitações muita coisa tivesse mudado. [...] Aliviando com os polegares as correias da pasta nos ombros, li: “O trabalho é a honra do cidadão / A benção é prêmio pelo esforço”. (BENJAMIN, 2020, p. 78-79, grifo do autor).

O modo como a criança se apropria do mundo, dando-lhe significados, transformando-o e se transformando nele, é o que vemos no fragmento *Esconderijos*:

Eu conhecia todos os esconderijos da casa, e voltava a eles como a uma morada onde sabemos que iremos encontrar tudo no seu lugar. [...] A criança escondida atrás das cortinas torna-se ela própria algo esvoaçante e branco, um fantasma. A mesa de jantar, debaixo da qual se acocorou, transforma-se em ídolo num templo em que as pernas torneadas são as quatro colunas. E atrás de uma porta ela é porta, recoberta por ela, máscara pesada, mago que enfeitiça todos os que entrarem desprevenidos. (BENJAMIN, 2020, p. 102-103).

Benjamin (2020) estava consciente das mudanças históricas do seu tempo, talvez, por isso teve um olhar tão peculiar à época, às crianças e à infância. Sua defesa da infância por meio da criança, reconhecendo-a capaz de interpretar e reinterpretar o mundo em que vive, é fecunda para pensarmos a educação infantil, discussão essa que faremos no próximo capítulo.

2.3 HORA DAS CRIANÇAS: NARRATIVAS RADIOFÔNICAS AO PODCAST

Entre os anos de 1927 e 1933, Walter Benjamin atuou em rádios alemães em Berlim e Frankfurt, onde seus programas radiofônicos eram voltados para literatura e questões culturais, abrangendo diferentes públicos. Foram aproximadamente 86 programas e, em 60, encarregou-se da leitura e apresentação deles (PEREIRA, 2009). Infelizmente, não existe nenhum registro em áudio¹² original desses programas, mas foi possível resgatar alguns textos das locuções “[...] graças ao hábito que Benjamin cultivava em arquivar os trabalhos feitos, enviar cópias para amigos/interlocutores ou, ainda, de publicar prévia ou posteriormente os escritos feitos para este fim” (PEREIRA, 2009, p. 259).

Rolf Tiedemann, filósofo alemão, que foi responsável junto com Theodor Adorno pela organização das publicações póstumas de Walter Benjamin, organizou o material, compilando 29 “palestras radiofônicas” voltadas às crianças e aos jovens e o transformou em livro em 1985. No Brasil, a obra foi traduzida e publicada no ano de 2015, sob o título *A Hora das Crianças: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin*.

Nas páginas iniciais, da tradução brasileira, Tiedemann conta que em cartas trocadas com amigos que Benjamin demonstrava pouco apreço ao seu trabalho na rádio, mas os ganhos com a atividade lhe garantiam alguma tranquilidade financeira. Para além de um equilíbrio financeiro do período, Pereira (2009) observa uma intencionalidade filosófica de Walter Benjamin no uso do rádio, uma vez que essa mídia vinha se popularizando e servindo a fins comerciais e militares. Para o autor, essa experiência na rádio “[...] contribuiu muito para a contundente reflexão sobre a dimensão política da técnica, que apareceria no clássico ensaio sobre a obra de arte na era da reprodutibilidade técnica em 1935-1936” (PEREIRA, 2009, p. 262).

O rádio, nesse período, ainda era uma grande novidade para a população alemã e, como toda nova tecnologia, não era acessível a todos. As programações com horário marcado permitiam que as famílias se reunissem para ouvir juntas e, por vezes, ter convidados. Era nesse contexto que Benjamin entrava nas casas alemãs

¹² Em 2003, foi lançado, na Alemanha, pela Rádio Bremen, o CD *Walter Benjamin - Aufklärung Für Kinder: von zigeunern und hunden, Kaspar Hauser und pompeji - nicht nur für kinder* (Walter Benjamin – Esclarecimento/ Educação para Crianças: de ciganos a cães, Kaspar Hauser e Pompeia – não só para crianças). O CD conta de seis peças radiofônicas do livro *Aufklärung Für Kinder*, traduzido no Brasil como *A Hora das crianças: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin*, narradas pelo jornalista alemão Harald Wieser.

narrando histórias cuidadosamente planejadas sobre diferentes temas que abordavam história, cultura, política, economia, folclore, ciências e outros. Em todas elas, Benjamin procurava estabelecer um diálogo, um debate, uma aproximação com as crianças e os jovens por meio de narrações sobre o mundo e a realidade cotidiana, reafirmando o seu entendimento de que eles fazem parte da sociedade e, por isso, são afetados por ela, imersos na cultura, reproduzindo-a e produzindo-a.

Nas 29 peças radiofônicas que compõem o livro, podemos observar o entrelaçamento dos conceitos de experiência, memória e narração nos textos. Com construções imagéticas, Benjamin vai estruturando cenários, apresentando personagens, buscando referências, esclarecendo acontecimentos que costumeiramente são negligenciados aos pequenos, revelando-se como um grande narrador. De acordo com Tiedemann (1985 *apud*, BENJAMIN, 2015, p.8) ele revelou-se “[...] um pedagogo tão discreto quanto engenhoso [...]”, conforme podemos perceber nos fragmentos a seguir:

OS MENINOS NAS RUAS DE BERLIN - Eu acredito que, se vocês pensarem um pouco, irão se lembrar de alguma vez já terem visto aqueles armários com portas decoradas com paisagens, retratos, flores, frutas ou coisas semelhantes gravadas em madeira. Pois bem, hoje quero apresentar a vocês estas imagens e cenas, mas não gravadas na madeira e sim, servindo-me das palavras. Vou lhes contar sobre a infância de um garoto de Berlin, que foi criança a 120 anos atrás, sobre como ele via Berlin, que tipo de brincadeira e travessuras havia naquela época. Mas no meio disso tudo irei acrescentando e contando coisas que nada têm a ver com o nosso tema, mas que se destacam na história da infância de Ludwig Rellstab de forma tão vivaz e – tomara! – colorida como a marchetaria gravada sobre a madeira. (BENJAMIN, 2015, p. 47).

PROCESSOS CONTRA AS BRUXAS - A luta pelo fim dos processos contra as bruxas foi uma das maiores lutas de libertação da humanidade. Ela começou no século XVII e levou 100 anos, em alguns países até mais, para alcançar a vitória. Ela começou, como frequentemente acontece com estas coisas, não com o reconhecimento da causa, mas sim por sua necessidade. Alguns príncipes perceberam que no correr de poucos anos suas terras estavam ficando desertas, pois sob a tortura havia sempre um culpado acusando outro e assim por diante. [...] Em determinado momento, os príncipes decidiram então simplesmente proibir os processos. E as pessoas aos poucos tomaram coragem e passaram a refletir sobre aquilo. Os padres e filósofos descobriram que na igreja antiga a crença nas bruxas jamais havia existido [...]. Os doutores da lei vieram em seguida e admitiram que já não se poderia confiar mais em calúnias ou confissões obtidas sob tortura. Os médicos se pronunciaram, afirmando que havia doenças que faziam as pessoas acreditarem que eram feiticeiros e bruxas, porém sem serem realmente. [...] De todos

os inúmeros livros que foram escritos nessa época contra esses processos apenas um se tornou famoso. Seu autor é Jesuíta Friedrich von Spee. [...] Com sua obra ele combateu a abominável salada de latim com alemão presente em milhares e dezenas de milhares de autos cheios de cólera e abuso de poder. Com este livro, e com o que veio a provocar, Friedrich von Spee mostrou o quanto é necessário colocar a humanidade acima da erudição e da sagacidade. (BENJAMIN, 2015, p. 136 -137).

OS BOOTLEGGERS – Os *bootleggers* qual o sentido literal desta palavra, isto vamos escutar daqui a pouco. Foi bem sensato da parte do nosso programa colocar logo em seguida “os contrabandistas de álcool dos Estados Unidos”. Senão vocês teriam que perguntar aos seus pais. Eles sabem que tipo de pessoas são os *bootleggers* e viram muita coisa nos jornais nestas semanas sobre o famoso Jacques Diamond, um rico *bootleggers* que fugiu de seus inimigos para Europa, mas acabou preso em Colônia e repatriado aos Estados Unidos. Talvez então, alguns adultos, que por acaso venham a escutar nosso programa para crianças, também se interessem por esse tipo de pessoa cheia de esperteza e malandragem. Mas talvez se interessem também por outra questão: por que afinal devemos contar estas coisas às crianças? Devemos falar a elas sobre impostores e criminosos que desrespeitam as leis para fazer fortuna em dólares e, pior, assim conseguem alcançar seu objetivo? Sim esta é uma questão a ser colocada, e eu ficaria com a consciência pesada, se simplesmente chegasse aqui e ficasse contando histórias com tiros de pistola disparados para todos os lados. Eu preciso dizer algumas palavras a vocês sobre as leis importantes e os grandes propósitos que constituem de pano de fundo das histórias em que os contrabandistas de álcool são heróis. (BENJAMIN, 2015, p. 209, grifos do autor).

Os trechos apresentados revelam o esforço de Benjamin em restaurar a experiência empobrecida e a sua incomunicabilidade. Apostando na qualidade da escuta das crianças e em narrações empolgantes, com pausas, comentários, questionamentos e recomeços, procurou aproximar locutor e público, como um narrador que dá conselhos ao ouvinte (BENJAMIN, 2012). As narrações radiofônicas mantiveram seu estilo fragmentário, não linear, com interrupções e desvios, que, por meio dos recursos da voz e técnicas do rádio, provocavam repercussões na audiência.

Sem subjugar seus ouvintes e com uma compreensão precisa do seu tempo histórico, Benjamin procurou usar o *veneno como remédio*, entendendo a potência do rádio em sua capilaridade. Nessa brecha, buscou ser resistência, popularizando conhecimentos, compartilhando experiências, memórias narráveis e humanizadoras.

Essa perspectiva nos impulsionou e fortaleceu no entendimento de que um *podcast* (mídia da atualidade) produzido com as crianças possa ser o desvio nessa rota que tende a silenciar e invisibilizar os pequenos e seus modos de ver e compreender o mundo, conforme abordaremos na subseção 4.4.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇO DA EXPERIÊNCIA

Como já apontamos nesta pesquisa, ter a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica significa um avanço nas políticas públicas para infância. O reconhecimento das especificidades que implicam a educação de crianças desde bebês é consequência de um movimento constante de debates, confrontos e negociações entre o poder público, profissionais da área, pesquisadores da infância e movimentos sociais. Agostinho e Lima (2015, p. 59) lembram-nos que o fato da etapa Educação Infantil não se designar *ensino*, como acontece com o *ensino* fundamental e *ensino* médio, não é uma diferença meramente semântica:

[...] mas resultante do amplo processo de debate nos movimentos sociais, profissionais da área e sociedade civil no Brasil, de forma a alcançar uma definição do que caracteriza a especificidade da educação infantil e o tempo da infância como um direito.

Outro ponto que consideramos importante demarcar no caminho da especificidade da Educação Infantil é a do binômio *educar e cuidar*. Para isso, dedicamos a primeira subseção, contextualizando as tensões postas no período em que foram definidos o *educar e cuidar* como objetivo e especificidade da Educação Infantil, bem como articular essa questão com as ideias pedagógicas de Rousseau e Pestalozzi, com a finalidade de problematizar as fragilidades que o binômio enfrenta na prática cotidiana da educação infantil institucional.

Na segunda subseção, traçamos o percurso de elaboração da Base Nacional Comum Curricular¹³ (BNCC) e suas controvérsias (BRASIL, 2017). Na etapa da Educação Infantil da BNCC (BNCC-EI), propomos um cotejamento entre o conceito de experiência apresentado nesse documento e o conceito de experiência elaborado por Walter Benjamin, delimitando as diferenças e contradições.

A Educação Infantil vem ganhando reconhecimento no cenário educacional, seja pelo aumento na oferta e obrigatoriedade de atendimento ou pela produção de conhecimento na área. Contudo, precisamos avançar sobre a compreensão do fazer

¹³ A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) (BRASIL, 2017).

pedagógico e os modos de ser criança para fortalecer a Educação Infantil como espaço privilegiado para as experiências das crianças.

3.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL REIVINDICA SUA ESPECIFICIDADE

Mesmo antes dos debates da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), as questões sobre a infância e a democratização dos acessos às creches, pré-escolas e escolas já se davam no campo da educação, fossem pelos movimentos sociais e a inserção da mulher no mercado de trabalho ou pelos estudos e pesquisas da área que vinham se expandindo. Com o início do movimento de redemocratização e com o fim da ditadura no Brasil, volta-se o olhar sobre o atendimento às crianças pequenas, começando-se a questionar o Estado na sua atuação assistencialista nas creches e preparatória na pré-escola.

Assim, as décadas de 1970, 1980 e 1990 tornam-se efervescentes na discussão e elaboração de políticas públicas para a educação. Desses movimentos e articulações, políticas e sociais, no Brasil, produz-se um conjunto de legislações de vanguarda no que se refere aos direitos dos cidadãos, como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), no ano de 1990, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996 (BRASIL, 1988, 1990, 1996).

Reconhecer esse cenário ajuda a compreender o porquê de *educar e cuidar*, binômio indissociável, o objetivo e a especificidade da educação infantil que ocupa lugar de centralidade nos documentos oficiais nacionais. Esse lugar foi conquistado a partir de campos de disputas e engajamentos de pesquisadores, movimentos sociais e agentes públicos entre as décadas de 1970 e 1990. Kramer (2008, p. 75) relata que:

Já se colocavam, naquele momento, dois polos em discussão na educação infantil: a visão preparatória, relativa ao ensino e pertinente à dimensão escolar; e a visão da guarda, proteção e tutela. Neste debate percebíamos que os dois polos eram muito arriscados um sem o outro, porque a educação infantil não pode ser compreendida como espaço onde se instrui nem como lugar só de guarda e proteção, lugar de cuidar e assistir. Acabávamos de superar, pelo menos no campo teórico a visão de creche como como guarda e tutela e a de pré-escola como espaço de preparação para escolaridade. Acabávamos de propor que creches e pré-escolas fossem reconhecidas como parte do processo educativo (que se configurou, pouco depois, como uma das conquistas da LDB); lutamos para que o trabalho, feito especial com as crianças pequenas não fosse identificado como trabalho escolar. E, ao denominar a função, que não é só de assistência, guarda, tutela ou proteção, recorreu-se ao termo cuidar.

A escolha pelo uso do binômio *educar e cuidar* se deu por um consenso da área, como forma de garantir aspectos da especificidade das crianças pequenas e afastando desse grupo social os formatos de instrução e preparação para as etapas educacionais seguintes, ou de mero atendimento assistencialista. Assim, na busca de uma identificação pedagógica que respeitasse a especificidade das crianças de pouca idade, o *educar e cuidar* tornam-se o objetivo e a finalidade da educação infantil e passa a compor documentos oficiais do Ministério da Educação, como no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil de 1998 (RCNEI) e na BNCC, em pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) e, como desdobramento, nas políticas educacionais dos municípios (BRASIL, 1998, 2017).

No cotidiano das unidades educativas é possível observar, e, muitas vezes, sentir, uma perspectiva reducionista e dicotômica entre o *educar e cuidar*. Muitos são os fatores que tensionam para essa compreensão equivocada dos fazeres na educação com as crianças pequenas e do aspecto histórico de atendimento às crianças no Brasil: a falta de entendimento acerca do desenvolvimento infantil e suas especificidades; o valor social que as crianças pequenas têm na sociedade; formação docente na área da educação infantil; aspectos políticos e ideológicos nas políticas públicas, entre tantos outros.

Diante desses fatores, destaca-se como consequência maior a hierarquização entre as ações de *educar e cuidar*, desprestigiando o corpo em relação à mente. Tiriba (2005, p. 68) chama a atenção para uma das possíveis origens dessa diferenciação quando coloca que a solução conceitual do binômio *educar e cuidar*:

[...] teve o mérito de assumir o corpo como objeto da educação, mas não resolveu questões colocadas pela prática: ao contrário, tem provocado muita confusão! Entre outras coisas porque, no Brasil, os trabalhos de cuidar do corpo, estão relacionados, no passado, às escravas e atualmente às mulheres das classes populares.

É possível associar essa condição posta pela autora entre o *educar e cuidar* ao retomar aspectos das ideias pedagógicas de Rousseau e Pestalozzi. Ambos compreendiam a necessidade de atenção aos cuidados com a criança como forma de garantir seu desenvolvimento, delegando essa função à mãe. No entanto, demarcavam que as aprendizagens significativas e estruturantes para a vida aconteciam quando a criança tinha mais idade e estava sob a tutela de um preceptor ou professor. Mesmo havendo distanciamento temporal entre tais ideias e

reconhecendo os distintos tempos históricos que as separam, é possível perceber a influência do pensamento desses autores na organização educacional contemporânea.

Rousseau¹⁴ e Pestalozzi¹⁵, pensadores iluministas, de forma inovadora para a época, trouxeram para a sociedade dos séculos XVIII e XIX discussões relativas à educação do homem em um período de grandes transformações sociais, econômicas e políticas. Silva e Conti (2018, p. 54) pontuam que:

Os novos modelos pedagógicos que surgem no final do século XVIII e início do século XIX têm como elemento comum a ampliação do conceito de instrução para a ideia de educação. Significa dizer que a preocupação inicial comeniana de 'ensinar tudo a todos' se transveste em uma ideia de formação humana relacionada menos aos conhecimentos instrumentais e mais às condutas sociais, morais e éticas. Fruto das condutas sociais, morais e éticas. Fruto das reflexões antropocêntricas do Iluminismo, as propostas pedagógicas a partir do século XIX se voltam para o desenvolvimento humano, suas potencialidades e seu intelecto.

No livro *Emílio, ou Da Educação*, de 1762, Jean-Jacques Rousseau (1979) elabora um detalhado tratado sobre educação. Acompanhando seu pupilo Emílio, do nascimento até seus 25 anos, quando se torna adulto, o filósofo inaugura a ideia da educação a partir do nascimento. Assim, desde bebê, deve-se pensar no desenvolvimento do “homem”, mantendo os cuidados com a alimentação, com as diferentes formas de manifestação do/a bebê/criança e a construção de vínculos com a mãe e o preceptor. Rousseau (1979, p. 60) compreende a infância, em suas especificidades, como um momento privilegiado e a criança como um ser humano completo e repleto de potencialidades:

A infância tem maneiras de ver, pensar, de sentir que lhe são próprias; nada menos sensato do que querer substituí-las pelas nossas, seria o mesmo exigir que uma criança tivesse cinco pés de altura como juízo aos dez anos. Com efeito, que lhe adiantaria ter razão nessa idade? Ela é o freio da força, e a criança não tem necessidade desse freio.

Nessa obra, Rousseau (1979) planeja a educação de Emílio a partir das experiências concretas com a natureza, buscando a ampliação de seu conhecimento

¹⁴ Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) filósofo iluminista, pregava a liberdade como valor supremo. No que diz respeito à educação, considerava que o homem é naturalmente bom, a sociedade é que o degenera.

¹⁵ Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), reformador educacional suíço, defendia a educação dos mais pobres e acreditava que os sentimentos podiam despertar o processo de educação autônoma da criança. Poucos escritos do autor foram traduzidos para o português.

por meio das artes, da música, da manipulação dos objetos, dos diálogos e das vivências de perdas e ganhos. Desse modo, uma educação dos e para os sentidos.

Nas palavras do autor:

Transformemos nossas sensações em ideias, mas não pulemos de repente dos objetos sensíveis aos objetos intelectuais. É pelos primeiros que devemos chegar aos outros. Que os sentidos sejam sempre os guias em nossas primeiras operações do espírito: nenhum outro livro senão o do mundo, nenhuma outra instrução senão os fatos. A criança que lê não pensa, só lê; não se instrui, aprende palavras. (ROUSSEAU, 1979, p. 132).

A proposta de educação de Rousseau sai do campo da teoria pelas mãos de Johann Heinrich Pestalozzi. O educador suíço colocou em prática, nas experiências educacionais em Stans (1798), Burgdorf (1799 a 1804) e em Yverdon (1805 a 1825), a história vivida por Rousseau e Emílio. Ele acolhia em seus institutos educacionais crianças de diferentes idades, quase sempre pobres, em regime de internato, e as oferecia o que considerava fundamental para o processo de aprendizagem, segurança e afeto.

Pestalozzi, assim como Rousseau, acreditava ser necessário respeitar os estágios de desenvolvimento das crianças, dar atenção aos seus progressos desafiando-os, física e intelectualmente, através de situações concretas da vida prática. Com isso, as propostas educacionais desenvolvidas pelos pensadores se afastavam completamente do modelo autoritário e violento vigente na época.

Durante os anos dedicados à educação, o filósofo produziu muitos trabalhos escritos como forma de divulgar seu método inovador, que não se limitava à assimilação de conhecimentos, mas que pretendia desenvolver três dimensões humanas: cabeça, mão e coração. Dessa forma, o aprendizado se daria pela formação moral, física e intelectual.

Gertrudes é a personagem resgatada do seu romance *Leonardo e Gertrudes* (1781), para o título de sua obra clássica *Como Gertrudes educa seus filhos* (1801). A obra é composta por 14 cartas dirigidas a Heinrich Gessner, seu amigo e editor em Zurique. Nela, Pestalozzi divulga seu trabalho de forma histórica e sistemática, apresentando o método de ensino criado em Burgdorf. Nessa obra e em outra escrita entre 1818 e 1819, *Cartas sobre a Educação Infantil*, ele apresenta, contundentemente, o papel da mãe como fundamental na educação dos seus filhos. A imagem da mãe educadora ganha força quando o texto trata da importância da

relação mãe e filho na formação da base dos sentimentos da criança, sentimentos religiosos e morais (AMORIM, 2018), como descreve Pestalozzi (2010, p. 94) na carta XXIII, encaminhada a Greaves:

Entre tudo quanto pude ver, o quadro mais agradável foi o de uma mulher pobre que irradia ao seu redor um espírito de alegria calada, mas risonha, que é para seus filhos manancial perene de nobres sentimentos, dando-lhes exemplo de como pode afastar-se tudo aquilo capaz de ofender o gosto de uma pessoa acostumada a mover-se em um ambiente cultivado. E observei isto inclusive em algumas circunstâncias tão difíceis que parecia isso impossível. Estou firmemente persuadido de que só se pode chegar a isto graças a um autêntico espírito de amor maternal. Este sentimento, do qual nunca repetirei o bastante que é capaz de uma elevação só concedida aos sentimentos humanos mais nobres, se acha em conexão íntima com um afortunado instinto que levará a um caminho situado a igual distância da indiferença e da preguiça que refinamento artificial.

Nas *Cartas sobre a Educação Infantil*, a palavra mãe praticamente funciona como sinônimo de amor (PESTALOZZI, 2010). Segundo Silva e Conti (2018, p. 62), no amor materno que Pestalozzi descreve que “[...] reside a passividade feminina e vocação para ensinar” em volta de “[...] uma feminilidade carregada de sensibilidade, tranquilidade e incondicionalidade”.

De alguma forma, essa imagem da mulher-mãe-educadora, dócil e resignada, romantizada por Pestalozzi, fundamentou a construção do ideal da professora da educação das crianças pequenas, no século XX.

Rousseau e Pestalozzi, com suas ideias pedagógicas que valorizavam a percepção da realidade a partir das experiências, da intuição e curiosidade, acabaram por influenciar diversas perspectivas educacionais do século XX, especialmente, o movimento da *Escola Nova*¹⁶.

A idealização da mulher-mãe como primeira educadora, concebida pelos pensadores iluministas, compõe o espectro da professora das crianças pequenas. Alessandra Arce (2001 *apud* AMORIM, 2018) considera que essa condição mulher-mãe-educadora se potencializou em função do ambiente da educação doméstica ter sido o modelo para organização dos espaços públicos de educação, o que reforça, de

¹⁶ “Como princípios básicos da Escola Nova, destacam-se: a valorização dos interesses e das necessidades da criança; a defesa da ideia do desenvolvimento natural; a ênfase no caráter lúdico das atividades infantis; a crítica à escola tradicional, porque os objetivos desta estão calcados na aquisição de conteúdos; e a consequente prioridade dada pelos escolanovistas ao processo de aprendizagem” (KRAMER, 1993, p. 25 *apud* MARQUES; PEGORARO; SILVA, 2019).

alguma forma, os aspectos de cuidado na educação das crianças pequenas, como também a educação infantil sendo um espaço de trabalho feminino.

Entretanto, é necessário superar as visões reducionistas sobre o cuidado, compreendendo que está presente em toda a relação educativa, independente da etapa de ensino (KRAMER, 2008). Nesse sentido, práticas mecanizadas de cuidado (alimentação, troca, sono etc.) ferem profundamente a ideia da criança cidadã, sujeito de vez e voz, pois ignora as suas capacidades de comunicação e sua compreensão do que acontece consigo e ao seu redor. Relações de cuidado ultrapassam ações de atendimento às necessidades físicas e biológicas, são ações partilhadas entre crianças e adultos, muitas vezes, por gestos, olhares, toques, diálogos, em que se comunicam, consolidando trocas, aprendizagens e afetos.

3.2 A QUESTÃO DA EXPERIÊNCIA NA BNCC

No Brasil, o ano de 2017 se destaca no campo educacional pela aprovação da Lei nº 13.415/2017, da Reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular, ambas fruto do *golpe de 2016*¹⁷ (BRASIL, 2017). Com isso, foram rompidas as discussões que vinham sendo feitas com a sociedade, envolvendo gestores e gestoras educacionais, docentes, pesquisadoras e pesquisadores, estudantes, através de consultas *online* ou por grupos de trabalho organizados. Mesmo diante do desafio e das disputas que a discussão curricular impõe, um dos objetivos dessa movimentação entre os vários setores era o de ampliar o debate para uma elaboração colaborativa dos documentos, para que estivessem representadas as especificidades e as necessidades educacionais de um país continental, assegurando o direito à aprendizagem e à permanência dos estudantes no espaço escolar. Pouco dessas discussões ficaram nos documentos finais, que acabaram finalizados com o apoio de grupos empresariais e com a base do governo que assumiu o poder no país.

Desse movimento que cerceou os trabalhos mais ampliados para elaboração dos documentos, abordando agora especificamente a BNCC (BRASIL, 2017), tem-se, então, uma homogeneização curricular que desconsidera a diversidade e a desigualdade social e econômica que atravessam o território brasileiro, utilizando-as

¹⁷ Golpe parlamentar, empresarial, jurídico e midiático, que levou ao *impeachment* da Presidenta do Brasil Dilma Rousseff (SANTOS; ORSO, 2020) .

como argumento para a necessidade de ter-se uma *base comum* de conhecimentos a serem trabalhados com os alunos e alunas de todo país.

Soma-se a isso que, na atual política de currículo, esse discurso universalista tende a operar com uma obrigatória imagem homogeneizante e negativa de escola. Nessa lógica, a BNCC é concebida para suprir o que falta à escola. E quanto mais se deseja afirmar o valor da BNCC, mais se significa a escola (e os docentes que nela trabalham) como carentes de algo, mas se realiza uma homogeneização das escolas como lugares onde não se ensina. (LOPES, 2018, p. 25).

Assim, ao se desconsiderar os aspectos de diversidade e desigualdade, como também os precários e desiguais investimentos financeiros na educação e fixando “[...] um conjunto de conteúdos que adquire poder de conhecimento essencial a ser ensinado e aprendido [...]” (LOPES, 2018, p. 27), a BNCC torna-se a “solução” para os problemas educacionais. A padronização e universalização dos conteúdos aquece o mercado editorial de livros didáticos, apostilas e cursos de formação para os professores, transformando o conteúdo da educação em mercadoria.

A Base já estava prevista em documentos anteriores, como na Constituição Federal, de 1988, e na LDB, de 1996 (BRASIL, 1988, 1996). Ainda assim, outros documentos com características muito parecidas com a BNCC foram publicados no Brasil nos últimos anos. Destacam-se, nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que oferecem os elementos curriculares suficientes para que as creches, pré-escolas e escolas possam estruturar propostas pedagógicas e currículos com autonomia (AGUIAR; DOURADO, 2018).

Sabendo-se da subordinação da BNCC à DCN, *competências e habilidades* não são novidades no texto da base, o que ocorre nela é o duplo sentido para o uso da ideia de competência, como aponta Macedo (2018, p. 32):

Se esses sentidos circulam aqui e ali nos debates da BNCC, a noção de competência como “mobilização de conhecimentos [...], habilidades [...] atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana” (MEC, 2017, p. 8) é materializada, ao longo do documento, como meta a ser atingida. [...] Não é à toa que as competências são formuladas, na BNCC, como comportamentos mais globais, depois são desdobrados em habilidades. Estas são descritas em termos comportamentais como aquilo que se espera do aluno, não uma base de onde se parte, mas uma descrição de onde chegar. (MACEDO, 2018, p. 32).

É nesse ponto de chegada, proposto pela BNCC através dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, que o documento flerta explicitamente com a avaliação externa em larga escala¹⁸ para o controle da qualidade da educação brasileira em todas as etapas de ensino. Assim, a BNCC, de forma direta e indireta, contribui para seletividade e legitimação de determinados saberes e conhecimentos, afastando-se do compromisso com uma educação emancipatória.

A Educação Infantil, na BNCC (BNCC-EI), elenca, além das 10 competências gerais, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento – *conviver, brincar, participar, explorar, comunicar e conhecer-se* –, que são organizados em torno de dois eixos – das interações e das brincadeiras –, assim como definem as DCN para Educação Infantil (BRASIL, 2017). Os direitos de aprendizagem devem ser alcançados a partir da articulação dos seguintes *campos de experiência*: *o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações* (BRASIL, 2017).

Os campos de experiências são “[...] um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 38). Para cada um dos cinco campos de experiência são elencados *objetivos de aprendizagem e desenvolvimento*, divididos em três grupos etários: bebês (0 a 1 ano e 6 meses); crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Com base nessa estrutura, Lazaretti (2020, p. 117) observa a contradição na BNCC-EI, pois, ao definir os campos de experiência como forma de negação ao currículo escolar por disciplinas, traduz essa perspectiva nas descrições dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e, assim, imputam e “[...] demarcam a intencionalidade do ensino e direcionam o processo educativo”. Com essa lógica, as *experiências concretas da vida cotidiana*, apresentadas no conceito de campo de experiência, tomam um caráter utilitarista e esvaziado de sentidos, limitando o conhecimento a questões imediatas de ordem prática.

¹⁸ A avaliação educacional em larga escala é um instrumento para diagnóstico, monitoramento e controle (tanto individual quanto dos sistemas) para elaboração de políticas, programas e projetos. Ela é utilizada pelo MEC, secretarias estaduais e municipais, e gestores educacionais.

Identificando-se tais intencionalidades, indagamos: qual o sentido da “experiência” na BNCC? No documento não é delineado nenhum conceito ou referência teórica nas múltiplas vezes que a palavra aparece no texto. Percebe-se, em alguns momentos, que “experiência” se aproxima à experimentação/manipulação¹⁹, outras vezes, indicando um saber preexistente²⁰, noutras, como sinônimo de vivência²¹. De fato, a palavra “experiência” apresenta vários sinônimos e possibilidades de uso. Contudo, a ausência de uma delimitação conceitual para o termo provoca, em um primeiro momento, ou aos desavisados, uma “cortina de fumaça” que favorece os sentidos utilitarista e reducionista que vão sendo dados à palavra em meio a outros conceitos obscurecidos.

Retomando aqui as discussões da seção anterior em que Walter Benjamin (1989, 2009, 2012), em sua crítica à sociedade moderna, observava um empobrecimento das experiências vividas e compartilhadas e a escassez de comunicabilidade com o advento da modernidade e da estruturação do capitalismo na sociedade. A capacidade de narrar e intercambiar experiências vai perdendo potência à medida que o modo de viver regulado pelo tempo do relógio se impõe, massificando, homogeneizando os sentidos e percepções, gerando um entorpecimento e transformando-se em vivência. Newton Ramos de Oliveira (1997, p. 31) descreve vivência como modo de viver de “[...] quem passa pela vida como um espectador, alguém que reage a estímulos; [...]”, já a experiência “[...] quem vive, é alguém que exerce certo grau de reação consciente pensada, refletida”.

Faz-se, então, fundamental reconquistar o sentido crítico da palavra experiência!

Para Benjamin (2009), a infância é um tempo favorável para a experiência, pois a criança, mesmo vivendo na modernidade, estabelece relações de trocas e aprendizados por meio das interações, especialmente, com seus pares. Nessa perspectiva, Santos (2015, p. 236) pontua que:

[...] experiência infantil envolve os sentidos pela via de um corpo sensível, em que aquilo que toca a criança, de certo modo, a modifica,

¹⁹ “[...] educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação [...]” (BRASIL, 2017, p. 43).

²⁰ “Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.” (BRASIL, 2017, p. 49).

²¹ “[...] Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica [...]” (BRASIL, 2017, p. 39).

produzindo certos saberes [...], o saber da experiência é um saber construído a partir da relação entre os sujeitos e os acontecimentos, em função das respostas dadas pelos sujeitos a esses acontecimentos. (SANTOS, 2015, p. 236).

Dessa forma, a experiência torna-se única e exclusiva de cada criança, que, ao intercambiá-la por meio da linguagem, sobretudo, da brincadeira, manifesta seus saberes e os elabora. O conteúdo impresso na experiência não tem caráter utilitarista ou de aplicabilidade e, por isso, não é mensurável, pois esse sentido é singular ao sujeito que lhe confere. Conforme Cezário (2016, p. 93),

[...] é lugar de elaboração, de repetição e de memória do passado em relação àquilo que não se cessou e possibilidade de transformação do porvir, pois está inacabada e foge ao domínio dos adultos. Entre a rememoração do passado e a possibilidade do futuro, a experiência na infância se instaura como uma possibilidade de formação de um novo homem que ressignifica sua vida, ou que pode construí-la de forma incomum.

No horizonte, pode-se ver que a ideia de experiência elaborada por Benjamin (2012) é uma “fresta” no invólucro que a BNCC-EI impõe. Valorizar os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, reconhecer as crianças como sujeitos potentes, de direitos, de vez e voz e compreender que a Educação Infantil é campo fértil para elaboração de experiências são estratégias para resistência aos ataques que a educação não cansa de ser alvo.

Com as contribuições do pensamento de Walter Benjamin (1989, 2009, 2012) acerca do conceito de experiência, revelam-se pistas que reforçam a potência do tempo da infância e a criança como produtora de cultura, reconhecendo a Educação Infantil como espaço privilegiado para experiência benjaminiana. Nesse sentido, cabe ao trabalho de pesquisa aprofundar essa discussão a seguir.

4 A CRIANÇA NARRADORA DE SUAS EXPERIÊNCIAS: PESQUISA DE CAMPO

Esta seção é dedicada a narrar a trajetória da pesquisa de campo e, ao apresentá-la, vamos articulando e dialogando como referencial teórico, compreendendo que dessa forma se torna mais envolvente a leitura e a compreensão do processo.

Nessa perspectiva, temos cinco subseções: as duas primeiras apresentam o campo de pesquisa nas suas singularidades, seus sujeitos e os desafios da pesquisa com crianças; a terceira subseção explora questões da roda na Educação Infantil como espaço privilegiado de fala e escuta, além de apresentar e analisar quatro registros de momentos de roda vividos durante a pesquisa, oferecendo-nos elementos para compreendermos a narrativa para além do produto da voz; a quarta subseção versa sobre a produção do *podcast*, desde a organização do estúdio até as gravações dos episódios; finalizando a seção, as sete histórias criadas pelas crianças são apresentadas como mônadas.

4.1 O CENÁRIO DA PESQUISA E SEUS SUJEITOS

A pesquisa foi realizada com crianças do Núcleo de Educação Infantil Municipal (NEIM) Orisvaldina Silva, que fica localizado no bairro Lagoa da Conceição (Figura 1), região Leste de Florianópolis, no período de fevereiro a abril de 2022.

Figura 1 - Localização do NEIM Orisvaldina Silva.



Fonte: Adaptado do *Google Maps* (2022).

A escolha por esse campo de pesquisa parte da minha relação de proximidade com a comunidade escolar, profissionais e famílias, pois atuei ali como Supervisora Escolar entre os anos de 2014 e 2019, por isso reconheço nessa unidade educativa

um ambiente propício para pesquisar narrativas infantis, dada a sua trajetória na discussão de estratégias da ação pedagógica que buscam ouvir as crianças e na construção de planejamentos por indicativos sinalizados a partir de escutas atentas.

No Projeto Político Pedagógico do NEIM (PPPNEIMOS), encontramos o excerto a seguir que apresenta o entrelaçamento entre a escuta atenta das crianças e a elaboração de planejamentos:

Nesta perspectiva de trabalho, a/o professora/professor é exigido constantemente, pois a intencionalidade de sua ação perpassa por um trabalho de auscultação das crianças, de elaboração de hipóteses e considerações sobre o vivido, de organização de tempos e espaços para que as relações possam se estabelecer. Em meio a esse cenário propositivo se revelam os indicativos, aqui entendidos como ponto fundamental para participação das crianças. (PPPNEIMOS, 2021, p. 13).

Nesse documento, o NEIM aborda o desafio de planejar por indicativos:

[...] entende-se que a relação com os indicativos das crianças não se dá de forma simplista ou linear: a criança fala e nós executamos. Existe uma complexidade nesta ação de planejar que requer da professora/professor proposições provocativas e curiosas, reflexões e pesquisas sobre o que as crianças conhecem e como se relacionam com esse conhecimento. Na busca por estes indicativos emergem propostas que fazem mais sentido para as crianças que possibilitam escolhas e participação, permitem o inusitado e que valorizam e desafiam o saber da criança e de sua professora/professor. (PPPNEIMOS, 2021, p 20.).

Nesse contexto, assim que o projeto de pesquisa foi definido e aprovado pela banca de qualificação (e, posteriormente, pelo comitê de Ética), ele foi apresentado à equipe diretiva, que prontamente acolheu a proposta e permitiu iniciar os contatos com a Gerência de Formação da Secretaria Municipal de Educação para viabilizar autorização e liberação do campo para pesquisa²².

O NEIM Orisvaldina Silva é uma das 83 unidades de Educação Infantil pública do município de Florianópolis. O início de suas atividades data o ano de 1979, com

²² Embora todo o trâmite junto ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e a Gerência de Formação da PMF tenha ocorrido no 2º semestre de 2021, com a aprovação/liberação da pesquisa nos meses de novembro e outubro, a mesma só pôde iniciar em 2022, quando foi publicada a Portaria Conjunta da Secretaria Estadual da Saúde, Secretaria Estadual da Educação e da Defesa Civil de Santa Catarina (SES/SED/DCSC) nº 1967, de 11 de agosto de 2021, que “[...] estabelece protocolos de segurança sanitária para as atividades escolares/educacionais (curriculares e extracurriculares) presenciais para a Educação Básica, Educação Profissional, Ensino Superior e afins, durante a pandemia da COVID-19”, permitindo, por meio do artigo 11, inciso XVI, atividades com profissionais de fora dos estabelecimentos de ensino.

duas salas nas dependências da Escola Básica Municipal Henrique Veras. Em 1983, foi denominada Núcleo de Educação Infantil Orisvaldina Silva, em homenagem a uma das primeiras e importantes professoras do bairro.

Somente em 1992 passou a ter um prédio próprio (Figura 2), ao lado da Escola Básica Municipal Henrique Veras, com estrutura adequada para atender crianças da educação infantil; alguns anos depois, no ano de 2000, foi incorporado à sua estrutura o antigo prédio do posto de saúde do bairro, um casarão de arquitetura colonial portuguesa (Figura 3). Agregado esse novo espaço, passou a ter seis salas²³ de referência para o atendimento às crianças, quatro no prédio principal e duas no casarão.

Figura 2 - Fachada do NEIM Orisvaldina Silva.



Fonte: Site da SMEF/PMF (2022).

²³ Em 2021, a Secretaria de Educação de Florianópolis desativou uma das salas de atendimento de crianças no Casarão para vigência no ano de 2022. A necessidade de manutenção especializada, já que se trata de um prédio histórico, acrescido das exigências dos protocolos sanitários de combate a Covid-19, levaram ao fechamento de uma das salas do Casarão, desta forma, em 2022, o NEIM Orisvaldina Silva teve uma sala a menos de atendimento às crianças.

Figura 3 - Casarão.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

No prédio principal, duas salas referências compartilham um banheiro e outras duas têm os seus próprios banheiros. Ainda, compõe o prédio principal: uma cozinha; um depósito de alimentos; uma lavanderia; uma sala do lanche para as profissionais; uma sala da direção; dois almoxarifados; dois banheiros para os profissionais e as famílias; um canto do Boi de Mamão; um espaço multiuso, que funciona como refeitório, espaço para apresentações, reuniões e outras propostas que necessitem de espaço coberto para interações.

O espaço externo é formado por quatro ambientes: o Parque da Goiabeira, onde ficam os brinquedos de parque maiores, o “jardim secreto” e a pequena sala compartilhada pela Biblioteca Infantil NEIM Orisvaldina Silva (BINOS) e a coordenação pedagógica; a Prainha, um espaço sem brinquedos e ou obstáculos, propício para brincadeiras de correr e escavações; o Parque da Amora, onde ficam os brinquedos de parque de menor altura; e a área do deck, o menor, mas não menos interessante, dos espaços externos.

Em 2022, o NEIM atende 69 (sessenta e nove) crianças no período matutino e 90 (noventa) crianças no período vespertino, totalizando 159 (cento e cinquenta e nove) matrículas, distribuídas conforme Quadro 1.

Quadro 1 - Número de crianças atendidas por turno em 2022.

MATUTINO		VESPERTINO	
Grupo	Nº de Crianças	Grupo	Nº de Crianças
G2	15	G3	13
G3	12	G4	20
G3/4	12	G5/6	24
G4	16	G6/5 A	19
G5/6	14	G6/5 B	14
TOTAL	69	TOTAL	90

Fonte: Elaborado pela autora (abr./2022).

A equipe de trabalho é formada por: diretora, supervisora escolar, 11 (onze) professoras, dois (2) professores de educação física, 10 (dez) auxiliares de sala, um (1) cozinheira readaptada, quatro (4) profissionais de serviços gerais e três (3) cozinheiras.

O grupo em que a pesquisa foi realizada iniciou o ano com 18 matrículas, tendo duas crianças que não se apresentaram e, outras duas, que ainda em fevereiro foram transferidas para o turno vespertino. Assim, 14 crianças entre 4 anos e 5 anos e 8 meses compõem o G5/6 matutino e são os sujeitos deste estudo. Os profissionais que trabalham com o grupo²⁴ são a professora Daiana, a auxiliar de sala Mari Simone, a professora auxiliar Claudete e o professor de educação física Bruno. A sala referência do grupo fica no Casarão e foi na sala desativada ao lado que estruturamos o “estúdio de gravação” do *podcast*.

O primeiro contato com as famílias ocorreu entre os dias 9 e 11 de fevereiro de 2022, foi neste período que foram realizadas as abordagens para apresentação da proposta de pesquisa e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo A). A aproximação aconteceu nos três primeiros dias de atendimento às

²⁴ O grupo de crianças é atendido sempre por dois profissionais, um/a professor/a e um/a auxiliar de sala. Ao longo da semana, acontece a alternância de professores/as em função da organização da hora-atividade (tempo para desenvolvimento de planejamento, registros, avaliação atendimento às famílias, além de estudos e aperfeiçoamento), que corresponde a 33% da jornada de trabalho dos profissionais do magistério. Desse modo, quando o/a professor/a está em hora-atividade, as crianças estarão com o/a professor/a auxiliar ou com a/o professor/a de educação física e o/a auxiliar de sala (FLORIANÓPOLIS, 2022).

crianças, momento em que o NEIM tem uma organização diferenciada²⁵. Nos dois primeiros dias, 9 e 10 de fevereiro, as professoras realizaram um atendimento individualizado para as famílias e crianças; os horários foram agendados na primeira reunião geral da unidade educativa, que costuma acontecer um dia antes do início do ano letivo; em 2022, ocorreu no dia 8 de fevereiro.

Para esse momento, com a criança e sua família, foram reservados aproximadamente 20 minutos. Nesse momento, as profissionais tiveram a oportunidade de estabelecer um diálogo mais próximo com as famílias para saber sobre a criança, fazer alguns anúncios sobre a organização do trabalho pedagógico e a organização administrativa do NEIM e atualizar o cadastro com informações de contatos telefônicos e autorizações. Mesmo que por breve tempo, essa ocasião de conversa reservada e individualizada foram fundamentais para estreitar a relação entre a família e unidade educativa, seja para as que estão iniciando no NEIM ou para aquelas que já vêm sendo atendidas nos anos anteriores. As crianças, de alguma forma, participaram dessa conversa, sendo interpeladas pelas professoras e seu familiar, mas ficaram mais envolvidas em pequenas e discretas explorações nos espaços e brinquedos da sala.

Nesse dia, sentei-me na mesa ao lado das professoras, pude observar cada família e criança que chegava e ouvi atentamente a conversa que finalizava com um registro fotográfico²⁶ da criança e seu familiar; algumas vezes, era eu quem fazia o registro fotográfico a pedido da professora Daiana, já que a próxima família aguardava para entrar na sala. Após a foto, a professora encaminhava o familiar para conversar comigo. Pude chamar cada um pelo nome, familiar e criança, pois tinha feito anotações durante a conversa com as professoras e, de certa forma, aproximava-me da família, ocorrendo uma apresentação da pesquisa de forma mais tranquila.

Busquei nesse período explorar o título da pesquisa para que as famílias pudessem compreender melhor do que se tratava o estudo, dessa forma, já anunciava a produção do *podcast* com as crianças. Em seguida, apresentava o objetivo geral,

²⁵ Essa organização diferenciada está de acordo com as *Orientações para o Processo de Inserção das Crianças na Educação Infantil*, elaborado pelo Núcleo de Formação Pesquisa e Assessoramento para Educação Infantil (NUFPAEI), da Diretoria de Educação Infantil, da Secretaria Municipal de Florianópolis. Disponível em: [file:///C:/Users/letic/Downloads/11_02_2019_14.18.40.72ca5405f48d27920ab6eb76d811a658%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/letic/Downloads/11_02_2019_14.18.40.72ca5405f48d27920ab6eb76d811a658%20(1).pdf)

²⁶ A foto tirada nesse dia foi utilizada pela professora Daiana na semana seguinte como forma de acolhimento e apresentação das crianças.

abordava o processo metodológico e resumia as ações do cronograma das oito semanas. Salientei que minha inserção na sala respeitaria as demandas do grupo, assim como o desejo ou não da criança de participar das proposições que envolveriam a pesquisa. As famílias foram acolhedoras, demonstraram interesse e curiosidade com a proposta de trabalho, autorizando a participação de seus filhos e filhas; não foi incomum me alertarem de que ouviria boas histórias. O TCLE, por opção do familiar, já foi assinado na hora, assim como o termo de autorização das imagens e áudios. Cada família levou uma cópia do TCLE e do termo de autorização das imagens e áudios consigo.

Uma das famílias foi atendida por videochamada, pois estava na Argentina e só retornaria ao Brasil após o carnaval. Durante o ano de 2021, essa família optou que o atendimento do seu filho não fosse presencial²⁷, e esse ano seria a primeira vez em que ele frequentaria o NEIM presencialmente.

No terceiro dia de atendimento diferenciado, as crianças foram organizadas em dois grupos pela manhã. Os familiares poderiam acompanhá-las nesse dia. A sala estava organizada com espaços que suscitavam a brincadeira, mas ainda havia alguma insegurança nas crianças, que procuravam estar mais perto do seu familiar ou das professoras, do que das outras crianças. A roda de apresentação organizada pelas professoras foi o momento de escuta e fala, ainda tímida, das crianças, que trouxeram um elemento/objeto que pudesse ajudá-las a falar sobre si, o que fizeram ou brincaram nas férias; todos participaram, inclusive, a pesquisadora. Aproveitei o momento para me apresentar ao grupo por meio de duas materialidades, o microfone e um livro de Walter Benjamin, o primeiro como o objeto que captaria as narrativas e o livro como o guia dos meus estudos. Tivemos, nos dois grupos de apresentação, carrinhos, bonecas, bonecos, livros, fotos e plantas. Esses elementos/objetos como desencadeadores da apresentação propiciaram os primeiros diálogos, curiosidades e partilhas no grupo.

²⁷ Conforme Portaria do MEC nº 544, de 2020, houve a suspensão das atividades presenciais escolares em função da pandemia de COVID-19 (BRASIL, 2020b). Em 2021, a Portaria Conjunta SES/SED/DCSC nº 168, de 18 de fevereiro de 2021, as atividades escolares foram híbridas, podendo a família optar pelo atendimento on-line ou presencial (SANTA CATARINA, 2021). Em alguns períodos, com restrição no número de crianças por sala de atendimento no uso de espaços coletivos da instituição, como também de brinquedos e materialidades. O mesmo decreto exigia que cada unidade de ensino organizasse seu Plano de Contingência (PLACON) baseado nas orientações das portarias.

Antes que se iniciasse a minha entrada oficial no campo, estive com a professora Daiana, professora auxiliar Claudete e com a supervisora escolar Vanessa, apresentando de forma mais detalhada a pesquisa e o cronograma das oito semanas. Essa conversa foi primordial para estreitar a parceria estabelecida com o NEIM. Acordamos que estaria no grupo três vezes por semana, nos dias de atuação da professora Daiana e que, embora o recorte da pesquisa fosse os momentos da roda, participaria da jornada diária com o grupo. Comprometi-me no começo de cada semana enviar para elas o planejamento das ações de forma mais detalhada, conforme o cronograma inicial da pesquisa, e em compartilhar o registro semanal com a professora Diana, que também se propôs a fazer o mesmo comigo. Esse compartilhamento, sem dúvida, foi muito enriquecedor durante o processo da pesquisa de campo, onde pudemos, por meio dessa partilha, pensar juntas sobre e com o grupo de crianças, reconsiderar estratégias e replanejar ações com base em um diálogo franco com foco nas crianças e nas relações educativo-pedagógicas.

O Grupo 5/6 matutino foi formado a partir de um reagrupamento de crianças de dois grupos distintos de 2021, com essa nova composição, há uma preocupação das professoras em estabelecer encontros e reencontros de forma que as crianças possam ir se aproximando, conhecendo-se e reconhecendo-se uns aos outros. Para isso, o período de inserção se inscreve em um momento de acolhimento, estranhezas, observação das interações iniciais e de escutas atentas, em que as proposições e a organização dos espaços sejam facilitadores para construção dos vínculos.

As 14 crianças do grupo escolheram codinomes²⁸ para serem chamadas nesta pesquisa, e é com eles que vamos apresentá-las no Quadro 2, indicando a data de nascimento e sua idade em abril de 2022, mês em que se encerrou a pesquisa.

Quadro 2 - Codinomes, data de nascimento, idade em abril de 2022.

CODINOME	DATA DE NASCIMENTO	IDADE EM ABRIL/2022
Belinha	05/01/2017	5 anos 3 meses
Boneca	16/01/2018	4 anos 3 meses
Borboletinha	07/04/2017	5 anos
Cama	02/02/2018	4 anos 2 meses
Construtor	26/05/2017	4 anos 11 meses
Homem Aranha	28/12/2016	5 anos 4 meses
Homem de Ferro	28/08/2016	5 anos 8 meses
Joaninha	02/12/2016	5 anos 4 meses
Princesa	01/09/2016	5 anos 7 meses

²⁸ Sobre a escolha dos codinomes, iremos abordar na próxima subseção.

Raul	04/12/2017	4 anos 4 meses
Sara	07/01/2018	4 anos 3 meses
The Flash	05/10/2017	4 anos 6 meses
Tubarão	09/10/2017	4 anos 6 meses
Uva	28/03/2018	4 anos 1 meses

Fonte: Elaborado pela autora (maio/2022).

Com base nos dados preenchidos pelas famílias no ato da inscrição/matricula/rematricula da criança no Sistema SIG Educação da PMF, elaboramos o Quadro 3, que apresenta informações socioeconômicas e étnicas das famílias desse grupo.

Quadro 3 - Dados socioeconômicos das famílias do G5/6M.

Bairro de Residência	Lagoa da Conceição	08	
	Costa da Lagoa	01	
	Rio Tavares	02	
Renda da Família	Até 1 salário-mínimo	02	
	De 1 a 3 salários-mínimos	07	
	De 3 a 5 salários-mínimos	03	
	De 5 a 8 salários-mínimos	--	
	Mais de 8 salários-mínimos	01	
	Não declarado	01	
Declaração Étnico-racial da criança feita pela família	Branca	13	
	Parda	01	
	Preta	--	
	Indígena	--	
	Não declarado	--	
Irmãos	Tem	11	
	Não tem	03	
Cidade de origem das mães e dos pais	Florianópolis	Mãe	Pai
		05	07
	Outras cidades de Santa Catarina	01	--
	Outros estados do Brasil	05	03
Não Declarado	03	04	

Fonte: Elaborado pela autora (maio/2022).

A partir do Quadro 3, verificamos que 57% das crianças do grupo moram no próprio bairro do NEIM, as demais residem em bairros próximos à Lagoa da Conceição. Todas as crianças do grupo chegam ao NEIM acompanhadas por um familiar, quase sempre pela mãe. Mais da metade, 78,6%, do grupo de crianças têm irmão ou irmã. Somente uma família declarou seu filho(a) como pardo, as demais declararam como brancos. A renda média das famílias está entre 1 e 3 salários-mínimos. A maior parte das mães e dos pais, aproximadamente 43%, nasceu em

Florianópolis, 33,3% são de outros estados do Brasil e 29,2% não informaram sua cidade de origem.

Como já pontuamos, a pesquisa aconteceu durante o período de inserção das crianças no contexto educativo, esse é um momento em que crianças e profissionais estão se conhecendo, reafirmando parcerias e construindo outras, isto é, constituído como grupo, o que por si só já coloca a imersão no campo de pesquisa em um momento bastante específico. Acrescido a isso, temos o fato de ser esse o período de retorno das atividades 100% presenciais na RMEF durante a pandemia da COVID-19. Embora matriculadas desde 2021, algumas crianças ainda não conheciam presencialmente o NEIM Orisvaldina Silva e nem tinham estado com as outras crianças em um espaço coletivo de educação em função das restrições sanitárias.

Faz-se necessário registrar que poucos dias tive a oportunidade de estar com o grupo completo de crianças, pois a frequência alternou entre 8 e 14 crianças a cada manhã. Essa oscilação se deu, especialmente, pelas orientações de que em caso de algum sintoma como tosse, coriza excessiva ou febre, a família deveria procurar o atendimento médico e manter a criança em observação em casa, até os sintomas acabarem ou ter a liberação do médico. Nas oito semanas de pesquisa, tanto as crianças (nos momentos em que estavam em espaços fechados) quanto as profissionais que atuam com o grupo e a pesquisadora usaram máscara regularmente. Nesse período, não houve nenhum registro de criança ou profissional com COVID-19 na sala, mas várias crianças estiveram afastadas por vários dias.

4.2 DESAFIOS DA PESQUISA COM CRIANÇAS

Após os primeiros contatos com o NEIM, professoras, crianças, famílias e com os TCLE assinados, o início da pesquisa teve como foco a aproximação com as crianças, conhecer o campo e ser reconhecida. Nas semanas iniciais, minha entrada na sala era sempre muito discreta, procurava chegar sempre antes da primeira criança e, assim como mais um elemento no ambiente da sala, era observada e observava, aproximava-me, buscava pequenos diálogos e, especialmente, colocava-me à disposição para brincar com elas. Com esse movimento busquei contemplar, como indicam Silva, Barbosa e Kramer (2008, p. 84), o que é primordial na pesquisa com crianças: “[...] ouvir os ditos e os não ditos; escutar os silêncios”. As autoras destacam

que as pesquisas com crianças, por ser do campo das ciências humanas e sociais, estão baseadas em relações e, por isso, *ver* e *ouvir* são fundamentais ao pesquisador. Sobre esses fundamentos, elas destacam:

Ver: observar, construir o olhar, captar e procurar entender, reeducar o olho e a técnica. Ouvir: captar e procurar entender; escutar o que foi dito e não foi dito, valorizar a narrativa, entender a história. Ver e ouvir são cruciais para que se possa compreender gestos, discursos e ações. Esse aprender de novo a ver e ouvir (a estar lá e estar afastado; a participar e anotar; interagir enquanto observa a interação) se alicerça na sensibilidade e na teoria e é produzida na investigação, mas é também um exercício que se enraíza na trajetória vivida no cotidiano. (SILVA; BARBOSA; KRAMER, 2008, p. 86, grifo das autoras).

Dessa forma, esse movimento de *ver* e *ouvir* orientou minha postura durante a pesquisa de campo, compreendendo toda sua complexidade, mas não relativizando a relação entre a investigadora e os investigados como isenta de poder, pois “[...] mais do que ‘dar voz’ trata-se, então de escutar vozes e observar interações e situações, sem abdicar do olhar do pesquisador, mas sem cair na tentação de trazer os sujeitos apenas a partir desse olhar” (SILVA; BARBOSA; KRAMER, 2008, p. 95).

No início, a comunicação ficou, de certa forma, comprometida pelo uso das máscaras, que, embora, tão importantes para a manutenção da segurança sanitária, cobria praticamente o rosto das crianças e suas vozes, ainda tímidas comigo, por vezes, quase inaudíveis. Então, percebi que estávamos nos conhecendo por olhares e gestos; era neles que procurava compreender o quanto estava autorizada a avançar na relação, se podia me sentar ao lado, puxar um carrinho, fazer um desenho, tecer um comentário ou vestir uma boneca. Mas, ainda na primeira semana, recebi o primeiro convite para brincar:

Antes do lanche as crianças se concentravam nas brincadeiras na cozinha, na caixa de bonecas e nos acessórios de cabelo, que ora eram usados nas bonecas, ora nas próprias crianças. Homem de Ferro veio até o tapete, onde eu estava, com o grupo maior de crianças, brincando com caixa de bonecas, e me convidou para brincar com ele de carrinho na caverna do Batman. Fiquei bastante feliz e surpreendida com a iniciativa dele. Parece que já me reconhece como alguém que faz parte do grupo! Brincamos fazendo disputas de carros e usando os vários “segredos” da caverna que ele me apresentou [...]. (Caderno de campo, 24 fev. 2022).

Outro movimento de aproximação e reconhecimento feito com as crianças foi trazer para elas conhecerem os artefatos tecnológicos que iríamos usar durante a

pesquisa (Figura 4). Para isso, no momento da roda, em uma grande caixa fui lembrando quem eu era e qual o motivo de estar na sala com elas e as professoras. Algumas crianças recordaram da primeira apresentação, quando trouxe o microfone, mas quando tirei da caixa a lupa, percebi que as crianças começam a entender que iria investigar alguma coisa. Na caixa, além da lupa e do microfone, tinha a máquina fotográfica, o computador, diferentes fones de ouvido e três livros de literatura²⁹, que seriam explorados durante as semanas da pesquisa. Cada objeto que saía da caixa as crianças os nomeavam sem dificuldade.

Fui tirando os objetos da caixa, um a um. As crianças os reconheceram e nomearam sem dificuldade. Homem de Ferro e Borboletinha classificaram um dos fones como “fone de gamer”, Raul reconheceu um dos livros de literatura e já foi contando sua parte preferida (a carta para bruxa do livro ‘O Carteiro Chegou’). Borboletinha questionou se a máquina fotográfica era de verdade e funcionava (já que na sala existem algumas que são para brincar). (Caderno de campo, 22 fev. 2022).

Ao retirar o computador da caixa, retomei com as crianças a ideia sobre gravação de *podcast* e que faríamos isso com esse equipamento. Mesmo diante de tantos objetos, elas ficaram atentas quando propus fazermos uma gravação coletiva ali mesmo. Abri o programa *Audacity*, virei o computador para que pudessem ver a interface e fizemos uma pequena gravação coletiva. Pude mostrar como aparecia o registro da nossa voz humana na tela do computador, depois ouvimos juntos o resultado.

Figura 4 - Apresentação das materialidades e artefatos tecnológicos da pesquisa.



Fonte: Acervo da pesquisadora – semana 1 (2022).

²⁹ Os livros foram escolhidos para apresentar, ampliar, problematizar e repercutir algumas questões durante a pesquisa: *A Velhinha que dava nome as coisas*, de Cynthia Rylant (2002), foi escolhido para abordar escolha de codinomes; *O carteiro chegou*, de Allan Ahlberg (2007), para discutir sobre comunicação e tecnologia; *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*, de Mem Fox (1995), que abordou a memória.

Com todas as materialidades apresentadas, as crianças foram convidadas a explorá-las. Com nosso auxílio e explicação de como usar os equipamentos, elas foram se aproximando desses elementos, que ficaram à disposição durante a pesquisa. Havia um misto de curiosidade e cuidado ao manipular a máquina fotográfica, em posicionar os fones de ouvido e um tanto de surpresa em ouvir sua voz após as pequenas gravações no *Audacity*, como se observa na Figura 5.

Figura 5 - Exploração das materialidades e artefatos tecnológicos da pesquisa.



Fonte: Acervo da pesquisadora – semana 1 (2022).

Após essa primeira investida com as materialidades, organizamos em um pequeno espaço da sala um ambiente onde ficaram dispostos computador, celular e fones de ouvido e alguns elementos que remetem a um estúdio de gravação, como um painel acústico (Figura 6) feito de caixa de ovos e imagens de crianças em estúdios de gravação. É muito importante para as crianças terem essas referências concretas, por isso a importância de estruturar esses contextos que surgem com intencionalidade pedagógica, mas que vão ganhando outros contornos à medida que as crianças vão lhes atribuindo outros significados.

Figura 6 - Espaço do *podcast*.

Fonte: Acervo da pesquisadora – semana 1 (2022).

Estavam à disposição no celular e no computador alguns *podcasts* para as crianças escolherem qual ouvir. A seleção deles levou em consideração três critérios: ter crianças participantes e ou produtoras de conteúdo; ter uma temática infantil e estar hospedado na plataforma *Spotify* ou *Google Podcast*. Os elegidos foram: o Girocast³⁰, *podcast* em que as crianças, de 3 a 5 anos, contam histórias infantis; Radinho BDF³¹, *podcast* em um formato de programa de rádio, onde várias crianças falam sobre um tema, dando sua opinião e compartilhando suas experiências, enquanto uma adulta vai conduzindo o programa, é bem longo, aproximadamente 30 minutos por episódio, mas a proposta foi de que as crianças do grupo pudessem ouvir os cinco primeiros minutos, contendo a abertura/vinheta do programa (que é feita por crianças) e as primeiras interações entre adultos e crianças, o episódio escolhido foi o “Charmosos, elegantes e brincalhões: crianças contam sobre sua relação com gatos”; Sociologia para crianças³², *podcast* em que mãe e filha conversam sobre diferentes assuntos, quase sempre a partir de uma pergunta da criança, e o episódio escolhido foi “Sólido e Líquido”, da série os opostos; Audio Cuentos³³, *podcast* de histórias infantis, em espanhol, contadas por adultos. Incluir um *podcast* em língua espanhola foi uma sugestão da professora Daiana, para possibilitar uma melhor

³⁰ Girocast. Disponível em:

https://open.spotify.com/episode/4GfQLa0qYjAOKQ99O7DNIN?si=8978hYljSYOt0Z3j7SPy1g&utm_source=whatsapp. Acesso em: mar. 2022.

³¹ Radinho BDF. Disponível em:

https://open.spotify.com/show/2ilQrqtgq0pWAQCQ9s2StM?si=jL_yc9VQ_KydazwJ_1NHA&utm_source=whatsapp. Acesso em: mar. 2022.

³² Sociologia para crianças. Disponível em:

https://open.spotify.com/show/5ke4WiiI0J6HquHHottlzb?si=hTJ8oKLVs32ocDZw4wrChQ&utm_source=whatsapp. Acesso em: mar. 2022.

³³ Audio Cuentos. Disponível em:

https://open.spotify.com/show/76DOO6bQJhQ5y27vXBkYL3?si=97uwEJMoStKfRDVltBko5A&utm_source=whatsapp. Acesso em: mar. 2022.

participação de uma criança³⁴, natural da Argentina, que pouco compreende e fala português, e oportunizar que o grupo possa ouvir histórias conhecidas no idioma do colega. As histórias escolhidas foram, “Caperucita Roja e los Três Cerditos”.

Trazer essa diversidade de programas tinha o propósito de mostrar às crianças que existem muitas formas, assuntos e possibilidades de conteúdo em um *podcast*. Nesse primeiro contato, a experiência de ouvir e mexer nos equipamentos foram fundamentais para as propostas futuras.

As histórias infantis, tanto do *Girocast* quanto do *Audio Cuento* e o *Radinho BDF* foram os *podcast* mais escolhidos durante quase duas semanas em que o espaço ficou organizado na sala. Nesse período, para além de ouvir, as crianças foram explorando o uso do computador, do mouse e fazendo interações com o conteúdo que ouviam ou com o colega que estava ao seu lado (Figura 7), como aparecem nos registros do Caderno de Campo:

Homem de Ferro veio bastante empolgado e foi direto sentar-se em frente ao computador, posicionando-se ereto na cadeira e com as mãos sobre o teclado, como se fosse digitar. Nessa empolgação, olhou para mim e disse “só usei computador uma vez, o da minha irmã”. Princesa ficou então sentada em frente ao celular. Expliquei aos dois cada um dos elementos que compunham o espaço *podcast*, chamando a atenção para as fotos do cartaz e lembrei que, mais à frente, iríamos gravar, assim como nas fotos, nosso *podcast*. Apresentei as opções de *podcast* em cada um dos aparelhos, eles escolheram e depois trocaram de posições. Homem de Ferro começou pela Radinho BDR e quis acionar o play para começar. De fato, parecia bastante animado, e era possível vê-lo, de alguma forma, interagindo com as conversas que estava ouvindo. Quando a história da Princesa acabou, ele decidiu trocar de aparelho. No celular, ouviu uma história do Girocast. Princesa, bem mais contida do que Homem de Ferro, observou os elementos da sala e a empolgação do colega. Ela mesma ajustou o fone de ouvido e escolheu a história em espanhol da Caperucita Roja. Em um determinado momento da história, pegou o celular e observei que ela acompanhava a barrinha de tempo da história. Quando terminou de ouvir, perguntei se havia gostado da história e se tinha entendido o que estava sendo dito, ela respondeu com a cabeça que sim. Um pouco mais empolgada, passou para o computador, escolheu ouvir a história do Radinho BDR; também quis apertar o play para iniciar o áudio e quando a tela do computador entrava em modo descanso, mexia no mouse e a tela reaparecia, como eu havia explicado que aconteceria. Princesa ficou muito atenta ao que estava escutando e quando quis parar de ouvir, perguntei se ela tinha gostado, afirmou que sim e disse que não tem gato em casa. (Caderno de Campo, 24 fev. 2022).

³⁴ Essa criança estrangeira foi transferida para o turno vespertino na semana seguinte a essa proposição, por isso seus dados não constam nos Quadros 2 e 3 da subseção anterior.

Durante todo o tempo que estiveram no espaço podcast Belinha e a colega, quando possível, cochichavam sobre o que estavam ouvindo e sobre outras coisas que eu não consegui compreender, riam e seguravam a mão uma da outra. (Caderno de Campo, 24 fev. 2022).

Boneca topou o meu convite de ir até o espaço podcast. Ela podia escolher onde se sentar, em frente ao computador ou ao celular, preferindo o segundo. Logo em seguida, chega Raul, que se posiciona em frente ao computador. Explico para eles sobre a sala e higienizo os fones; eles ficam atentos e observam a sala. Boneca escuta a história da Chapeuzinho Vermelho e Raul o radinho BDR. Raul fica bastante concentrado, assim como Homem de Ferro, interagindo com o que está ouvindo, fazendo alguns balbucios e mexendo com a cabeça em sinal de concordância. Ao colocar o fone, Raul ajustava o microfone próximo a sua boca toda vez que balbuciava, me passou a impressão de que ele imaginava estar sendo ouvido. (Caderno de Campo, 24 fev. 2022).

Antes do lanche, enquanto as crianças brincavam pela sala, convidei Joaquina para visitar o espaço podcast e ela aceitou. Logo que chegamos no espaço, Borboletinha entrou e se sentou conosco. Fiz toda a explicação do espaço, higienizei os fones – nesse momento Borboletinha falou que era preciso higienizar porque no ouvido da gente tem uma coisinha que suja, concordei com ele e acrescentei que em tempos de COVID temos que tomar muito cuidado e nos proteger, ele assentou com a cabeça. Joaquina tinha um olhar curioso nas fotos do cartaz e no computador. Joaquina fala bem baixo, parece tímida, mas interagiu bem comigo. Falou sobre gatos e quando estava ouvindo o radinho BDR pareceu gostar dos sons e ritmos da edição, seu corpo balançava levemente na cadeira. (Caderno de Campo, 25 fev. 2022).

Figura 7 - Crianças no Espaço Podcast.



Fonte: Acervo da pesquisadora – semana 1 (2022).

Ao se sentarem em frente ao computador, algumas crianças me pediram para ver o vídeo, expliquei a elas que existem alguns *podcasts* que têm vídeo, porém, o que tínhamos eram só com áudio. Percebo alguma frustração no primeiro momento, mas, logo, ficam envolvidas pelos elementos sonoros que compõem os *podcasts* (músicas, efeitos sonoros, entonações).

Nesse mesmo ambiente, que ganhou o nome de “espaço *podcast*” pelas crianças, fizemos as escolhas dos codinomes para serem usados na pesquisa. Desde

a apresentação das materialidades e artefatos tecnológicos, para as crianças e na assinatura dos TCLE, pelas famílias, anunciei que, por questões éticas, não usaríamos o nome das crianças e que compreendíamos que elas deveriam fazer a escolha de como gostariam de ser chamadas na pesquisa.

Conhecedora dessa proposta, a professora Daiana, antes da minha chegada, já havia iniciado uma discussão com as crianças acerca da importância e do direito de se ter um nome, ser chamado e reconhecido por ele. A partir desse direito, de ter um nome, as crianças produziram fichas/crachás com seus nomes e a professora foi problematizando por meio de exemplos na literatura e na história, de pessoas que usavam outros nomes para não serem reconhecidas, fosse por uma opção artística ou por necessidade³⁵, ou seja, um nome secreto.

Com essa discussão já iniciada no grupo, apresentamos o livro da história *A Velhinha que dava nome às coisas*, de Cynthia Rylant (2002), que foi contada pela professora Daiana. Segue o registro do caderno de campo:

Ao final da história, as crianças recordam com Daiana o dia em que escreveram seus nomes e a importância de se ter um nome para ser chamado. Lembraram do cachorrinho da história que depois de perdido ganhou o nome de “sortudo”. [...]. Daiana problematizou ainda, o que acontece quando não se tem um nome? Princesa responde que quem escolhe o nome é a mãe; Homem Aranha [...] diz “ninguém vai saber quem é” [...] Daiana retorna a pergunta, agora com a sugestão do Homem de Ferro, “e se eu chamar ‘vem aqui?’ Quem saberá com quem quero falar”. Com essa pergunta pareceu que o grupo concordou com a importância de ter um nome e ser chamado por ele. Em seguida, outra lembrança é provocada. O que é um codinome? Essa conversa já havia sido feita na semana em que as crianças escreveram/digitaram seus nomes para o crachá. Alguém diz rapidamente “troca de nome” [...] Cama diz que codinome “é o nome que a pessoa inventa”. Com a fala da Cama, Daiana articula com a história que foi contada e, como a velhinha dava nome a coisas que já tinham nome, cama era Belinha, casa era Glória, carro era Beto. (Caderno de Campo, 4 mar. 2022),

Nessa interação com a história, as crianças foram fazendo associação com a ideia de um nome secreto, que fez sentido para ela, pois foi assim que a Velhinha da história foi escolhendo renomear os objetos da casa. No tom de segredo e sigilo, individualmente, as crianças foram até o espaço *podcast* revelar seu nome secreto.

³⁵ Tratou-se com mais ênfase sobre o período histórico em que as mulheres não podiam escrever livros ou artigos para jornais ou revistas e, para fazê-lo, assinavam seus escritos com nomes masculinos.

Pode, a princípio, parecer contraditório falar com as crianças sobre o direito de ter um nome e ser chamado por ele e depois propô-las a definir outro nome para serem identificadas na pesquisa. No entanto, o que nos guiou para essa escolha de usar codinomes para identificação das crianças parte de uma discussão sobre ética na pesquisa com crianças, em que autora Maria Isabel Leite (2008) referenda a problematização levantada por Sônia Kramer (2002) sobre autoria ou anonimato, onde aborda questões éticas sobre o uso do nome das crianças em dissertações e teses. As autoras compreendem que ocultar os nomes das crianças ou referenciá-las por meio de letras ou números desconsidera sua a identidade e autoria como sujeito da pesquisa. Contudo, Kramer (2002, p. 51) reflete que, mesmo que as crianças escolham o nome para serem identificadas na pesquisa, elas “[...] não aparecem como autoras dessas falas, ações ou produções. Permanecem ausentes”. Para Leite (2008, p. 137), segundo sua experiência em pesquisas, na medida em que as crianças “[...] escolhem seus apelidos, elas se reconhecem e se identificam com ele [...]”, dessa forma, legitimam o que é escrito sobre elas.

Durante a pesquisa foi constatado, assim que íamos brincando de gravar e gravando o *podcast*, as crianças identificavam a autoria das falas pelo codinome e, quando ouvíamos coletivamente os áudios gravados, a identificação dos colegas se dava também pelos codinomes.

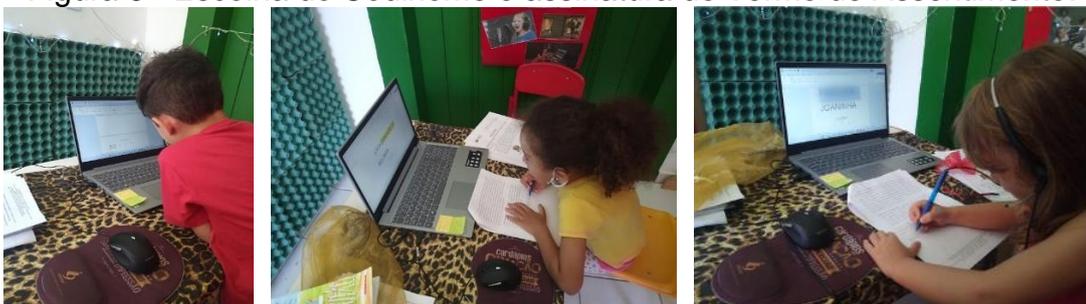
A escolha dos codinomes foi feita individualmente no espaço *podcast* e utilizamos o modo ditar do *Word* para fazer o registro do nome e do codinome. Mais uma vez, buscamos apresentar outra funcionalidade do computador e colocá-las em uma situação muito semelhante à de gravação (Figura 8). Aproveitando esse momento de conversa mais próxima e individual, fizemos também a assinatura do Termo de Assentimento (Apêndice A). Apresentei para as crianças um documento, muito similar ao TCLE que seus pais assinaram, só que agora com um texto dirigido a elas e utilizando fotos e imagens que facilitariam a leitura e o seu entendimento acerca da pesquisa. Ao final de cada apresentação do termo às crianças, perguntava se elas haviam entendido, se tinham dúvidas e se queriam, então, participar da pesquisa; só depois do seu assentimento, eu assinava meu nome e elas assinavam o delas no documento. Mesmo que boa parte do grupo afirmasse não saber escrever seu nome, as assinaturas foram feitas cada uma do seu jeito e possibilidade. Esse processo levou dias, pois era fundamental para as crianças fossem compreendendo e significando o que estávamos propondo, além do que, a cada entrada no espaço

podcast ou convite para ir até lá, era cheio de conversa, olhares, risos e histórias. Desse modo, considero que o espaço *podcast* e o estúdio de gravação, como veremos mais adiante, tornaram-se o que Leite (2008) propõe como espaço de *narrativa*. A autora apresenta o *espaço de narrativa* como estratégia metodológica de investigação, em que a sua criação pretende “[...]ter a parceria da criança e minimizar as relações preestabelecidas de poder passa por rever a corporeidade na relação com o outro” (LEITE, 2008, p. 127). Esses espaços objetivam:

[...] desvelar, ampliar e propor desafios a partir de experiências lúdicas, cognitivas e sensíveis que envolvam a arte e os demais campos do saber [...] articular percepção, imaginação, conhecimento, produção artística e ao mesmo tempo, valorizar e respeitar a multiplicidade e a diversidade de pontos de vista, dos modos de ver e estar no mundo” (JOBIM; SOUZA; LOPES, 2002, p. 64 apud LEITE, 2008, p. 137).

As crianças acharam muito curioso o fato de falarmos e aparecer escrito na tela do computador, contudo, tivemos algumas situações que dificultaram a experiência, por exemplo, o modo ditar só deixa a primeira letra maiúscula e isso fez com que precisasse fazer a alteração em todas as palavras, já que as crianças reconheciam as letras em caixa alta; o barulho externo que, por vezes, foi captado mais do que a voz da criança e, por isso, precisamos digitar ou usar fone com microfone; a máscara impediu de alguma forma a saída mais “limpa” da voz, em função disso em todas as gravações de áudio as crianças ficaram sem máscara.

Figura 8 - Escolha do Codinome e assinatura do Termo de Assentimento.



Fonte: Acervo da pesquisadora – semana 2 (2002).

Trago quatro fragmentos dos registros do caderno de campo desses momentos de escolha do codinome e assinatura do Termo de Assentimento:

[...] chegou muito curioso ao espaço (era a primeira vez que estava lá, pois na semana passada esteve em restrição por sintomas de covid),

olhando e tocando em tudo. Logo avistou a câmera fotográfica e já queria saber se funcionava. Mostrei a ele como ligava e onde era para clicar para tirar foto. Em segundos ele já havia batido foto e trocado a função para vídeo. Busquei a atenção dele para o computador, onde suas mãos apertavam no teclado e mexiam no mouse, expliquei que se ele apertasse em todas as teclas o computador ficaria confuso e não poderia nos ajudar a fazer o que queríamos. De certa forma ele compreendeu, mas quis ficar no comando de qualquer botão durante nossa proposta em ditar as palavras. Fizemos alguns testes, para que ele acertasse os dois cliques no mouse para acionar o microfone e poder começar a falar [...] Partimos então para o codinome, nas primeiras falas lembrando o que era um codinome, ele disse querer ser chamado de homem aranha, fez gesto e som como se estivesse atirando uma teia com a palma da mão, assim como o personagem costuma fazer. Com a voz firme e determinação, o computador registrou seu codinome. Apresentei o termo e ele concordou em participar da pesquisa e assinamos o termo. Antes de sair do espaço pediu para tirar foto do seu melhor amigo. Homem de Ferro chegou e mal compreendendo o que estava acontecendo foi fotografado por Homem Aranha. (Caderno de Campo, 4 mar. 2022).

O barulho externo aumentava e as tentativas de escrever o codinome Raul ficaram impossíveis, por mais que ele falasse alto e perto do computador. Decidimos então digitar. Ele disse que não sabia escrever Raul, então, fui falando as letras que achou sem dificuldades no teclado e identificou que algumas são iguais ao do seu nome. (Caderno de Campo, 4 mar. 2022).

Todos já tinham retornado para sala, não havia mais barulho no parque. Ela já conhecia o espaço e estava bem confortável em usar o mouse do computador. Expliquei como iríamos usar o modo ditar, foi tranquilo, na primeira tentativa conseguimos que o nome aparecesse na tela. Só tínhamos outro desafio ditar seu segundo nome (nome estrangeiro). Durante nossas tentativas ela me disse que esse nome foi escolhido pela avó materna, ela parecia orgulhosa disso. Mais uma vez precisei ajustar algumas letras para que ficasse com a escrita correta. O codinome escolhido foi Belinha. Quando fomos assinar o termo, ela assinou rapidamente o primeiro nome, já para escrever o segundo, precisou da ajuda do nome que estava na tela do computador. Enquanto eu assinava o termo fui falando meu nome completo e Belinha fez questão de me dizer o dela. (Caderno de Campo, 4 mar. 2022).

[...] expliquei o que aconteceria, que quando clicássemos no microfone da tela ela poderia dizer seu nome. Quando era acionado o botão não disse nada, então eu falei “pode falar”, mas o computador registrou a minha fala. Rimos da situação. Fizemos algumas tentativas até que deu certo [...] Quanto ao codinome, recapitulei a conversa da roda e a história do livro. Ela dizia não saber o que escolher. Perguntei se em casa alguém a chama de outro nome, como na história, aí ela lembrou que a mãe a chama de princesa. Perguntei se ela gostava de ser chamada assim, confirmou com a cabeça. Então decidiu que esse seria seu codinome. Antes de ditar o codinome, fez questão de me dizer que o pai também a chama de princesa. Assinamos o termo

juntas, ela demonstrou bastante segurança em escrever seu nome sem ajuda. (Caderno de Campo, 4 mar. 2022).

A partir desses fragmentos apresentados, recorro ao conceito de “faculdade mimética”, de Walter Benjamin (2012), para compreender a significância dos codinomes. Para o autor, essa capacidade de produzir semelhanças da faculdade mimética é uma característica humana e tem na brincadeira infantil um campo fértil. Essas semelhanças produzidas não são simples imitações da realidade, elas expressam um intercâmbio entre o homem e o mundo. Assim, podemos pensar que, ao escolherem os seus codinomes, as crianças elaboram correspondências a partir do que vivem, de sua realidade e da cultura na qual estão inseridas, estando essa capacidade atrelada às experiências e subjetividades de cada uma delas.

Sobre o fundamento mimético do nome, com base nos estudos de Benjamin, Ventura (2019, p. 86) assevera que:

O ser não é o que se diz dele, mas o que ele é do ponto de vista mimético, do que ele pode se assemelhar às suas experiências vitais. Somente se compreende o ser em suas similitudes, pelo qual foi afetado em ‘contextos da experiência’, pelo que coincide consigo próprio.

Assim, retorno a apresentar os sujeitos dessa pesquisa, meus companheiros nessa jornada, mas, agora, em um cenário mais contextualizado, são eles: Belinha, Boneca, Borboletinha, Cama, Construtor³⁶, Homem Aranha, Homem de Ferro, Joaquina, Princesa, Raul, Sara, The Flash, Tubarão e Uva. Cada um desses nomes escolhidos traz uma identificação no universo imaginário das crianças, seja por um produto da mídia, de uma relação de afeto ou de outras referências, conectando-as por meio da faculdade mimética.

4.3 RODA: A CIRCULARIDADE COMO POTÊNCIA DE FALA E ESCUTA

³⁶ Construtor foi a única criança que não escolheu o codinome e isso se deu por sua chegada tardia ao grupo e pelo processo de inserção ser constantemente interrompido por afastamentos em virtude de questões de saúde. Nas manhãs em que estivemos juntos, pouco me permitiu a aproximação. Nosso contato maior se deu em um dia em que aguardava a chegada da família, no meio da manhã, e em uma estratégia de fuga da proposta de educação física, acabamos nos encontrando na sala de referência, em meio a uma tentativa de diálogo e outra, ele ouviu um dos *podcasts* no meu celular e fez alguns registros com a câmera fotográfica, inclusive, da sua mãe na porta da sala chegando para buscá-lo. Sua preferência por jogos de construção, como lego e blocos, assim, tem semelhança com a escolha do seu codinome.

À medida que o projeto de pesquisa ia ganhando forma, pareceu-nos prudente, devido ao tempo de um estudo de mestrado, fazer um recorte para as observações no campo. Está claro que as narrativas das crianças se estabelecem e acontecem em diferentes momentos e espaços na vida diária no NEIM, mas consideramos interessante trazer o olhar para os momentos da roda por ser esse um tempo-espaço privilegiado de encontro entre e para crianças e professoras.

A autora Cecília Warschauer (1993) e a pesquisadora Regina B. L. da Silva (2016), em seus estudos sobre a roda nos espaços educativos institucionalizados, aproximaram a forma circular da roda como uma manifestação humana muito antiga de organização da coletividade:

O sedentarismo e a descoberta do fogo marcaram decisivamente a vida coletiva, permitindo o aquecimento do ambiente, a congregação e a distribuição dos sujeitos dos grupos ao redor da fogueira. Ao mesmo tempo que o calor aquecia os corpos e que a luz projetava as silhuetas nas paredes, o fogo agia como um convite para a narração e a escuta de fatos e de acontecimentos por meio de gestos, sons e desenhos nas cavernas, o que fortalecia o sentimento de pertencimento e coesão de grupo. (SILVA, 2016, p. 44).

Warschauer (1993) define a roda como um encontro de indivíduos com diferentes histórias de vida e, por isso, pensam e sentem de forma diferente um do outro. Contudo, conforme os encontros se tornam constantes, surge um entrelaçamento dos significados individuais, gerando significados comuns. Dessa forma, cada roda tem a característica do seu grupo formador e de acordo com seus compartilhamentos. Para a autora, nessa constituição de intersubjetividades, a roda ganha potencialidade criativa, interativa e de construção de conhecimentos.

No ensaio *O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov* (1936), Benjamin (2012) entende que o ato de narrar implica em um processo de coletividade e troca de experiências. Diz o autor que “O narrador retira o que ele conta da experiência: da sua própria experiência ou da relatada dos outros. E incorpora, por sua vez, as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (BENJAMIN, 2012, p. 217).

Assim, podemos aproximar o pensamento de Benjamin (2012) do que dizem Silva (2016) e Warschauer (1993) e compreender a roda como espaço-tempo de fala e escuta, como um espaço privilegiado de intercâmbio de experiências e construção de conhecimentos.

Na dinâmica cotidiana da educação infantil, a roda torna-se um espaço de fala e escuta, troca, desafios, confrontos, dúvidas e acolhimentos e, em vista disso, também um espaço de tensões. No entanto, acima de tudo, é um espaço de diálogo e, por ser assim, é um lugar do imprevisto, do inusitado e de negociações.

Tendo a roda como uma prática sistemática na educação infantil, não podemos perder do horizonte o entendimento de infância e criança que orienta a prática pedagógica, pois essa compreensão será definidora na condução e nas possibilidades de fala, escuta e intercâmbio de experiências que a roda pode proporcionar.

Seguimos, então, aliados aos pressupostos da sociologia da infância, reconhecendo as crianças como sujeitos de vez e voz, atores sociais, de um grupo geracional com características próprias, com capacidade de ação e criação de cultura, pois as crianças e infâncias são afetadas pelas culturas e sociedades a qual pertencem (CORSARO, 2009; SARMENTO, 2013, 2020; ABRAMOWICZ, 2020). Sendo assim, são capazes de falar de si e de como compreendem o mundo em que vivem.

As rodas acompanhadas durante a pesquisa revelaram a preocupação da professora em estruturar com as crianças um rito de fala e escuta que respeitasse as formas como as crianças se manifestavam e que, ao mesmo tempo, fossem provocadoras da participação e da ampliação das possibilidades comunicativas. Assim, as rodas constituíram-se de várias maneiras: de apresentação, de conversas, de cantoria, deliberativas, de contação de histórias. Os agrupamentos também se diferenciaram, ora todo o grupo de crianças reunido, ora em pequenos grupos. Todas essas estratégias buscavam construir junto com o grupo uma postura de atenção à fala do outro a partir de uma postura de ouvinte atento, formando uma *comunidade de ouvintes* receptivos à escuta, mas não com uma postura passiva e apática, mas, sim, participativa e atuante na roda.

Como já abordamos na apresentação deste trabalho, a escuta atenta e qualificada das crianças é premissa para organização do trabalho pedagógico e, para isso, considerando a roda como um espaço para fala das crianças, a professora buscou estratégias em que elas sentissem desejo de falar e compartilhar naquele momento e que as vozes ouvidas na roda pudessem se diversificar e não ficassem centradas nos mais falantes. Nesse sentido, houve uma série de planejamentos

diferenciados para a roda e sua organização, das quais destaco o uso do sino pin³⁷ e do microfone, que auxiliaram a demarcar os momentos de fala de cada um e evitar os atropelos e interrupções, assim como para instigar a fala, fosse pelo desejo de dizer algo ou para mera manipulação dos objetos.

4.3.1 Roda: Leitura das cartas

No movimento de conhecimento/apresentação do grupo no período de inserção, a Professora Daiana foi utilizando diferentes estratégias, muitas delas envolveram as famílias para que as crianças pudessem falar sobre si e, com isso, ir estruturando o momento da roda, espaço privilegiado de socialização e compartilhamento no grupo.

Cada família recebeu via agenda um envelope para que, junto com as filhas e os filhos, escrevessem uma carta as/os apresentando; havia a sugestão que a carta viesse acompanhada de desenhos ou fotos. À medida que as cartas iam retornando, via agenda, eram lidas pelas e para crianças na roda.

A partir do registro do Caderno de Campo (25 de fevereiro de 2022), relato uma dessas rodas de leitura de cartas, a primeira delas, quando as cartas foram chegando ao longo das semanas e foram apresentadas para o grupo em outros momentos de roda.

A primeira roda para apresentação das cartas iniciou com o questionamento da Professora Daiana ao grupo sobre o que é uma carta e as respostas das crianças remeteram às cartas de baralho e jogos. Quando a professora apresentou o envelope e lembrou a proposta que foi para casa, a ideia de carta relacionada a mandar mensagem começou a aparecer como hipótese para o grupo.

A professora lia o nome de cada criança no envelope e distribuía aos presentes; com as cartas em mãos, elas foram abrindo-as e contando aos colegas o que escreveram com a família. O microfone sem fio serviu como bastão da fala, quem estava com ele fazia apresentação. Nessa leitura, a partir das memórias da escrita da carta em casa, do desenho ou da foto que estava no envelope, as crianças começam

³⁷ Sino pin é um instrumento feito de bambu e aço usado para meditação e relaxamento. Com toque do bastão na parte de aço, o instrumento libera um som.

a estabelecer diálogos sobre suas histórias à medida que elas circulavam pela roda (Figura 9 e 10).

Figura 9 - Roda leitura das cartas.



Fonte: Acervo da pesquisadora – semana 1 (2022).

A leitura interpretativa da carta de cada criança parecia acionar outros lugares, fazia pequenas pausas para buscar aquele instante vivido em casa e anunciar ao grupo quem estava na hora da escrita da carta, em que lugar da casa estavam e sobre o que a epístola dizia. Esse movimento de rememoração pelo qual as crianças passaram na roda, Benjamin (2012, p. 38) descreve como “[...] sem limites, pois é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois” do vivido.

Ao fim da fala de cada criança, respeitosamente, a professora oferecia-se para também ler a carta para o grupo; as crianças aceitavam e a carta era relida. Foi possível perceber que outras informações sobre si foram compartilhadas para além do que havia sido escrito na carta.

Figura 10 - Apresentação das fotos e dos desenhos das cartas.



Fonte: Acervo da pesquisadora – semana 1 (2022).

Essa roda da leitura das cartas foi marcada pelo afeto e pela emoção. Era possível ver nos gestos das crianças uma alegria, empolgação e um orgulho em apresentar a sua carta, pronunciar o nome da mãe, do pai, dos irmãos, concordar com suas características descritas nas cartas, como ouvimos do Homem de Ferro: “*Sim, eu sou carinhoso*”; da Boneca, olhando suas fotos dizer ao grupo, “*Eu sou bonita!*”; e da Borboletinha, confirmando a informação da sua carta, “*Verdade! Eu gosto muito de plantas*”. Trazer um pouco de sua vida cotidiana para a roda, em um movimento de fora (minha casa) para dentro (roda-NEIM) as crianças.

[...] se constituem e se fortalecem como sujeitos nos espaços educativos, pois, seus pensamentos, desejos e sentimentos são considerados e compartilhados com todos os outros. Falar e ouvir o outro provoca reverberações do que cada um diz, gerando e ampliando pensamento e considerações acerca de si, do mundo e de suas percepções e experiências. (SILVA; LIMA; FERNANDES, 2017, p. 1007).

A roda de leitura das cartas, essa e outras duas que aconteceram, foram marcantes no processo de inserção e (re)construção de vínculos que as crianças estavam vivendo.

Na roda que apresentaremos a seguir, um outro movimento de escuta é utilizado pela professora. A estratégia de uma organização coletiva das crianças para solução de uma demanda do grupo, mobiliza memórias provocando a participação e estimulando os diálogos.

4.3.2 Roda: Organização para massinha

As crianças passaram dias pedindo a Professora Daiana e a Auxiliar de Sala Simone para brincar com massinha de modelar, mas o material didático encaminhado pela prefeitura para 2022 ainda não havia chegado e, com isso, não tinha massinha no NEIM. Diante da situação, as crianças sugeriram que o grupo fizesse massinha caseira; a partir dessa demanda, a proposta de massinha foi organizada.

Reunindo as crianças em roda, a professora pergunta sobre os ingredientes necessários para fazer a massinha e:

Uva diz: farinha e água; movimentando as mãos no chão mostra que precisa amassar. Joanelinha acrescenta: colher e água. Borboletinha fala: “óleo de comida”. Daiana pergunta: falta uma coisinha, que deixa salgadinho e ajuda a conservar a massinha. Homem de Ferro diz que tem que pôr no pote para conservar. A professora concorda com Homem de Ferro, mas retoma a necessidade desse produto, antes de terminar de falar. The Flash então responde alto: “sal!!”. (Caderno de Campo, 8 mar. 2022).

Com a lista de ingredientes checada, um desafio é lançado ao grupo pela professora:

[...] só temos quatro potes (Daiana mostra para as crianças 4 dedos da sua mão) para preparar a massinha e somos muitas crianças. Homem Aranha concorda que são muitas crianças para poucos potes. Com a ajuda da Daiana e da Simone as crianças começam a contar quantos são: 14. A pergunta seguinte foi, “como a gente faz então?” Homem Aranha indica um pouco de cada vez e sinaliza com 4 dedos de sua mão. Borboletinha confirma: “vamos de quatro em quatro”. Daiana concorda com a organização e sugere que quem não conseguir ir hoje, irá em outro dia. Todos concordaram. Com o uni-duni-tê e quatro crianças foram escolhidas.

A professora continua a instigar o grupo,

[...] já que as bandejas são grandes, cada um dos sorteados poderia convidar uma outra criança para dividir a bandeja. E perguntou aos

quatro sorteados se aceitavam dividir a bandeja. Só a Cama disse que não dividiria, mas na dinâmica de escolha levou Tubarão para ser seu par na bandeja. Os outros pares foram formados. (Caderno de Campo, 8 mar. 2022).

Pensar as crianças como partícipes competentes na organização das demandas do grupo fez dessa roda um espaço de compartilhamento de saberes. Diante da falta da massinha, as crianças foram sinalizando a solução para a professora: a produção caseira. Elas foram provocadas a compartilhar o seu conhecimento sobre a produção da massinha, citando os ingredientes e, como Uva e Homem de Ferro, acrescentando o modo de fazer (“massando”) e a conservação (guardar no pote) para durar mais tempo. Conhecimentos esses aprendidos, possivelmente, no NEIM, onde a prática de confecção de massinha é recorrente.

Outro aspecto importante a considerar é que, diante da impossibilidade de todos irem fazer a massinha, não surgiu nenhuma tensão. Parece-me que esse grupo, pelo menos nesse momento, compreendeu a dinâmica dos trabalhos em pequenos grupos, especialmente, porque participaram dessa organização.

Na sequência teremos outras organizações para a rodas e, mais uma vez, veremos como as crianças são instigadas a participar do processo e as diferentes formas que elas encontram para efetivar essa participação.

4.3.3 Roda: sobre castelos

Sentados em cadeiras em volta da mesa, as crianças se reuniram para pensar sobre castelos³⁸, uma vez que essa proposta foi vencedora na assembleia, e o grupo teve a tarefa de fazer um castelo para sala. As crianças foram separadas em dois grupos, enquanto um estava com a Auxiliar de Sala Simone brincando na sala, o outro estava com Daiana na sala ao lado. Ao fim do levantamento das hipóteses, foi proposto que as crianças desenhassem castelos.

No primeiro grupo, Joanhina, Uva, Boneca, Construtor, Homem de Ferro e Raul elencaram suas suposições (Figura 11):

³⁸ A temática dos castelos surgiu a partir de uma proposta de observação em duplas nos espaços e brinquedos da sala com o propósito de cada dupla repensar e propor alguma mudança. Quatro sugestões saíram das observações. Em assembleia, as crianças votaram e escolheram incluir um castelo na sala, assim como acordaram que iriam pensar juntos em como construir um castelo para sala.

Homem de Ferro, rapidamente, disse que tem **pedra e torre**. Raul engata e acrescenta **rei, rainha**, Boneca contribui com **príncipe**, e ele terminou lembrando do **cavaleiro**. Enquanto Raul fazia sua contribuição, Homem de Ferro cita “avião” como um elemento do castelo. Uva que estava ao seu lado retruca “avião não!”. O grupo foi lembrado pela Daiana que é preciso ficar em silêncio para ouvir o outro [quando estamos em um grupo menor, acontecem poucas conversas paralelas, mas muitos atravessamentos nas falas]. Cada criança na mesa foi convidada a falar. Joanelha reforçou que o castelo tem **muitas pedras e tijolos**, Construtor e Uva não quiseram falar nessa primeira rodada. Também foram lembrados pelas crianças os **castelos assombrados, castelos de papel, castelos de fogo e castelos de palha**; nesse momento, Raul associa o **lobo mau** e disse que se for de palha ele derruba. Depois dessas hipóteses levantadas, foi apresentado às crianças o cartaz com alguns castelos com diferentes materiais e em vários lugares no mundo, a pergunta lançada foi, “eles são todos iguais?”. As crianças estavam atentas às características e com a Daiana destacavam as diferenças. Observaram a água em volta dos castelos e Daiana pontuou que era para defesa, para os inimigos não invadirem e por isso eles ficavam no alto e em cima de pedras. Quando o destaque foi para o **castelo africano de areia**, perguntaram se o lobo mau conseguiria derrubá-lo, Boneca disse que sim, mas Raul não concordou e afirmou que **os olhos do lobo iriam encher de areia e ele ia chorar e voltar para mãe**.

As crianças ficaram olhando as imagens e apontaram dizendo qual era a sua, especialmente Uva. Raul volta na imagem do castelo sobre um penhasco e fala empolgado que é um **castelo de cachoeira**. Diante da proposta de desenharem seus castelos, Lucca afirmou que iria fazer um castelo de cachoeira, sobre a cartolina ficou pensando e continuou a afirmar sua escolha. Quando deu seu desenho como terminado, lamentou não ter conseguido fazer o castelo de cachoeira e identificou seu registro como de um castelo e uma bandeira. Joanelha, que esteve discreta no momento das falas, produziu um belo e detalhado castelo com uma princesa e um gato estiloso. Ela ficou muito tempo se dedicando aos detalhes e à pintura de seu desenho. Homem de Ferro fez uma tentativa de desenho, mas observei que ao olhar o da Joanelha ele virou a cartolina, para uma nova tentativa, mas não gostou do resultado. Em uma outra cartolina desenha um castelo com uma bandeira, muito parecido com uma das imagens apresentadas. Boneca e Uva completaram rápido seus desenhos. Construtor não quis desenhar. (Caderno de Campo, 7 mar. 2022, grifos nossos).

Figura 11 - Roda de levantamento de hipóteses sobre castelos – Grupo 1.



Fonte: Acervo da pesquisadora – semana 3 (2022).

O segundo grupo, formado por Borboletinha, Tubarão, Sara, Princesa, Kalua, Cama e Homem Aranha, elaborou suas hipóteses (Figura 12):

O grupo chegou na sala e o cartaz com os diferentes castelos estava na parede, chamando a atenção. Assim como o primeiro grupo ao serem questionados sobre o que é um castelo, eles falam das **princesas, príncipes, rainhas e reis**. Borboletinha compartilha que as **princesas gostam de jias e vestidos**. Lembrou da **rainha Elizabeth**, confirmando com a Daiana que ela ainda está viva e mora em um castelo, olhando para o cartaz que aponta o que seria o da rainha inglesa. Tubarão diz já ter visto um **castelo de ouro grande como o planeta, dentro dele tem brinquedos. Tijolos, madeira, vidros, diamantes, pedra, gelo, pena** foram citados como materiais para construção de castelos. Borboletinha falou sobre um **castelo de penas**, depois considerou que **um pum poderia derrubá-lo**. Também foi Borboletinha que levantou o problema de o **vento destruir o castelo de areia** que estava no cartaz. The Flash e Borboletinha fizeram uma pequena disputa sobre o material de construção do castelo, Borboletinha dizia tijolo e The Flash diamante, quase sem trocar olhares ficaram nessa tensão por alguns segundos até que as cartolinas fossem distribuídas. Sara falou pouco, mas estava atenta às conversas. Princesa e Cama, nem quando convidadas a falar o fizeram, contudo os seus desenhos contendo os detalhes do que foi conversado, demonstraram que elas estavam realmente participando da roda. O desenho do Homem Aranha ficou bastante interessante, pois o cavaleiro/príncipe está dentro do castelo. The Flash usou várias cores de canetinha para fazer um castelo bem colorido. Borboletinha incluiu a água na entrada do seu castelo e uma princesa com um vestido longo. (Caderno de Campo, 7 mar. 2022, grifos nossos).

Figura 12 - Roda de levantamento de hipóteses sobre castelos – Grupo 2.



Fonte: Acervo da pesquisadora – semana 3 (2022).

O real e o imaginário se atravessam nas hipóteses lançadas pelas crianças. Pensar sobre castelo acessou todo um repertório dos contos de fada habitados por rainhas, reis, príncipes e princesas, mas também uma figura real, rainha Elizabeth da Inglaterra; ao mesmo tempo, trouxeram elementos de construtividade bastante realistas, como tijolos e pedras. As crianças reconheceram a vulnerabilidade de alguns materiais para construção, como pena, palha e areia, e comprovaram a fragilidade por meio do personagem do lobo mau ou pela explosão de um pum.

A organização da roda em dois grupos permitiu de forma mais qualificada observar o que Sarmiento (2020, posição 516) chama de paradoxo da expressão, “ouvir a voz das crianças”:

[...] ouvir a voz das crianças’ reside não apenas no facto de que ouvir não significa necessariamente escutar, mas no facto que essa “voz” se exprime frequentemente no silêncio, encontra canais e meios de comunicação que se colocam fora da expressão verbal, sendo, aliás, frequentemente infrutíferos os esforços por configurar no interior das palavras infantis aquilo que é o sentido das vontades e das ideias das crianças. Mas essas ideias e vontades fazem-se “ouvir” nas múltiplas outras linguagens com que as crianças comunicam. Ouvir a voz é, assim, mais do que a expressão literal de um acto de auscultação verbal (que, aliás, não deixa também de ser), uma metonímia que remete para um sentido mais geral de comunicação dialógica com as crianças, colhendo as suas diversificadas formas de expressão. (SARMENTO, 2020, posição 516).

Para essa proposição, desenhar foi o canal de comunicação de algumas crianças, que na roda não quiseram se manifestar e, por vezes, pareciam alheias à discussão, mas, ao acompanhar o desenho, independente se a forma era definida ou não, apresentaram uma riqueza de detalhes e muitos elementos que estiveram verbalmente circulando pela roda.

Na próxima roda, para projetar os castelos, o desenho como forma de comunicação ganhará outros contornos e complexidade.

4.3.4 Roda: projetando o castelo

Quatro pequenos grupos, quatro rodas em dias diferentes e muitas histórias contadas através dos projetos, essa foi a dinâmica organizada para as crianças projetarem os castelos. O processo apresentou vários desafios para o grupo, o primeiro e, talvez, mais provocador, o de projetar em conjunto, exigindo o diálogo e a negociação para então desenhar um castelo. O outro desafio era transpor para a cartolina, através do desenho, toda efervescência das ideias que surgiam.

A partir dos elementos levantados pelas crianças a respeito do que são feitos os castelos, ficou disponibilizado numa mesa tijolos, gravetos, pedras, penas, madeiras, pinhas, rolhas e rolinho de papel. Outro elemento que compôs o espaço de projeção foram livros com ilustração de castelos, fortalezas e sobre construção e construtividade, bem como o cartaz usado na roda das hipóteses sobre o castelo. A Figura 13 retrata essa organização.

Figura 13 - Organização do espaço para projetar o castelo.





Fonte: Acervo da pesquisadora – semana 3 (2022).

Com cada grupo indo em dias diferentes para projetar o castelo, as materialidades estavam sempre presentes na sala, o que oportunizou uma ampla exploração desses materiais durante o processo. A Figura 14 ilustra as crianças explorando os livros no tapete.

Figura 14 - Exploração dos livros com imagens de castelos e construtividade.



Fonte: Acervo da pesquisadora – semana 3 (2022).

Apresento, a seguir, os registros das rodas e a potência criativa das crianças em solucionar os percalços da construção coletiva do castelo. Ponto que a intenção da Professora Daiana era de fazer o mínimo de intervenção diante das elaborações das crianças, seu papel foi de observadora provocadora, mobilizando os diálogos e as negociações.

Sobre o desenho infantil, é importante destacar que não é somente a representação da realidade. Segundo Sarmiento (2020, p. 525), ele se insere entre as mais importantes formas de expressão simbólica das crianças, pois:

[...] transporta, no gesto que o inscreve, formas infantis de apreensão do mundo – no duplo sentido que esta expressão permite de “incorporação” pela criança da realidade externa e de “aprisionamento” do mundo pelo acto de inscrição – articuladas com as diferentes fases etárias e a diversidade cultural. Nesse sentido o desenho infantil comunica, e fá-lo dado que as imagens são evocativas e referenciais de modo distinto e para além do que a linguagem verbal pode fazer.

Partindo desse pressuposto que o desenho infantil comunica, os projetos serão considerados como narrativas das crianças.

4.3.4.1 Roda – Grupo 1

O grupo passou primeiro pela mesa dos elementos de construção. Raul tinha em sua fala sempre “*o meu vai ser assim*”; a Professora Daiana ia provocando-o, e os demais também, a pensar que o projeto era de todos, por isso, não poderia ter só o desejo de um dos participantes. Belinha e Uva ficaram agrupando as rolhas sobre a mesa. Construtor³⁹ estava atento às conversas e aos movimentos do grupo, manipulando receoso os elementos.

Na mesa do projeto, as crianças ficaram um pouco sem saber por onde começar, pois cada um tinha um desejo de material. Raul voltou com a ideia de um castelo de cachoeira, porém, lembrou que não conseguiu desenhar na proposta anterior, mas era seu desejo. Belinha propõe uma piscina com cascata para substituir a cachoeira. Houve acordo, Raul sentiu-se contemplado e acolhido na sugestão, mas a piscina não foi desenhada. Belinha e Uva estavam mais preocupadas com as princesas e rainhas que iam habitar o castelo. Foi aí que o Raul decidiu fazer um portão com cabeça de dragão para proteger as meninas, enquanto começava a traçar as primeiras linhas na cartolina. Belinha desenhava uma porta no quarto das princesas.

³⁹ Construtor não ficou até o final da proposta, sua inserção no grupo estava em curso e, por isso, permanecia um tempo reduzido no NEIM.

Uva desenhou a princesa e Belinha disse que a rainha e a princesa têm corpo de casquinha de sorvete; todos riem e ela continua a desenhar. Raul empolgou-se na criação com *ideias malucas*, segundo Belinha, que estava atenta a dizer ao colega que a ideia não daria certo. Com o projeto quase finalizado, retomamos o que tinha sido projetado: a construção seria de tijolos, com portão de dragão que “era brabo” (mas depois Raul colocou uma boca sorrindo), um escorregador com espinho, um monstro de mãos grandes, princesa e rainha casquinha de sorvete. Ao final, um canhão de defesa foi desenhado por Raul e Uva complementa o espaço das princesas com pontinhos amarelos, que ela dizia ser uma chuva de ovos (Figura 15).

Figura 15 - Projetando o castelo: Grupo 1.



Fonte: Acervo da pesquisadora – semana 3 (2022).

4.3.4.2 Roda – Grupo 2

As crianças começaram explorando os livros que estavam sobre a mesa (Figura 16). Houve interesse nesse material e Homem de Ferro, que já havia feito uma pesquisa em casa, parecia mais empolgado em achar no livro um castelo que pudesse ser reproduzido. Quando encontrava algum, perguntava aos colegas se concordavam com sua escolha. Demorou um pouco para que acordassem com uma imagem que tinha uma carruagem. Boneca precisou ser chamada muitas vezes para o objetivo da proposta e, mesmo concordando com a escolha do Homem de Ferro, sua contribuição no projeto foi desenhar o vírus da COVID-19. The Flash interagiu com as imagens do livro que estava pesquisando, fazendo observações sobre os materiais. Ele também aceitou a escolha de Homem de Ferro, mas estava focado na sua produção.

Nos momentos em que a Professora Daiana propôs que o grupo conversasse, foi o Homem de Ferro quem tomou a iniciativa, em alguns momentos ficou bravo com os colegas que não colaboraram no desenho escolhido. The Flash justificou dizendo que não sabia desenhar, provavelmente, comparando ao desenho com mais formas que Homem de Ferro estava fazendo.

Homem de Ferro dedicou-se a desenhar a carruagem, utilizando a imagem do livro como referência. O grupo foi se desinteressando pelo desenho na medida em que os outros colegas iam para o parque. Em uma nova tentativa de desenhar coletivamente, Homem de Ferro fez um desenho base para o castelo, mas não houve acordo sobre a forma e nem sobre a sugestão de colorir dada por The Flash.

Figura 16 - Projetando o castelo: Grupo 2.



Fonte: Acervo da pesquisadora – semana 3 (2022).

4.3.4.3 Roda- Grupo 3

Assim que as crianças se direcionaram à mesa com os livros, ouvimos várias vezes dizerem que “o meu (castelo) é de [...]”. Diante dessas falas, a Professora reforçava que o castelo era do grupo e que precisavam conversar sobre o projeto. Com essa condição de ter que fazer só um castelo, Borboletinha apresentou a solução de fazer uma *cidade de castelo*; as meninas aceitaram, pois, assim, poderiam também

criar os seus sem ter que discutir sobre. Borboletinha, o mais falante desse grupo, procurava somente a Joanelha para as possíveis negociações; Princesa não era acionada por ele, porém, essa condição não parecia ser um problema para ela. Princesa esteve quieta, mas observava tudo. Foi dela a sugestão de fazer uma ligação entre os castelos (entendi que ela estava sugerindo um muro), mas Borboletinha foi contundente e não aceitou. Princesa, que ainda não havia começado seu desenho, o fez de lado, para poder ficar no mesmo plano do Borboletinha.

O castelo de Joanelha foi desenhado com bastante determinação, feito com características diferentes do desenho da semana anterior. A ideia de ter água ou um rio que ligasse a “cidade de castelos” foi dela. Borboletinha fez três castelos, no começo, foram dois, para duas rainhas, uma delas era a Rainha Elisabeth. Todo o seu processo de criação foi em volta de muitas falas e mudanças de planos como uma história desenhada. Como seus castelos estariam ligados pela água e o castelo de Joanelha estava na parte superior da cartolina, Borboletinha fez uma descida da água, que chamou de cachoeira. Com o lápis de cera azul foi levando a água para os seus castelos e, assim, os “afundou”, fazendo riscos sobre o desenho já feito. Aproveitando a “outra margem do rio” feita por ele, iniciou outro desenho de um novo castelo, agora de flores.

Princesa manteve seu projeto inicial, um castelo de ouro e diamantes, para isso, foi pintando na estrutura desenhada uma faixa amarela (ouro) e outra azul (diamante). Desenhou o rei guardião e protetor do castelo da rainha, uma rainha do lado de fora do castelo e disse que a princesa estava dormindo no quarto “dento” do castelo. No fechamento do desenho, propus recapitular o que haviam desenhado, as meninas fizeram a descrição, já Borboletinha, via os seus desenhos e ia criando outras histórias (Figura 17).

Figura 17 - Projetando o castelo: Grupo 3.



Fonte: Acervo da pesquisadora – semana 4 (2022).

4.3.4.4 Roda – Grupo 4

O grupo foi direto para a mesa onde estavam as materialidades. Tubarão pegou as penas e Homem Aranha rapidamente levantou uma estrutura com tijolos, madeira e decorou com pedras e galhos. Cama e Sara ficaram observando mais. Homem Aranha que estava empolgado com sua construção que resistiu bastante em sentar-se à mesa para ver os livros com castelos; quando conseguiu, frustrou-se por não encontrar no livro um castelo como o dele. Cama apontou no livro de construtividade os materiais; Sara impressionou-se com as construções de pedra e do mar que estão nas ilustrações; Tubarão encontrou no seu livro uma escultura dourada e chamou a atenção do grupo dizendo que era de ouro. Várias vezes, Tubarão e Lívia usaram a palavra *gigante* para exprimir a fortaleza e a grandiosidade das imagens que viam nos livros. Homem Aranha ficou em um movimento de ida e vinda do seu castelo. Para esse grupo, não foi diferente o desafio da conversa sobre como seria projetar o castelo, mas Tubarão tomou a iniciativa e foi protagonista em buscar o consenso sobre os materiais, apresentando sua sugestão de construção com penas, que não foi acatada, e aceitou a sugestão da Sara sobre fazer um castelo de pedra. Cama não se manifestou e Homem Aranha só tinha atenção para sua construção.

Homem Aranha descreveu o castelo que construiu (estava na mesa ao lado) e disse que usou vários materiais. Perguntado se era possível fazer um castelo assim, usando múltiplos materiais, as crianças acordaram e começaram a desenhar. Cama esteve sempre quieta, quase misteriosa, pouco pude compreender o que ela desejava e como se sentia.

Decididos os materiais, a questão foi quem moraria no castelo: rei, rainha e princesa foram os citados. Na elaboração do desenho, espontaneamente, houve uma divisão nos fazeres: Homem Aranha desenhou um portão em toda a margem da cartolina; Sara fez um castelo de pedras (deu ênfase nos pontinhos que representavam as pedras) e na torre desenhou uma princesa; Cama fez uma porta gigante e multicolorida; Tubarão fez uma rainha colorida e um grande rei (Figura 18).

Figura 18 - Projetando o castelo: Grupo 4.



Fonte: Acervo da pesquisadora – semana 4 (2022).

Durante essas rodas para projetar os castelos, os grupos estiveram em constante diálogo. As falas buscavam acordos, anunciavam escolhas, mas, especialmente, eram travadas conversas que circulam no imaginário das crianças, o universo do faz de conta. Nesse lugar, onde o real e o imaginário se confundem, os diálogos foram muitas vezes consigo mesma: a criança descreve para si, em voz alta, o seu pensamento imagético. Resgato o movimento de Borboletinha ao submergir seus castelos com as águas do rio que vinham do castelo de Joanelha; todos esses acontecimentos e os que vieram depois eram oralizados por ele e acompanhavam seus registros na cartolina.

Sobre o diálogo consigo mesma que a criança realiza ao registrar o desenho em si, evidencia-se a natureza comunicativa do desenho, que Vygotsky (1998, p. 96 apud SARMENTO, 2020, posição 1018) descreve como:

Enquanto a criança desenha, pensa no objecto da sua imaginação como se estivesse falando do mesmo. Na sua exposição oral ele não se encontra atado pela continuidade do seu objecto no tempo e no espaço e por ele pode, dentro de certos limites, tomar qualquer parte isolada ou saltar através dela.

Assim, os projetos desenhados pelas crianças não se constituíram com uma forma definida, mas em um contínuo recomeçar, repleto de novas possibilidades a cada traço narrado e registrado na cartolina, como uma brincadeira de “fazer sempre de novo” (BENJAMIN, 2012, p. 271).

Benjamin (2012, p. 261), ao escrever sobre a relação das crianças com as gravuras/ilustrações dos livros infantis, diz que “A criança reage dentro da imagem”. Por isso ela não se limita a descrever as imagens: ela as escreve, no sentido mais literal. Ela rabisca. Graças a elas, aprende ao mesmo tempo a linguagem oral e a linguagem escrita: hieroglífica”.

Seja com as gravuras dos livros, como nos diz o autor, ou nos próprios desenhos, as crianças estão em constante reelaboração dos seus conhecimentos quando têm a sua disposição a oportunidade de desenhar ou a explorar livros e suas gravuras.

Após a realização dos projetos, as crianças seguiram para construção dos castelos. Todos os elementos de construção estavam disponíveis, a saber: tijolos, madeira, pedras, *barras de ouro* (madeiras pintadas de dourado), pinhas, penas e papelão, os quais que foram unidos com uma cola especial para construção em alvenaria. Homem Aranha trouxe caixinhas vazias de leite fermentado para compor o castelo do seu grupo. Os projetos feitos na cartolina estavam expostos nas paredes da sala como inspiração não apenas visual, mas memorialística. A Figura 19 mostra as quatro construções edificadas pelas crianças.

Figura 19 - Castelos.



Fonte: Acervo da pesquisadora – semana 7 (2022).

4.4 “EU GOSTO MESMO É DE BRINCAR DE GRAVAR”: CRIAÇÃO DE PODCAST COM E PARA CRIANÇAS

Inspirada nas narrativas radiofônicas de Benjamin (2015) e no cenário educacional durante o período de suspensão das atividades escolares presenciais na pandemia da COVID-19, reconheci no *podcast* uma linguagem midiática que poderia fazer sentido para crianças pequenas, como ouvintes e produtoras de conteúdo.

O *podcast* tem sido considerado o novo rádio, dada a sua projeção, diversidade de conteúdos e capilaridade por meio da internet. Embora o fenômeno do *podcast* seja recente, do início dos anos 2000, o jornalista John Markoff, em 1993, escreveu uma reportagem para o jornal norte-americano *The New York Times*, anunciando a chegada de um novo rádio, após conhecer o projeto *Internet Talk Radio*⁴⁰, do economista Carl Malamud. A matéria dizia:

Combinar o poder do computador com o rádio ou televisão convencionais pode criar uma nova e intrigante mídia que dará aos telespectadores ou ouvintes mais controle sobre o que recebem, ao mesmo tempo que lhes permite interagir com a mídia de uma maneira que agora não é possível. É concebível que qualquer internauta possa criar seu próprio programa de áudio ou vídeo e disponibilizá-lo na rede, da mesma forma que o criador do Internet Talk Rádio. (MARKOFF, 1993 apud TIGRE, 2021, p. 27).

Uma década depois da reportagem, em 2004, o nome *podcast* foi usado pela primeira vez. Com o amplo desenvolvimento tecnológico e a popularização da internet, essa mídia começou a ganhar espaço como a *revolução do áudio* (TIGRE, 2021). O termo tem origem na junção de duas outras palavras:

[...] vem do laço criado entre Ipod – aparelho produzido pela Apple que reproduz mp3 e Broadcast (transmissão), podendo defini-lo como sendo um programa de rádio personalizado gravado nas extensões mp3, ogg ou mp4, que são formatos digitais que permitem armazenar músicas e arquivos de áudio em um espaço relativamente pequeno, podendo ser armazenados no computador e/ou disponibilizados na Internet, vinculado a um arquivo de informação. (BARROS; MENTA, 2007, s.p.).

Spindola (2020, p. 48) pontua algumas distinções entre rádio e o *podcast*:

⁴⁰ Era um programa de entrevistas semanais com especialistas de informática, os áudios não eram distribuídos via rádio, mas sim por arquivos de computador, à época eram compartilhados por disquetes.

Mesmo no que se limita aos aspectos sonoros do podcast, a mídia é produzida normalmente de forma assíncrona, em particular nos seus primeiros anos de existência, mesmo que a decisão dessa forma de distribuição tenha ocorrido por uma questão de limitação técnica da mídia. Enquanto o rádio trabalha de forma muito mais frequente com programas ao vivo, o podcast é gravado, editado e disponibilizado na internet. Por outro lado, um programa de rádio tem um tempo determinado de duração, muitas vezes bem restrito e perfeitamente encaixado na grade horária da emissora, o que para os podcasts não é um problema. Essas questões fizeram com que o podcast ganhasse outras características: normalmente programas feitos para essa mídia não tratam de pautas urgentes, não dão notícias em primeira mão, mas focam em destrinchar assuntos complexos. (SPINDOLA, 2020, p. 48).

No Brasil, em 2004, surgiram as primeiras produções independentes de *podcasts*, ainda bastante experimentais. Entre 2006 e 2008, os produtores de *podcast* foram se organizando e profissionalizando. Em 2014, chegaram ao Brasil as plataformas de distribuição de áudio *Spotify* e *Deezer*, que, à época, estavam voltadas para música, mas, em 2018, abriram espaço para a distribuição de *podcast*. Nesse período, com a expansão dos *smartphones*, houve um aumento na audiência, e os *podcasts* brasileiros foram se tornando mais plurais quanto ao conteúdo. Com maior visibilidade e reconhecendo a potencialidade dessa mídia, as grandes empresas de comunicação brasileiras passam a investir no setor (SPINDOLA, 2020; TIGRE, 2021).

Trazemos essa breve linha do tempo sobre a origem do *podcast* como apresentação da mídia, assim como para demonstrar a velocidade com que as transformações tecnológicas acontecem e, no mesmo ritmo, vão reconfigurando os modos de comunicação e as percepções sobre o mundo, o que influencia diretamente na formação dos sujeitos.

A mídia-educação é um campo de estudo que tem abrangência na confluência entre a educação e a comunicação, e uma das suas principais preocupações é com uma formação para a compreensão crítica das mídias e tecnologias, como também da apropriação dos artefatos digitais. A área de estudo reconhece a potencialidade das mídias na promoção da expressão criativa e da participação dos cidadãos e as compreende como oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento (BELLONI; BÉVORT, 2009; GIRARDELLO; FANTIN; PEREIRA, 2021). Essa é a perspectiva de mídia-educação que vamos explorar na pesquisa, porém, sem a pretensão e condições neste estudo de aprofundamento. Ela nos orienta pensar que na educação para as mídias é possível ensinar *com*, *sobre* e *pelos* novos meios midiáticos,

formando “[...] espectadores, autores, produtores críticos que negociam os significados, que constroem conhecimento e que interagem de diversas formas com os objetos da cultura” (FANTIN, 2011, p. 30).

Nesse sentido, agrega ao percurso desta subseção a abordagem de Girardello (2012, 2014, 2015) a respeito da *autoria narrativa infantil*, que define como:

[...] uma concepção lúdica de autoria, que equilibra criação individual com apropriação cultural e compartilhamento social. É também uma concepção colaborativa de autoria, em que é tão ou mais importante que cada criança experimente com singularidade e entrega uma parte do processo de contar e encenar histórias junto com as outras – por meio de gestos, palavras faladas, escritas, e cenas imaginadas ou realizadas em foto ou vídeo – quanto ter seu nome próprio assinando sozinho um resultado final. (GIRARDELLO, 2012, p. 86).

O caminho da pesquisa de campo foi sendo trilhado sob esses pressupostos, desde a apresentação dos artefatos tecnológicos, na forma como os codinomes foram escritos e, especialmente, no processo de gravação no estúdio, onde aproximamos as crianças das mídias de forma lúdica, criativa e crítica, usando-as e compreendendo-as como meios de expressão.

4.4.1 Montagem do estúdio

No primeiro contato com as professoras e a supervisora, quando apresentei a proposta da pesquisa e falamos da gravação do *podcast*, coloquei a necessidade de termos um espaço mais reservado para fazer as gravações. Naquele momento, não vislumbrava que poderíamos ter um estúdio de gravação, mas a Professora Daiana levantou, nessa conversa, a importância de criarmos um contexto mais realista para as crianças poderem viver a experiência de gravação de forma mais intensa. Foi, então, que surgiu a ideia de solicitar à diretora o uso de uma sala desativada, que ficava ao lado da sala do Grupo 5/6. Não houve nenhuma contestação e a sala foi disponibilizada para estruturação do estúdio. A Figura 20 apresenta o layout do casarão, onde é possível identificar o espaço para o estúdio de gravação.

Figura 20 - Layout do Casarão.



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2022).

Passamos uma manhã, eu e a Auxiliar de Sala Simone, fazendo a organização do ambiente. Na sala ao lado, a Professora Daiana e as crianças faziam desenhos de como imaginavam que ficaria o estúdio. Mais cedo, na roda, recordamos o espaço do *podcast* e as fotos que tínhamos no cartaz. Boneca e Raul recordaram que era preciso ter silêncio no estúdio, pois quando foram “ditar” o codinome, tinha muito barulho no parque e que o computador não conseguia ouvir sua voz. Boneca acrescentou que precisou botar o fone para conseguir “ditar” o seu.

A referência para a montagem do estúdio partiu de pesquisas na internet; então, procuramos deixá-lo escuro e usar luzes direcionadas, além do equipamento de gravação com microfone e sua estrutura aérea (fixada na tampa da mesa uma articulação deixava o microfone suspenso), como se vê nos programas de rádio e *podcast*. Para isso, cobrimos as paredes da sala com TNT preto, revestimos uma parte da parede com caixas de ovos, simulando uma parede acústica, como tínhamos no espaço *podcast*, mas, agora, bem maior. Ainda pensando na acústica da sala, forramos o piso da sala com tapetes. Levamos outras materialidades para compor o espaço e suscitar brincadeiras, tais como computador, fones e microfones, em especial, para os primeiros dias de exploração do estúdio.

Posicionada em frente a um grande espelho e a parede forrada de caixa de ovos, ficava a mesa com o equipamento para gravação, como mostra a Figura 21. A

posição da mesa foi estratégica, consideramos que tê-la em frente ao espelho permitiria que as crianças pudessem se ver enquanto gravavam, e foi o que aconteceu, não nas primeiras gravações, mas no fim da pesquisa. Quando se reconheciam no espelho, tudo mudava: a postura na cadeira, a interpretação e o tom da voz, como ficam evidentes nos episódios das histórias do castelo.

Figura 21 - Estúdio de gravação.



Fonte: Acervo da pesquisadora – semana 5 (2022).

Todos os elementos que compuseram o estúdio foram apresentados, discutidos e explorados com as crianças nas semanas anteriores, uma vez que a pretensão da pesquisa era envolvê-las em todos os processos com autonomia e, por isso, os artefatos tecnológicos (computador, máquina fotográfica/filmadora, fones e microfones) sempre estiveram à disposição e acessível a elas.

As primeiras visitas ao estúdio foram bastante exploratórias (Figura 22), tanto na mesa de gravação quanto com os equipamentos para brincadeira, as crianças vinham em pequenos grupos, entre três e quatro por vez. Na mesa de gravação, os movimentos iniciais foram de gritar, produzir sons aleatórios, criar palavras e acompanhar pelo computador a onda sonora da voz durante a gravação no *Audacity*. A experiência de ouvir essas gravações gerou curiosidade nas crianças, que começaram a ficar atentas à distância da boca em relação ao microfone e na altura da voz; por vezes, os próprios colegas faziam o apontamento, indicando que o som tinha ficado alto, pois visualizavam a linha vermelha de alerta na tela do computador.

Nessas experimentações de gravação, usamos alguns efeitos do programa, fazendo alterações para grave e agudo, o que rendia muitas risadas quando as crianças ouviam o resultado. Sara chegou a se espantar quando gravou seu nome e,

ao aplicarmos o efeito grave na gravação, ela disse: “*Parece o meu pai me chamando!*”. Já com alguma intimidade com as crianças no estúdio e com as ferramentas do *Audacity*, fomos ampliando os repertórios de gravação, passamos de palavras e sons, para gravar cantorias, conversas por meio de entrevistas e leitura de histórias. Essas foram estratégias criadas para envolvê-las, principalmente, as crianças, que, por timidez ou insegurança, ficavam mais reticentes em participar desse momento.

Figura 22 - Primeiras explorações no estúdio.



Fonte: Acervo da pesquisadora – semana 5 e 6 (2022).

Com o estúdio, outra relação se estabeleceu entre a pesquisadora e as crianças. Nele, brincávamos de gravar, aprendemos a usar o microfone e a fazer gravações, a rir dos nossos desajustes no processo; também confidenciamos sobre

nossos animais de estimação e cor preferida, contava dos meus filhos e eles dos seus pais. Com afetividade e cumplicidade, o estúdio passou a ser um território de criação e autoria, onde o espontâneo, o improvisado e o inusitado aconteceram. Sobre a autoria, Gilka Girardello (2014, p. 24) afirma que “[...] Interações de cumplicidade, jogo e parceria entre educadores e as crianças são vitais para o pleno exercício da autoria infantil”.

Como um espaço de narrativa (LEITE, 2008), o estúdio tornou-se *lócus* de desenvolvimento da imaginação. Ali, as crianças narraram o que foi vivido por elas e pelos outros, em um ir e vir, entre o universo do real e do imaginário. São essas narrativas, nas vozes de seus autores, que compõem o *podcast* gravado pelo G5/6.

4.4.2 Baú das Memórias

O Baú das Memórias e a contação da história *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*, de Men Fox (1995), inaugurou uma nova fase da pesquisa, pois, a partir dele, fomos dando forma e conteúdo ao *podcast*.

Como indicava o cronograma inicial da pesquisa, após as observações das rodas das semanas 3 e 4, a semana 5 seria destinada à apresentação ao grupo de crianças dos registros feitos e, com esse material, iniciamos a produção dos *podcasts*. Assim, debruicei-me sobre os registros com a intenção de apresentar a elas, da forma mais lúdica possível, uma síntese do que vivemos. Com esse propósito, confeccionei dois cartazes (Figura 23): um composto, sobretudo, por imagens, desenhos feitos por elas e fotos, que reportava à elaboração de hipóteses acerca do castelo e os projetos criados pelo grupo; o outro, com fotos e textos, que remetia à apresentação da pesquisa, seus artefatos tecnológicos e o espaço do *podcast*. Como personagens de rainhas, princesas, reis, príncipes e seus reinos permearam as narrativas das crianças, o baú estava repleto de adereços como coroas, joias e flores.

Figura 23 - Cartazes Baú das Memórias.



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2022).

Na roda, apresentei para as crianças o Baú das Memórias. O grande baú de madeira chamou atenção de todos, o que me ajudou a criar algum suspense enquanto imaginavam possibilidades sobre o que lá estaria lá guardado. Para ilustrar esse momento, segue o registro do Caderno de Campo:

Falei que no baú continha um pouco de tudo que nós vivemos nessas últimas semanas. Elas estavam ansiosas e procuravam espiar pelos lados e frestas o que tinha dentro dele. Perguntei se eles imaginavam o que era memória e só Borboletinha arriscou a dizer que “é quando a gente lembra de alguém que não tá”. Aproveitei para ampliar essa ideia dizendo que a memória é lembrar de alguém ou alguma coisa que a gente viveu, ouviu ou sentiu. Então, o baú teria coisas/objetos

que fariam a nossa memória funcionar. (Caderno de Campo, 22 mar. 2022).

Na primeira abertura do baú, apresentei os dois cartazes. Com o auxílio da Simone, as crianças foram observando-os se reconhecendo e recordando as cenas. Ao abrir o baú pela segunda vez, as crianças puderam ver alguns elementos presentes no castelo e seus moradores... coroas, joias e flores. Houve muita empolgação nesse momento e logo foram usando os adereços e brincando pela sala, como mostra o conjunto de fotos da Figura 24.

Figura 24 - Abertura do Baú da Memória.



Fonte: Acervo da pesquisadora – semana 5 (2022).

O baú e os adereços passaram a fazer parte das brincadeiras das crianças ao longo das manhãs e era comum vê-las usando as coroas, os anéis e os colares nos espaços do NEIM.

A partir do baú da memória, contei para as crianças a história *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*, escrita por Mem Fox (1995), que conta a história do personagem que dá nome à obra, que tinha uma relação muito próxima com idosos que moravam em um asilo. O menino, ao descobrir que a Sra. Antônia, sua melhor amiga no asilo, estava perdendo a memória, parte em busca de descobrir o que é

memória, para poder devolver à sua amiga. A fonte de pesquisa de Guilherme são os outros moradores do asilo, que dizem o que é memória: *coisa quentinha, antiga e rara, faz chorar, faz rir, vale ouro*. Com essas informações, o menino reúne objetos que tratam de resgatar as memórias da Sra. Antônia. Essa é uma linda história de amizade e partilha que possibilitou explorar um pouco sobre o que é memória e como os objetos podem nos fazer lembrar-se de algo ou alguém, assim como os adereços e os cartazes que estavam no baú remeteram ao que vivemos nas semanas anteriores, recordando memórias voluntárias a involuntárias. Como disse Benjamin (2012, p. 50) na análise da obra de Proust, “Sem dúvida, a maioria das recordações que buscamos aparecem à nossa frente sob a forma de imagens visuais”.

4.4.3 Trilha musical: a votação

A trilha musical é um elemento bastante importante para a estrutura de um *podcast*, junto com a vinheta, marca a identidade do programa, auxilia nas transições e no ritmo do texto narrado. Busquei, então, na internet, em sites de música gratuita, algumas peças instrumentais que apresentassem um destaque maior para um som ou instrumento que as crianças pudessem identificar, o que facilitaria no processo de escolha.

No site *pixabay*⁴¹, selecionei quatro músicas seguindo o critério de som de destaque. Para cada uma delas, escolhi uma imagem relacionada a esse som para apresentar às crianças. Nas figuras a seguir, apresento as músicas escolhidas.

Figura 25 - Assobio.



MÚSICA DO ASSOBO

Animation Childlike Claps Playful Cute Bright Happy Music -
RedProduccions

<https://pixabay.com/pt/music/search/animation%20childlike/>

Fonte: depositphotos.com (2022).

⁴¹ *Pixabay* é um site de compartilhamento gratuito de vídeos, imagens e músicas. Todo conteúdo da plataforma é seguro para uso sem ser necessário pedir autorização ou atribuir crédito ao autor. Mais informações em: <https://pixabay.com/pt/>

Figura 26 - Violão



MÚSICA DO VIOLÃO

Morning Funny Beat - FreeMusicMascot

<https://pixabay.com/pt/music/search/morning%20funny%20beat/>

Fonte: shopcinco.com (2022).

Figura 27 - Estalar de dedos.



MÚSICA DO ESTALAR DE DEDOS

Carefree Ukulele Claps Playful positive corporate

Cheerful Music

<https://pixabay.com/pt/music/otimista-carefree-ukulele-claps-playful-positive-corporate-cheerful-music-16391/>

Fonte: vecteezy.com (2022).

Figura 28 - Xilofone.



MÚSICA DO XILOFONE

Happy Ukulele Song - virtuosound

<https://pixabay.com/pt/music/search/happy%20ukulele%20song/>

Fonte: submarino.com (2022).

As músicas foram apresentadas na roda, primeiramente, sem mostrar as imagens escolhidas por mim, para ver se as crianças teriam a mesma percepção do som de destaque; caso houvesse outra interpretação, mudaria as imagens. Mas foi bastante interessante, pois, assim que começava a tocar a música, já iniciavam as indicações. O violão e o estalar de dedos foram identificados praticamente por todos, mas o assobio foi mais difícil, porque o som não estava muito nítido naquele momento e precisamos ouvir mais de uma vez. Foi o Homem de Ferro que identificou esse som e explicou para o grupo o que era um assobio. Embora não tenham nomeado o xilofone, Joaquina e Borboletinha o descreveram como o instrumento que bate e tem

cores diferentes, e Borboletinha reforçou, gesticulando com a mão: “*Faz pim, pim, pim*”.

Com a identificação dos sons, apresentei as imagens e a cédula de votação, onde iríamos escolher a música para o *podcast*. Naquele momento já expressaram suas preferências, porém, considerei que seria interessante que pudéssemos ouvir mais vezes as músicas, dançá-las, senti-las e, dessa forma, possibilitar que as crianças pudessem falar entre si sobre suas escolhas. Assim, por alguns dias, ouvimos e dançamos as músicas, montamos o cartaz para contagem dos votos e, no dia da eleição, estavam prontas para escolher.

Nos momentos em que as músicas eram tocadas, a Auxiliar de Sala Simone e a Professora Daiana pontuavam com o grupo o quanto eram importantes esses processos de escolha e decisão que estávamos vivendo, pois poder expressar o seu desejo (através do voto) junto ao grupo e, com ele, fazer a escolha da música que iria compor o trabalho coletivo era muita responsabilidade.

Houve bastante empolgação no dia da eleição; ouvimos mais uma vez as músicas para não restar dúvidas sobre a escolha e partimos para votação. Tínhamos dois espaços distintos, um para votação e outro para urna (Figura 29). Esta ficava em frente ao tapete onde as crianças aguardavam para votar e, de lá, Homem de Ferro ia fazendo a contagem de “boca de urna”, na tentativa de saber o resultado.

Figura 29 - Votação.



Fonte: Acervo da pesquisadora – semana 7 (2022).

Para contagem dos votos usamos o cartaz e cada voto revelado da urna era registrado por uma criança, como mostra a Figura 30. A contagem de votos revelou: sete votos para o assobio; três votos para o xilofone; três votos para o estalar de dedos e nenhum voto para o violão. Tivemos algumas manifestações de descontentamento com o resultado, mas o grupo foi dizendo que era assim a eleição. Por sugestão da

Auxiliar de Sala Simone, juntamos as cédulas ao cartaz como forma de comprovação e legitimidade do processo eleitoral. Por um período foi comum ver as crianças retomarem a contagem e identificarem sua cédula no cartaz.

Figura 30 - Contagem dos votos.



Fonte: Acervo da pesquisadora – semana 7 (2022).

Assim que foi feita a apuração, inseri a música do assobio nos episódios pré-editados para o grupo dar a aprovação final.

4.4.4 Narrativas infantis: o *podcast*

Nas semanas finais da pesquisa estava determinada a elaborar com as crianças os roteiros de gravação, com temas e distribuição de funções; já havia feito planilhas para preenchermos, pois me preocupava a proximidade do término da inserção de campo e não conseguir gravar sequer um episódio para o *podcast*.

Contudo, a minha urgência não correspondia a das crianças, toda a tentativa de preencher as planilhas era frustrada, não surgiam temas, nem voluntários para os papéis designados nas planilhas. Precisei de alguns dias para compreender o que aquele grupo de crianças estava me mostrando e propondo: operar na lógica de tempo deles, o tempo de agora, intenso e não linear, o tempo da criação (BENJAMIN, 2012).

Optando por esse caminho, ou desvio, os roteiros surgiram de forma orgânica e espontânea. Os episódios foram compostos por fragmentos de gravação que

ganharam sentido no processo da pesquisa, alimentados pelas experiências vividas no NEIM, especialmente, na roda, mas também marcados pelos contextos de vida de cada criança.

Da mesma forma, involuntariamente, o *podcast* ganhou o nome do título da pesquisa. Enquanto estávamos fazendo as experimentações de gravação, na tentativa de evoluir dos sons monossilábicos que eram produzidos, sugeri que gravassem o título da pesquisa. Como tínhamos grupos de três ou quatro crianças que visitavam o estúdio naquele momento inicial, cada um gravava uma palavra e quando ouvíamos tudo junto ficava muito lúdico e sonoro. A multiplicidade de vozes compondo a chamada *Narrativas Infantis em podcast: memória, narração e experiência*, era a polifonia perfeita para traduzir o que se propôs com o *podcast*.

O processo de criação, gravação e edição dos *podcasts* foi uma construção coletiva e colaborativa. Cada proposição envolveu a participação das crianças na gravação, a escolha da trilha sonora, criação de histórias, escuta atenta para avaliação e cortes na gravação. O movimento para participação dessas etapas era voluntário, portanto, as crianças se envolviam no processo que desejassem. Essa fluidez na participação contribuiu para o engajamento do grupo durante a pesquisa.

O *podcast* produzido com e para as crianças do G5/6 tem três episódios, o mais longo tem oito minutos e é composto por músicas cantadas pelas crianças, os demais são curtos, têm três a cinco minutos, pois consideramos o tempo de atenção da criança ouvinte. Os episódios têm os seguintes títulos: *Coisas que eu gosto de brincar no NEIM*, *Músicas que a gente canta no NEIM*, *Era uma vez no castelo*, este está dividido em três partes. Cada um dos episódios será apresentado com mais detalhes na sequência do trabalho.

Os três episódios estão disponíveis em duas plataformas de distribuição, *Spotify* e *Google Podcast*⁴² (Figura 31 e 32).

⁴² *Spotify*: <https://open.spotify.com/show/69XNzdxO830pl4H5OEJtQX>.

Google Podcasts:

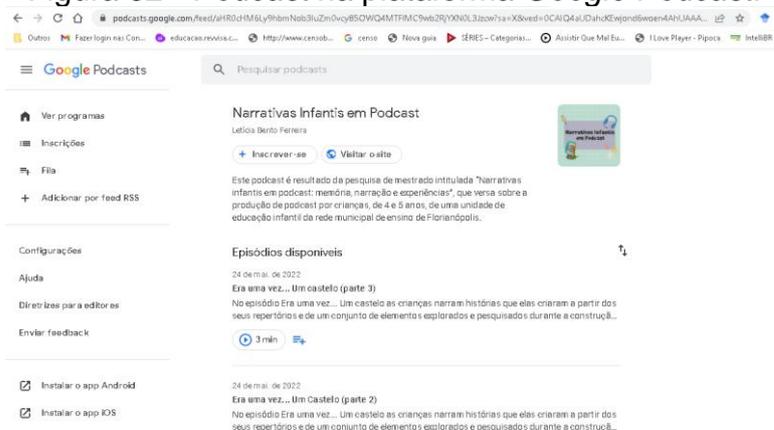
<https://podcasts.google.com/feed/aHR0cHM6Ly9hbmNob3luZm0vcy85OWQ4MTFIMC9wb2RjYXN0L3Jzcw?hl=pt-BR>.

Figura 31 - Podcast na plataforma Spotify.



Fonte: Plataforma Spotify (jul. 2022).

Figura 32 - Podcast na plataforma Google Podcast.



Fonte: Plataforma Google Podcast (jul. 2022).

4.4.4.1 Episódio 1: Coisas que eu gosto de brincar no NEIM⁴³

Esse é o episódio em que Sara, Tubarão e Cama narram sobre brincadeiras que elas gostam de brincar no NEIM. Os elementos bernuncinha⁴⁴, dinossauros e os livros de literatura infantil foram as materialidades que, tal qual a *madeleine* de Proust⁴⁵, ativaram nas crianças suas memórias voluntárias e involuntárias, seus

⁴³ Link de acesso do Episódio 1 do podcast: <https://podcasts.google.com/feed/aHR0cHM6Ly9hbmNob3luZm0vcy85OWQ4MTFMC9wb2RjYXN0L3JzZcw/episode/NDU0OGU5ZGYzZDU3Zi00YWE2LTk0MDctYzY3MGJjZTZhMTI4?hl=pt-BR&ved=2ahUKEwjgdndm4v5AhVHr5UCHZaJBESQjrEegQIAhAF&ep=6>.

⁴⁴ Bernúncia é um personagem do folgado Boi de Mamão, que parece uma serpente com uma boca enorme. A brincadeira do Boi de Mamão que envolve cantoria, dança e dramatização. A bernucinha é uma miniatura desse personagem. A que Sara trouxe é um fantoche articulável, com a cabeça de papelão, que, ao abrir e fechar a boca, produz um som grave. O Boi de Mamão é uma manifestação cultural tradicional de Santa Catarina e está presente em vários NEIM da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. No NEIM Orisvaldina ele é um dos projetos coletivos da unidade, onde, quinzenalmente, organiza-se alguma proposta relacionada ao folgado, conforme indicado no PPP.

⁴⁵ É uma expressão que indica uma reminiscência e está ligado à obra *Em busca do tempo perdido*, do escritor francês Marcel Proust (2016). Walter Benjamin traduziu essa obra para o alemão e foi fortemente influenciado por ela.

saberes e toda a sua imaginação, criando um universo de significações nas narrativas gravadas.

Sara trouxe de casa seu brinquedo, a bernuncinha. Dias antes, em uma proposta da Professora Daiana, a mãe de Sara enviou um áudio para ser ouvido pelo grupo, contando que desde bebê a menina já frequentava o NEIM e se encantava com os personagens do Boi de Mamão, principalmente, com a bernúncia, e compartilhou um pequeno vídeo dessa época, quando Sara acariciava e dançava ao som da música da personagem.

Quando perguntei a Sara o que ela gostaria de gravar para o *podcast*, ela não soube a princípio, mas lembrando sobre as propostas realizadas em sala, surgiu a história da bernúncia contada pela sua mãe. Logo, ela se propôs a trazer sua bernuncinha de casa para gravar e mostrar para os colegas.

A bernuncinha, com Sara, ganhou vida. Participando da cantoria com o abrir e fechar da boca, deu ritmo ao “Olê, olê, olê olê olá, arreda do caminho que a bernúncia quer passar” (Figura 33).

Figura 33 - Bernuncinha.



Fonte: Acervo da pesquisadora – semana 5 (2022).

Tubarão, ao se apresentar para o grupo, nos primeiros dias de atendimento, trouxe um livro sobre dinossauros e, com o auxílio de sua mãe, apresentou para os colegas todos os animais e seus complexos nomes; para alguns, deu até rápidas explicações sobre seus hábitos alimentares. Nas brincadeiras de Tubarão, os dinossauros e outros animais estão bastantes presentes nas construções dos enredos.

No dia da gravação, esperei Tubarão no estúdio com a mesa cheia de dinossauros e um elefante; ele ficou eufórico ao avistar a mesa e nem quis tirar os que trouxe de casa da sacola. Gravamos sua participação em duas etapas, no começo e no final da manhã, porque primeiro brincamos com os dinossauros. Tubarão

inspecionou cada um, apresentou-me as características de alguns deles, mas foi o elefante que o cativou:

Enquanto eu fazia os últimos ajustes no equipamento, Tubarão analisava com cuidado o elefante, sua expressão, suas enormes presas de marfim e me disse que ele já tinha sido dinossauro. Perguntei, confrontando o T-Rex com o elefante, quem venceria a batalha? Tubarão logo respondeu: ‘o elefante, porque ele tem dentes gigantes!’. (Caderno de Campo, 5 abr. 2022).

O elefante, em meio aos dinossauros, recebeu o nome Henri; e Tubarão criou um grande ruído para ele, além de explicar para todos que “*manada é uma família de elefantes*”.

Figura 34 - Dinossauros.



Fonte: Acervo da pesquisadora – semana 7 (2022).

Sara e Tubarão, tal qual o narrador clássico benjaminiano, imprimem “na narrativa a marca do narrador”. Compartilhando suas experiências no *podcast*, “Ela [a narrativa] mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele” (BENJAMIN, 2012, p. 221).

Foi com os livros que Cama se aproximou do estúdio para gravar. Ela costumava ficar bastante tempo no estúdio, mas não queria gravar; nas suas primeiras visitas parecia tímida e receosa em usar o microfone, falava tão baixinho que a sua voz quase não era captada. Porém, lendo os livros, a pequena menina ficava gigante! Gravamos quatro leituras de histórias⁴⁶, todos títulos escolhidos por ela. As leituras eram repletas de interpretação, com várias entonações e brincadeiras com as palavras e, até mesmo, fazendo questionamento acerca do uso de algumas delas nos textos (Figura 35).

⁴⁶ *Assim Assado*, autora Eva Furnari (2004); *O Tupi que você fala*, escrito por Claudio Fragata (2018); *Inventa-Desventa*, autora Marta Lagarta (2008).

Cama foi irredutível contra a edição e cortes das suas gravações; quando explicado a ela que as gravações estavam muito longas – tinham muitos minutos – e, por isso, não caberiam no *podcast* caso não fizessemos cortes, ela me disse, como não se importasse: “*Eu gosto mesmo é de brincar de gravar*”.

Figura 35 - A leitora.



Fonte: Acervo da pesquisadora – semana 6 e 7 (2022).

A frase de Cama traduz todo o esforço da pesquisa em pensar narrativas infantis a contrapelo, reconhecendo no processo a potência da elaboração do pensamento e dos significados atribuídos pelas crianças, por isso a escolhemos como título desta subseção. No desvio de buscar um produto final fora dos padrões convencionais, temos um *podcast* com múltiplas vozes de crianças que demonstram a todo tempo que não fazem parte de uma comunidade separada, elas, como Benjamin (2012, p. 266) escreveu, “[...] são partes do povo e da classe que pertencem”, assim, precisam ter seus direitos respeitados e suas vozes ouvidas.

4.4.4.2 Episódio 2: *Músicas que a gente canta no NEIM*⁴⁷

O episódio *Músicas que a gente canta no NEIM* é composto por quatro músicas⁴⁸ e, duas delas, *Alecrim Dourado* e *Borboletinha*, canções populares, fizeram parte do repertório das brincadeiras de gravação quando estávamos testando o

⁴⁷ Link de acesso ao Episódio 2 do *podcast* <https://podcasts.google.com/feed/aHR0cHM6Ly9hbmNob3luZm0vcy85OWQ4MTFIMC9wb2RjYXN0L3Jzcmw/episode/NDE4ZDdmMGEtMzc0OS00ODQzLTgzMjltZGMwMWE2N2M1NW14?sa=X&ved=0CAUQkfYCAhcKEwjw8tj2m4v5AhUAAAAAHQAAAAAQEw&hl=pt-BR>.

⁴⁸ As letras das músicas *Alecrim Dourado*, *Borboletinha*, *Vamos passear na floresta?* e *Ciranda do anel* estão no Anexo B.

equipamento e aprendendo a fazer as edições. A brincadeira cantada em *Vamos passear na floresta?* e a canção de Bia Bedran, *Ciranda do anel*, são músicas que fazem parte do repertório do grupo, sendo cantadas regularmente na sala pelas crianças e as professoras.

Belinha e Uva chegaram juntas ao estúdio. A princípio, imaginei que iríamos gravar uma história que Belinha tinha sugerido no dia anterior, mas as meninas chegaram decididas a cantar. Belinha apresentou a música *Alecrim Dourado*, que aprendeu a cantar no NEIM, e Uva contou o *hit* das brincadeiras de gravação, *Borboletinha*.

Foi a partir das gravações de Belinha e Uva que propus às crianças um episódio com as músicas que eles cantam no NEIM. Borboletinha prontificou-se a cantar a música *Ciranda do Anel*; chegou ao estúdio muito seguro e, para introduzir a música e aquecer a sua voz, produziu um afinado “lalalalaaaa”. Quando ouvimos a gravação para fazer os cortes, perguntei se poderíamos dividir o “lalalalaaaa” e colocá-lo na abertura das músicas, orgulhoso da sua gravação, ele aceitou.

A gravação da música *Vamos passear na floresta* foi a maior gravação coletiva feita no estúdio (Figura 36). Gravamos sentados no tapete em roda e colocamos no centro o computador com microfone para captar as vozes. A Auxiliar de Sala Simone foi quem puxou a cantoria e, assim como acontece na sala, contou com a empolgação do grupo. A música narra uma aventura na floresta, que é repleta de percalços e encontros com um gambá. Ao final da música, cabe aos cantores definir onde o gambá fica, se dentro ou fora da cabana.

Na gravação, Raul cria um incidente com o gambá; quando fecham a porta, no final da música, ele acusa o gambá de ter pegado o seu chocalho e o de Uva. Diante do inusitado desfecho, Simone perguntou para as crianças: “*E agora?*”. Em meio aos burburinhos, Borboletinha levanta-se da roda, pega o chocalho e devolve ao Raul, afirmando que resgatou o chocalho que estava com o gambá porque usava máscara e assim não sentiu o mau cheiro do bichinho. Assim, o grupo encerrou mais uma aventura na floresta, corroborando com a ideia de que “[...] as crianças gostam de desafios que elas próprias criam, e o prazer está em modificar e criar novas regras e conduzir a brincadeira ao seu modo” (REDIN, 2009, p. 120).

Figura 36 - Gravação da música *Vamos Passear na Floresta*.



Fonte: Acervo da pesquisadora – semana 7 (2022).

4.4.4.3 Episódio 3: *Era uma vez no castelo*

As sete histórias do episódio *Era uma vez no castelo* foram elaboradas pelas crianças nas semanas finais da pesquisa. Elas trazem o enredo dos castelos, pois, de alguma forma, foram os grandes mobilizadores das discussões realizadas pelo grupo. Sobre esse processo é que surgiu o baú da memória e, nessa fase das gravações das histórias, foi realizado um painel com fotos e um banner lembrando o vivido (Figura 37). O painel foi instalado no estúdio para que as crianças pudessem observar as imagens, recordando as personagens e reconhecendo seus castelos, projetados e construídos, antes de iniciarmos a construção das histórias.

Figura 37 - Painel das memórias.



Fonte: Acervo da pesquisadora – semana 8 (2022).

As histórias iniciam com a sugestão clássica do *Era uma vez um castelo*; a partir daí, como se uma porta abrisse para o mundo da imaginação e representações miméticas, as histórias eram tecidas pelas crianças, como escreveu Benjamin (2009, p. 70), “Ao elaborar histórias, as crianças são cenógrafos que não se deixam censurar

pelo ‘sentido’”. A Professora Daiana como escriba fazia o registro⁴⁹ escrito e logo após a conferência do texto e aprovação dos autores, iniciávamos a gravação. Ao final da história, as crianças entoavam o bordão “*Vitória, vitória, acabou a história*”, reverenciando a sua criação como um mantra ou palavra mágica.

Com exceção de uma das histórias, todas as demais foram elaboradas em duplas. A construção coletiva do texto, assim como nos desenhos dos projetos dos castelos, que apresentamos na subseção 4.3.4, trouxeram desafios para criação, porém, as negociações na escolha dos personagens e a busca de sentido para o enredo fluíram de forma colaborativa, com cada um contribuindo com o que podia. O mesmo movimento de parceria aconteceu durante a gravação, quem não desejava pôr voz na história se colocava como um diretor de cena, auxiliando o colega na pronúncia das palavras ou nas entonações.

Compreendemos, como Redin (2009, p.76), a partir dos estudos de Vygotsky, que “[...] a imaginação não surge do nada, mas sim de elementos da experiência anterior. Não há separação entre a realidade e a fantasia. Quanto mais rica for a experiência, maior será o material que dispõe a imaginação”. Dessa forma, mobilizadas por seu repertório imagético e de experiências, as crianças do Grupo 5/6 narram sete histórias para o *podcast*.

4.5 ERA UMA VEZ UM CASTELO: HISTÓRIAS A PARTIR DE MÔNADAS

Apresentamos as histórias oralmente criadas pelas crianças como mônadas, miniaturas de significado, centelhas de sentido que podem ter a força de um relâmpago, como descreve Galzerani (2005). As mônadas, para Benjamin (2012), como abordamos na parte inicial da pesquisa, são fragmentos com potência de parte-todo, ou seja, cada fragmento contém em si a multiplicidade na unidade, assim, cada história elaborada retém em si “[...] a expressão do particular no âmbito do universal” (SOUZA, 2009, p. 195).

Tal compreensão benjaminiana parte de seu diálogo com a Monadologia de Leibniz (1646-1716), filósofo e matemático alemão, que designa mônada como substâncias simples, sem partes, por isso indivisível e indissolúvel, que compõem o

⁴⁹ As histórias gravadas para o *podcast* viram um livro que as crianças ilustraram e enviaram pelo correio para suas casas.

universo. Ventura (2019, p. 80) traça a diferenciação entre a mônada de Leibinz e de Benjamin da seguinte forma:

No segundo [Leibinz], a mônada se refere a uma origem em si das coisas, enquanto natureza substancial e essencial do ser [como ser-em-si]; no primeiro [Benjamin], trata-se do produto de um longo desenvolvimento histórico-social que tem sua pré e pós-história mundana e antropológica. Em Leibinz, a monadologia resulta nos infinitesimais nunca alcançados, a não ser pela matemática, na consciência, tal qual no legado platônico. Em Benjamin, entretanto as mônadas são imagens da história imobilizadas, sacadas do tempo vazio e homogêneo e do pensamento. Para representar uma ideia acerca do universo, unindo a um só termo, sua ideia e representação [exposição] por meio de uma imagem exemplar, “que retêm a extensão do tempo na intensidade de uma vibração, de um relâmpago de Kairos”. (GAGNEBIN, 2013, p. 80, grifo do original).

Sendo assim, como mônadas benjaminianas, as histórias das crianças oferecem mosaicos “[...] prenes de significados e de brechas, através das quais o leitor ou ouvinte tem espaço para produzir seu próprio entendimento e sua própria significação [...]” (SILVA; PETRUCCI-ROSA, 2015, p. 232).

Sobre a capacidade criativa das crianças em produzir histórias, Benjamin (2009, p. 70) desafia:

Que se indiquem quatro ou cinco palavras determinadas para que sejam reunidas em uma curta frase, e assim virá à luz a prosa mais extraordinário: não a visão do livro infantil, mas um indicador de caminhos. De repente as palavras vestem seus disfarces e num piscar de olhos estão envolvidas em batalhas, cenas de amor e pancadarias. Assim as crianças escrevem, mas assim elas também leem seus textos.

A partir disso, passamos para apresentação das mônadas, convidando os leitores e ou ouvintes adensarem as narrativas das crianças. Na exposição, faremos, primeiro, uma descrição do contexto de criação das histórias e, em seguida, apresentamos as mônadas, destacadas à direita do texto com o *link* que direciona ao episódio do *podcast* onde se encontram as narrativas. Ao fim, ensaiamos breves ressignificações dos fragmentos.

4.5.1 Mônada: Perde e ganha

Embora já tenhamos estado por diversas vezes no estúdio, fosse para gravar ou brincar, percebi que as crianças passaram a usar mais o espelho que fica de frente à posição do microfone e do computador. Não foi incomum ver Boneca fazendo caras e bocas para o espelho, enquanto desenvolvia uma ideia da história. Cama estava mais quieta, precisou ser solicitada para dar contribuições para o enredo. Concluída a história, iniciamos a gravação e as meninas pareceram se divertir. Cama realizou muita interpretação nas suas falas, especialmente, na parte da “máquina de dinheiro”: ela praticamente narrou toda a história, já que Boneca estava tímida ao falar.

PERDE E GANHA

Era uma vez um rei, uma rainha e um gato que moravam numa casa abandonada.

Um monstro foi a casa deles e pegou tudo, até a comida.

Todos tiveram que ir comprar tudo de novo na loja. Eles pegaram o último dinheiro que sobrou, colocaram na maquininha e saiu vários, vários, vários e vários outros dinheiros.

Também ficaram cansados, porque não tinham mais carro, já que o monstro o havia comido.

Eles compraram mais um carro e não ficaram mais cansados.

Voltaram para casa, ficaram muito felizes e comeram toda a comida.

Vitória, vitória, acabou a história.

Essa é uma história da Cama e da Boneca.

<https://podcasts.google.com/feed/aHR0cHM6Ly9hbmNob3luZm0vcy85OWQ4MTFIMC9wb2RjYXN0L3Jzcmw/episode/NjQ4ZTFINGEtYjIwNy00MzdkLWlwMmUtYzQ0ZGI0MWE1NzJh?sa=X&ved=0CAcQkfYCahcKEwiQ097AI4X5AhUAAAAAHQAAAAAQGg&hl=pt-BR>

4.5.2 Mônada: A princesa que soltava pum com cheiro de lavanda

Belinha e Sara já estavam no estúdio com a professora quando cheguei e, ao que me pareceu, uma das meninas tinha soltado um pum e havia uma certa descontração sobre o assunto. A Professora aproveitou o acontecimento e propôs que as meninas contassem uma história em que pudessem falar sobre o assunto, uma vez que isso acontece com todas as pessoas; e comentou sobre o livro *Até as princesas soltam pum* e que iria trazer em breve para o grupo conhecer.

As meninas toparam o desafio e foram desfiando uma história de princesa perfumista de pum. Belinha, quando questionada sobre o cheiro do pum da princesa, disse que cheirava a lavanda. Entre risadas, finalizam a história com um baile

perfumado. Para gravação, as risadas continuaram; Belinha faz a maior parte das gravações, mas as participações da Sara são muito divertidas, porque vai se corrigindo em meio às falas, deixando a narrativa muito espontânea.

A PRINCESA QUE SOLTAVA PUM COM CHEIRO DE LAVANDA

Era uma vez um castelo onde morava uma princesa que soltava pum. Este pum era um perfume bem cheiroso. A princesa soltava um pum e colocava dentro de um vidrinho de perfume.

Com este perfume bem cheiroso, com cheirinho de lavanda, a princesa passava em seu corpo.

Assim cheirosa, ela colocava um vestido lindo e ia para o baile.

Vitória, vitória, acabou a história.

Esta história foi criada pela Belinha e pela Sara.

<https://podcasts.google.com/feed/aHR0cHM6Ly9hbmNob3luZm0vcy85OWQ4MTFIMC9wb2RjYXN0L3Jzcw/episode/NjQ4ZTFINGEtYjIwNy00MzdkLWlwMmUtYzQ0ZGI0MWE1NzJh?sa=X&ved=0CAcQkfYCahcKEwjw8tj2m4v5AhUAAAAAHQAAAAAQIQ&hl=pt-BR>

4.5.3 Mônada: A princesa, o príncipe e o rei que fugiram

A dupla veio animada para o desafio de construção da história e conseguiu produzir um enredo em parceria, mesmo que ainda no começo do processo Homem Aranha tenha ficado interessado em interagir com a filmadora, fazendo caras e bocas. Homem Aranha e Princesa trocavam olhares de cumplicidade durante a construção da história, que foi tecida com empolgação, mesmo tendo um final trágico para as personagens que foram devoradas pelo monstro (metade homem, metade aranha). Como prevíamos, Princesa não quis gravar, mas apoiou o Homem de Ferro, lembrando-o de algumas palavras e, às vezes, até indicando a melhor entonação para cada palavra.

A PRINCESA, O PRÍNCIPE E O REI QUE FUGIRAM

Era uma vez um castelo que tinha uma princesa, um príncipe e um rei que fugiram.

Tinha uma floresta perto do castelo onde o monstro morava. O monstro era grande: metade humano e metade aranha.

O monstro foi até o castelo e destruiu a torre. O príncipe, a princesa e o rei fugiram para a floresta.

O monstro foi atrás deles. Mas eles fugiram novamente até encontrarem uma parede de tijolos por onde não conseguiram passar. O monstro aproveitou para comê-los e ficou ainda maior.

Vitória, vitória, acabou a história.

Essa é uma história do Homem Aranha e da Princesa

<https://podcasts.google.com/feed/aHR0cHM6Ly9hbmNob3luZm0vcy85OWQ4MTFIMC9wb2RjYXN0L3Jzcmw/episode/NjQ4ZTFINGEtYjIwNy00MzdkLWlwMmUtYzQ0ZGI0MWE1NzJh?sa=X&ved=0CAcQkfYCahcKEwiQ097AI4X5AhUAAAAAHQAAAAAQGg&hl=pt-BR>

4.5.4 Mônada: Kalua

A história Kalua, de The Flash, seguiu um caminho diferente das demais. Ele me procurou no estúdio para contar sua história. Sua chegada foi marcante, nem dois colegas saíram e ele passou pela cortina vermelha do estúdio dizendo querer gravar a história. Já era o horário do almoço e o barulho se intensificou, o que interferiu muito na captura do áudio. As outras histórias foram criadas e gravadas em dupla, mas ele não queria uma parceira, além do que, nesse dia, a Professora não estava me acompanhando nas gravações, por isso cheguei a considerar a possibilidade de não gravarmos. Contudo, não poderia e nem queria impedir aquele desejo criativo.

No primeiro momento, ele já queria gravar, parecia que a história estava na ponta da língua e se ele não falasse iria perdê-la. Mas, lembrei do livro que estava sendo escrito com as histórias gravadas e que precisávamos escrever primeiro, o que se revelou sem sentido, pois poderíamos ter gravado primeiro e depois escrever a história; todavia, só me dei conta dessa arbitrariedade quando fiz o registro no Caderno de Campo.

Realmente, a história estava pronta; rapidamente e sem dúvidas sobre o enredo, ele me ditou o texto. A história de The Flash tem o elemento da parede no meio da floresta e a perseguição do monstro, muito parecida com a história elaborada por Homem Aranha e a Princesa, que tem um fim trágico (todos personagens são engolidos pelo monstro) e foi lida no início da manhã para que as crianças fizessem a ilustração, uma vez que todas as histórias do *podcast* vão compor um livro que a professora está organizando. Na sua história, ele acrescenta o príncipe herói que elimina o monstro, criando um desfecho, ao que me pareceu, para ele mais justo.

A gravação fluiu tão bem quanto a criação, assim que os momentos de ação começaram The Flash mudou a entonação, dando personalidade a sua história, que era tão autoral que escolheu como título um nome muito especial.

KALUA

Era uma vez um castelo com uma princesa, uma rainha, um rei e um príncipe.

O monstro lobo vivia na floresta perto do castelo.

O rei e a rainha foram passear na floresta. O príncipe ficou no castelo. O rei e a rainha encontraram uma barreira no meio da floresta, onde o monstro lobo comeu eles.

Depois, o príncipe perseguiu o monstro lobo e matou ele

Vitória, vitória, acabou a história.

Essa história foi feita pelo The Flash

<https://podcasts.google.com/feed/aHR0cHM6Ly9hbmNob3luZm0vcy85OWQ4MTFIMC9wb2RjYXN0L3Jzcmw/episode/MThkOGMzNTEtYTUyYi00YTEtLk4OWQ4tZTI3ODY4Mjg4ODU4?sa=X&ved=0CAcQkfYCaKcKEwiQ097AI4X5AhUAAAAAHQAAAAAQNA&hl=pt-BR>

4.5.5 Mônada: Aventura na Floresta escura

Tubarão e Joaquina vieram animados com a proposta; ao entrar no estúdio, logo se atentaram às fotos e aos banners, identificaram seus castelos e foram reconhecendo e rememorando o processo de trabalho do grupo sobre os castelos e, também, do desenrolar da pesquisa, que, nesse momento, estavam amalgamados. Embora nos remetêssemos às fotos de todas as duplas que vieram para criação/gravação das histórias, parece-me que Joaquina e Tubarão foram os que mais fizeram associações, perceberam detalhes, recordaram o vivido.

Chegando à mesa de gravação, Tubarão posicionou-se em frente ao microfone e ao espelho. Acredito que como gravamos recentemente sua participação com os dinossauros, ele estava muito à vontade e cheio de caras e bocas, ou melhor, performático! Impunha uma postura ereta na cadeira, às vezes, sentava-se na diagonal e fazia vozes graves e fortes, sempre se observando pelo espelho. Esse movimento de Tubarão aconteceu durante a criação e toda a gravação da história. Empoderado desse jeito conseguiu, colocar seus personagens e ações na história, que vinha sendo tecida pela Joaquina. A história tem a marca dos seus contadores, pois Joaquina em seus desenhos costuma fazer gatinhos e pandas; já Tubarão demonstra ser um conhecedor e brincador de/com animais selvagens/primitivos, daí saíram o rinoceronte e o morcego. Embora Tubarão estivesse muito falante e proativo na proposta, foi Joaquina quem mais emprestou a voz na gravação.

AVENTURA NA FLORESTA ESCURA

Era uma vez um castelo em que vivia um panda pequeninho e um gato. Na cidade do castelo tinham animais que falavam e outros não. O panda pequeninho e o gato foram explorar a floresta escura onde tinham muitos morcegos e morcegos grandes.

O morcego grande é o mais forte de todos. Ele é o rei dos morcegos. O panda pequeninho e o gato, quando viram o morcego rei, fugiram dele e encontraram o rinoceronte.

O rinoceronte deu uma chifrada e uma rabadada no morcegão rei que sangrou na barriga. O morcegão rei foi embora para sua caverna castelo.

O panda pequeninho e o gato agradeceram o rinoceronte e foram embora com ele.

Vitória, vitória, acabou a história.

Essa história foi feita pela Joaquina e o Tubarão.

<https://podcasts.google.com/feed/aHR0cHM6Ly9hbmNob3luZm0vcy85OWQ4MTFIMC9wb2RjYXN0L3Jzcw/episode/MThkOGMzNTEtYTUyYi00YTEtLTk4OWQtZTI3ODY4Mjg4ODU4?sa=X&ved=0CAcQkfYCAhcKEwiQ097AI4X5AhUAAAAAHQAAAAAQNA&hl=pt-BR>

4.5.6 Mônada: O castelo da Aranha

Raul tem um fascínio pelo sofá e pelas almofadas do estúdio. Assim que chegou, foi logo fazer uma torre de almofadas. Homem de Ferro é mais focado, observou as fotos que estavam nas paredes, reconheceu seu castelo e os personagens. Daina os lembrou do castelo que eles construíram na semana anterior para uma família de aranhas e sugeriu que contassem essa história; e assim foi feito.

O enredo da história é composto por um misto de fantasia do faz de conta e de questões que marcam a realidade da infância que eles vivem, por isso temos monstros, lutas e bailes, mas, também, castigo e *fastfood*: uma aranha desobediente que não se comunica, e sobre as mídias e sua expansão no consumo de fastfood.

O CASTELO DA ARANHA

Era uma vez o castelo da aranha.

A aranha estava jantando e apareceu um monstro. Veio também um pássaro e roubou a coroa dela.

Aranha jogou um estilingue no pássaro e pegou a coroa de volta.

Ela também jogou a bola do estilingue na cara do monstro.

Depois, ela foi num baile e dançou com um príncipe aranha.

Quando ela chegou em casa, a madrinha brigou com ela, porque foi no baile sem pedir. A madrinha deixou ela de castigo. No castigo, ela pesquisou na internet o que ia comer. Vitória, vitória, acabou a história. Essa história foi feita pelo Homem de Ferro e o Raul.

<https://podcasts.google.com/feed/aHR0cHM6Ly9hbmNob3luZm0vcy85OWQ4MTFIMC9wb2RjYXN0L3Jzcmw/episode/OThmNzExMjYtMzZhZi00Y2M5LWI3YzctMDhlODBlMjg5OWIx?sa=X&ved=0CAUQkfYCahcKEwiQ097AI4X5AhUAAAAAHQAAAAQAQ&hl=pt-BR>

4.5.7 Mônada: Rainha Elizabeth Bárbara

Logo que chegou no estúdio, Uva pegou um mini controle remoto, que devia ser do globo de luz, e ficou entretida com os botões, o que limitou sua participação na elaboração da história. Borboletinha precisou de alguns incentivos da professora para que suas ideias emergissem, assim, mais uma vez surgiu a Rainha Elisabeth, agora também Bárbara, no seu repertório. A história teve monstro derrubando torre, mãe virando bruxa e muita interpretação corporal e vocal de Borboletinha, tanto no momento da elaboração quanto da gravação. Uva fez algumas tentativas de participação na gravação da história, mas se dedicou ao final da história gravar empolgada o “vitória, vitória...”.

A RAINHA ELIZABETH BÁRBARA

Era uma vez, uma rainha Elizabeth Bárbara que morava num castelo de ouro, tesouros e penas.

O príncipe veio salvar a rainha Elizabeth do dragão. Cortou a cabeça dele. Bem-feito para o dragão!!!

Depois disso, o príncipe quebrou a torre do castelo onde a rainha Elizabeth havia sido presa pela sua mãe que era uma bruxa má.

Quando a torre foi destruída, o teto caiu em cima da cabeça da bruxa má. E os espinhos dos cactos da torre, grudaram nas costas dela e ela falou:

- Ai, minhas costas!!!

A Rainha Elizabeth e o príncipe se casaram novamente, porque eles já eram casados e viveram felizes para sempre.

Vitória, vitória, acabou a história.

Esta é uma história criada pelo Borboletinha e a Uva.

<https://podcasts.google.com/feed/aHR0cHM6Ly9hbmNob3luZm0vcy85OWQ4MTFIMC9wb2RjYXN0L3Jzcmw/episode/OThmNzExMjYtMzZhZi00Y2M5LWI3YzctMDhlODBlMjg5OWIx?sa=X&ved=0CAUQkfYCahcKEwiQ097AI4X5AhUAAAAAHQAAAAQAQ&hl=pt-BR>

4.5.8 Miríades de significados

Como disse Benjamin (2012), em “O Narrador”, a narrativa trabalha com a *secura* da explicação. Justamente, é esse o seu propósito, pois não quer nem pode decretar o fim último da interpretação hermenêutica, já que vive e sobrevive do jogo alegórico. Para lembrarmos, o prefixo grego *allos* da alegoria se remete ao outro, seja o outro do discurso quanto o estranhamento do discurso do outro. Assim, a narrativa não se propõe a explicar, mas sugerir miríades de significados. Sobre a diferença entre a informação e a narrativa, o autor explica que:

Ela [a informação] só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo tem que se explicar nele. Muito diferente é a narrativa. Ela não se esgota jamais. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de desdobramentos. [...] – Heródoto não explica nada. Seu relato é dos mais secos, por isso, essa história do antigo Egito é capaz, depois de milênios, de suscitar espanto e reflexão. (BENJAMIN, 2012, p. 220)

É dessa forma que Benjamin (2020) opera com suas narrativas monadais de *A infância em Berlim por volta de 1900*, ou seja, com uma *secura* implacável, deixando ao leitor a tarefa de realizar “desdobramentos”, pois o sentido original se perdeu, como na história do Rei Psamético contada por Heródoto, posteriormente, ressignificadas por Montaigne e pelo próprio Benjamin. Assim, a mônada produz imagens e não explicações; sugerem, nunca afirmam ou, como disse Adorno (1962, p. 269, grifo do autor, tradução nossa): “A mônada sem janela prova ser a *lanterna mágica*, mãe de todas as imagens”⁵⁰.

Nessa perspectiva, são assim nossas mônadas: universos em miniatura, cujos sentidos são, muitas vezes, herméticos. Talvez, fosse infrutífero explicar o contexto de criação das narrativas, pois as criações das histórias “não têm janelas” por onde se possa expiar o que elas realmente querem dizer. Ao mesmo tempo, as miniaturas dialogam com as experiências das crianças, de onde retiram a matéria-prima dos mais diversos processos criativos que materializaram nos *podcasts*, além de diversas outras que não “couberam” no tempo da pesquisa.

As miniaturas, então, são lançadas no ciberespaço para provocar nos espectadores, adultos e crianças, reações lúdicas e novos processos significativos.

⁵⁰ “La mônada sin ventana prueba ser *lanterna mágica*, madre de todas las imágenes” (ADORNO, 1962, p. 269, grifo do autor).

Não há como não se deixar se comover com os infortúnios do rei, da rainha e do pobre gato em *Perde e Ganha*? Ou se deliciar ludicamente com a saída estratégica que salva a dignidade da *Princesa que soltava pum com cheiro de lavanda*? Inusitadamente, os protagonistas de *A princesa, o príncipe e o rei que fugiram* têm um final trágico, como se mostrasse que, mesmo nos contos de fadas, nem tudo termina com um final feliz.

Seria preciso mais tempo e espaço de pesquisa – um pouco mais de tédio –, para nos aprofundar “no reino das criaturas” e dos “seres inanimados” à procura de relações menos herméticas e obscuras com as *memórias, narrativas e experiências* que as crianças trouxeram para os *podcasts*.

5 “VITÓRIA, VITÓRIA, ACABOU A HISTÓRIA!”

Chegou o momento de a pesquisadora entoar *Vitória, Vitória, acabou a história!*, tal como as crianças ao final das gravações no *podcast* e, como para elas, esse é só um anúncio que a brincadeira vai começar de novo, tudo de novo (BENJAMIN, 2012), pois um estudo acadêmico científico não se restringe ao fim, mas às inusitadas possibilidades de outros começos. Dessa forma, traço aqui algumas considerações possíveis e fechamentos provisórios, reconhecendo que essa travessia foi repleta de desafios.

Os caminhos da dissertação foram delineados a partir da pergunta mobilizadora da pesquisa que propunha investigar como as crianças, na Educação Infantil, têm elaborado narrativas a partir de suas experiências e como o uso de *podcast* pode ampliar o seu espaço narrativo. Para isso, reconhecemos essa etapa da educação como espaço privilegiado de experiência e buscamos como parceiro teórico o filósofo Walter Benjamin, em seus estudos sobre experiência infantil, narração e memória. Ampliamos o diálogo com os campos de estudo da sociologia da infância e da mídia-educação, enfatizando as particularidades das crianças e infâncias na modernidade.

A pesquisa narrativa, como escolha metodológica, mostrou-se adequada para compreensão e apreensão das narrativas elaboradas pelas crianças no contexto da educação infantil, pois possibilitou durante o estudo dar visibilidade não só às vozes das crianças, mas também ao espaço educativo, e percebê-lo como uma potência para produção e elaboração das narrativas infantis.

Destaco que as seções 2 e 3, “Walter Benjamin: itinerários” e “Educação Infantil espaço da experiência”, ofereceram fundamentos para o desenvolvimento da pesquisa de campo, a partir dos objetivos específicos traçados pela pesquisa. Nessa ancoragem teórica, pode-se fundamentar práticas educativas que perspectivam a relação indissociável entre o educar e cuidar, reconhecendo as especificidades que envolvem as ações pedagógicas com as crianças, respeitando e considerando sua capacidade de agência. É a partir dos estudos traçados nessas sessões, que a imersão no campo de pesquisa apura o olhar para compreender as narrativas infantis como um intercâmbio de experiências.

Com a proposta de pesquisar *com* as crianças, tive a oportunidade de aprimorar minha capacidade de escuta, diálogo e negociação com elas, como apresentamos ao longo da seção 4. Os registros escritos do caderno de campo, como também os

fotográficos e filmicos, foram cruciais para as reflexões realizadas neste trabalho, as constantes retomadas e pesquisa nesse material revelou, por meio, das falas, gestos e silêncios das crianças o que nem sempre ficava evidente na relação cotidiana. Em um mergulho diário nesses materiais pude compreender e, então, aceitar o convite que as crianças me propunham - operar no tempo delas - no tempo de agora, que é intenso, criativo e não linear, como vimos em Benjamin (2012) na segunda seção desta dissertação. É a partir desse momento que o *podcast* ganha forma e sentido, tanto para mim como para as crianças.

Desta forma, as crianças foram as grandes interlocutoras no campo de pesquisa, tê-las como parceiras no estudo determinou a trajetória da pesquisa. Ao reconhecemos que “[...] não podemos abdicar da sua voz e daquilo que só elas, do lugar que ocupam, podem enunciar” (PEREIRA; MACEDO, 2014, p. 40) traçamos um caminho colaborativo em uma tessitura coletiva que culmina com o *podcast*, onde suas vozes, seus saberes e suas experiências são compartilhadas.

Os momentos de roda se mostraram extremamente férteis para elaboração e compartilhamento das narrativas das crianças. As múltiplas formas de organização utilizadas pela professora possibilitaram que as crianças protagonizassem diferentes papéis durante as rodas observadas, como: de ouvinte, negociador e proponente. Houve, nesses momentos, o olhar e a escuta atenta das professoras que com mediação foram formando com esse grupo de crianças uma *comunidade de ouvintes*, capazes de ouvir o que o outro tem a dizer, mas também de se posicionar diante das situações. Com isso, o momento da roda, pelas discussões ali traçadas, foi possibilitando e mobilizando uma série de significações e ressignificações por parte das crianças que, desta forma, foram transformando sua compreensão acerca do mundo em que vivem, suscitando novas aprendizagens.

Ao propormos às crianças a gravação do *podcast* e oferecer acesso ao uso dos artefatos tecnológicos para esse fim, estabelecemos no estúdio de gravação um espaço de brincadeira, criação e autoria. Foi em meio as explorações dos artefatos tecnológicos que as crianças foram dando forma ao que mais tarde seriam os episódios do *podcast*.

Retomo a frase “*Eu gosto mesmo é de brincar de gravar*”, enunciada por Cama, pois ela traduz todo o esforço da pesquisa em pensar as narrativas infantis para o *podcast* a contrapelo, reconhecendo no processo de criação a potência da elaboração do pensamento e dos significados atribuídos pelas crianças, e não no produto final.

Brincando de gravar ou gravar brincando, as crianças de forma muito autoral e participativa, compuseram enredos repletos cenários que mesclam fatos, situações e emoções da realidade com seus repertórios imagéticos. Assim, os episódios gravados, são tão próprios e singulares.

O desfecho positivo dessa pesquisa deve-se muito a partilha constante e honesta com a professora Daiana e a auxiliar de sala Simone. Ao longo das oito semanas de imersão no campo pensamos juntas sobre e com o grupo de crianças, reconsideramos estratégias e replanejamos ações. A postura e a conduta ética dessas profissionais diante das crianças, foram referência para os encaminhamentos dados ao longo da pesquisa de campo.

Importante demarcar que o contexto pandêmico da COVID-19 marcou a pesquisa do começo ao fim. No princípio, como uma problemática em relação à comunicação e escuta das crianças, trazendo a produção *podcast* como um dos focos da investigação, ao fim, impossibilitando que a inserção no campo de pesquisa acontecesse em 2021, e com realização da parte empírica somente para início do ano letivo de 2022, reduziu significativamente o período de análise do *corpus* da pesquisa.

Finalizando, a pesquisa aponta que, por meio de estratégias educativo-pedagógicas, o núcleo de educação infantil pode ser potencializador na produção das narrativas infantis e reconhece que a produção de *podcast* por crianças pequenas amplia o espaço narrativo e se torna um importante meio de dar visibilidade às suas vozes e às experiências.

Com isso, nos parece que seria melhor mudar o bordão que encerra os *podcast* para “Vitória, vitória, **não** acabou a história”, pois não só há muito mais a ser contado, quanto sentidos a serem garimpados, como as “[...] sementes de trigo que durante milhares de anos ficaram fechadas hermeticamente nas câmaras das pirâmides, conservando até hoje suas forças germinativas” (BENJAMIN, 2012, p. 220).

POSFÁCIO

Mônada: Morreu... também não usava máscara!

No parque próximo ao brinquedo de inclusão (um gira-gira para cadeirantes), onde eu estava com um grupo de crianças, Borboletinha plantava flores em um balde; percebi seu movimento de ir buscar mais elementos para a sua brincadeira, mas não perguntei sobre. Passado algum tempo, Borboletinha queria entrar no brinquedo, então paramos de girar e quando ele entrou, Cama se aproximou do local onde ele estava brincando antes. Mesmo com o brinquedo girando, ele chamou a atenção de Cama para não desenterrar o seu ursinho. Eu perguntei por que o ursinho estava enterrado e ele me respondeu que ele estava morto. “- Morreu do quê?” questiono. Ele responde: “- Daquela doença”. Intrigada, pergunto qual era a doença: “Aquela que tá matando... o corona vírus... muito perigoso”. Antes que eu fizesse outro questionamento ele afirmou: “Ele [ursinho] não usava máscara”.

Grupo 5/6 NEIM Orisvaldina Silva

Mônada: Barata vampiro

Durante a organização da sala para iniciar uma roda de conversa, Borboletinha se aproximou da professora Simone e disse que existem baratas vampiras. Ela o questiona e conta que em sua casa aparecem baratas quando faz muito calor, saindo do cano do esgoto. Borboletinha é contundente: “- A bisa falou!”. E volta a afirmar a tal existência de baratas vampiras. Ao lado de Borboletinha, estava The Flash, que demonstrava contrariedade com a afirmação da colega. A professora Simone coloca The Flash na conversa: “- O que achas, The Flash?”. O menino, em tom baixo e olhando o horizonte, pondera: “- Não existe vampiro”. Borboletinha mais uma vez reforça sua opinião e atribui a sua bisavó essa informação. The Flash, um pouco tímido, volta a dizer que vampiros não existem. Então, Borboletinha reformula sua posição, dizendo: “Têm países que nascem vampiros meninos e vampiras meninas, outros países nascem meninos zumbis e meninas zumbis e, em outros países, eles não nascem nada”. The Flash, mesmo parecendo incrédulo com a teoria do colega, não volta a contestá-lo.

Grupo 5/6 NEIM Orisvaldina Silva

Mônada: Do cacto ao Egito

Cada criança acompanhada por um membro da família trouxe nessa manhã [no mês de fevereiro] um objeto que gostasse para apresentar para o grupo, e assim também poder falar um pouco sobre si. Borboletinha estava desacompanhado [os pais por motivo de trabalho não puderam acompanhá-lo neste dia], então, a professora sentou-se ao seu lado.

Ao dizer seu nome ao grupo, Borboletinha apresentou seu objeto, um cacto dançante. O brinquedo de pelúcia tem um dispositivo eletrônico que faz com que o cacto que está em um vaso dance de forma empolgante e engraçada e, mudando a função na base do vaso, o cacto ainda reproduz as palavras que são ditas próximas a ele.

Durante a apresentação do seu brinquedo e de todas as suas funcionalidades, Borboletinha vai explicando que adora cactos e que em sua casa não há mais grama, só cactos; e eles servem para impedir o ladrão de entrar na casa, já que ele vai se espetar nos espinhos. Uma das mães presentes na dinâmica de apresentação perguntou se ele já viu um cacto de verdade; Borboletinha afirma que sim. Completando a pergunta, a mãe questiona se ele já plantou um. Com uma resposta rápida, o menino disse que precisaria ir ao deserto buscar um cacto e fez uma pequena pausa. Agora, olhando para a professora, continua: “- No Egito tem pirâmides e a gata de areia dura”. A professora lembra que eles pesquisaram sobre o assunto no ano passado e perguntou se a gata de areia dura era a esfinge. Borboletinha concordou e, movimentando a cabeça, concluiu: “- Gosto da esfinge”.

Grupo 5/6 NEIM Orisvaldina Silva

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. A pesquisa com as crianças em infâncias e a sociologia da infância. In GOULART, A. L.; FINCO, D. (org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. n. p.
- AGOSTINHO, K. A. A escuta das crianças e a docência na educação infantil. **Poiésis** Tubarão, SC, n. 21, v. 12, p. 154-166, jan./jun. 2018.
- AGOSTINHO, K. A.; LIMA, P. de M. A docência na educação infantil: sobre os contornos da experiência pedagógica no encontro com as crianças. **Investigar em Educação**, Porto, PT, v. 2, n. 4, p. 57-68, 2015. Disponível em: <http://pages.ie.uminho.pt/Inved/index.php/ie/article/view/98>. Acesso em: maio 2021.
- AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: jan. 2021.
- AHLBERG, Allan. **O carteiro chegou**. Tradução de Eduardo Brandão. Ilustração de Janet Ahlberg. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.
- AMORIM, L. O. **Cartas sobre Educação Infantil de Johann Heirinch Pestalozzi: imagem de mãe na correspondência de educadores**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2018. Disponível em: http://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/docs/28112018_180042_litzadeoliveiraamorim_ok.pdf. Acesso em: jan. 2021.
- ANDRADE, P. D. de. Linguagem da infância ou infância da linguagem: história do pensamento de Walter Benjamin. In SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (org.). **Política, cidade, educação: itinerários de Walter Benjamin**. Rio de Janeiro: Contraponto; Editora da PUC-Rio, 2009. p. 278-288.
- BARRENTO, J. Walter Benjamin: Limiar, Fronteira e Método. **Olho d'água**, São José do Rio Preto, SP, v. 4, n. 2, p. 41-45, jul./dez., 2012. Disponível em: <http://www.olhodagua.ibilce.unesp.br/index.php/Olhodagua/article/view/146>. Acesso em: jun. 2021.
- BARROS, G. C.; MENTA, E. Podcast: produções de áudio para educação de forma crítica, criativa e cidadã. **Revista Eletrônica Internacional de Economia Política da Informação, da Comunicação e da Cultura**, São Cristovão, SE, v. 9, n.1, jan./abr, 2007. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/epic/article/view/217>. Acesso em: jun. 2022.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUM, N. C. Qualidade, Quantidade e interesse do conhecimento – Evitando confusões. In BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com Texto Imagem e Som: manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 17-36.

BELLONI, M. L.; BÉVOTR, E. **Mídia-Educação: Conceitos, História e Perspectivas Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5pBFdjL4mWHnSM5jXySt9VF/?lang=pt>. Acesso em: maio 2022

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas III: Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.

BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas I, Magia e técnica: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BENJAMIN, W. **A Hora das Crianças: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin**. Tradução de Aldo Medeiros. Rio de Janeiro: NAU, 2015.

BENJAMIN, W. **Rua de mão única: Infância berlinense: 1900**. Tradução de João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispões sobre as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 31 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: jan. 2021.

BRASIL. Portaria nº 458, de 5 de maio de 2020. Institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 57, 6 maio 2020a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2020/legislacao/portaria_n458_05052020.pdf. Acesso em: jan. 2021.

BRASIL. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jun. 2020b.

CEZÁRIO, M. A. Infância, experiência e educação em Walter Benjamin. **Revista EDUCA**, Porto Velho, RO, v .3, n. 5, p. 86-100, 2016.

CORSARO, W. A. Reprodução Interpretativa. In MÜLLER, F.; CARVALHO, A .M. A. (org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

CORSINO, P. Infância e linguagem em Walter Benjamin: reflexões para educação. In SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (org.). **Política, cidade, educação: itinerários de Walter Benjamin**. Rio de Janeiro: Contraponto; Editora da PUC-Rio, 2009. p. 219-241.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa: escolhendo entre cinco abordagens**. Tradução de Sandra Mallmann da Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

FANTIN, M. Mídia-Educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, PR, n. 14, v. 1, p.27-40, 2011. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>. Acesso em: maio 2022.

FANTIN, M. Múltiplas faces da infância na contemporaneidade: consumos, práticas e pertencimentos na cultura digital. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 25, n. 59/2, p. 596-617, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3836>. Acesso em: jun. 2021.

FLORIANÓPOLIS. **Diretrizes educacionais pedagógicas para a educação Infantil**. Florianópolis: PMF, 2010

FLORIANÓPOLIS. **Orientações curriculares para educação infantil municipal**. Florianópolis: PMF, 2012.

FLORIANÓPOLIS. **Currículo da educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis: PMF, 2015a.

FLORIANÓPOLIS. **Diretrizes da rede municipal de ensino de Florianópolis**. Florianópolis: PMF, 2015b.

FLORIANÓPOLIS. **Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica**. Florianópolis: PMF, 2016b.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria de Educação. Portaria nº 055/2022. Normatiza a jornada de trabalho dos servidores do magistério público municipal nas Unidades Educativas e Instituições Conveniadas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, durante o ano letivo de 2022 e estabelece outras providências. **Diário**

Oficial Eletrônico do Município, Florianópolis, SC, n. 3122, 28 jan. 2022.

Disponível em:

https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/31_01_2022_9.17.27.5441e39cb778518503faa042789273ae.pdf. Acesso em: mar. 2022.

FOX, M. **Guilherme Augusto Araújo Fernandes**. Tradução de Guilda de Aquino. Ilustração de Julie Vivas. São Paulo: Brinque-Book, 1995.

FRAGATA, C. **O tupi que você fala**. Ilustração de Marcelo Preto. São Paulo: Globo Livros, 2018

FRANÇA, C. S. **O Canto da Odisseia e as narrativas docentes**: dois mundos dialogam na produção de conhecimento histórico-educacional. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2015.964849>. Acesso em: jun. 2021.

FREDERICO, C. Brecht e a "Teoria do rádio". **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 60, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142007000200017>. Acesso em: jun. 2021.

FURNARI, E. **Assim assado**. São Paulo: Moderna, 2004.

GAGNEBIN, J. M. **Limiar, aura e rememoração**: ensaios sobre Walter Benjamin. São Paulo: Editora 34, 2014.

GALZERANI, M. C. B. Imagens Entrecruzadas de infância e de produção do conhecimento histórico em Walter Benjamin. *In* FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (org.). **Por uma Cultura da Infância**: metodologia de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 49-68.

GIRARDELLO, G. A autoria narrativa infantil, mídia-educação e novos letramentos: um percurso de pesquisa. **Revista da PUC-Rio**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 73-88, 2012.

Disponível em:

http://www.maxwell.lambda.ele.pucRio.br/rev_edu_online.php?strSecao=input0.

Acesso em: nov. 2021.

GIRARDELLO, G. Crianças fazendo mídia na escola. *In* ELEÁ, I. (ed.). **Agentes e vozes: um panorama da mídia-educação no Brasil, Portugal e Espanha**. Gotemburgo: The International Clearinghouse, 2014. p. 21-28. Disponível em: https://www.nordicom.gu.se/sites/default/files/publikationer-hela-pdf/yearbook_2014.pdf. Acesso em: dez. 2021.

GIRARDELLO, G. Horizontes da Autoria Infantil: as narrativas das crianças na educação e na cultura. **Boitatá**, Londrina, n. 20, p. 14-27, jul./dez. 2015.

GIRARDELLO, G. "Eu tenho uma coisa pra contar": inspirações para a escuta das narrativas infantis. **Revista da FUNDARTE**, Montenegro, ano 20, n. 42, p. 1-21, jul./set. 2020. Disponível em:

<http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>. Acesso em: jun. 2022.

GIRARDELLO, G.; FANTIN, M.; PEREIRA, R. S. Crianças e Mídias: três polêmicas e desafios contemporâneos. **Caderno Cedes**, Campinas, SP, v. 41, n. 113, p. 33-43, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/fxqKvCJzXJTNGPqvwrqFQqj/?lang=pt>. Acesso em: nov. 2021

HERNÁNDEZ, F. Minha trajetória pela pesquisa narrativa da pesquisa em educação. *In* MARTINS, R.; TOURINHO, I.; SOUZA, E. C. **Pesquisa Narrativa**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2017. *E-book*.

JANUÁRIO, C. “Pintou? Agora chega! É a vez do amiguinho!”: a educação infantil reivindica a experiência. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/198978>. Acesso em: fev. 2021.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. *In* BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com Texto Imagem e Som**: manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 90-113.

KOHAN, W. O. **Infância**: entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/LtTkWtfzsbJj8LcPNzFb9zd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: maio 2022

KRAMER, S. Direito das crianças e projeto político pedagógico de educação infantil. *In* BAZILÍO, L. C.; KRAMER, S. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 51-81.

LAGARTA, M. **Inventa-desventa**. Ilustração de Guto Lins. São Paulo: FTD, 2008.

LAZARETTI, L. M. Cadê o conteúdo que estava aqui? Interlocações entre a Base Nacional Comum Curricular e Educação Infantil. *In* MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (org.). **A Pedagogia Histórico Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editores Associados, 2020. p. 107-130.

LEITE, M. I. Espaço de narrativa: onde o eu e outro marcam encontro. *In* CRUZ, S.H.V.(Org). **Acriança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 118-140.

LISPECTOR, C. **Um sopro de vida**. Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

LOPES, A. C. Apostando na produção contextual do currículo. *In* AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. *E-book*. Disponível em:

<https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: jan. 2021.

MACEDO, E. “A base é a base”: e o currículo o que é? *In* AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. E-book. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: jan. 2021.

MARQUES, C. M.; PEGORARO, L.; SILVA, E. T. Do assistencialismo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): movimentos legais e políticos na Educação Infantil. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 255-280, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5965/1984723820422019255>. Acesso em: jan. 2021.

MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Des)Arquivar narrativas para construir histórias de vida ouvindo o chão da experiência. *In* MARTINS, R.; TOURINHO, I.; SOUZA, E. C. **Pesquisa Narrativa**. Santa Maria, RS: Editora da UFSM, 2017a. *E-book*.

MARTINS, R.; TOURINHO, I.; SOUZA, E. C. Conversas iniciais sobre pesquisa narrativa: algumas pistas introdutórias. *In* MARTINS, R.; TOURINHO, I.; SOUZA, E. C. **Pesquisa Narrativa**. Santa Maria, RS: Editora da UFSM, 2017b. *E-book*.

MARTINS FILHO, A. J.; BARBOSA, M. C. S. Metodologias de pesquisas com crianças. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, RS, v. 18, n. 2, p. 8-28, jul./dez. 2010.

MARTINS FILHO, A. J. Jeitos de ser criança balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na ANPED. *In* MARTINS FILHO, A.; PRADO, P. D. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. *E-book*.

MINAYO, M. C. de S. (org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 30.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

OESTREICH, M. **Democratização da educação infantil no município de Florianópolis: uma análise das “creches ampliadas”**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/95903>. Acesso em: dez. 2021

OESTREICH, M. A expansão do atendimento na rede pública municipal de educação infantil de Florianópolis: estratégias dos governos municipais (1976-2011). **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 370-399, 2014. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723815282014370>. Acesso em: dez. 2021.

PEREIRA, R. M. R. Hora das crianças: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin. *In* SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (org.). **Política, cidade, educação: itinerários de**

Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto; Editora da PUC-Rio, 2009. p. 259-277.

PEREIRA, R. M. R; MACEDO, N. M. R. Pesquisa com crianças na cibercultura. Desafios éticos, teóricos e metodológicos. In ELEÁ, I. (ed.). **Agentes e vozes: um panorama da mídia-educação no Brasil, Portugal e Espanha**. Gotemburg: The International Clearinghouse, 2014. p. 39-46. Disponível em: https://www.nordicom.gu.se/sites/default/files/publikationer-hela-pdf/yearbook_2014.pdf. Acesso em: dez. 2021.

PESTALOZZI, J. **Coleção Educadores**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.

PETRUCCI-ROSA, M. I. *et al.* Narrativas e Mônadas: potencialidades para uma outra compreensão de currículo. **Revista Currículo Sem Fronteiras**, [S.l.], v. 11, n. 1, p. 198-217, jan./jun. 2011.

PRADO, P. D. “Agora ele é meu amigo”: pesquisa com crianças, relações de idade, educação e culturas infantis. In MARTINS FILHO, A.; PRADO, P. D. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. *E-book*.

PROUST, M. **Em busca do tempo perdido**. Tradução de Fernando Py. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016

PPPNEIMOS. **Projeto Político Pedagógico Núcleo de Educação Infantil Municipal Orisvaldina Silva**. Florianópolis, SC: SME/PMF, 2021.

OLIVEIRA, N. R. Reflexões sobre A Educação Danificada. In ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B.; OLIVEIRA, N. R. (org.). **A Educação Danificada: contribuições à teoria crítica da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: UFSCar, 1997. p. 13-44.

REDIN, M. M. Crianças e suas culturas singulares. In MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 115-126.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio, ou da Educação**. Tradução de S. MILLET. 3. ed. São Paulo: DIFEL, 1979.

RYLANT, Cynthia. **A velhinha que dava nome as coisas**. Tradução de Guilda de Aquino. Ilustração de Kathryn Brown. São Paulo: Brinque-Book, 2002.

SANTA CATARINA. Portaria Conjunta SES/SED Nº 168, de 18 de fevereiro de 2021. Altera a Portaria nº 983, de 15 de dezembro de 2020. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**, Florianópolis, SC, 18 fev. 2021.

SANTI, A. M. Walter Benjamin: tempo de escola – tempo de agora. prolegômenos para uma educação para dias de feriado. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 33, n. 118, p. 205-216, jan./mar. 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/YtG679BKQj4QD8D6KnDhCRD/?lang=pt>. Acesso em: maio 2021.

SANTOS, S. A.; ORSO, P. J. Base Nacional Comum Curricular- Uma Base sem Base: o ataque à Escola Pública. *In* MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D; ORSO, P. J. (org.). **A Pedagogia Histórico Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editores Associados, 2020. p. 161-178.

SANTOS, S.V. S. Walter Benjamin e a experiência infantil: contribuições para a educação infantil. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 26, n. 2, p. 223-239, maio/ago. 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pp/a/g558JZr8XPDrPMcNqTLCXFv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: maio 2021.

SARMENTO, M. J. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios e praxeológicos. *In* ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. (org.). **A sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013. p. 13-46. Disponível em:

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/36756/1/Sociologia%20da%20Inf%C3%A2ncia%20e%20Sociedade%20contempor%C3%A2nea.pdf>. Acesso em: jul. 2021.

SARMENTO, M. J. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. *In* MARTINS FILHO, A.; PRADO, P. D. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. *E-book*.

SILVA, A. R. N.; CONTI, C. L. A. As ideias pedagógicas de Rousseau e Pestalozzi: apontamentos sobre o projeto de masculinidade iluminista. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, PR, v. 21, n. 1, p. 53-66, 23 nov. 2018. Disponível em:

<https://doi.org/10.4025/tpe.v21i1.43958>. Acesso em: jan. 2021.

SILVA, B. S.; PETRUCCI-ROSA, M. I. Projeto Flora na Comunidade Xucuru Kariri Warkanã de Aruanã, MG, e as possibilidades do currículo narrativo. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 229-246, jul./set 2015.

SILVA, J. P.; BARBOSA, S. N. F.; KRAMER, S. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. *In* CRUZ, S. H. V. (org.). **Acriança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 79-101.

SILVA, R. B. L. **A Roda da conversa na educação infantil: a constituição da criança como sujeito**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, SP, 2016. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/c5c000n>. Acesso em: maio 2022.

SILVA, R. B. L.; LIMA, N. S. T.; FERNANDES, R. S. A roda da conversa na educação infantil: instrumento de silenciamento ou amplificação da voz da criança? **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP, v. 11, n. 3, p. 1001-1019, set./dez. 2017. Disponível em:

<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2181>. Acesso em: maio 2022.

SOËTARD, M. **Johann Pestalozzi**. Textos Seleccionados: como Gertrudes instrui seus filhos. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010. (Domínio Público - 1., 5. e 6. cartas).

SOUZA, S. J. Walter Benjamin e a infância da linguagem: uma teoria crítica da cultura e do conhecimento. In SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (org.). **Política, cidade, educação**: itinerários de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto; Editora da PUC-Rio, 2009. p. 185-204.

SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (org.). **Política, cidade, educação**: itinerários de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto; Editora da PUC-Rio, 2009.

SPERB, T. M. Diálogo interdisciplinar: tensões e convergências. In MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (org.). **Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 71-79.

SPIGA, D. O Instante Revolucionário da *Jetztzeit*. **AUFKLÄRUNG**, João Pessoa, v. 8, n. 1., p. 59-74, jan./maio 2021.

SPINDOLA, R. A. **As percepções de alunos brasileiros de ensino médio sobre o processo de ensino-aprendizagem a partir do consumo e interação com podcasts educativos**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2020. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/40168/1/2020_RailaSpindoladeAtaides.pdf. Acesso em: maio 2021.

SUÁREZ, D. H. Prefácio. In MARTINS, R.; TOURINHO, I. S.; CLEMENTINO, E. **Pesquisa Narrativa**. Santa Maria, RS: Editora da UFSM, 2017. *E-book*.

TIGRE, R. **Podcast S/A**: uma revolução em alto e bom som. São Paulo, SP: Editora Nacional, 2021.

TIRIBA, L. Educar e cuidar: buscando a teoria para compreender os discursos e as práticas. In: KRAMER, S. (org.). **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005. p. 66-86.

VENTURA, L. **O Voo da Fenix**: narrativas de travessias de identidade de egressas da Educação a Distância. Florianópolis, SC: UDESC, 2019.

WARSCHAUER, C. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DESTINADO AOS FAMILIARES



GABINETE DO REITOR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) seu(ua) filho(a)/dependente está sendo convidado a participar de uma pesquisa de mestrado intitulada **NARRATIVAS INFANTIS EM PODCAST: memórias, narração e experiências**, tendo como objetivo investigar como as crianças têm elaborado narrativas a partir de suas experiências nos momentos da roda de conversas e identificar possibilidades de ampliação do espaço narrativo com o uso de podcast. Como objetivos específicos propõem-se, discutir e operar com o conceito de experiência infantil a partir de Walter Benjamin; Identificar nas relações educativo-pedagógicas entre professoras e crianças, durante as rodas de conversa, como se articulam as narrativas das experiências com a rememoração das crianças, a partir do vivido no núcleo de educação infantil; Observar como as rodas de conversas, organizadas na dinâmica do cotidiano do núcleo de educação infantil, acionam a memória das crianças, revelando as formas como elas interpretam o mundo que vivem; Elaborar com as crianças a produção de podcast, narrando suas histórias, memórias e experiências; Experimentar a produção de podcast com crianças para ampliação do espaço narrativo.

Esse estudo será desenvolvido pela supervisora escolar da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis **Letícia Águida Bento Ferreira**, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, sob a orientação do Professor Dr. Lidnei Ventura.

A proposta da pesquisa envolve uma etapa de trabalho empírico que será orientada pelos princípios do fazer pesquisa *com* crianças e na perspectiva metodológica da pesquisa narrativa. A observação no campo ocorrerá durante oito semanas entre os meses de fevereiro a abril de 2022, três vezes por semana, por um período de quatro horas diárias, sendo que o momento das rodas de conversa serão o foco das observações e registros da pesquisadora. As narrativas das crianças providas desses momentos, serão então, selecionadas, produzidas e roteirizadas pelas crianças para produção do podcast. Como estratégia de investigação no campo a observação participante é a opção para esse estudo. Os instrumentos metodológicos para produção de dados serão feitos por meio do caderno de campo, da gravação de áudio por gravador digital, fílmico por máquina fotográfica e aparelho celular.

O(a) seu(ua) filho(a)/dependente não terão despesas e nem serão remunerados pela participação na pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação serão ressarcidas. Em caso de danos, decorrentes da pesquisa será garantida a indenização.

Como em qualquer investigação que envolva seres humanos, a participação na pesquisa pode acarretar alguns riscos e/ou desconfortos, contudo, os riscos considerados serão os mínimos possíveis, uma vez que as crianças estarão na sua unidade educativa, ambiente já conhecido por elas, além de estarem acompanhadas por seus colegas e professores(as). Dentre os possíveis riscos aos quais as crianças poderão estar expostas, ao colaborarem com esta pesquisa, está o de ficarem inibidas ou agitadas com a presença da pesquisadora, com o uso do gravador e da filmadora. Caso isso ocorra, um(a) das professor(a) do grupo poderá solicitar que a pesquisadora se retire da sala, se assim preferir. Ele(a) também poderá transferir as observações para outro momento ou desistir definitivamente de participar da pesquisa, sem penalização alguma. Outro risco a ser considerado é o da criança não desejar participar das atividades propostas por algum desconforto (cansaço, falta de interesse ou outro motivo), esse movimento será respeitado pela pesquisadora e a criança será encaminhada e acompanhada por um(a) de seus(uas) professores(as) a uma outra proposta organizada na sala.

Havendo alguma manifestação de desconforto emocional, como choro, irritabilidade, medo ou qualquer outro, os/as professores(as) do grupo auxiliarão a pesquisadora na identificação e na mediação junto às crianças, no sentido de acolhê-las para compreender e atender sua demanda.

Quanto ao uso das falas das crianças, um dos riscos está em se sentirem constrangidas ao saber que suas falas serão utilizadas em nossa dissertação. Caso isso ocorra, removeremos as falas das crianças do nosso texto, se assim desejarem. A identidade do(a) seu(ua) filho(a)/dependente será preservada pois cada indivíduo será identificado por um pseudônimo escolhido pela própria criança.

A participação na pesquisa poderá também trazer alguns desconfortos provenientes da condição de ser observado(a) durante as atividades de geração de dados. Sobre esse aspecto, a pesquisadora acatará, com o devido rigor, o que define a Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466/12, respeitando as atitudes e habilidades do(a) observado(a), bem como os encaminhamentos concernentes à atividade desenvolvida. Se necessário for, estará aberta ao diálogo para resolver qualquer questão de ajuste na relação/convivência.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão os de contribuir para pesquisa educacional e cooperar com reflexões sobre a potencialidades das crianças como narradoras de suas experiências, dando visibilidade as suas capacidades de autoria e participação nos espaços de educação infantil.

Cabe ressaltar que a pesquisadora seguirá atentamente as orientações e determinações do Plano de Contingência contra a COVID-19 (PLACON/EDU) da unidade educativa.

O(a) senhor(a) poderá retirar o(a) seu(ua) filho(a)/dependente do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso dos dados do(a) seu(ua) filho(a)/dependente para a produção de artigos técnicos e científicos. A privacidade do(a) seu(ua) filho(a)/dependente será mantida através da não-identificação do nome e do uso de pseudônimo.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa.

**NOME DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL PARA CONTATO: Letícia Águida Bento
Ferreira**
NÚMERO DO TELEFONE: (48) 99968 7996

ENDEREÇO: **Avenida Itamarati, 482 Itacorubi/Florianópolis**

ASSINATURA DO PESQUISADOR:

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEPESH/UEDESC

Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC - 88035-901

Fone: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cep.udesc@gmail.com

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SRTV 701, Via W 5 Norte – Lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a respeito do meu(minha) filho(a)/dependente serão sigilosos. Eu compreendo neste estudo, as medições que serão feitas com meu(minha) filho(a)/dependente, e que fui informado que posso retirar meu(minha) filho(a)/dependente do estudo a qualquer momento. A pesquisa só terá início após o consentimento dos responsáveis pelos participantes. Assim,

() **autorizo** a participação meu(minha) filho(a)/dependente neste estudo.

() **não autorizo** a participação meu(minha) filho(a)/dependente neste estudo.

Nome por extenso _____

Assinatura _____ Local: _____ Data: ____ / ____ / ____

APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO PARA AS CRIANÇAS



GABINETE DO REITOR

TERMO DE ASSENTIMENTO (crianças de 4 a 5 anos)

Assentimento informado para participar da pesquisa: Narrativas Infantis em *podcast*: experiência, memória e narração.

Nome da criança: _____

Olá, criança! Você muito importante para nós e, por isso, estamos lhe convidando para participar da pesquisa “Narrativas Infantis em *podcast*: experiência, memória e narração”, que propõe investigar narrativas infantis e suas experiências na educação infantil, com a produção de *podcast* junto com as crianças como uma possibilidade de ampliar os seus espaços narrativos. Está pesquisa é organizada pela mestrandia Letícia Águida Bento Ferreira e pelo professor orientador Lidnei Ventura. Esses dois pesquisadores são da Universidade Estadual de Santa Catarina, que é uma escola para pessoas que já são adultas.



Mestranda Letícia Águida Bento Ferreira



Professor Lidnei Ventura

Seus pais já concordaram com sua participação, mas se você não quiser participar não tem problema. Você também pode conversar com alguém da sua família

antes de decidir participar ou não. Sua participação é voluntária e você pode mudar de ideia depois e tudo continuará bem.

Esta pesquisa vai acontecer da seguinte forma: a pesquisadora estará na sala com o grupo de crianças e professoras, observando e participando com seu grupo em sua jornada diária no NEIM. Serão feitos registros escritos no caderno, fotográficos e gravações em áudio e vídeo durante as rodas de conversa, nesses momentos alguns equipamentos poderão ser utilizados, como: máquina fotográfica, filmadora, aparelho celular, microfone e computador.



Roda de conversa



Filmadora



Computador



Microfone

Aparelho
celular

É importante que você saiba que às vezes participar de uma pesquisa pode apresentar alguns riscos, por menores que sejam. Assim, se em algum momento você se sentir incomodado(a), ficar com vergonha ou sentir medo, comunique as suas professoras ou a pesquisadora. Se acontecer de não querer participar da pesquisa por qualquer motivo, basta anunciar, não haverá nenhum problema.

Este estudo em que você participará irá contribuir para pesquisa educacional e cooperar com reflexões sobre a potencialidades das crianças como narradoras de suas experiências, dando visibilidade as suas capacidades de autoria e participação nos espaços de educação infantil.

As informações coletadas na pesquisa são confidenciais, somente os pesquisadores, terão acesso a elas. Não falaremos que você está na pesquisa com

mais ninguém e, você escolherá um outro seu nome, um nome fantasia (pseudônimo) para que a pesquisadora faça o registro de suas falas.

Depois que a pesquisa for concluída os resultados serão informados para você e seus pais, assim como poderão ser publicados em uma revista, livro, conferência etc.

Vou explicar para você o que é o CEP, comitê de ética em pesquisa em seres humanos. Ele é integrado por um grupo de pessoas que trabalham para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. O CEP tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você entender que a pesquisa não está sendo realizada da forma como imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o CEP da UDESC: Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC - 88035-901 - Fone: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cep.udesc@gmail.com.

Certificado do assentimento: eu entendi que a pesquisa que propõe investigar narrativas infantis e suas experiências na educação infantil, com a produção de *podcast* junto com as crianças como uma possibilidade de ampliar os seus espaços narrativos. Também compreendi que fazer parte dessa pesquisa significa que vou ser filmado e serão tiradas fotos minhas e minhas falas serão gravadas durante as rodas de conversa. Eu aceito participar dessa pesquisa.

Assinatura _____ da
criança: _____

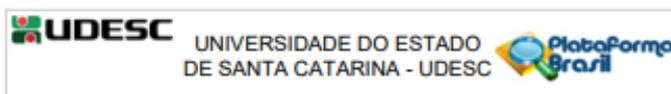
Assinatura _____ do pesquisador: _____

Data:/...../.....

APÊNDICE C – QUADRO SEMANAL DE AÇÕES NO CAMPO DE PESQUISA

Quadro semanal de ações no campo de pesquisa	
Início previsto:21/02/2022 -Término previsto:14/04/2022 - Horário: 08h00 às 12h00	
Período	Ação
Semana 1 21 a 25/02	Apresentação da pesquisadora ao grupo de crianças, da proposta da pesquisa e dos artefatos tecnológicos que serão utilizados durante a pesquisa (em linguagem acessível às crianças). Primeiros contatos de aproximação com as crianças. Observação das crianças em suas brincadeiras.
Semana 2 28/02 a 04/03	Apresentação e assinatura do termo de assentamento destinado às crianças. Escolha pelas crianças dos seus pseudônimos para os registros da pesquisa. Observação das crianças em suas brincadeiras.
Semana 3 07 a 11/03	Observação e registros das rodas de conversa
Semana 4 14 a 18/03	Observação e registros das rodas de conversa
Semana 5 21 a 25/03	Dinâmica para apresentação às crianças das gravações feitas nas semanas anteriores para junto com as elas fazermos a seleção das narrativas que irão ao podcast.
Semana 6 28/3 a 01/04	Produção do podcast com as crianças
Semana 7 04 a 08/04	Produção do podcast com as crianças
Semana 8 11 a 14/04	Fechamento com a escuta das considerações das crianças sobre o processo e audição do ou dos podcasts.

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS (CEP-UDESC)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Narrativas Infantis em podcast: memórias, narração e experiências

Pesquisador: LETICIA AGUIDA BENTO FERREIRA

Área Temática:

Versão: 2

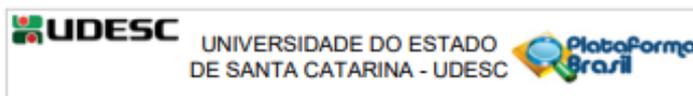
CAAE: 51922421.4.0000.0118

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SC UDESC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.085.294



Continuação do Parecer: 5.085.294

7 - Apresentar a Declaração de Ciência e concordância das Instituições Envolvidas devidamente preenchida e assinada por todos (pesquisador, diretor geral do centro, responsável pela escola)ou secretária municipal de educação. PENDÊNCIA ATENDIDA.

Não encontrando outros óbices, aprova-se o protocolo de pesquisa.

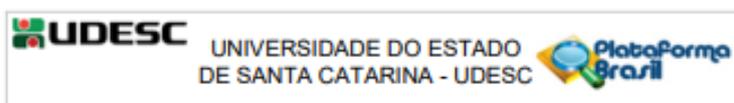
Considerações Finais a critério do CEP:

A Diretoria APROVA o Protocolo de Pesquisa e informa que, qualquer alteração necessária ao planejamento e desenvolvimento do Protocolo Aprovado ou cronograma final, seja comunicada ao CEP via Plataforma Brasil na forma de EMENDA, para análise sendo que para a execução deverá ser aguardada aprovação final do CEP. A ocorrência de situações adversas durante a execução da pesquisa deverá ser comunicada imediatamente ao CEP via Plataforma Brasil, na forma de NOTIFICAÇÃO. Em não havendo alterações ao Protocolo Aprovado e/ou situações adversas durante a execução, deverá ser encaminhado RELATÓRIO FINAL ao CEP via Plataforma Brasil até 60 dias da data final definida no cronograma, para análise e aprovação. Lembramos ainda, que o participante da pesquisa ou seu representante legal, quando for o caso, bem como o pesquisador responsável, deverão rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE - apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES BÁSICAS DO PROJETO_1771404.pdf	31/10/2021 19:32:50		Aceito
Outros	Carta_Parecer_No_5082088.pdf	31/10/2021 19:30:48	LETICIA AGUIDA BENTO FERREIRA	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao de Ciencia e Concordancia das Instituicoes Envolvidas_PMF.pdf	31/10/2021 19:28:08	LETICIA AGUIDA BENTO FERREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Versao2.pdf	31/10/2021 19:24:45	LETICIA AGUIDA BENTO FERREIRA	Aceito
Outros	Consentimento_Fotografias_Videos_Gracao_Versao01.pdf	09/09/2021 15:58:19	LETICIA AGUIDA BENTO FERREIRA	Aceito
TCLE / Termos de	Termo_Assentimento_Versao01.pdf	09/09/2021	LETICIA AGUIDA	Aceito

Endereço: Avenida Madre Benvenuta, 2007, Reitoria 4 Térreo 4 sala CEP/UDESC
Bairro: Itacorubi **CEP:** 88.035-001
UF: SC **Município:** FLORIANÓPOLIS
Telefone: (48)3664-8084 **Fax:** (48)3664-8084 **E-mail:** cep.udesc@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.085.296

Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Assentimento_Versao01.pdf	15:52:15	BENTO FERREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_Versao01.pdf	09/09/2021 15:43:31	LETICIA AGUIDA BENTO FERREIRA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	09/09/2021 15:42:40	LETICIA AGUIDA BENTO FERREIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 08 de Novembro de 2021

Assinado por:
Gesilani Júlia da Silva Honório
(Coordenador(a))

ANEXO B – LETRA DAS MÚSICAS CANTADAS NO *PODCAST*

Alecrim Dourado

(Cantiga popular de autoria desconhecida)

Alecrim, alecrim dourado
 Que nasceu no campo sem ser semeado
 Alecrim, alecrim dourado
 Que nasceu no campo sem ser semeado
 Foi meu amor que me disse assim
 Que a flor do campo é o alecrim
 Foi meu amor que me disse assim
 Que a flor do campo é o alecrim
 Alecrim, alecrim dourado
 Que nasceu no campo sem ser semeado
 Alecrim, alecrim dourado
 Que nasceu no campo sem ser semeado
 Foi meu amor que me disse assim
 Que a flor do campo é o alecrim
 Foi meu amor que me disse assim
 Que a flor do campo é o alecrim
 Alecrim, alecrim dourado
 Que nasceu no campo sem ser semeado
 Alecrim, alecrim dourado
 Que nasceu no campo sem ser semeado
 Foi meu amor que me disse assim
 Que a flor do campo é o alecrim
 Foi meu amor que me disse assim
 Que a flor do campo é o alecrim

Borboletinha

(Cantiga popular de autoria desconhecida)

Borboletinha tá na cozinha
 Fazendo chocolate para a madrinha
 Poti-poti
 Perna de pau
 Olho de vidro
 E nariz de pica-pau
 Pau-pau
 Borboletinha tá na cozinha
 Fazendo chocolate para a madrinha
 Poti-poti
 Perna de pau
 Olho de vidro

E nariz de pica-pau
 Pau-pau
 Borboletinha tá na cozinha
 Fazendo chocolate para a madrinha
 Poti-poti
 Perna de pau
 Olho de vidro
 E nariz de pica-pau
 Borboletinha tá na cozinha
 Fazendo chocolate para a madrinha
 Poti-poti
 Perna de pau
 Olho de vidro
 E nariz de pica-pau
 Pau-pau

Vamos passear na floresta?

(Brincadeira cantada de autoria desconhecida)

Vamos passear na floresta?
 Então vamos!
 liii, olha lá!
 Uma árvore
 Vamos subir?
 Então vamos!
 Vamos passear na floresta?
 Então vamos!
 liiii, olha lá!
 Um rio!
 Vamos nadar?
 Então vamos!
 Vamos passear na floresta?
 Então vamos!
 liiii, olha lá!
 Uma caverna!
 Vamos entrar?
 Então vamos!
 liii que pelo é esse?
 liii que cheiro é esse?
 Um gambá!
 Vamos correr?
 Então vamos!
 liii olha lá!
 Uma barraca!
 Vamos entrar?
 Então vamos!

Ciranda do Anel

(Autoria de Bia Bedran)

Perdi meu anel no mar
 Não pude mais encontrar
 E o mar me trouxe a concha
 De presente pra me dar
 Perdi meu anel no mar
 Olha a ciranda
 É debaixo do sol
 É debaixo da lua
 Bem no meio da praia
 Bem no meio da rua
 Olha a ciranda
 É debaixo do sol
 É debaixo da lua
 Bem no meio da praia
 Bem no meio da rua
 Pé esquerdo pra frente, depois
 Pé esquerdo pra trás, primeiro
 (Pé esquerdo pra frente), depois
 (Pé esquerdo pra trás)
 Vamos fazer uma grande roda de
 mãos dadas
 Pé esquerdo pra frente, depois
 Pé esquerdo pra trás, primeiro
 (Pé esquerdo pra frente), depois
 (Pé esquerdo pra trás)
 A roda vai girando pra direita
 Mas é o pé esquerdo que começa
 Pé esquerdo pra frente, depois
 Pé esquerdo pra trás, primeiro
 (Pé esquerdo pra frente), depois
 (Pé esquerdo pra trás)
 Olha a onda do mar na minha mão
 Eu vou fazer uma onda do mar
 (Olha a onda do mar na minha mão)
 (Eu vou fazer uma onda do mar)
 É o peixinho que pula sem parar
 Mergulhando no azul da onda do mar
 (É o peixinho que pula sem parar)
 (Mergulhando no azul da onda do mar)
 É a ciranda do anel que vai dançar
 Até o dia clarear

(É a ciranda do anel que vai dançar)
 (Até o dia clarear)
 Uma vez chorei na praia
 Prum' anel que se perdeu
 Meu anel que virou concha
 Nunca mais apareceu, ora, por quê?
 Parou na goela da baleia
 Ou foi pro dedo da sereia
 Ou quem sabe, um pescador
 Encontrou o anel e deu pro seu amor
 Parou na goela da baleia
 Ou foi pro dedo da sereia
 Ou quem sabe, um pescador
 Encontrou o anel e deu pro seu amor
 Olha a onda do mar na minha mão
 Eu vou fazer uma onda do mar
 (Olha a onda do mar na minha mão)
 (Eu vou fazer uma onda do mar)
 É o peixinho que pula sem parar
 Enquanto essa roda vai rodar
 (É o peixinho que pula sem parar)
 (Mergulhando no azul da onda do mar)
 É a ciranda do anel que eu vou dançar
 Até o dia clarear
 (É a ciranda do anel que eu vou
 dançar)
 (Até o dia clarear)
 Uma vez chorei na praia
 Prum' anel que se perdeu
 Meu anel que virou concha
 Nunca mais apareceu, ora, por quê?
 Parou na goela da baleia
 Ou foi pro dedo da sereia
 Ou quem sabe, um pescador
 Encontrou o anel e deu pro seu amor
 Parou na goela da baleia
 Ou foi pro dedo da sereia
 Ou quem sabe, um pescador
 Encontrou o anel e deu pro seu amor