



PERCURSOS INVESTIGATIVOS

EM PESQUISAS COM (SOBRE/PARA)
CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RODRIGO SABALLA DE CARVALHO
(ORGANIZADOR)


cirkula

Copyright © Editora CirKula LTDA, 2022.

1º edição - 2022

Revisão, Normatização e Edição: Mauro Meirelles

Diagramação e Projeto Gráfico: Mauro Meirelles

Capa: Luciana Hoppe

Tiragem: 1000 exemplares pra distribuição on-line

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO-CIP

P429 Percursos investigativos em pesquisas com (sobre/para) crianças na educação infantil [recurso eletrônico] / Rodrigo Saballa de Carvalho, organizador; apresentação: Fabiana de Amorim Marcello. – 1.ed. – Porto Alegre: CirKula, 2022.

346 p.: il.

ISBN: 978-65-89312-67-3

E-book

1. Pesquisa em educação. 2. Educação infantil. 3. Etnografia. 4. Observação participante. 5. Pesquisador. 6. Pesquisa – Crianças. 7. Creche. 8. Triangulação – Pesquisa – Crianças. I. Carvalho, Rodrigo Saballa de. II. Marcello, Fabiana de Amorim.

CDU: 37.012

Bibliotecária responsável: Jacira Gil Bernardes – CRB 10/463

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 / “This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.

Todos os direitos reservados à Editora CirKula LTDA. A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação de direitos autorais (Lei 9.610/98).

Editora CirKula

Av. Osvaldo Aranha, 522 - Bomfim

Porto Alegre - RS - CEP: 90035-190

e-mail: editora@circula.com.br

Loja Virtual: www.livrariacirkula.com.br

ESTE LIVRO FOI SUBMETIDO À REVISÃO POR PARES, CONFORME EXIGEM AS REGRAS DO QUALIS LIVROS DA CAPES.

**PERCURSOS
INVESTIGATIVOS
EM PESQUISAS COM (SOBRE/PARA)
CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Rodrigo Saballa de Carvalho
(Organizador)


cirkula
2022

CONSELHO EDITORIAL

César Alessandro Sagrillo Figueiredo

José Rogério Lopes

Jussara Reis Prá

Mauro Meirelles

CONSELHO CIENTÍFICO

Alejandro Frigerio (Argentina) - Doutor em Antropologia pela Universidade da Califórnia, Pesquisador do CONICET e Professor da Universidade Católica Argentina.

André Luiz da Silva (Brasil) - Doutor em Ciências Sociais pela PUC-SP e professor do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano da UNITAU.

Antonio David Cattani (Brasil) - Doutor pela Universidade de Paris I, Pós-Doutor pela Ecole de Hautes Etudes en Sciences Sociales e Professor Titular da UFRGS.

Arnaud Sales (Canadá) - Doutor d'État pela Universidade de Paris VII e Professor Titular do Departamento de Sociologia da Universidade de Montreal.

Daniel Gustavo Mocelin (Brasil) - Doutor em Sociologia e Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Dominique Maingueneau (França) - Doutor em Linguística e Professor na Universidade de Paris IV Paris-Sorbonne.

Estela Maris Giordani (Brasil) - Doutora em Educação e pesquisadora da Antonio Meneghetti Faculdade (AMF).

Hilario Wynarczyk (Argentina) - Doutor em Sociologia e Professor Titular da Universidade Nacional de San Martín (UNSAM).

Jaqueline Moll (Brasil) - Doutora em Educação, Professora Titular da UFRGS, do PPG em Educação em Ciências da UFRGS e do PPG em Educação da URI.

José Rogério Lopes (Brasil) - Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Ileizi Luciana Fiorelli Silva (Brasil) - Doutora em Sociologia pela FFLCH-USP e professora da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Leandro Raizer (Brasil) - Doutor em Sociologia (UFRGS) e Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Luís Fernando Santos Corrêa da Silva (Brasil) - Doutor em Sociologia (UFRGS) e Professor do PPG Interdisciplinar Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

Lygia Costa (Brasil) - Pós-doutora pelo IPPUR/UFRJ e professora da Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getúlio Vargas (FGV).

Maria Regina Momesso (Brasil) - Doutora em Letras e Linguística e Professora da Universidade do Estado de São Paulo (UNESP).

Marie Jane Soares Carvalho (Brasil) - Doutora em Educação, Pós-Doutora pela UNED/Madrid e Professora Associada da UFRGS.

Mauro Meirelles (Brasil) - Doutor em Antropologia Social e Pesquisador do Laboratório Virtual e Interativo de Ciências Sociais (UFRGS).

Stefania Capone (França) – Doutora em Etnologia pela Universidade de Paris X- Nanterre e Professora da Universidade de Paris X-Nanterre.

Thiago Ingrassia Pereira (Brasil) - Doutor em Educação, Professor do PPG em Educação da UFFS e do PPG Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFFS.

Wrana Panizzi (Brasil) - Doutora em Urbanisme et Amenagement pela Universite de Paris XII, em Science Sociale pela Université Paris 1 e Professora Titular da UFRGS.

Zilá Bernd (Brasil) - Doutora em Letras e Professora do Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais da Universidade LaSalle (Unilasalle).

SUMÁRIO

- 11 **APRESENTAÇÃO**
OU SOBRE UM ÉTHOS INVESTIGATIVO NA PESQUISA
COM (SOBRE/PARA) CRIANÇAS
Fabiana de Amorim Marcello
- 25 **PAUTA ÉTICO-METODOLÓGICA EM DISCUSSÕES SOBRE PESQUISA
COM (SOBRE/PARA) CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
Rodrigo Saballa de Carvalho
Nathalia Scheuermann dos Santos
Sandro Machado
- 57 **ASSENTIMENTO NO DECURSO DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE NAS
PESQUISAS COM CRIANÇAS: ACIONANDO O ‘RADAR ÉTICO’**
Márcia Buss-Simão
- 85 **PESQUISA COM CRIANÇAS E ETNOGRAFIA:
DIÁLOGOS PROFÍCUOS PARA UMA APROXIMAÇÃO ÀS LÓGICAS INFANTIS**
Claines Kremer
Maria Carmen Silveira Barbosa
Carolina Gobbato
- 111 **DESAFIOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA COM CRIANÇAS:
REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES**
Marynelma Camargo Garanhani
Viviane Maria Alessi
- 141 **“É QUE ELES NÃO SE ACOSTUMARAM AINDA!”:
PESQUISA COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL MULTIETÁRIA**
Patrícia Dias Prado
Tatiana Renzo Fonseca



- 169 **UMA PISCINA QUE VIROU BOLO:**
VIVÊNCIAS ESPACIAIS INFANTIS E CARTOGRAFIAS CRIANCEIRAS
Carolina Silva Gomes de Sousa
Jader Janer Moreira Lopes
- 201 **CRIANÇA E-É NATUREZA:**
BRINCAR NO PARQUE DA EDUCAÇÃO INFANTIL
Maristela Della Flora
Kátia Adair Agostinho
- 231 **TRIANGULAÇÃO COMO ESTRATÉGIA ÉTICO-METODOLÓGICA**
NA PESQUISA COM CRIANÇAS: RECORTES DE UM ESTUDO
NO CARIRI PARAIBANO
Rayffi Gumercingo Pereira de Souza
Fernanda de Lourdes Almeida Leal
- 257 **AS CRIANÇAS E SEUS PONTOS DE VISTA SOBRE A MORTE E O LUTO**
Marlene Oliveira dos Santos
Hortência Barreto Mendes de Figueiredo
- 285 **VAMOS ESCUTAR A HISTÓRIA?**
UM ESTUDO SOBRE LETRAMENTO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Gabriela Medeiros Nogueira
Juliane de Oliveira Alves Silveira
Carolina dos Santos Espíndola
- 313 **O TEMPO INSTITUCIONAL E AS TEMPORALIDADES DOS BEBÊS**
E CRIANÇAS BEM PEQUENAS NO CONTEXTO DE CRECHE
Rafael Ferreira Kelleter
Vanessa da Silva Rocha de Quadros Spat
- 339 **SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS**



APRESENTAÇÃO
OU SOBRE UM ÉTHOS INVESTIGATIVO NA PESQUISA
COM (SOBRE/PARA) CRIANÇAS

[...] um livro não deve revelar as coisas,
um livro deve, simplesmente,
ajudar-nos a descobri-las.
Jorge Luis Borges

Apresentar uma obra é uma tarefa permeada de desafios. Um deles talvez seja pelo fato de que, labiríntica, uma apresentação consiste no exercício curioso de tratar do próprio livro do qual, de um modo ou de outro, ela faz igualmente parte.

Mestre na arte de tornar o livro um “personagem” de seus textos (especialmente de seus contos) e, mais do que isso, de construir, vertiginosamente, narrativas dentro de narrativas, José Luis Borges nos convida, pelas linhas da literatura, a atentar para esse movimento dando ênfase, nele, ao dinamismo inventivo de que a linguagem é capaz. Para Borges, em contos já célebres como *A Biblioteca de Babel* (BORGES, 2007a), os livros emergem como figuras que, menos do que trazer certezas e conhecimentos seguros, se apresentam como matéria da perturbação e, acima de tudo, como efeitos de uma criação invariavelmente singular, única e irrepetível; em *O Livro de Areia* (BORGES, 2009), encontramos o misterioso livro que tem suas páginas em número infinito; nele, as páginas numeradas de modo arbitrário se alternam: a cada leitura, organizam-se diferentemente, fazendo com que, em sua capacidade de transformação contínua, o livro seja sempre, a um só tempo, o mesmo e outro de si mesmo; n’*O Jardim de Veredas que se Bifurcam* (BORGES, 2007b), encontramos a criação de um universo em que, engenhosamente, articula duas dimensões narrativas: uma narrativa policial a comentários sobre um livro em vias de ser escrito – livro que, ironicamente, leva o título do próprio conto que o enuncia. Labiríntico, o conto materializa aquilo que a linguagem literária apenas sugere como

mera possibilidade narrativa: os personagens são forçados a viver a simultaneidade de todos os possíveis, de presentes e futuros, do que foi e do infinito de possibilidades daquilo que pode ser.

Ao trazer Borges e sua biblioteca ilimitada para esta apresentação permito-me, a partir dela, construir algumas imagens que, de algum modo, entendo encontrar em *Percursos investigativos em pesquisas com (sobre/para) crianças na Educação Infantil*, organizado por Rodrigo Sallaballa de Carvalho, especialmente na medida em que, com suas autoras e autores, a obra, em seu conjunto, nos convida a um movimento de pensamento, de criação investigativa, desorganizando familiaridades e, com isso, convocando-nos ao novo e ao impensado. Sem romantizar a imaginação infantil, as culturas infantis, a alteridade da infância, *Percursos investigativos*, nos leva, pelos labirintos narrativos e pelos universos de invenção que apresenta, a pensar (talvez outramente) sobre aquilo que muitas vezes já fazemos, a perguntar sobre aquilo que parece escapar de nossas mãos, a criar caminhos onde lá talvez não estivessem tão claros ou mesmo assumidos sequer como possibilidades (nem para nós, seus leitores e leitoras, nem mesmo, por vezes, por aqueles e aquelas que aqui escrevem). Sem, portanto, sugerir analogias entre literatura e práticas de pesquisa, permito-me trazer imagens que fazem ver textos em movimentos aproximáveis: aquele de narrar a memória e, com ela, inventar futuros – neste caso, futuros de pesquisa com (sobre/para) crianças; aquele de operar sobre a linguagem (em tantas dimensões: institucional, acadêmica, adulta, infantil, imagética, escrita) e fazer dela não uma chave interpretativa, conformando e confirmando identidades, mas matéria de estranhamento e criação, capaz, portanto, de mobilizar novas formas de escrever, de ler, de pensar, de ver, enfim, de saber-se no mundo.

Nessa direção, poderia dizer que o texto que inaugura a coletânea, não por acaso, dá o tom para a obra tanto em relação a seu tema central, como, igualmente, naquilo que a obra, ela mesma, se apresenta na qualidade de resultado dos trabalhos desenvolvidos por um Grupo de Pesquisa profundamente investido no debate acadêmico sobre a pesquisa com (sobre/para) crianças não apenas em seus limites institucionais, mas alargando-os expressivamente, para os mais diversos grupos e linhas de pesquisa do país. Em outras palavras, o livro se faz materialidade, se faz

ato, em relação à capacidade articuladora do CLIQUE – Grupo de Pesquisa em Linguagens, Currículo e Cotidiano de Bebês e Crianças Pequenas, liderado por Rodrigo Saballa de Carvalho: pensar-se, mas não sem antes convidando a tantos outros e tantas outras e pensar com, a pensar junto – em uma palavra: a *compor*.

No trabalho de pensar(-se) sobre suas próprias investigações, de rever percursos, Rodrigo Saballa de Carvalho, Nathalia Scheuermann dos Santos e Sandro Machado, nesse texto de inicial, apresentam uma “pauta ético-metodológica”, em sua capacidade de abarcar aspectos investigativos precisos a serem considerados em pesquisas que envolvem crianças. Ao fazer isso, debatem dimensões decisivas que sustentam essa pauta em seus desafios, deslocamentos e, acima de tudo, amplitude. Emerge desse percurso o modo como conceitos (tais como o de criança, o de pesquisadora e de pesquisador e mesmo de pesquisa, de ética) merecem ser dinamizados como balizas para toda a construção investigativa. Ou seja, rejeitando aspectos insulares e fragmentários de concepções teóricas e assim elevando-as a ferramentas a partir das quais, do começo ao fim, o processo investigativo (em todas as suas etapas) é articulado, urdido, tramado de modo interdependente e mutuamente constitutivo. Jogo espiralar, portanto, por meio do qual as dimensões mais diversas que compõem o gesto de investigar remetem-se continuamente, reiterando-se: a metodologia diz da participação da criança tanto quanto a escrita diz de uma escuta; pressupostos ontológicos e epistemológicos orientam o campo em sua complexidade e em seus atravessamentos (objetivos e subjetivos) na mesma medida que se efetivam como formas éticas de pensar, analisar e compor os dados da pesquisa. Na construção desses caminhos, percorre-se, com detalhes, as sutilezas das pesquisas desenvolvidas pelos pesquisadores e pelas pesquisadoras do Grupo de Pesquisa – em suas singularidades, em suas escolhas e, com isso, acima de tudo, naquilo que se apresenta como um *éthos* investigativo particular, algo que, creio, acaba se desdobrando nos textos que seguem.

Ouso dizer que é disto, pois, que trata *Percursos investigativos*, em seu conjunto: como obra que nos apresenta, a partir do experiências de pesquisa plurais de todos e de cada um, de todas e de cada uma – e ainda que não explícita ou intencionalmente –, elementos que convergem para

a construção de um *éthos* investigativo considerando o universo de pesquisas com (sobre/para) crianças. O fato de a obra compor-se, em grande medida, de parceiros e parceiras de pesquisa (orientadores e orientadoras, orientandas e orientandos, mas não só) talvez nos dê pistas iniciais desse *éthos*, e isso na medida em que ele parece se orientar, se produzir no ato do encontro. Mas diria mais: ao fazer da pesquisa com (sobre/para) crianças não apenas – o que não é pouco – um caminho transversalmente tomado de pressupostos e procedimentos éticos, por questionamentos, por dúvidas genuínas e não silenciadas, por uma busca, dinâmica e inquietada, de pensar a criança e/em sua linguagem e de pensar a própria linguagem a partir da criança, entendo encontrar de modo insistente nos textos aqui reunidos a construção obstinada desse *éthos*.

Assim, a apresentação que me permito construir a partir dos artigos que o livro reúne não se dá em harmonia direta e imediata com a sequência anunciada no sumário, na intenção de produzir um resumo de cada texto, mas sim mais próxima àquilo que consigo reunir no sentido de dar a ver o quanto a construção desse *éthos* se faz inseparável de uma *ética*, da afirmação acerca de uma *centralidade da narrativa* e de *escolhas* no universo da pesquisa com (sobre/para) crianças. Tomo a liberdade, portanto, de *caminhar* pelos textos: naquilo que o caminhar sugere em termos de uma disponibilidade, atenção e lentidão; *caminhar* pelos percursos sugeridos pelas autoras e pelos autores na justa medida da sincronidade de seus movimentos.

Sobre o *éthos* investigativo, a dimensão ética

Se há algo em comum nos contos de Borges acima trazidos (e certamente de outros tantos do mesmo autor, ainda que aqui não mencionados) é o fato de que, no universo fantástico das bibliotecas, dos espelhos, dos labirintos, das espirais é a problemática da autoria (diluída, multiplicada) que se faz permanente. Como mencionado, ainda que de forma sucinta, se a cada vez que aberto o Livro de Areia manifesta uma ordenação específica, é porque Borges indica ali que o ato de ler (e, extensivamente, a leitura) implica uma forma de autoria. Na Biblioteca de Babel criada por Borges, seu caráter infinito (a todo tempo

negado e afirmado no conto) dá a ver não apenas volumes de curiosas e insólitas características, como também sua capacidade efêmera: na Biblioteca febril, “[os] fortuitos volumes correm o incessante risco de transformar-se em outros” (BORGES, 2007a, p. 77), fazendo com que a autoria se imponha, assim, como um desafio não apenas à interpretação, como à designação.

Se tomo o pressuposto da autoria como imagem que irrompe dos contos é porque creio que há uma noção de ética que a ela se articula de maneira resolutiva. A noção de autoria que os contos contemplam permite vislumbrar aspectos que, há muito, percorrem a discussão filosófica sobre o próprio conceito “sujeito”, pelo menos, nos termos de debates situados em perspectivas estruturalistas e pós-estruturalistas. Ou seja, a noção de autoria, menos do que apontar para a racionalidade de um sujeito individual, autônomo, senhor da razão, incide sobre sua dispersão, sobre sua multiplicação. Como tal, ela não é tomada como noção soberana, mas que se manifesta em múltiplas dimensões e que, nessa condição, não pode ser reconhecível literal e imediatamente por meio da fala de um sujeito, da palavra escrita, quiçá daquilo que é silenciado.

Nos termos desse *éthos* investigativo de que falo, considerando o universo de pesquisas com (sobre/para) crianças, podemos pensar que, da mesma forma, a ética não emerge de um sujeito individual, como decisão isolada, soberana e irrefutável de um pesquisador e de uma pesquisadora. Ela é, antes, resultado de um conjunto expressivo de práticas que ganham, nas escolhas, no planejamento, no arranjo mais amplo a que chamamos de pesquisa, volume e espessura; ela emerge, igualmente, como efeito de aspectos contingentes (já que históricos, geográficos e culturais) que nos permitem (ou não, ou não ainda, ou não mais) nos relacionarmos com (sobre/para) as crianças de determinadas formas e não de outras; nos limites da pesquisa entendida como prática que não se reduz a documentos, a ética se materializa como dimensão dinâmica (pronta para se transformar-se, se assim for preciso), transversal e passível, a todo o tempo, de revisão, questionamento e reorganização.

Nesse sentido, o texto de Márcia Buss-Simão talvez aponte para essas questões, particularmente na medida em que, na pesquisa com crianças, assentimento, consentimento e autorização emergem como proce-

dimentos inseparáveis, especialmente quando assumimos a ideia de que, mesmo que garantidos numa dimensão inicial da pesquisa (seja por meio dos documentos específicos que as asseguram [Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE ; Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE], seja, acima de tudo, por meio de todos os processos que têm neles sua culminância), eles merecem e precisam ser reafirmados ao longo do percurso investigativo. Não há noção de ética que se mantenha imutável se não são sensivelmente observados os mais diferentes sinais de que a criança concorda em continuar participando da pesquisa *ao longo da própria pesquisa*: um olhar, um gesto, um sorriso, um abraço, uma recusa podem expressar o desejo de participar ou, pelo menos, seu assentimento; podem expressar, igualmente, formas de resistência e recusa. Atentar-se para esses sinais é possível por meio do que se denomina no texto de um “radar ético”. É, pois, a possibilidade de “ativar e renegociar” permanentemente a participação das crianças e sua presença no campo que favorecem a construção de uma relação efetiva de confiança entre adulto ou adulta e criança. A ética, assim entendida, só pode emergir na medida em que assumimos a autorização, o consentimento e, especialmente, o que a autora chama em seu texto (a partir de outros autores) de “*assentimento no decurso da observação participante*” como processos que vão tomando forma e corpo não apenas antes, mas *nas* dinâmicas que se estabelecem no campo, em sua efetivação.

Ainda que não tenham a ética como um tema central do artigo, permito-me pensar com Claines Kremer, Maria Carmen Silveira Barbosa e Carolina Gobbato, o modo como operam, tão rigorosamente, com aspectos metodológicos, especialmente quando relacionados com a etnografia – assumida no texto em suas dimensões teóricas e metodológicas. Do cuidado das autoras em descrever procedimentos, instrumentos e estratégias para a pesquisa de campo àquele de, partindo de uma pesquisa realizada em uma pré-escola em uma instituição pública situada no Litoral Norte do Rio Grande do Sul/RS, nos apresentar, detalhadamente, escolhas, negociações de entrada e saída do campo – em suas idas e vindas, em suas conquistas e frustrações, em suas surpresas e imprevisibilidades. Se tomo o texto de Claines, Maria Carmen e Carolina situando-o uma sua dimensão ética é porque nele são desenvolvidos argumentos sólidos

que incidem num *compromisso* a ser assumido pelo pesquisador e pela pesquisadora quando da aposta por certa escolha teórico-metodológica: no lugar da afirmação tímida, quase constrangida, de um viés “inspirado”, “orientado” pela etnografia, a afirmação responsável pelo trabalho (árido, por certo) em direção às especificidades que respondem não a mera técnica, mas a expedientes concretos constituídos na densa tríade teoria-metodologia-análise.

Sobre o *éthos* investigativo, a centralidade da narrativa

Livros dentro de livros dentro de livros. Livros circulares. Narrativas dentro de narrativas. Se há algo que emerge a partir do gesto de fazer dos livros “personagens”, é ambição de Borges de criar, a partir de múltiplas imagens, uma ideia infinita de literatura. Trata-se, particularmente, de uma aposta incisiva na linguagem em sua potência criadora, de uma aposta no alargamento dos sentidos que ela pode suscitar; trata-se, talvez mais, da aposta na elasticidade da linguagem comprometida com a criação de mundos. *Suscitar narrativas*, acolher cada uma delas no irrepetível que as configura e reconhecer, no espaço da criação, a potência do infinito. Em Borges, são sempre *mil e uma histórias* (im)possíveis – fazendo alusão aqui ao fascínio do autor em relação *Às mil e uma noites* (providencialmente citada n’*O Jardim de Veredas que se Bifurcam*): “a palavra ‘mil’ é quase sinônima de ‘infinito’. Dizer mil noites é dizer infinitas noites, as muitas noites, as inúmeras noites. Dizer ‘mil e uma noites’ é acrescentar uma ao infinito” (BORGES, 2011, p. 127).

Como outra dimensão inseparável deste *éthos* investigativo, considerando o universo de pesquisas com (sobre/para) crianças, entendo que a prática do encontro com as crianças merece estar articulada, de maneira potente, com o encontro com as suas narrativas – daí a importância de criarmos ferramentas sensíveis de escuta, mas igualmente aquelas que nos permitam, com as crianças, junto a elas, igualmente, *suscitar narrativas*.

É justamente na direção de mostrar os desafios metodológicos enfrentados e assumidos por um grupo de pesquisadoras e pesquisadores na direção de *suscitar narrativas* que Marynelma Camargo Garanhani e Viviane Maria Alessi apresentam, a título de revisão, uma série de es-

tratégias e recursos metodológicos desenvolvidos em diferentes campos de pesquisa. Sustentando tais estratégias, o pressuposto inegociável de assumir a criança como protagonista e, com efeito, como sujeito que se manifesta e se expressa por múltiplas linguagens. Assim, observação participante, visita monitorada (como prática que convida as crianças a, elas mesmas, apresentarem os espaços institucionais, em seu funcionamento, utilização e memória), bem como entrevistas, rodas de conversa e desenho comentado ganham relevo como procedimentos implicados não somente com a escuta, mas também com a produção individual e coletiva de sentidos, de histórias, de pontos de vista. Como desdobramento outro da ideia de narrativa, as autoras trazem um debate sobre o lugar da imagem (fotografia, filmagem) na pesquisa, atentando para os aspectos produtivos (e outros menos produtivos) de seu uso como recurso voltado ao detalhamento, à atenção e, sim, também aqui, à construção de narrativas, dessa vez, analíticas, investigativas.

Também implicado, em grande parte, como o debate metodológico da pesquisa com crianças, o texto de Patrícia Dias Prado e Tatiana Renzo Fonseca desenvolve-se apresentando o rol de procedimentos metodológicos, de escolhas e práticas investigativas assumido pelas autoras, no contexto de uma pesquisa realizada em um Agrupamento Multietário, com crianças de 3 a 6 anos, no município de Campinas (São Paulo). A riqueza do texto consiste na apresentação cuidadosa do desenho metodológico do estudo de caso etnográfico – ele mesmo expressivo dos pressupostos teórico-epistemológico da pesquisa, em seu reconhecimento da criança como produtora de cultura (em inter-relação direta com a cultura dos adultos), em seu respeito pelas particularidades evidenciadas em uma turma multietária, na afirmação de uma construção metodológica erigida no debate com as crianças, assumindo-as como parceiras e, igualmente, na consideração de as crianças estarem inseridas em um contexto institucional específico e, como tal, as falas dos adultos que com elas partilham do cotidiano serem de extrema relevância. Como recursos, a observação participante, as entrevistas semiestruturadas com professoras/es, gestoras e famílias e, de modo especial, os registros fotográficos e as filmagens das crianças e pelas crianças se mostram férteis em sua disponibilidade de escuta, de registro e produção de imagens e, ainda, de

criação de narrativas das crianças sobre o universo infantil, com o qual, tal como uma das crianças parceiras enuncia, alguns adultos parecem ainda não ter se acostumado.

Carolina Silva Gomes de Sousa e Jader Janer Moreira Lopes dão outra dimensão a essa ideia de uma centralidade da narrativa como constitutiva de um *éthos* investigativo – e isso porque, sustentados teoricamente pelos debates do campo da Geografia da Infância, mostram o modo como buscam criar estratégias diversificadas de pesquisa com crianças, particularmente comprometidas com as formas de percorrer o espaço de vida das crianças. Marcados pelo interesse em criar metodologias que possibilitam documentar as linguagens espacializadas nas muitas infâncias, seus modos de “geografar-se no mundo”, Carolina e Jader afirmam que a escuta das narrativas infantis permite a construção de universos até então inimagináveis; permite a espacialização da própria linguagem, aproximando (mais: tornando contíguo) o que antes se fazia distante – tal como o alegre trem que parte do Rio de Janeiro à Rússia; permitem, ainda, criar funções e outras formas de ver e vivenciar o espaço comum – tal como o exemplo trazido pelo excerto da autora alemã Martha Muchow em relação a uma cerca (gradil), provavelmente das muitas que separam os canais da terra firme distribuídos pela cidade Hamburgo, na Alemanha, de onde, já em 1920, ela investigava a vivência espacial das crianças na cidade: se, para os adultos a cerca (gradil) se manifestava ostensivamente como “inibidor de movimento”, como imagem enunciativa de “pare”, para as crianças ele se manifestava como o oposto: como “objeto de ação”, como “experiência tátil”, de maneira que “toques, escaladas, mãos deslizantes [estavam] sempre presentes”. Em suma, são as crianças que criam outras formas de narrar aquilo que parece ter um sentido dado, quase óbvio: “a cerca, no mundo adulto, para e direciona o movimento; no mundo das crianças, é um convite para seu agir”.

Atentas também a aspectos que ligam as crianças em suas experiências com os espaços, Maristela Della Flora e Kátia Adair Agostinho apresentam uma pesquisa realizada no espaço do parque em uma instituição de Educação Infantil da rede pública municipal de Florianópolis. Destaca-se, na pesquisa, as formas como as relações com a natureza, imersas na perspectiva de um desemparedamento da infância, fazem face às exis-

tências sugeridas pelos modos de produção capitalista que, marcadamente antropocêntricos, encontram na natureza relações eminentemente de dominação e de exploração. No lugar disso, a aposta numa perspectiva biocêntrica, centrada na ética da vida, convida as crianças a experienciar intensamente outras relações com outras formas de vida, criando outros mundos possíveis, no brincar entre areia e folhas, no brincar de ser animais, no brincar ao vento. É esse encontro com outras materialidades, com outros ambientes, que acaba por fornecer às crianças outros recursos imaginativos, outras formas de narrar a si e ao mundo que as cerca.

Sobre o *éthos* investigativo, a afirmação das escolhas

Uma das estratégias de Borges em *O Jardim de Veredas que se Bifurcam* é supor uma narrativa que contemple, em si mesma, todas as narrativas possíveis. Aqui, no entanto, a potência do ato de pesquisar reside na *afirmação das escolhas*, na construção delas como efeito de algo que se efetiva como processo. Um *éthos* investigativo considerando o universo de pesquisas com (sobre/para) crianças erige-se, assim, pelas exclusões que precisa assumir, tanto quanto as opções que, a partir disso, permite-se criar (mesmo que provisoriamente); exige o descarte, a seleção; exige, em suma, enfrentar a ausência em prol de uma organicidade que responde assertivamente às exigências que a pesquisa impõe.

Em busca dessa organicidade nos modos de construir os alicerces da pesquisa que Rayffi Gumercindo Pereira de Souza e Fernanda de Lourdes Almeida Leal apresentam, de forma cuidadosa, a triangulação como princípio organizador dos mais diversos movimentos investigativos: triangulação de dados, de teorias, de métodos, de investigadores(as) e, com especial atenção, à apresentação da relação entre triangulação e pesquisa *com* crianças. Em suas escolhas, Rayffi e Fernanda mostram como, na pesquisa que realizaram sobre práticas pedagógicas, sociais e culturais desenvolvidas com crianças matriculadas na pré-escola de uma instituição educacional pública situada na área rural do Cariri paraibano, a triangulação de dados produzidos pelas crianças junto àqueles produzidos por familiares e por profissionais que trabalhavam na Instituição, conferem múltiplas perspectivas sobre as leituras e entendimentos dos

fenômenos. No texto, os dados são apresentados a partir do contexto do qual emergem: fotografias do pesquisador, anotações do diário de campo, desenhos das crianças, transcrições de rodas de conversa etc. O que vemos, a partir deles, não é comparação ou valoração deste ou daquele dado, ou uma aposta moral sobre qual é mais (ou menos) verdadeiro, mas o modo como, em seu conjunto, e na articulação possível que tecem entre si, eles complexificam as análises e permitem leituras que abarcam as diferentes posições daqueles que participam e constroem cotidianamente aquela realidade.

Também é de escolhas que trata a pesquisa de Hortência Barreto Mendes de Figueiredo e Marlene Oliveira dos Santos – nesse caso, de escolhas sobre temáticas que ainda, para muitos e muitas, parecem não pertencer ao universo das crianças; que ainda, para muitos e para muitas, merece ser evitado, “suavizado”, silenciado. No caso das autoras, trata-se de uma pesquisa com crianças que assume o tema da morte como central. Para tanto, metodologicamente, foram realizados encontros com 4 crianças, de 4 e 5 anos de idade, frequentadoras de um Centro Educacional Municipal, localizado em um bairro de classe média baixa, da cidade de Salvador-Bahia. Nesses encontros, foi proposto às crianças que conversassem sobre a temática da morte a partir de dois dispositivos prioritários: por meio da contação de histórias e pela produção de desenhos. Como fenômeno histórico-cultural, a morte se faz absolutamente presente na vida das crianças: não apenas porque, cotidianamente, ela emerge das mais diferentes formas (na mídia televisiva, nos jornais, nas novelas ou até mesmo na rua onde habitam), como, especialmente em tempos pandêmicos, como presença concreta e/ou imaginária constante. As conversas com as pesquisadoras permitem ver que as crianças organizam hipóteses e sentidos sobre a morte – muitos deles em profundo diálogo com as experiências que vivenciam junto a suas famílias e/ou a conhecimentos que já possuem, tais como aqueles de dimensões religiosas (e que se materializam como ditos sobre aqueles que “vão para o céu”, “que ficam com Jesus”); outros em diálogo com símbolos e ritos das culturas de que fazem parte, em que flores, enterro se manifestam, por exemplo, como imagens emblemáticas das práticas ocidentais (e brasileiras) das cerimônias ou atos fúnebres. Ao mesmo tempo, dimensões

ligadas à perda, ao luto, como sentimentos de vazio, “de um buraco” (a ser ou não ocupado) indicam não apenas a compreensão das crianças sobre o tema, mas a consciência de sua complexidade.

O texto de Gabriela Medeiros Nogueira, Juliane de Oliveira Alves Silveira e Carolina dos Santos Espíndola trata sobre letramento literário na Educação Infantil. Partindo de uma pesquisa realizada com crianças da pré-escola, com idades de 4 a 5 anos, frequentadoras de uma escola municipal localizada no município de Pelotas (Rio Grande do Sul), as autoras investem nos processos que nos permitem compreender como as crianças constroem sentidos sobre as histórias que lhes são contadas, sobre as relações que estabelecem com a leitura, com as imagens em movimentos que sugerem apropriação e criação.

Por fim, ainda abrangendo dimensões de escolhas como constitutivas de um certo *éthos* investigativo, o texto de Rafael Ferreira Kelleter e Vanessa da Silva Rocha de Quadros Spat nos aponta a produtividade dupla de operar, de um lado, com um arcabouço teórico ainda muito pouco explorado no Brasil (Abordagem Pikler) e, de outro lado, e com efeito, com a opção por assumir os bebês e crianças bem pequenas como sujeitos de duas pesquisas, apresentadas, no capítulo, em profunda articulação. Trata-se, pois, de escolhas precisas em relação ao campo em suas demandas e necessidades. Se uma das pesquisas se voltou para a temática do tempo na Creche em uma Escola de Educação Infantil pública localizada no município de Porto Alegre (Rio Grande do Sul), com um grupo de crianças de 2 a 3 anos; a outra teve como objetivo discutir a motricidade livre como uma das condições fundamentais para os bebês desenvolverem autonomia na Creche, valendo-se, para tanto, das discussões do campo da Pedagogia da Infância, em diálogo com a abordagem pikleriana. Ainda que guardadas as diferenças de procedimentos, escopo e desenvolvimento, as duas pesquisas se mostram convergentes e produtivas ao dialogarem sobre duas dimensões fundamentais, considerando seus sujeitos (bebês e crianças bem pequenas): a dimensão do tempo no espaço institucional (e os efeitos e impactos desses entendimentos, em suas vivências individuais e coletivas, nos termos, por exemplo, de aprendizagens e respeito às especificidades desses sujeitos), bem como a dimensão do tempo especialmente aqui dos bebês, quanto a seu de-

envolvimento (e os efeitos e impactos desses entendimentos quanto à construção da autonomia e, o que lhe é indissociável, respeito a seu movimento livre, como movimento constitutivo da relação dos bebês com outros bebês, com o espaços, com os objetos etc.).

Trazer os textos em diálogo com e constituindo o que afirmo se organizar como um *éthos* investigativo, considerando o universo de pesquisas com (sobre/para) crianças, implica assumir que *Percursos investigativos em pesquisas com (sobre/para) crianças na Educação Infantil* se produz, acima de tudo, como um chamamento à criação. A construção desse *éthos* não implica reprodução linear de procedimentos e estratégias, mas a construção autoral de práticas que respondam às singularidades de perguntas e problemáticas igualmente autorais, tal como exige a artesanania da prática de se fazer pesquisa. Como provoca a própria epígrafe que dá início a esta apresentação, por mais que *Percursos* seja organizado em torno da apresentação franca e aberta de práticas investigativas, é especialmente quando assumido por aquilo a que ele nos convoca quanto à criação de modos de fazer investigativos próprios, na direção de um *éthos* que não renuncia, mas antes encontra formas de, a cada vez, fortalecer aspectos éticos, dimensões narrativas (em suas múltiplas linguagens) e afirmar rigorosa e corajosamente escolhas, que ele amplia sua força. Nada, pois, a ser imediatamente reprisado, mas acima de tudo a ser tomado fagulha, como lampejo para a composição de algo único e irrepetível.

Fabiana de Amorim Marcello
Setembro de 2022

Referências

BORGES, J. L. A biblioteca de Babel. In: BORGES, J. L. **Ficções**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007a. Pp. 69-79.

BORGES, J. L. O jardim de veredas que se bifurcam. In: BORGES, J. L. **Ficções**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007b. Pp. 80-93.

BORGES, J. L. O livro de areia. In: BORGES, J. L. **O Livro de Areia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. Pp. 104-109.

BORGES, J. L. As mil e uma noites. In: BORGES, J. L. **Borges Oral & Sete Noites**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. Pp. 123-139.

PAUTA ÉTICO-METODOLÓGICA EM DISCUSSÕES SOBRE PESQUISA COM (SOBRE/PARA) CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rodrigo Saballa de Carvalho
Nathalia Scheuermann dos Santos
Sandro Machado

Considerações iniciais

[...] enquanto pesquisadores, quanto mais nos aproximarmos das crianças, das formas como interagem socialmente, dos modos como constituem seus ambientes na escola (não apenas quando falam, mas também quando se expressam mediante suas diferentes linguagens), mais potentes poderão se tornar nossas reflexões [...]. O desafio que se apresenta para nós, pesquisadores, é no sentido de produzirmos reflexões que considerem, além dos pressupostos teóricos [...], as singularidades das crianças como sujeitos históricos, geográficos e de direitos que habitam o tempo presente [...] (MACHADO e CARVALHO, 2020a, p. 21).

As discussões éticas e metodológicas sobre pesquisas com crianças se intensificaram nas últimas décadas. O reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos, a afirmação da alteridade da infância, a valorização do ponto de vista das crianças sobre assuntos que lhes dizem respeito, assim como da interdependência entre crianças e adultos no âmbito social, têm mobilizado os(as) pesquisadores(as) quanto à problematização do adultocentrismo e da assimetria das relações de poder ainda presentes nas investigações com crianças.

Em tal direção, neste texto, nosso objetivo é compartilhar as discussões éticas e metodológicas de algumas pesquisas com crianças – Bertasi (2019), Machado (2019), Piva (2019), Kelleter (2020), Tebaldi (2020) e Santos (2021) –, desenvolvidas no âmbito do Grupo de Pesquisas em Linguagens, Currículo e Cotidiano de Bebês e Crianças Pequenas na Educação Infantil (CLIQUE/CNPq/UFRGS), orientadas pelo primeiro

autor do texto. Trata-se do compartilhamento da pauta ético-metodológica de pesquisas com crianças realizadas em escolas de Educação Infantil¹ da rede pública e privada da cidade de Porto Alegre (RS) e Região Metropolitana. Adotamos a nomenclatura “pauta ético-metodológica”, porque entendemos que a discussão ética prescinde as escolhas metodológicas do(a) pesquisador(a), como temos defendido em outras oportunidades – Machado e Carvalho (2020b) e Tebaldi e Carvalho (2022).

Esclarecemos que, ao nos referirmos a “pauta ético-metodológica”, abarcamos os aspectos éticos que, em nosso grupo de pesquisa, consideramos ser imprescindíveis de discutir na realização de investigações com crianças. Entre esses aspectos, destacamos: 1) a ética na pesquisa com crianças articulada ao contexto de proposição de nossas investigações; 2) a utilização de metodologias participativas de investigação com as crianças, adequando-as e reinventando-as a partir dos contextos institucionais em que estamos realizando as pesquisas e das crianças participantes; 3) o compartilhamento de nossos pressupostos ontológicos e epistemológicos no âmbito de nossas pesquisas; 4) uma descrição pormenorizada das estratégias metodológicas empregadas em nossas pesquisas; 5) o compartilhamento dos processos de entrada em campo, assentimento das crianças, obtenção do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e devolutiva da pesquisa para as crianças e docentes das instituições nas quais foram desenvolvidas as investigações; 6) a reflexividade no planejamento da pesquisa, na realização do trabalho de campo, na escrita do relatório e de artigos decorrentes de nossas investigações; e, 7) a afirmação da presença das crianças a partir de suas narrativas em todo o texto do relatório de pesquisa, e não somente nas discussões analíticas, como geralmente ocorre em teses e dissertações. Essa pauta ético-metodológica vem sendo discutida e revisitada com base nas pesquisas defendidas pelo grupo, seminários ministrados no âmbito da linha de pesquisa Estudos sobre Infâncias no PPGEduc/UFRGS, assim como publicações do grupo de pesquisa e nossa interlocução com pesquisadores(as) nacional(is) e internacional(is) que realizam pesquisas com crianças.

1 No Rio Grande do Sul, as instituições de Educação são denominadas “escolas de Educação Infantil”.

Ademais, inspirados(as) nas investigações desenvolvidas por Bodén (2021), corroboramos o argumento de que as pesquisas com crianças também são sobre e para as crianças. Configuram-se como sendo sobre crianças pelo fato de que elas são narradas em nossos relatórios de pesquisa. Por essa via, entendemos que os modos como narramos as crianças nas pesquisas, apresentamos os seus pontos de vista e analisamos os dados gerados refletem as nossas concepções de crianças, infâncias e Educação Infantil. Por outro lado, de acordo com Bodén (2021), a preposição “para” se refere às possíveis contribuições de nossas investigações para a vida das crianças que participam de nossas pesquisas.

Portanto, segundo a autora, a ética na pesquisa com crianças demanda a reflexão contínua sobre a posição assimétrica que temos enquanto adultos que realizam pesquisas com crianças. Isso implica reafirmar o que vimos defendendo: que “[...] uma pesquisa com crianças não envolve apenas um trabalho de campo e, de modo correlato, a escrita de um relatório, mas um compromisso ético e político com as crianças que a nós são confiadas” (MACHADO e CARVALHO, 2020b, p. 173).

Em nossa tentativa de aprofundar essa discussão, organizamos o capítulo em oito seções. Após esta seção introdutória, compartilhamos, na segunda seção, reflexões sobre ética na pesquisa com crianças, a partir de nossos(as) intercessores(as) teóricos(as) e dos modos como temos atribuído sentido a tais discussões no âmbito de nossas pesquisas. Na terceira seção, abordamos a relevância da opção por metodologias participativas de pesquisa com crianças. Para tanto, apresentamos panoramicamente as pesquisas desenvolvidas por Bertasi (2019), Machado (2019), Piva (2019), Kelleter (2020), Tebaldi (2020) e Santos (2021). Na quarta seção, discutimos a importância de que sejam explicitadas nas pesquisas os pressupostos ontológicos e epistemológicos do(a) pesquisador(a), como atitude ética na escrita do projeto, no desenvolvimento da pesquisa e na escrita do relatório da investigação. O foco da quinta seção é a entrada em campo, os processos de negociação com as crianças, o TCLE, o TALE, a saída de campo e a devolutiva da pesquisa. Por fim, nas considerações finais do capítulo, discutimos a imprescindibilidade da presença da reflexividade do(a) pesquisador(a) na pesquisa. Ademais, compartilhamos algumas outras questões, com a intenção de que as discussões avancem

além do término da leitura do texto. Em suma, no decorrer do capítulo, reafirmaremos o argumento de Minayo e Guerriero (2014, p. 1107) de que “[...] realizar pesquisas qualitativas é fazer um exercício empático, hermenêutico, consciente e autorreflexivo”.

Ética na pesquisa com crianças: intersecções teóricas

A consolidação dos Estudos Sociais da Infância nos contextos europeu e estadunidense a partir da década de 1980 ocorreu à medida que certos pressupostos epistemológicos ganharam força no âmbito das pesquisas científicas. Até aquele período, havia uma hegemonia do que contemporaneamente se denomina “pesquisas sobre crianças”, cujos tipos de produção, como indica Alderson (2005, p. 421), “costumavam medir os efeitos das intervenções de saúde ou educação sobre suas vidas, ou suas necessidades, tais como avaliadas por adultos, ou ainda investigavam seu desenvolvimento e sua socialização graduais rumo às competências dos adultos”.

Com base em Castro (2008, p. 4), podemos posicionar, de um ponto de vista histórico, alguns postulados das “pesquisas sobre crianças” como constituintes do que a autora reconhece como “aspectos canônicos da pesquisa científica”, que, por muito tempo, fundamentaram a produção do conhecimento científico relativo às crianças e suas infâncias. Alguns desses “aspectos canônicos” continuam possuindo grande relevância na produção contemporânea, o que acabou legitimando, segundo Castro (2008, p. 7), “lugares inequivocamente diferenciados entre o adulto pesquisador e a criança, objeto de pesquisa, estabelecendo uma valência negativa para o lugar da criança”.

Com a referida emergência dos Estudos Sociais da Infância, podemos considerar, como argumenta Trevisan (2014, p. 187, grifo da autora), que esse campo de estudos colocou em pauta “novas questões à condução de investigação com as mesmas [as crianças], novas considerações éticas e metodológicas e reflexões sobre o modo como se torna *audível* e *visível* a ação das crianças nos seus quotidianos”. Dessa forma, o debate acadêmico sobre pesquisas *com* crianças foi se consolidando, à medida que as crianças começaram a ser consideradas “sujeitos em vez de objetos de pesquisa” (ALDERSON, 2005, p. 423).

Com o desenvolvimento e a qualificação dos debates a respeito das pesquisas *com* crianças, inclusive em outros contextos sociais, novas proposições conceituais foram sendo elaboradas. A partir de referenciais teóricos, como Pereira (2012, p. 63), podemos pensar que a pesquisa *com* crianças implica a “construção de uma postura de pesquisa que coloca em discussão o lugar social ocupado por pesquisadores e crianças na produção socializada de conhecimento e de linguagem”. Nesse sentido, alguns autores e autoras, compreendendo essa ressignificação da posição ocupada pelas crianças nos processos de produção de conhecimento científico, entenderam que, para as pesquisas *com* crianças, seria necessário reconhecer “as vozes” das crianças durante os processos de pesquisa, de forma a incorporá-las às análises realizadas por pesquisadores(as).

Ao considerar as crianças sujeitos capazes de atuarem como informantes das especificidades de suas infâncias, Scramingnon (2017, p. 28), por exemplo, busca consolidar a concepção “de que a criança pode produzir discursos sobre si mesma”, assim como sobre os eventos experienciados por elas. São narrativas de vida contadas nas suas particularidades, oferecendo aos adultos novas possibilidades de compreensão a temas que são, muitas vezes, capturados e hegemônicos por narrativas adultas sobre as experiências infantis.

Os debates acadêmicos que envolvem o tema do reconhecimento da “voz” das crianças na produção de pesquisa são também constituintes da própria emergência do campo dos Estudos Sociais da Infância. No que tange aos debates sobre esse tema no âmbito da Educação Infantil, esse referido “reconhecimento da voz” implica uma sensibilização, por parte do adulto, sobre as “heterogêneas formas de comunicação que a criança utiliza, antes de o mundo adulto a conformar à utilização da oralidade enquanto ferramenta privilegiada de comunicação humana” (FERNANDES e SOUZA, 2020, p. 973). Nesse sentido, considerar as variadas maneiras de comunicação pressupõe um desafio ético aos(as) pesquisadores(as), visto que, conforme argumentam Silva, Barbosa e Kramer (2008) apenas olhar não é suficiente, é preciso aprender a ouvir as crianças.

Por outro lado, essa discussão também suscita debates em torno da participação das crianças nas investigações, requerendo pensar não

apenas na garantia de expressão, mas na garantia de que as crianças sejam realmente escutadas pelos(as) pesquisadores(as) (SALGADO e MÜLLER, 2015). Desse modo, uma investigação que se denomina ética precisará considerar metodologicamente que “[...] a escuta é uma ferramenta que acompanha o pesquisador durante todo o processo de investigação [...]” (SALGADO e MÜLLER, 2015, p. 122) e precisará ser refletida ao longo do campo junto às outras estratégias ético-metodológicas. A escuta caracteriza-se aqui “como um pressuposto [ético e] teórico-metodológico” (MAIA, 2019, p. 102) constituinte de todas as etapas da investigação, visto que, além de ouvir as crianças em campo, precisamos, enquanto pesquisadores(as), tensionar os modos como articulamos o que escutamos com outros momentos para além do campo, como a escrita dos relatórios de pesquisa, por exemplo.

Relacionado a isso, faz-se importante destacar que, para que uma investigação seja ética com as crianças, não basta que apresente ferramentas metodológicas que se denominam participativas, como sublinha Clark e Moss (2015) – isto não torna a pesquisa ética automaticamente. É preciso considerar como as estratégias escolhidas serão desenvolvidas e adotar a reflexão como pauta, como uma *necessidade metodológica* (VASCONCELOS, 2016) de todos os momentos da pesquisa – estando em campo ou não.

Temos defendido, enquanto grupo de pesquisa, que a pauta ética é constituinte de todo o processo de pesquisa com as crianças, desde o planejamento de um projeto até a finalização da investigação, contrariando a perspectiva da ética como uma etapa única de ordem burocrática. Isso se dá em razão da compreensão de que a ética está atrelada a três âmbitos: de normas, de princípios e de relação (SANTOS, 2017). Segundo Santos (2017), o primeiro âmbito, o normativo, diz respeito ao cumprimento das regras e obrigatoriedades estabelecidas em cada contexto. Por sua vez, o segundo nível se caracteriza pela ética dos princípios e está relacionado à consciência de cada um, aos princípios de cada sujeito e ao modo como cada sujeito interioriza as normas. Já o terceiro nível é o do âmbito das relações, do deixar-se afetar e responsabilizar-se por esse outro. Dessa maneira, é relacional e está vinculado à alteridade (SANTOS, 2017). Esses três âmbitos da ética, de ordem normativa, relacional e de princí-

pios, em nossa compreensão, situam-se, de forma interdependente, na pesquisa e estão imbricados nos diferentes momentos da investigação.

Diante do exposto, é possível evidenciar que a ética não é algo pronto, que estaria dado, mas está relacionada à autoria do(a) pesquisador(a) (SCRAMINGNON, 2019). Assim, a metodologia delineada, as estratégias planejadas para escutar as crianças e oportunizar diferentes possibilidades de expressão, a apresentação dos materiais com que as crianças terão contato, a maneira como visibilizamos as crianças nos relatórios, como entramos e saímos do campo, entre tantos outros aspectos, precisam ser pensados e construídos por cada pesquisador(a) e denotam a ética enquanto postura de pesquisa (SCRAMINGNON, 2019).

Nesse contexto, reiteramos que defendemos aqui aspectos éticos que compõem nossa pauta enquanto grupo de pesquisa, mas que não se caracterizam como estanques. Ao contrário, cada pesquisador(a), ao exercer sua autoria, de acordo com o seu contexto, pode criar, ampliar e tensionar como a ética permeia sua investigação.

Metodologias participativas de pesquisas com crianças

No que se refere às escolhas metodológicas para compor uma pesquisa *com* crianças, parece-nos ser um consenso que a *etnografia*, enquanto método, é uma das opções mais suscitadas pelos referenciais teóricos que estão, em alguma medida, situados no campo dos Estudos Sociais da Infância. Em sua obra intitulada *Sociologia da Infância*, Corsaro (2011, p. 63), por exemplo, justifica a *etnografia* como “um método eficaz para estudar crianças porque muitos recursos de suas interações e culturas são produzidos e compartilhados no presente e não podem ser obtidos facilmente por meio de entrevistas reflexivas ou questionários”.

Outro exemplo é a concepção de Ferreira e Nunes (2014, p. 106) de que a *etnografia* pode ser compreendida também no seu “contributo inestimável ao debate epistemológico, teórico-metodológico e ético em curso nas múltiplas disciplinas das ciências sociais integrantes dos estudos da infância”. Pensando em um contexto latino-americano, podemos citar os exemplos de Bertoli (2020) e Milstein (2020) como pesquisas que desenvolvem uma “etnografia colaborativa com crianças”. A *etno-*

grafia em colaboração, nesse cenário, pode ser caracterizada pela intenção do(a) pesquisador(a) em compartilhar da autoridade na pesquisa, estando aberto(a) a resultados não pensados previamente (BERTOLI, 2020). No artigo de Milstein (2020, p. 1, tradução nossa), a autora situa a *etnografia em colaboração* com crianças e jovens “como parte de uma tendência colaborativa da etnografia educativa latino-americana”.

Os debates a respeito de pesquisas *com* crianças no campo dos Estudos Sociais da Infância têm nos oportunizado, enquanto pesquisadoras(as), desenvolver estratégias metodológicas visando a uma aproximação entre nossas sensibilidades adultas e as expressividades das crianças, individuais e coletivas. O grupo CLIQUE de estudos tem se utilizado desses debates para inspirar e compor suas próprias elaborações metodológicas sobre pesquisas *com* crianças.

Tendo como foco uma discussão sobre *desenho narrativo* na pré-escola, a pesquisa de Bertasi (2019) desenvolveu, dentre suas estratégias metodológicas para registrar as narrativas orais das crianças, a proposição de ateliês de desenho durante os meses em que a pesquisadora esteve em sua pesquisa de campo. Em pequenos grupos, os ateliês foram planejados a partir de três eixos, que envolviam um primeiro momento de apresentação e contextualização de seu planejamento para as crianças; um segundo momento, em que as crianças elaboravam suas produções gráficas; e um terceiro momento, dedicado à exposição desses materiais produzidos para aquela comunidade escolar. Do ponto de vista da produção textual de sua pesquisa, Bertasi (2019) preparou a criação de *foto-ensaios*, que apresentam as crianças durante a realização dessas produções.

Por sua vez, Piva (2019), ao investigar as transições cotidianas ocorridas com bebês e crianças bem pequenas no contexto de uma creche, utilizou registros fotográficos e filmicos como estratégias metodológicas formuladas durante sua pesquisa de campo, na qual a *responsividade dos anúncios docentes*, a *transição cotidiana dos deslocamentos dos bebês e crianças bem pequenas*, e sua *transição cotidiana dos cuidados pessoais* tornaram-se unidades analíticas no processo investigativo. Por meio de *fotos-mosaico* e *fotos-sequência*, a autora buscou apresentar os ambientes relacionais que possibilitaram às crianças “viver processos de transições cotidianas com aprendizagens” (PIVA, 2019, p. 94).

Já a pesquisa realizada por Machado (2019) se propôs a investigar as *culturas lúdicas infantis* de crianças pré-escolares por meio de observações do cotidiano escolar, registros fotográficos e rodas de conversa, em uma dinâmica etnográfica de investigação na qual, a partir de determinadas regularidades observadas nas relações sociais daquelas crianças, foi possível definir três unidades de análise, sendo elas: as *gestualidades* (a maneira como as crianças, nos seus gestos, olhares, posturas corporais, entre outras expressões corpóreas, relacionavam-se ludicamente), *relações* (as estratégias das crianças, nas suas relações, que lhes possibilitaram experiências lúdicas) e *musicalidades* (as formas como as diversas expressões sonoras produzidas pelas crianças se tornaram importantes no compartilhamento de experiências lúdicas).

A dissertação de Tebaldi (2020) desenvolveu uma *pesquisa etnográfica propositiva*, de abordagem multimetodológica, em que as performances narrativas de crianças de uma pré-escola foram investigadas, por meio de sessões de contação de histórias, rodas de conversa e exploração de adereços, denominadas *ateliês narrativos*, organizados em três etapas: os *ateliês de experimentação*, com foco na ampliação de repertórios das crianças; os *ateliês de exploração*, para que as crianças conhecessem os adereços utilizados na pesquisa; e os *ateliês de produção das narrativas orais*, cuja centralidade estava na criação das histórias das crianças, individuais e/ou coletivas.

Ao criar uma interlocução entre os estudos da Pedagogia da Infância e a Abordagem Pikler, Kelleter (2020) utilizou, dentre suas estratégias metodológicas, a *observação pikleriana* e registros fotográficos e filmicos para investigar a motricidade livre de bebês de uma turma de berçário em uma escola de Educação Infantil da rede privada, por um período de seis meses. Ao inferir sobre o movimento livre desses bebês, o autor elaborou quatro unidades analíticas, que tematizam a aprendizagem cultural; a interação com objetos, espaços e mobiliários; os deslocamentos pelos espaços da escola; e a interação desses bebês com seus pares.

Em uma pesquisa que envolveu uma articulação entre os Estudos Sociais da Infância e contribuições teóricas dos estudos sobre performance e arte contemporânea, Santos (2021) buscou compreender como um grupo de crianças, em um contexto de Educação Infantil, de idades entre 3 e 5 anos constituiu performances ao realizarem explorações nos espaços de *ins-*

talações efêmeras de jogo. Para tanto, a autora desenvolveu uma pesquisa com crianças e, dentre suas estratégias metodológicas para geração de dados, foram criados *fotos-ensaios*, *sessões com instalações de jogos*, e um álbum pelas próprias crianças, resultando na elaboração de duas unidades analíticas: as *performances de fazer de conta* e as *performances de fazer acreditar*.

Em alguma medida, essas pesquisas corroboram as considerações de Agostinho (2010, p. 26), que defende, no processo de produção de conhecimento científico envolvendo crianças, a “indispensabilidade da participação infantil como uma questão social, política e científica”, de maneira a fortalecer uma cidadania ativa desses sujeitos, por meio da aproximação e compreensão dos adultos dos “sentidos das interações estabelecidas entre crianças e entre estas e os adultos” (AGOSTINHO, 2010, p. 48).

Pressupostos ontológicos e epistemológicos do(a) pesquisador(a)

Tendo em vista o campo dos Estudos Sociais da Infância, no âmbito do qual tecemos as pesquisas e discussões em nosso grupo de pesquisa, consideramos importante tensionar como os pressupostos ontológicos e epistemológicos constituem os trabalhos citados. Compreendemos, em concordância com Moss (2016), que pesquisas sociais e qualitativas exigem contextualização e interpretação; logo, os dados são gerados, e não coletados pelos(as) pesquisadores(as).

O referido movimento de geração dos dados da pesquisa demanda do(a) autor(a), por exemplo, a análise do que foi observado e a articulação com a teoria, escolhas que são realizadas nesse processo pelo(a) pesquisador(a). Assim, derivam do seu olhar, da sua compreensão, do lugar onde está situado e das relações criadas em campo. Dessa maneira, defendemos, a partir de Moss (2016, p. 89, tradução nossa), que “os pesquisadores estejam mais conscientes de sua relação com o que é pesquisado, como concebem o assunto que estudam e como constroem o conhecimento acerca deste assunto”, visto que esse reconhecimento e a discussão pelos(as) autores(as) dos aspectos ontológicos e epistemológicos se caracterizam como um movimento ético que constitui um processo de reflexividade.

Nesse sentido, a ideia de posição e perspectiva (MOSS, 2016) é central para a discussão de que o(a) pesquisador(a) dificilmente estará isolado

ou em uma posição de neutralidade na pesquisa. De acordo com Moss (2016, p. 90, tradução nossa), o conceito de posição está atrelado a “aspectos de nossa identidade pessoal: gênero, raça, classe, deficiência e sexualidade, por exemplo”. O conceito também pode incluir nacionalidade, idioma ou língua materna e filiações filosóficas. Nessa direção, posicionamento e perspectiva “desafiam a noção de que os pesquisadores podem se extrair do mundo em que vivem e das posições que ocupam nesse mundo [...]” (MOSS, 2016, p. 89, tradução nossa) para realizar uma investigação.

Corroborando o argumento, Gallacher e Gallagher (2008) salientam que nossos pressupostos ontológicos implicam a projeção e condução das pesquisas com/sobre/para crianças, uma vez que o nosso posicionamento (MOSS, 2016) está relacionado ao modo como produzimos conhecimentos, ou seja, nessa perspectiva, as questões ontológicas e epistemológicas estão em relação. Para Krane, Klevan e Sommer (2021), tais pressupostos estão próximos e é complexo separá-los. Diante dessas considerações, uma pesquisa planejada e conduzida por determinada pessoa assume contornos específicos que estão relacionados a quem ela é, a suas escolhas e, conseqüentemente, aos modos como vê e interpreta o campo investigado. Ademais, outra pessoa realizando a mesma pesquisa poderia vislumbrar outras possibilidades e reverberações.

Dessa maneira, concordamos com Moss (2016) quando argumenta que tanto o(a) pesquisador(a) quanto os sujeitos participantes da pesquisa estão inseridos em um contexto específico e complexo e ocupam posições diferentes, que não podem ser ignoradas na investigação. Para o referido autor, “[...] tanto os pesquisadores quanto os pesquisados estão inescapavelmente situados em posições particulares, e o conhecimento, portanto, é inevitavelmente perspectivo e contextualizado” (MOSS, 2016, p. 89, tradução nossa). Em vista disso, cabe salientar que as pesquisas realizadas em nosso grupo de pesquisa estão situadas em contextos específicos e são marcadas por diferentes posições – nossas, enquanto pesquisadoras(as), das crianças participantes, dos(as) docentes e de todos(as) aqueles(as) envolvidos(as) no processo investigativo.

Consideramos ser importante, nos relatórios de pesquisa, o movimento tanto de situar quem são as crianças participantes quanto de quem é esse sujeito que investiga, quais são as suas relações com a temá-

tica proposta ou como decide investigá-la. Nas dissertações de Bertasi (2019), Machado (2019), Piva (2019), Kelleter (2020), Tebaldi (2020) e Santos (2021), é possível observar esse movimento de apresentação, de narrativa de suas trajetórias e de contextualização das maneiras como suas experiências anteriores constituem o momento presente – de ser/estar pesquisador(a). Os(as) autores(as) evidenciam, em seus capítulos introdutórios, aquilo que Bertasi (2019) descreve como uma percepção de que a trajetória anterior à pesquisa foi repleta de marcas que conduziram até aquele momento.

Nessa direção, Machado (2019, p. 18) pontua que, anteriormente à produção de sua dissertação, buscou “realizar uma pausa para refletir a respeito da ligação que poderia existir entre esse tema com [sua] própria trajetória de vida”, abordando reflexões em torno das mudanças que percorreu e como elas o direcionaram a sua temática de investigação. Outro aspecto relevante nesse processo de se situar na pesquisa é o uso de questionamentos, como realizado por Piva (2019), Kelleter (2020) e Santos (2021). Os(as) autores(as) destacam inquietações que contribuíram para o desejo de fazer pesquisa e os instigaram a procurar outras possibilidades para essas perguntas.

De maneira diferente, Tebaldi (2020) inicia a sua própria apresentação tendo como disparadores as falas das crianças em relação à pesquisadora e o que estaria fazendo lá. Por meio das hipóteses das crianças participantes, a autora estabelece relação com as suas perspectivas sobre si. Por sua vez, Santos (2021) se apresenta a partir da narrativa de sua trajetória acadêmica e utilizando três desenhos de duas crianças que participaram de sua investigação e a registraram, por exemplo, com o seu livro.

Diante do exposto, é possível afirmar que os(as) autores(as) contextualizam, desde a parte introdutória de seus relatórios, como aquilo que os constitui está relacionado a suas pesquisas e interesses de investigação. Assim, “[...] parece não haver maneira de escapar da subjetividade, de evitar dizer que esta é a perspectiva da minha posição [...]” (MOSS, 2016, p. 98, tradução nossa).

Tendo em vista esse caráter subjetivo que permeia nossas pesquisas, não somos apenas nós, pesquisadores(as), que estamos inseridos(as) em contextos específicos e complexos (MOSS, 2016) – as crianças par-

ticipantes também estão. Nesse sentido, consideramos que, para além do âmbito das normas, apresentar as crianças nos relatórios de pesquisa constitui uma ação ética por parte dos(as) pesquisadores(as).

Nas dissertações defendidas pelo grupo de pesquisa CLIQUE, percebemos o cuidado de Piva (2019), Kelleter (2020) e Bertasi (2019) em apresentar os bebês e crianças participantes, privilegiando algumas informações sobre eles(as). Já as dissertações de Machado (2019), Tebaldi (2020) e Santos (2021) denotam essa atenção à apresentação das crianças, contudo, para além de contextualizar aspectos como idade e nome, os(as) autores(as) apresentam características das crianças que foram observadas em suas interações (MACHADO, 2019; SANTOS, 2021), as retratam com desenhos criados pelas próprias crianças (TEBALDI, 2020; SANTOS, 2021) e, ainda, utilizam narrativas das crianças falando sobre si mesmas para introduzi-las (TEBALDI, 2020). Outro aspecto importante é que Machado (2019), Tebaldi (2020) e Santos (2021) apresentam as crianças no capítulo introdutório de suas pesquisas – ou seja, no mesmo momento em que estão se apresentando – e retomam essas apresentações no capítulo metodológico.

Tais exemplos demonstram como nós, enquanto grupo de pesquisa, pudemos avançar nas discussões referentes à ética e à participação das crianças por meio do desenvolvimento de estratégias metodológicas para incluí-las na produção dos materiais que iriam reverberar em suas apresentações (como as narrativas e os desenhos, por exemplo) e para visibilizá-las ao longo de todo o relatório de pesquisa. A referida trajetória, que vem sendo constituída no grupo, coloca em evidência que as crianças ocupam diferentes posições (MOSS, 2016), e isso não pode ser ignorado nas investigações que se denominam com/sobre/para crianças.

Assim, compreendemos que ontologia e epistemologia não podem ser vistas de maneira fragmentada na pesquisa, visto que quem somos, nossa posição (social, cultural, histórica e geográfica) enquanto sujeitos está relacionada ao modo como produziremos conhecimentos. Em outras palavras, “[...] se há muitas posições e uma multiplicidade de perspectivas, e se [os sujeitos] que pesquisamos também se posiciona[m] em contextos muito particulares, nosso conhecimento é sempre situado e local, parcial e provisório, condicional e contingente” (MOSS, 2016, p. 90, tradução

nossa), e precisamos não apenas assumir isso, mas discutir teoricamente as implicações disso em uma pesquisa que também é *com* crianças. Nessa direção, “identificar e explicitar ao leitor a partir de que lugar o autor escreve é reconhecer que não existe uma pessoa que tudo enxerga, nem uma verdade única e essencial” (MINAYO e GUERRIERO, 2014, p. 1107).

Percursos metodológicos das pesquisas desenvolvidas no CLIQUE

De um ponto de vista panorâmico, é possível destacarmos alguns aspectos a respeito das estratégias metodológicas adotadas nas pesquisas do grupo CLIQUE. Esses movimentos investigativos se constituem como sendo resultado, por um lado, dos debates que ocorrem entre os(as) participantes no decorrer de nossas aulas, orientações e demais encontros e, por outro lado, dos posicionamentos particulares de cada pesquisador(a), de suas escolhas conceituais.

Bertasi (2019) realizou uma pesquisa etnográfica com oito crianças de pré-escola, na faixa etária de 5 anos, durante três meses, em uma escola municipal localizada na Região Norte do Rio Grande do Sul. Os *deseñhos narrativos*, nesse contexto, emergiram no âmbito das observações do cotidiano escolar e da proposição de ateliês de desenho, tendo registros fotográficos, filmicos, de voz e diários de campo como as estratégias escolhidas pela autora para a geração de dados.

Foi a partir de uma pesquisa etnográfica com bebês e crianças bem pequenas que Piva (2019) desenvolveu suas *transições cotidianas* em uma escola municipal de Educação Infantil da Região Metropolitana de Porto Alegre (RS). Junto com a autora, participaram 10 crianças, com idades até os 2 anos. Seu processo de geração de dados, durante um período de seis meses, envolveu observações daquele cotidiano investigado, tendo a produção de imagens, vídeos e diários de campo como estratégias de registro de sua investigação.

Machado (2019), por sua vez, optou por uma pesquisa etnográfica com 19 crianças de uma faixa etária em torno de 5 anos, em uma escola de Educação Infantil conveniada à rede municipal de Porto Alegre (RS). As *culturas lúdicas infantis*, em sua pesquisa, foram sendo constituídas em meio a observações do cotidiano escolar das crianças e à realização de

rodas de conversa, com registros fotográficos e diários de campo, durante um período de seis meses.

Para realizar sua investigação, Tebaldi (2020) formulou uma pesquisa etnográfica propositiva com sete crianças de uma pré-escola, com 5 e 6 anos de idade. A autora realizou esse processo em uma instituição de ensino da rede privada de Porto Alegre (RS), durante um período de quatro meses. Dentre suas estratégias para a geração de dados sobre as *narrativas orais*, a autora propôs sessões de contação de histórias, rodas de conversa, momentos de exploração de determinados adereços e produção de *ateliês narrativos*, com registros em fotos, vídeos e diários de campo.

Inspirado nas suas interlocuções com a Abordagem Pikler, Kelleter (2020) elaborou uma pesquisa etnográfica com oito bebês com idades entre 4 meses e 1 ano e 5 meses. Em um processo desenvolvido durante seis meses em uma escola de Educação Infantil da rede privada de Porto Alegre (RS), o autor utilizou a *observação pikleriana*, com registros fotográficos, produção de vídeos e diários de campo, para compor seus materiais de análise.

Para o processo de composição das *instalações efêmeras de jogo* presentes em sua investigação, Santos (2021) produziu uma pesquisa com crianças em abordagem mosaico, em uma escola de Educação Infantil em Porto Alegre (RS). Com a participação de oito crianças entre 3 e 5 anos de idade, a autora realizou observações do cotidiano escolar, além de construir diários de campo, juntamente a registros audiovisuais e elaboração de foto-ensaios.

Entrada em campo, TCLE, TALE, negociações com as crianças e devolutiva da pesquisa

Levando em conta as considerações dispostas até o momento referentes a como buscamos nos posicionar ética e epistemologicamente em processos de produção de pesquisa e que dizem respeito também à forma como buscamos compreender possíveis estratégias de participação das crianças nesses processos, abordaremos alguns exemplos ocorridos em nossas investigações que, em alguma medida, ilustram nossos esforços para materializar as perspectivas estudadas e (re)elaboradas constante-

mente em nosso grupo de pesquisa. Vejamos, em primeiro lugar, alguns excertos relativos à *entrada em campo* das referidas pesquisas.

Para Kelleter (2020, p. 214), por exemplo:

[...] é impossível pensar em ética na pesquisa com bebês sem levar em consideração os aspectos metodológicos, pois é através da metodologia da pesquisa que cogitamos a entrada na instituição, a forma de contato com os bebês, como vamos estar nesse ambiente e como vamos realizar a pesquisa sem prejudicar os bebês no contexto da creche.

As considerações de Kelleter (2020) elucidam um dos aspectos recorrentemente debatidos em nosso grupo de pesquisa: o momento que se convencionou denominar, nas investigações, como sendo a “*entrada em campo*”. Em outras palavras, trata-se de um dos movimentos decisivos para uma investigação, pois refere-se a um dos momentos iniciais de interação entre pesquisadores(as) e o contexto social – institucional, no caso do grupo CLIQUE – que, em última instância, acolherá o respectivo projeto, participando organicamente desse processo investigativo.

Ocorre que, no âmbito de uma pesquisa com crianças, consideramos que a *entrada em campo* deve ser precedida por uma estrutura metodológica – apresentada textualmente aos(as) futuros(as) leitores(as) – que não apenas descreva um roteiro sobre *o que* será feito, mas *por que* será feito e, sobretudo, em que medida tal decisão contribui para qualificar o que Pereira (2012, p. 63) explica como sendo “a construção de uma postura de pesquisa que coloca em discussão o lugar social ocupado por pesquisadores e crianças na produção socializada de conhecimento e de linguagem”.

É possível observarmos uma reflexão sobre essa *construção* a partir, também, de considerações como as narradas em Machado (2019, p. 110), ao referir-se ao início de sua relação com as crianças, ainda enquanto apresentava-se para elas:

[...] entre explicar superficialmente o motivo da minha pesquisa, talvez até conseguindo um aceite ‘apressado’ das crianças, e procurar desenvolver, a partir de uma relação mais consistente com a turma, um diálogo mais formativo, optei em, pouco a pouco, nos primeiros dias da minha presença na escola, ir explicando o motivo de eu estar lá.

As problematizações a respeito de assimetrias sociais existentes, compreendidas por Pereira (2012, p. 63) como “produção socializada de conhecimento e de linguagem”, podem ser tematizadas antes – como, por exemplo, no posicionamento ético estabelecido pelo(a) pesquisador(a), que antecede suas elaborações conceituais –, durante e depois do processo de *entrada em campo*, inclusive com a participação das crianças, a partir de uma sensibilização do adulto que investiga em perceber, nos ambientes por onde estiver circulando, as possibilidades de socialização dos processos de produção de conhecimento elaborados em seu percurso de pesquisa.

A *entrada em campo* também pressupõe os processos de solicitação de consentimento² dos adultos responsáveis e de assentimento das crianças participantes, uma vez que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE, “ainda que legal e eticamente necessário[s], não pode[m] substituir a concordância a ser dada pelas crianças em participar da pesquisa [...]” (PEREIRA, 2012, p. 81). Consideramos que apenas “o consentimento dos pais ou professores não basta”, como nos indica Alderson (2005, p. 424); as crianças precisam ser informadas e consultadas sobre seu interesse em participar ou não. Esse movimento coloca em evidência o reconhecimento da capacidade das crianças de também participar da decisão sobre situações que lhes dizem respeito. Segundo o Compêndio ERIC (*Ethical Research Involving Children*), essa é “a pedra angular da relação de pesquisa e o reflexo de importantes considerações éticas subjacentes, inclusive mostrando respeito pela dignidade individual do participante da pesquisa” (GRAHAM et AL., 2013, p. 56, tradução nossa).

No entanto, é preciso considerar a possibilidade de que existam situações nas quais as crianças tenham um entendimento lacunar, parcial, acerca da pesquisa (FERREIRA, 2010). Ainda que com uma compreensão que pode não ser completa acerca de tudo que abarca a pesquisa, Ferreira (2010) situa que as crianças são capazes de decidir sobre sua participação. Contudo, esse assentimento não acontece apenas a partir do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) apresentado pelo(a) pesquisador(a)

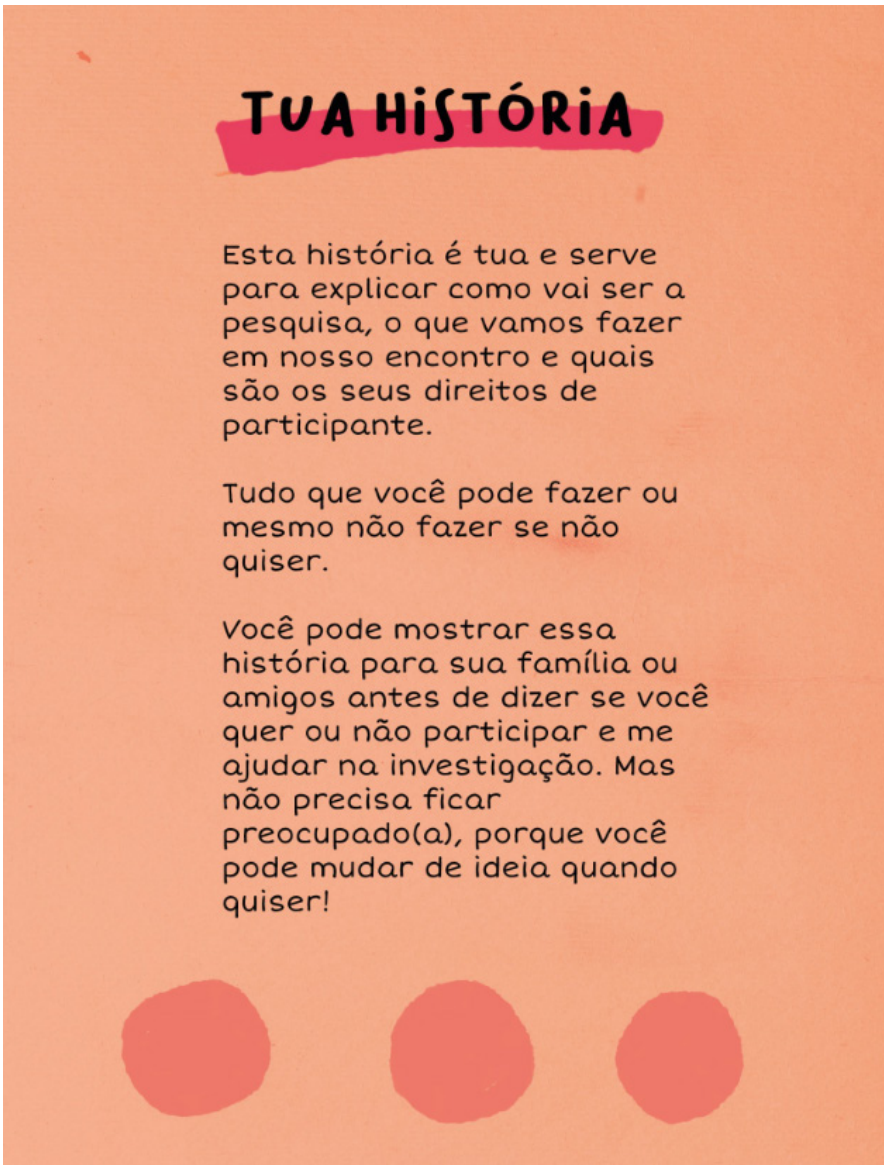
2 Por meio, por exemplo, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), dos Termos de Concordância da Instituição e/ou da Mantenedora, e da autorização de uso de imagem, voz e respectiva cessão de direitos.

ao iniciar o campo, mas a cada encontro da pesquisa, visto que os termos de assentimento e consentimento se caracterizam como um caminho de entrada, e as crianças podem decidir não participar mais ou em determinado momento, mesmo que tenham concordado inicialmente.

Compreendemos que as crianças têm o direito de serem informadas sobre a pesquisa, e esse movimento precisa ser realizado de maneira contextual, considerando a faixa etária das crianças. Nesse sentido, o termo de assentimento pode ser uma ferramenta potente complementada por outras estratégias metodológicas e pela ação reflexiva do(a) pesquisador(a) (GRAHAM et AL., 2013).

A partir da leitura das dissertações defendidas pelo grupo de pesquisa, é possível destacar a ampliação dos modos de criação dos termos de assentimento. Inicialmente, as produções buscavam trazer textos e determinadas imagens, de acordo com as informações apresentadas, como se observa nas pesquisas de Machado (2019), Bertasi (2019) e Tebaldi (2020). Já na dissertação mais recente, de Santos (2021), o TALE é construído em formato de revista, procurando trazer uma narrativa que conta a “história” sobre a investigação. Na Figura 1, pode-se observar duas páginas diferentes do TALE.

Figura 1 – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido





The image shows three separate illustrations of people, arranged vertically on the left side of a light blue background. Each illustration is contained within a square frame with a textured, grey background. The top illustration shows a woman with long black hair and a red jacket. The middle illustration shows two people, a woman with a pink top and a man with a brown top. The bottom illustration shows a woman with short yellow hair and a green top.

O QUE VAMOS FAZER?

Bom, por enquanto, nós não podemos nos encontrar pessoalmente e nem reunir muitas pessoas por causa do Coronavírus. Por isso, vamos fazer um encontro virtual, pelo computador!

Quero te convidar para conversar sobre essa pesquisa no encontro e também te mostrar algumas fotos das brincadeiras que tu e os teus colegas fizeram. Nosso encontro vai ser gravado e vou fazer algumas anotações em um caderno, mas tudo isso vai estar seguro comigo!

Fonte: Santos (2021, p. 177 e 179).

A autora destaca que cada um dos desenhos que compõem o TALE foi criado especificamente para ele, assim como a escolha das fontes e da organização da narrativa. Sublinhamos a importância de considerar as crianças participantes na elaboração dos termos de assentimento, no sentido de que estes estejam contextualizados às especificidades delas, assim

como o quanto o cuidado com a estética também se caracteriza como um movimento do âmbito ético.

Por outro lado, como situamos anteriormente, os termos são um caminho de entrada; nenhum deles garante a participação das crianças durante toda a pesquisa de campo. Portanto, poderá haver situações de negação da participação em determinada proposta ou encontro. Destacamos o modo como Tebaldi (2020) mapeou a participação das crianças no decorrer dos ateliês de sua pesquisa e o exercício de reflexão sobre a negativa de uma criança em participar de algumas sessões.

A pesquisadora relata sua surpresa com o desejo da criança de não participar e como reagiu em um primeiro momento, tentando convencê-la. Segundo Tebaldi (2020, p. 186), esse momento se caracterizou como um aprendizado significativo: “depois, em casa, enquanto redigia meu diário de campo, ao refletir sobre o fato, repreeendi minha postura: não havia problema em ele não querer participar, este é um direito da criança”. A reflexão da autora sobre o vivido corrobora o argumento de que o processo de assentimento das crianças é contínuo; logo, acontece durante todo trabalho de campo e só pode ser confirmado no decorrer da pesquisa, como sinalizam Guczak e Marchi (2021).

Para além do momento de *entrada em campo* e dos tensionamentos em torno dos *termos* e do *assentimento das crianças*, existem negociações entre adultos e crianças, no decorrer de um processo investigativo, que podem ser realizadas a qualquer momento, nas mais diversas circunstâncias. A pesquisa de Santos (2021) ilustra essa questão, ao apresentar uma situação em que a pesquisadora, *em princípio*, a partir de uma demanda das crianças, reestruturou “o seu” cronograma de pesquisa:

Ivi perguntou: ‘Que horas são?’. Eu informei sobre o horário e que faltava em torno de uma hora para seus pais virem buscá-los. Para minha surpresa, ouvi reclamações quanto ao pouco tempo: - ‘Tu não pode mandar mensagem para nossas mães?’ disse a Tina. Frederico e Juju fizeram coro: - ‘Para minha também’. A partir dos pedidos, conversamos e negociamos mais uma hora (enviei mensagem para cada uma das famílias que concordaram) (SANTOS, 2021, p. 198).

Santos (2021) compreende – como é possível perceber ao longo da leitura de sua dissertação – que, em uma pesquisa com crianças, existem inúmeras oportunidades para que os adultos ouçam as opiniões das crianças como *propositivas*, algo que pode impactar as tomadas de decisão em um processo como esse, de diversas maneiras diferentes. No episódio acima relatado, Santos (2021) parece nos sugerir que “o cronograma de pesquisa” pode ser o resultado de uma elaboração entre adultos e crianças, podendo ser alterado por alguma sugestão da parte delas caso exista vontade e possibilidade para que isso aconteça. A própria ideia de “posse” em uma pesquisa com crianças passa também por uma revisão epistemológica à medida que o(a) pesquisador(a) passa a oportunizar que as crianças decidam, consigo, certos rumos tomados durante esse processo. “A ética não está na teoria em si, mas no ato de pensá-la” (PEREIRA, 2012, p. 67).

A revisão epistemológica à qual nos referimos pode ser pensada igualmente nas formulações conceituais de uma pesquisa com crianças. Mesmo nos momentos em que a presença física não seja uma possibilidade para o(a) pesquisador(a), as reverberações de suas experiências de campo, registradas por meio de estratégias metodológicas – como na elaboração de um diário de campo –, possibilita-nos colocar em tensão, por exemplo, postulados teóricos que entendamos não dialogar com as relações sociais estabelecidas no referido contexto investigativo. O próximo episódio apresentado exemplifica um tipo de tensionamento com esse viés.

Carlos, que estava sentado, foi em direção à professora, para avisá-la que sua atividade havia sido terminada. ‘Tá bem, pode ir brincar!’, ela disse. Próximo a Carlos estavam Rodrigo, João e Manoel, que brincavam juntos com seus bonecos. Carlos, então, se junta ao grupo desses meninos, perguntando em voz alta: ‘Posso brincar com vocês?’. Nenhum dos meninos responde [...] (MACHADO, 2019, p. 85).

Ao registrar relatos como esse, em que foi possível perceber um certo desconforto presente naquele ambiente, entre as crianças, Machado (2019) teve condições de compor uma argumentação contrária às perspectivas que procuravam estabelecer vínculos conceituais quase “essencializados” entre *ludicidade*, *brincadeira* e *jogo*, como se esses três termos fi-

zessem referência, em última instância, a um mesmo conceito. Ao pensar sobre a contribuição das crianças (reverberações) como um dos elementos fundantes de uma argumentação crítica em uma pesquisa com crianças, o autor desenvolveu uma série de reflexões em torno dessa temática. Afinal de contas, “toda brincadeira é lúdica?” (MACHADO, 2019, p. 37).

Por fim, consideramos importante destacar aspectos relativos à *sai-da do campo*, a partir da compreensão de que a devolutiva pode se constituir como outro espaço para conversar com as crianças (SCRAMINGNON, 2019) a respeito do que foi desenvolvido ao longo do período em que o(a) pesquisador(a) esteve ali presente. Nessa direção, concordamos com Scramingnon (2019, p. 81) de que a devolução “não é um produto fechado, acontece na interação, com a construção de novas perguntas”, em interlocução com as crianças participantes.

Tal qual os outros aspectos éticos debatidos anteriormente neste capítulo, a *devolutiva* não está pronta; é necessário que cada pesquisador(a), a partir de seus contextos, planeje e trilhe com as crianças esse percurso. Ressaltamos o modo como Santos (2021) realiza a devolução com as crianças participantes da pesquisa. A autora planejou dois encontros com o grupo (um presencial e um virtual, devido ao contexto pandêmico) e elaborou, inspirada na abordagem mosaico (CLARK e MOSS 2015), um “álbum” em branco e adesivos com fotos que foram produzidas no campo. As estratégias empregadas por Santos (2021) viabilizaram que as crianças pudessem mobilizar as fotografias utilizadas nas análises pela autora e atribuíssem novas configurações e sentidos a elas (Figura 2).

Figura 2 – Exemplo de álbum e adesivos



Fonte: Santos (2021, p. 201 e 196).

Diante do exposto, defendemos que, ao solicitar a autorização para realizar a pesquisa, assumimos o compromisso ético de apresentar o que foi gerado e desenvolvido no decorrer da investigação (SCRAMINGNON, 2019). Desse modo, devolver, dar o retorno dos resultados “[...] sempre foi – e continua sendo – [...] parte constituinte da investigação e dever do pesquisador” (KRAMER, 2019, p. 242).

Considerações finais: a reflexividade como princípio ético nas pesquisas com crianças

Embora seja um aspecto pouco discutido, faz parte da ética, a necessidade de o pesquisador observar-se a si mesmo e a seu comportamento no campo, visando a uma postura de respeito para com seus interlocutores, num movimento conhecido como “reflexividade” (MINAYO e GUERRIERO, 2014, p. 1106).

A permanente reflexão sobre o processo de investigação é um princípio ético que deve ser garantido no fazer investigativo do(a) pesquisador(a). Concordamos com Minayo e Guerriero (2014) quando afirmam que é imprescindível que o(a) pesquisador(a) observe a si mesmo(a) nos processos investigativos e reflita sobre as suas ações, tendo em vista a garantia do respeito aos(às) seus(suas) interlocutores(as). Especificamente quando nos referimos a pesquisas realizadas com crianças em contextos institucionais, como é o caso de escolas de Educação Infantil, a reflexividade do(a) pesquisador(a) torna-se também constitutiva do fazer investigativo em todas as suas etapas.

Pesquisas em escolas de Educação Infantil, mesmo que tenham como foco a escuta das crianças, envolvem (indiretamente) docentes, gestores(as), funcionários(as) e as respectivas famílias das crianças. As crianças participantes das pesquisas encontram-se em um contexto institucional, que tem determinado Projeto Político-Pedagógico, o qual reflete as concepções dos atores envolvidos. Institucionalmente, existe um modo de organização da jornada diária, no qual os(as) professores(as) responsáveis pelos grupos com os quais realizamos nossas pesquisas têm intencionalidades educativas, permeadas por anseios, dúvidas e convicções que dizem respeito ao exercício da docência com crianças. Ademais,

as famílias, ao partilharem a educação das crianças com a instituição, entendem que elas estão tendo seus direitos garantidos. Isso implica dizer que, “[...] desde a definição do objeto [de pesquisa] até a publicação dos resultados” (MINAYO e GUERRIERO, 2014, p. 1104), a ética deve estar presente por meio da reflexividade do(a) pesquisador(a). Ora, “a ética não é ‘algo’ que se injeta num projeto já escrito e nem se reduz a procedimentos”, mas “[...] deve fazer parte da sua elaboração e estar contida na tessitura do texto” (MINAYO e GUERRIERO, 2014, p. 1104).

Em pesquisas com bebês e crianças bem pequenas, como foi o caso das investigações desenvolvidas por Piva (2019) e Kelleter (2020), é notável a presença da reflexividade dos(as) pesquisadores(as) nas discussões sobre os assentimentos das crianças, na descrição minuciosa dos processos de observação em campo, nos episódios do diário de campo compartilhados, assim como nas análises dos dados gerados e nas reflexões decorrentes de ambas as pesquisas. Destacamos a preocupação dos(as) pesquisadores(as) em respeitar as crianças, mas também a toda a equipe que atuava nas instituições em que foram realizadas as pesquisas. A descrição dos assentimentos das crianças evidencia a preocupação dos(as) pesquisadores(as) em estar com os bebês e crianças bem pequenas a partir dos convites manifestados por eles(elas).

Além disso, também se destaca o modo como os bebês e as crianças bem pequenas são narrados no contexto das pesquisas. De fato, é perceptível o reconhecimento das crianças participantes de ambas as pesquisas como atores sociais, bem como o posicionamento de ambos os pesquisadores na afirmação da centralidade das crianças em suas investigações. A esse respeito, concordamos com Minayo e Guerriero (2014, p. 1106) quando afirmam “[...] que nada é ‘dado’ em estudos antropológicos e qualitativos: tudo é construído e construído por alguém que é sujeito, tem interesses e ideologia e que, por isso, mesmo interfere nas dinâmicas sociais que estuda [...]”.

A presença da reflexividade também é constante nos relatórios das pesquisas de Bertasi (2019), Machado (2019), Tebaldi (2020) e Santos (2021). Na pesquisa de Machado (2019), com base nos dados gerados em campo com a participação efetiva das crianças, o pesquisador problematiza a naturalização do conceito de culturas lúdicas. Isso

implica afirmar que são as narrativas das crianças, a partir de suas jornadas cotidianas na escola de Educação Infantil, que possibilitam ao pesquisador realizar uma ampliação do conceito de culturas lúdicas. Tal discussão é sensivelmente descrita no relatório de pesquisa, a partir de apontamentos sobre o processo de geração dos dados e de potentes reflexões sobre as reverberações das narrativas das crianças no fazer investigativo do(a) pesquisador(a). De fato, como apontam Minayo e Guerriero (2014, p. 1107), “a reflexividade da pesquisa antropológica ou qualitativa deve também estar presente no relatório de pesquisa”. Para tanto, conforme as referidas autoras, o pesquisador, “[...] por razões éticas, precisa incluir nele, além das descobertas sobre o outro ou o fenômeno que pesquisa, uma discussão sobre sua situação na interação com seu objeto” (MINAYO e GUERRIERO, 2014, p. 1107).

Assim, assumindo igualmente a reflexividade como constituinte do seu processo investigativo, Tebaldi (2020), de modo empático e acolhedor, descreve detalhadamente as negociações com as crianças em campo, o encontro com as crianças para a escolha dos nomes pelos quais elas seriam referidas na pesquisa, assim como a devolutiva da pesquisa. Em relação à devolutiva da pesquisa, destacamos especialmente a atitude ética da pesquisadora em criar estratégias específicas – reunião, produção de um vídeo com cenas dos acontecimentos, sarau para o compartilhamento coletivo das narrativas orais produzidas em campo – para o compartilhamento da pesquisa com as crianças participantes.

Em tal perspectiva, também consideramos oportuno ressaltar a discussão proposta por Santos (2021) sobre a ética na pesquisa. Tendo em vista que os dados analisados na investigação da pesquisadora foram gerados no contexto da escrita de seu Trabalho de Conclusão de Curso, ela marca um novo encontro com as crianças e suas famílias para novamente obter sua autorização para o uso dos dados. O reencontro com as crianças e famílias, o compartilhamento das intenções de uso dos dados em sua Dissertação de Mestrado, bem como as narrativas das crianças sobre as memórias do período em que frequentavam a Educação Infantil é marcante. A preocupação ética da pesquisadora é notável, assim como as reflexões que compartilha sobre a importância do assentimento das crianças.

Apostando na participação efetiva das crianças em toda a pesquisa, Bertasi (2019) coloca-se enquanto uma interlocutora atenta dos(as) participantes de sua investigação. Ao gravar as narrativas das crianças durante os ateliês de desenho, a pesquisadora discute reflexivamente o seu papel em campo. Ademais, a reflexão sobre a devolutiva da pesquisa para as crianças é outro aspecto notável. A pesquisadora organiza com as crianças uma mostra das produções realizadas em campo. A partir da elaboração de convites para toda a comunidade escolar, da organização do espaço com as crianças e de uma curadoria participativa do que seria exposto na mostra, Bertasi (2019) afirma a alteridade da infância. Isso porque “[...] entendemos que a pesquisa antropológica ou qualitativa valoriza a compreensão dos processos e não apenas dos resultados [...]” (MINAYO e GUERRIERO, 2014, p. 1107). De fato, as referidas pesquisas, apoiadas na reflexividade dos(as) pesquisadores(as), corroboram o argumento de Minayo e Guerriero (2014, p. 1107) de que “[...] os indivíduos e os grupos precisam sempre ser entendidos em seu meio, em sua história e em suas circunstâncias”.

Desse modo, mediante as discussões compartilhadas durante o decorrer do capítulo, reafirmamos a nossa preocupação, enquanto membros do grupo de pesquisa CLIQUE/CNPq/UFRGS, de que os(as) pesquisadores(as) que se propõem a realizar pesquisas com crianças discutam os processos ético-metodológicos de suas investigações durante todo a investigação. Entendemos que o compartilhamento da pauta ético-metodológica do nosso grupo de pesquisa – embora esteja sempre em processo de construção – possa servir de inspiração para outros(as) pesquisadores(as) que tenham a intenção de desenvolver pesquisas com crianças. Afinal, uma pesquisa com crianças implica a disponibilidade do(a) pesquisador(a) em problematizar o automatismo de suas ações, muitas vezes adultocêntricas, e a abertura para o acolhimento da potência da alteridade da infância.

Referências

AGOSTINHO, K. A. **Formas de participação das crianças na Educação Infantil**. [Tese de Doutorado]. Minho: Universidade do Minho, 2010.

ALDERSON, P. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, pp. 419-442, 2005.

BERTASI, A. T. F. **Desenho narrativo na pré-escola: as crianças e seus pensamentos coloridos**. [Dissertação de Mestrado]. Porto Alegre: UFRGS, 2019.

BERTOLI, A. Etnografía en colaboración y representaciones sociales sobre infancia: entre lo dicho y lo hecho. **Diálogos Sobre Educación**, n. 20, pp. 1-20, 2020.

BODÉN, L. On, to, with, for, by: ethics and children in research. **Children's Geographies**, s.n., pp. 1-16, 2021.

CASTRO, L. R. Conhecer, transformar(-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. In: CASTRO, L. R.; BESSET, V. L. (Orgs.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Nau/Faperj, 2008. Pp. 21-42.

CLARK, A.; MOSS, P. **Listening to young children: a guide to understanding and using the Mosaic Approach**. London/Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 2015.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERNANDES, N.; SOUZA, L. Da afonia à voz das crianças nas pesquisas: uma compreensão crítica do conceito de voz. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, v. 5, n. 15, pp. 970-986, 2020.

FERREIRA, M. “Ela é nossa prisioneira!”: questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos da obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Revista Reflexão e Ação**, v. 18, n. 2, pp. 151-182, 2010.

FERREIRA, M.; NUNES, Â. Estudos da infância, antropologia e etnografia: potencialidades, limites e desafios. **Linhas Críticas**, v. 20, n. 41, pp. 103-123, 2014.

GALLACHER, L.-A.; GALLAGHER, M. Methodological immaturity in childhood research?: thinking through 'participatory methods'. **Childhood**, v. 15, n. 4, pp. 499-516, 2008.

GRAHAM, A.; POWELL, M. A.; TAYLOR, N.; ANDERSON, D.; FITZGERALD, R. **Investigación ética con niños**. Florencia: Centro de Investigaciones de UNICEF - Innocenti, 2013.

GUCZAK, D.; MARCHI, R. C. Pesquisa com crianças pequenas: questões éticas, primeiras observações e sinais de assentimento. **Revista Educação em Questão**, v. 59, n. 62, pp. 1-20, 2021.

KELLETER, R. F. **O desenvolvimento da autonomia dos bebês a partir do movimento livre: diálogos com a abordagem Pikler**. [Dissertação de Mestrado]. Porto Alegre: UFRGS, 2020.

KRAMER, S. Des/acertos, silêncios e conflitos éticos: o que você faz com os resultados da sua pesquisa? In: KRAMER, S.; PENA, A.; TOLEDO, M. L. P. B.; BARBOSA, S. N. F. **Ética: pesquisa e práticas com crianças na Educação Infantil**. Campinas: Papius, 2019. Pp. 235-254.

KRANE, V.; KLEVAN, T.; SOMMER, M. Youth involvement in research: participation, contribution and dynamic processes. In: WULF-ANDERSEN, T.; Et AL. **Involving methods in youth research**. Londres: Palgrave Macmillan, 2021. Pp. 47-71.

MACHADO, S. **Culturas lúdicas infantis na pré-escola**. [Dissertação de Mestrado]. Porto Alegre: UFRGS, 2019.

MACHADO, S.; CARVALHO, R. S. Relações afetivas, gestualidades e musicalidades: culturas lúdicas na pré-escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, e250060, 2020a.

MACHADO, S.; CARVALHO, R. S. Notas de campo: percursos éticos e metodológicos em uma pesquisa com crianças na Educação Infantil. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 28, pp. 159-175, 2020b.

MAIA, M. “Isso é o que eu não sei responder”: o currículo nas palavras das crianças. In: KRAMER, S.; PENA, A.; TOLEDO, M. L. P. B.; BARBOSA, S. N. F. Ética: pesquisa e práticas com crianças na **Educação Infantil**. Campinas: Papirus, 2019. Pp. 61-82.

MILSTEIN, D. Niñas, niños, jóvenes y la etnografía: educación y descentramientos. **Diálogos Sobre Educación**, n. 20, pp. 1-10, 2020.

MINAYO, M. C. S.; GUERRIERO, I. C. Z. Reflexividade como ethos da pesquisa qualitativa. **Ciências e Saúde Coletiva**, v. 19, n. 4, pp. 1103-1112, 2014.

MOSS, P. Where am I?: position and perspective in researching Early Childhood Education. In: FARELL, A.; KAGAN, S. L.; TISDALL, E. K. M. (Orgs.). **The Sage handbook of early childhood research**. London: Sage, 2016. Pp. 89-102.

PEREIRA, R. R. Pesquisa com crianças. In: PEREIRA, R. R.; MACEDO, N. R. **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012. Pp. 59-86.

PIVA, L. F. **Transições cotidianas nos modos de ser e de viver dos bebês e crianças bem pequenas na creche**. [Dissertação de Mestrado]. Porto Alegre: UFRGS, 2019.

SALGADO, M. M.; MÜLLER, F. A participação das crianças nos estudos da infância e as possibilidades da etnografia sensorial. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, pp. 107-126, 2015.

SANTOS, L. Da competência no fazer à responsabilização no agir: ética e pesquisa em ciências humanas. **Práxis Educativa**, v. 12, n. 1, pp. 1-13, 2017.

SANTOS, N. S. **Crianças, performances e arte contemporânea: instalações efêmeras de jogo na educação infantil**. [Dissertação de Mestrado]. Porto Alegre: UFRGS, 2021.

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

SCRAMINGNON, G. A pesquisa também é das crianças: o retorno ao campo como resposta responsável. In: KRAMER, S.; PENA, A.; TOLEDO, M. L. P. B.; BARBOSA, S. N. F. **Ética: pesquisa e práticas com crianças na Educação Infantil**. Campinas: Papirus, 2019. Pp. 61-82.

SCRAMINGNON, G. **Ser criança, ser adulto, ser professor: encontros, diálogos e desvios com crianças de seis a dez anos**. [Tese de Doutorado]. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2017.

TEBALDI, L. R. **“Ei, olha a história que a gente tá fazendo!”: as crianças e suas performances na produção de narrativas orais na pré-escola**. [Dissertação de Mestrado]. Porto Alegre: UFRGS, 2020.

TEBALDI, L. R.; CARVALHO, R. S. Dimensões éticas e metodológicas de uma pesquisa com (e sobre) crianças na pré-escola: reflexões, tensões e perspectivas investigativas. **Educação Unisinos**, v. 26, pp. 1-18, 2022.

TREVISAN, G. P. **“Somos as pessoas que temos de escolher, não são as outras pessoas que escolhem por nós”: infância e cenários de participação pública: uma análise sociológica dos modos de codificação das crianças na escola e na cidade**. [Tese de Doutorado]. Minho: Universidade do Minho, 2014.

VASCONCELOS, T. M. **Aonde pensas tu que vais?: investigação etnográfica e estudos de caso**. Portugal: Porto Editora, 2016.

ASSENTIMENTO NO DECURSO DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE NAS PESQUISAS COM CRIANÇAS: ACIONANDO O ‘RADAR ÉTICO’

Márcia Buss-Simão

Lá... havia apenas crianças, e o tempo todo eu estava *lá com as crianças, apenas com as crianças*. Eram crianças daquela aldeia, toda a tropa que estudava na escola [...] Pode-se dizer tudo a uma criança – tudo; sempre me deixou perplexo a ideia de como os grandes conhecem mal as crianças, os pais e as mães conhecem mal até os seus próprios filhos. *Não se deve esconder nada das crianças sob o pretexto de que são pequenas e ainda é cedo para tomarem conhecimento*. Que ideia triste e infeliz! E como as crianças reparam direitinho que os pais acham que elas são pequenas demais e não entendem nada, ao passo que elas compreendem tudo. Os grandes não sabem que até nos assuntos mais difíceis a criança pode dar uma sugestão importante”.

Príncipe Michkin em **O Idiota** de Dostoiévsky.

Palavras iniciais – delimitação do tema e contexto da pesquisa

Neste texto, pretendo argumentar em favor da necessidade imprescindível da obtenção de permissão das crianças para participar de pesquisas de um modo compreensivo e contextualizado ao longo de todo o percurso da pesquisa, demarcando as especificidades do consentimento e do assentimento nas pesquisas *com* crianças. A escrita se sustenta nas reflexões e dados reunidos no caminho metodológico trilhado na pesquisa de Doutorado (BUSS-SIMÃO, 2012) realizada numa instituição pública de Educação Infantil com crianças de 2 a 3 anos.

Na pesquisa, a *geração de dados*¹ foi realizada durante nove meses em uma instituição pública de Educação Infantil, localizada em zona urbana,

¹ Utilizo o termo *geração de dados*, e não coleta de dados, com base em Graue e Walsh (2003), pois, como afirmam os autores, os dados “não andam por aí”, esperando que um investigador os recolha, mas, provêm das relações e das interações complexas que o/a investigador/a estabelece com o campo investigado.

que atendia crianças de 0 a 6 anos de idade em período integral, a maioria pertencente a famílias nucleares e de baixa condição econômica e social. O grupo pesquisado apresentava grande diferença na distribuição quanto ao sexo, sendo composto de doze meninas e três meninos de 2-3 anos de idade.

Para uma aproximação à perspectiva das crianças, adotei procedimentos metodológicos provenientes da etnografia, observando e registrando as relações e interações entre as crianças por meio de anotações escritas e recursos fotográficos e audiovisuais. As observações ocorreram, de duas a três vezes por semana, em todos os espaços da instituição, desde a sala e o parque, amplamente explorados, até o refeitório, banheiro, corredor e sala de vídeo.

Os caminhos metodológicos percorridos na condução da pesquisa, deixam transparecer dúvidas, inquietudes, angústias, certezas e incertezas ao trilhar, pela primeira vez, esse caminho em uma pesquisa empírica com crianças. Parte da citação de Dostoievsky (2004, p. 34) “Lá... havia apenas crianças, e o tempo todo eu estava lá com as crianças, apenas com as crianças” descreve, um pouco, como me sentia quando entrava na instituição para estar com as crianças. Todavia, não desconsiderando que lá havia crianças que durante todo o tempo estavam sob o olhar dos adultos e subordinadas a uma *ordem geracional* (ALANEN, 2005, 2009; KELLE, 2005; MAYAL, 2005) e *ordem institucional adulta* (FERREIRA, 2002, 2004), de forma que procurei dirigir o olhar para as relações estabelecidas entre as crianças sem, com isso, fechar os olhos para as relações estabelecidas também com os adultos, inclusive comigo, como pesquisadora.

No âmbito das discussões metodológicas de pesquisa, tem sido tema de grande preocupação a necessidade de obter a anuência das/os sujeitos/as por meio do consentimento ou do assentimento. Para essa anuência, ganha centralidade a exigência de que se crie meios que assegurem às/aos participantes serem devidamente informadas/os sobre o objetivo do estudo, porque e como participarão, assim como, serem esclarecidas/os onde os resultados serão tornados públicos e como será o processo de devolutiva dos achados da pesquisa. Assim sendo, no âmbito dos Estudos Sociais da Infância² pesquisadoras/es tem se debruçado sobre

2 Conforme Halldén (2005) na década de 1980 Chris Jenks (1982), Jens Qvortrup (1987) e Leena Alanen (1988) foram os primeiros a introduzir um novo quadro, segui-

a necessidade de redobrados esforços, cuidados de atenção e sensibilidade para obter consentimento ou assentimento das crianças nas pesquisas.

O *Consentimento livre e esclarecido* do participante por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e o *Assentimento livre e esclarecido* do participante por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TALE são amplamente detalhados nas Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012) e Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 (BRASIL, 2016) e constituem preceitos éticos e metodológicos para geração de dados e obtenção da anuência da/o participante da pesquisa. O Assentimento trata, da manifestação de concordância, ou não, na participação da pesquisa por meios diferenciados daqueles previstos no Consentimento, sendo sempre precedido da explicitação da natureza da pesquisa, justificativa, objetivos, métodos e potenciais benefícios e riscos. Coutinho (2019, p. 63) destaca que:

[...] consentimento e assentimento podem ser considerados processos correlacionados de compreensão, de negociação e de autorização dos sujeitos para participar da pesquisa. Contudo, o consentimento refere-se à obtenção do aceite para participar da pesquisa por meio da sua explicitação, oral ou escrita, de modo livre e esclarecido pelo próprio sujeito ou por um responsável legal; e o assentimento implica a captação do aceite do participante mediante procedimentos diferenciados, dadas as singularidades dos sujeitos aos quais se volta, crianças, adolescentes ou pessoas impedidas de consentir.

A Resolução nº 510 (BRASIL, 2016) traz alguns avanços em relação a Resolução nº 466 quanto ao Assentimento, tanto em termos de linguagem, quanto em termos da forma de conceder a anuência. Quanto

dos por Allison James e Alan Prout como co-editores do livro “Construindo e reconstruindo Infância” (1990). Este novo quadro, voltou-se para a perspectiva das crianças e defendendo a necessidade de estudar as crianças em seu próprio direito, em contraposição, a ideia de que são apenas indivíduos no caminho para a vida adulta. Seis teses foram formuladas, as quais estabeleceram uma plataforma paradigmática (JAMES e PROUT, 1990). Desde então, tem havido consideráveis pesquisas usando essa abordagem, o que começou como a sociologia da infância é agora um ‘guarda-chuva’ amplo que abrange *Estudos Sociais da Infância* por pesquisadores das áreas de Sociologia, Psicologia, Educação, Antropologia, Geografia e História.

a linguagem, traz uma redação mais inclusiva e menos depreciativa da condição das/os sujeitas/os ao definir no Art. 2º que a “[...] anuência do participante da pesquisa – criança, adolescente ou indivíduos impedidos de forma temporária ou não de consentir na medida de sua compreensão e respeitadas suas singularidades”, no entanto, demarca ainda que a “obtenção do assentimento não elimina a necessidade do consentimento do responsável”. Quanto a forma de anuência, a Resolução nº 510 também torna mais flexível a exigência de a anuência ser comprovada e registrada por meio de um documento assinado como indica o inciso X do Art. 2º permitindo ser “por documento escrito, por imagem ou de forma oral, registrada ou sem registro”. Desta forma, a redação da Resolução nº 510 se aproxima da perspectiva apontada por Ferreira (2010, p. 164), de que o assentimento seria uma possibilidade de legitimar as crianças como atores sociais e que “mesmo podendo ter um entendimento lacunar, impreciso e superficial acerca da pesquisa, elas são, apesar disso, capazes de decidir acerca da permissão ou não da sua observabilidade e participação”.

Nas seções que seguem, sustentada nos dados de campo, pretendo descrever o processo vivido na pesquisa e, embasada em Ferreira (2010), Lange e Mierendorff (2009), Skånfors (2009), evidenciar as tensões, as imprecisões e os limites entre a noção de *Assentimento livre e esclarecido* constante nas Resolução nº 466 e Resolução nº 510 com a de *Assentimento no decurso da observação participante* e a relevância de se acionar um ‘radar ético’ nas pesquisas com crianças.

O encontro com as crianças: entre constrangimentos, assentimentos e posicionamento do informante

Munida de indicações e contribuições dos Estudos Sociais da Infância e os aportes teórico-metodológicos, segui ao encontro das crianças. Todavia, ainda me sentia um pouco apreensiva, pois seria a primeira vez que estaria em contato com elas, agora como pesquisadora. Em minha mente vinha constantemente a afirmação de Graue e Walsh, (2003, p. 48) de que “[...] nossa forma de olhar afeta aquilo para onde olhamos e aquilo para onde olhamos afeta a nossa forma de olhar”. Por isso, entrei em campo alerta e sabendo que me confrontaria, constantemente,

com a minha identidade pessoal e social e as identidades daquelas/es que observava pois, como pessoa, com uma identidade pessoal e social, não é possível interagir espontaneamente, mas sim, movida e constituída dessas definições culturais, concepções e expectativas sociais e pessoais.

Uma de minhas preocupações centrais na pesquisa de campo consistia em estar atenta às formas como as crianças demonstravam a aceitação e a recusa em participar da pesquisa, tanto no início, como no transcorrer do tempo de pesquisa. Ao me dirigir às crianças procurei seguir alguns indicativos já consagrados pela experiência dos pesquisadores da área: ficar na altura das crianças, utilizar termos simples para explicar o que pretendia ali e explicar minha pesquisa, a partir da referência às brincadeiras. Com base em dificuldades expressas por outras/os pesquisadoras/es, em explicar e expressar completamente os fins e implicações futuras da pesquisa como já discutido por Fine e Sandstrom (1988), acabei informando, de modo parcial, às crianças o que pretendia e como pretendia fazer o estudo, ou seja, por meio da observação, com isso, informei apenas o que entendi ser pertinente para que elas pudessem definir uma posição.

No primeiro encontro com as crianças alegrou-me a receptividade, o abraço, o empréstimo de uma boneca, como pequenas formas de as sentirem quanto a minha presença e desejarem boas-vindas, anunciando uma particularidade da dimensão corporal como meio de expressão da afetividade. Socializo a seguir parte do registro de meu primeiro dia em campo com as crianças:

Fui conduzida até a sala do Grupo 3A pela supervisora pedagógica, quando lá chegamos, as crianças estavam sentadas em suas cadeiras ao redor das mesas, se preparando para realizar uma pintura de um coelho para a Páscoa. Procurando ficar na altura das crianças para conversar com elas me aproximei da mesa. Enquanto eu as olhava e a auxiliar e a supervisora conversavam com elas, explicando o motivo da minha presença ali, uma das meninas, a Letícia, me deu um forte abraço. Logo em seguida, outra menina, a Isadora me deu sua boneca da coleção moranguinho – a maçãzinha. Assim que a auxiliar e a supervisora passaram a palavra a mim, aproveitei e utilizei a boneca para me apresentar a elas, fazendo da ‘maçãzinha’ um fantoche disse: - meu nome é Márcia,

eu estudo numa escola, gosto muito de crianças e estou aqui na creche para ver do que, com quem e como vocês brincam. Para não me esquecer das coisas que vocês fazem eu vou sempre escrever num caderno e gostaria de saber se vocês deixam que eu fique aqui com vocês? As crianças me olharam, algumas só consentiram com a cabeça e o olhar, enquanto outras, também disseram: sim. Em seguida a auxiliar indicou que elas iriam pintar o coelho da Páscoa, então solicitei se eu poderia ficar. Novamente as crianças me olharam, algumas consentiram com a cabeça e com o olhar, enquanto outras verbalizaram um sim. Enquanto pintavam, algumas crianças me pediram para olhar o que elas estavam fazendo e como estavam pintando o coelho com cola colorida. Com esse pedido senti-me um pouco mais confortável depois do sim que, a princípio, não havia me convencido de que as crianças realmente estavam cientes do meu pedido. Depois da pintura do coelho as crianças lavaram as mãos e foram ao parque (Notas de campo 26.03.2009 – 1º dia em campo).

Como procurei descrever no registro, a solicitação das crianças para que eu observasse suas pinturas trouxe-me algum conforto no momento desse primeiro encontro, pois, mostrou-me que elas se interessavam pela minha presença e, num primeiro momento, não rejeitavam minha estadia com eles. Todavia, essa solicitação, como descrevi, foi somente um conforto, considerando que depois da solicitação, que resultou no assentimento e na autorização³ das crianças para participarem da pesquisa, pareceu-me que esse assentimento era o que no ditado popular se diz: “para inglês ver”. Até porque talvez essa compreensão de uma resposta organizada verbal e racionalmente a ser dada para uma solicitação de assentimento, seja uma expectativa distante das possibilidades expressivas e os modos de linguagem das crianças pequenas. Além disso, apesar da minha grande preocupação em considerar as crianças como competentes e solicitar sua autorização, me sentia incompetente para explicar todas as implicações de suas participações na pesquisa, ficava para mim a sensação de que elas não estavam devidamente informadas, sentia-me estar

³ Assim como indicam as Resoluções 466 e 510, além do assentimento das crianças, solicitei também o Consentimento dos responsáveis legais das crianças com assinatura de um TCLE.

cumprindo somente uma formalidade em relação aos seus assentimentos. Não me contentando com estes assentimentos tímidos com o olhar e com o movimento afirmativo da cabeça e, algumas tentativas, de verbalização de um sim, ou seja, mesmo acreditando nelas como informantes competentes, não me satisfazia conceber que o assentimento estava dado e, portanto, mais uma formalidade da pesquisa cumprida.

Alerta a esse descontentamento mantive minha atenção às reações das crianças quanto a minha presença durante todo o período da pesquisa de campo, mais intensamente nos primeiros meses, pois compreendia que a negociação da minha presença não podia, no caso das crianças pequenas, se limitar a um único momento. Foi com esse olhar atento que percebi a indicação das crianças, de como elas percebiam a minha presença, talvez nem sempre desejada, mas, no entanto, assentida formalmente. Essa indicação veio mais diretamente da Emanuele, a primeira a questionar e expor a teste meu papel ali, bem como, demonstrar, em alguns momentos, certos constrangimentos com minha presença. Ainda no início da pesquisa de campo, quando eu, atentamente, observava a brincadeira na qual ela jogava peteca com outras crianças e a auxiliar, percebo seu constrangimento:

Utilizando a estratégia de me aproximar das crianças e observar o que faziam, observava muito atenta, sentada numa cadeira próxima, as crianças que brincavam de peteca juntamente com a auxiliar. Percebi, todavia, que meu olhar atento constrangia Emanuele. Baixei o olhar e a cabeça e anotei algo em meus papéis e percebi que, enquanto anotava minhas observações, ela continuava a me olhar. Então voltei a observá-la. Quando foi sua vez de jogar a peteca ela ficou sem ação, talvez paralisada ou intimidada com meu olhar. Então, procurando respeitar seu constrangimento levantei e me dirigi até à estante, encenei que procurava algo em minha bolsa que havia deixado lá (Notas de campo do dia 01.04.2009).

Assim, foi a partir dessa postura de recuo, que procurei agir em outros momentos em que as crianças mostravam constrangidas com relação a minha presença. Acreditava que, mesmo tendo o assentimento delas no primeiro encontro, deveria considerar a possibilidade de ter que ativar e renegociar, permanentemente, minha presença e a participação das

crianças na pesquisa, a fim de construir uma relação de confiança com as crianças ao longo da pesquisa e, não somente, me sentir satisfeita com um assentimento formal das mesmas num primeiro encontro.

No mesmo dia do episódio anterior, algum tempo depois, novamente Emanuele indica certo constrangimento, todavia, agora aponta também, que há de sua parte a gradativa compreensão e aceitação da minha presença ali e se posiciona como uma informante do que estão fazendo:

Perto de onde estou sentada, Isadora e Letícia estão sentadas lado a lado. Emanuele leva sua cadeira até à porta de entrada da sala, no outro extremo de onde estou, lá chegando chama em direção da Isadora e da Letícia, em alto e bom tom: - “mamãe, mamãe...” Olho atentamente para captar o que ela vai dizer em seguida, mas quando ela vê meu olhar atento fica ‘constrangida’ e só repete com a voz bem baixa: - ‘mamãe’... Imediatamente percebo seu constrangimento e baixo o olhar para o caderno para anotar. Em seguida volto a olhá-la e ela continua me olhando e então explica: - “Estamos brincando de papai e mamãe!” Depois dessa explicação continua a brincadeira, aparentemente, mais à vontade e termina a frase agora em alto e bom tom: “Mamãe...quero mamadeira” (Notas de campo do dia 01.04.2009).

Esse constrangimento inicial indicado pela Emanuele, ao se sentir observada, aos poucos, passou a se configurar em um posicionamento de informante, o qual, passou a ser constantemente assumido também por outras crianças. Assim, ao me aproximar de um grupo de crianças que brincavam, elas logo anunciavam: “Estamos fazendo bolo”; “Estamos brincando de ir ao médico”; “Nossa filha tá doente”; “Nossas filhas tão tomando banho”. Para mim, esse anunciar das crianças expõe dois aspectos que considero importantes: i) o primeiro, ao anunciar e explicitar para mim o que estão fazendo indica que as crianças estão cientes e permitem minha presença e, ii) um segundo aspecto, é que ao assim se manifestarem, compreendem que eu estou verdadeiramente interessada em saber o que fazem, como fazem, com quem fazem, ou seja, percebem que estou interessada no ponto e vista delas e no que elas têm a dizer. Considero esses pequenos indicativos, extremamente significativas em se tratando de princípios éticos de pesquisa com crianças e merecem a atenção.

No âmbito dos Estudos Sociais da Infância, apesar de não ser recente a definição de três pontos fundamentais a serem observados para a realização das pesquisas *com* crianças, os mesmos, foram revistos e analisados mais detalhadamente por pesquisadores como Ferreira (2010), Lange e Mierendorff (2009), Skånfors (2009). Para esses pesquisadores, existe uma grande diferença na efetivação desses três pontos quando se pesquisa crianças de 17 anos e crianças bem pequenas com 2 anos ou até menos. Os três pontos fundamentais retomados também por Lange e Mierendorff (2009, p. 209-210) são: a) – *Informed consent*: necessidade de as crianças serem informadas da realização da pesquisa e darem seu consentimento; b) – *Vertraulichkeit und Anonymität*: princípio de que as informações e confidências dadas pelas crianças precisam ser mantidas no anonimato; c) – *Folgen des Forschungsprojektes für Kinder*: consequências dos projetos de pesquisas para as crianças? Como as pesquisas realmente trazem efeitos e mudanças significativas no modo de viver das crianças?

Lange e Mierendorff (2009) alertam, sobretudo, no que se refere ao primeiro princípio, no qual pretendo me deter na escrita deste texto, ou seja, o *consentimento informado*. Compreendo que o alerta proposto pode, também, trazer mais elementos para posicionamentos éticos nas pesquisas com crianças (diria também com pessoas adultas) e minimizar os limites e imprecisões da noção de *Assentimento livre e esclarecido* constante nas Resolução nº 466 e Resolução nº 510. Para Lange e Mierendorff (2009), se torna urgente rever esse princípio, pois, em especial o contexto onde a pesquisa acontece desempenha um papel fundamental. Alertam ainda que crianças em contexto escolar, ou semelhante, tendem a dizer sim por que ao longo da sua vida escolar, aprendem a assumir o papel de estudantes, que se veem como pessoas que diante de um convite devem dizer sim. Também Punch (2002) alerta que pesquisas que são realizadas na escola devem levar em conta que as crianças podem sentir a pressão em dar respostas ‘corretas’ às perguntas da pesquisa e que, nesse caso, a/o adulta/o pesquisador/a precisa orientá-las de que não existem respostas certas e nem erradas.

A partir dessa observação de Lange e Mierendorff (2009) e Punch (2002), outro ponto que merece atenção é que, nesses contextos educacionais da pequena infância, a maioria das proposições são realizadas

no grande grupo, as crianças são incentivadas a sempre tomarem parte, todas ao mesmo tempo, nas situações da rotina como: comer, dormir, fazer higiene, brincar, fazer ‘atividades pedagógicas’, ir ao parque etc. Elas, só costumam não tomam parte, em algumas dessas atividades da rotina de uma instituição pelo fato estarem doentes ou, como forma de receberem alguma punição, por não terem se portado bem em alguma situação. Essa *ordem institucional adulta* induz as crianças a pensarem que se não participarem serão diferentes de seus colegas, ou até que, poderiam ser/estar em uma situação de punição ao não participarem. Além disso, essa *ordem institucional adulta*, na qual, todos fazem tudo juntos também induz a uma não manifestação individual diante de um convite ou um pedido.

No que se refere ao *consentimento informado* Ferreira (2010), numa tentativa de reflexão e refinamento do mesmo, bem como da metodologia e ética inerente ao trabalho de observação participante no campo, indica que é necessário rever tal princípio. A autora aponta como uma primeira dificuldade observada no envolvimento direto com as crianças e, que deve ser questionada, é a necessidade de satisfazer o princípio do *consentimento informado* voluntário, com o da observabilidade direta e “natural”, quando as/os participantes da pesquisa são crianças pequenas. Uma segunda prerrogativa a ser questionada, trata da importância e necessidade de obter a permissão e autorização das crianças de um modo compreensivo e contextualizado ao longo da pesquisa. Uma terceira prerrogativa que deve ser questionada, segundo ela, se refere à complexidade que os princípios da privacidade e confidencialidade envolvem, quando as ações sociais das crianças acontecem num espaço público e coletivo, como as instituições de Educação Infantil.

No que se refere à prerrogativa da necessidade de satisfazer o princípio do *consentimento informado* voluntário, quando os participantes da pesquisa em questão são crianças pequenas, Ferreira (2010) propõe que o termo *consentimento informado* deveria ser substituído por *assentimento no decurso da observação participante*. A autora, embasada em estudos e indicações sobre a temática, afirma que os princípios éticos são importantes, todavia, não nos levam a compreender como essas decisões éticas são efetivadas nos contextos específicos. Para aprofundar

a proposição da utilização do termo *assentimento* ao invés do *consentimento informado*, a autora retoma os três elementos que o constituem: primeiro a responsabilidade da/o investigador/a em garantir às/aos participantes o entendimento do que a participação na pesquisa envolve; em segundo, que as/os participantes não são obrigadas/os a participar; e terceiro que as/os participantes têm total liberdade para rever a sua decisão em participar e, a qualquer momento, declinar da decisão⁴.

A partir dessa retomada, a autora destaca que, com crianças bem pequenas, não é possível ter certeza de que esses três elementos sejam plenamente compreendidos, pois, para a definição desses elementos, houve somente uma transposição do que era considerado ideal entre adultos para crianças maiores. Nessa transposição, as crianças idealizadas já possuem uma capacidade de comunicação que os adultos conhecem e compreendem, diferentemente, de crianças tão pequenas como entre 0 a 6 anos.

Com base nessas considerações, Ferreira (2010) propõe o uso do termo *assentimento* e, para tanto, resgata também seu significado e seus três âmbitos de abrangência a saber: “[...] aceitação por menores que não têm idade legal para o direito de consentimento; aceitação por crianças que entendem algumas, mas, não todas as questões centrais requeridas pelo consentimento; aceitação pode significar *pelo menos não recusar*” (ALDERSON e MORROW 2004, *apud* FERREIRA, 2010, p. 163).

Apesar dos autores citados desprezarem o uso desse termo nas pesquisas com crianças, pois, o mesmo designaria uma menor competência delas, Ferreira (2010) considera que o termo seria mais condizente, considerando que, em muitos casos, as crianças têm mesmo um entendimento impreciso e superficial – assim como também acontece com adultos envolvidos nas pesquisas – mas que, apesar disso, elas são capazes de dar seu assentimento. Para ela, o assentimento também garantiria a necessidade de se considerar que ele deveria ser perseguido ao longo da pesquisa. Nas suas palavras:

⁴ Importante demarcar que estes elementos, mais tarde, são também detalhados nas Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012) e Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 (BRASIL, 2016).

A obtenção do assentimento por parte das crianças, malgrado todas as faltas e falhas de informação que possam existir, depende grandemente da relação de confiança estabelecida com o(a) investigador(a), pelo que a aceitação da sua presença, além de ter de ser permanentemente activada e renegociada ao longo da pesquisa terá de ser reflectida criticamente em função da receptividade e reciprocidade e/ou rejeições que desencadeie (FERREIRA 2010, p. 177).

Para que a permissão e a autorização das crianças aconteçam de um modo compreensivo e contextualizado, ao longo da pesquisa, de modo que o princípio do *consentimento informado*, ou como define Ferreira (2010) *assentimento*, não resulte somente numa mera formalidade a ser cumprida no início da pesquisa, serve a indicação de Skånfors (2009) da necessidade de pesquisadoras/es mobilizarem uma espécie de alerta, ao qual, ele designa de “radar ético”. Por meio desse “radar ético”, pesquisadoras/es se tornam alertas para estar sensível aos vários modos e estratégias que as crianças podem expressar sua recusa, ou seu não desejo de participarem, ou de não serem observadas em determinados momentos ou situações da pesquisa.

Skånfors (2009, p. 15), com base em sua experiência de pesquisa afirma: “No entanto houve situações, nas quais, as crianças pareciam resistir a serem observadas, em que o meu “radar ético” me alertou para as diversas maneiras pelas quais as crianças podem e devem expressar a sua resistência”⁵. Com base em sua experiência de pesquisa com crianças, Skånfors (2009) salienta que elas parecem ter formas diferentes de expressar a resistência à participação na pesquisa. Algumas manifestam explicitamente dizendo para sair, outras se afastam ou ignoram a presença do/a pesquisador/a, outras ainda mostram sua falta de vontade de participar ao não responder uma indagação.

Skånfors (2009) considera, no entanto, que a partir de tais ações, não significa necessariamente que as crianças devem ser retiradas definitivamente da pesquisa, mas, que é preciso considerar o exercício de sua ação social e manifestação de sua vontade naquele momento. O autor alerta

⁵ However, there were situations where the children seemed to resist being observed, and where my ‘ethical radar’ alerted me to the various ways in which the children can and do express their resistance (Skånfors 2009, p. 15).

que essa rejeição em participar pode ser temporária dentro do processo de pesquisa, na qual, a criança está envolvida, sendo que, mais tarde, em outros momentos e situações, ela pode novamente querer participar.

Foi com uma espécie de “radar ético”, aproveitando o uso do termo⁶ que, ao longo da pesquisa, fui refinando o olhar para identificar as formas pelas quais as crianças expressavam suas resistências. Alerta aos constrangimentos que meu olhar atento causou em Emanuele, mantive minha atenção para evidenciar outras formas de recusas e resistências, como a que descrevo a seguir:

William me pede para desenhar em meu bloco de anotações, depois de desenhar por um longo tempo, indico que preciso dos meus papéis, nisso Jennyfer que está ao lado do Willian pergunta:

Jennyfer: tu já vai embora?

Márcia: não, ainda não. Tu queres que eu já vá embora?

Jennyfer: Não, eu quero que tu fiques.

Willian: eu quero que tu vai.

Márcia: é? Tu não gostas de mim?

Willian: gosto.

Bibi que está próxima também se manifesta: tu é para ficar mais na creche.

Jennyfer: eu não gosto que tu vai embora.

Mais tarde, no horário do almoço, despeço-me das crianças que estão no refeitório com um beijo e um xau. Depois de já ter dado um beijo no Willian e estar do outro lado da mesa despedindo-me das outras crianças, ele me chama:

Willian: Márcia, eu não quero que tu vai embora.

Márcia: é? Mas agora eu tenho que ir, mas depois eu volto, ta?

Willian: ta. (Notas de campo do dia 11.09.2009).

Ao ouvir a recusa do Willian, com relação à minha presença, não estava certa se isso indicaria um não querer participar da pesquisa naquele momento, talvez, ele tenha se manifestado contra minha presença porque eu solicitei que ele devolvesse meu bloco de anotações, fato que o impediu de continuar desenhando. No entanto, minha atenção cen-

⁶ Apesar de, na época da condução da pesquisa de campo, eu não ter tido ainda acesso a esse texto, nem ouvido essa expressão, mas a ideia, a atenção e o cuidado estavam presentes.

trou-se nessa verbalização, pois, precisava continuar observando se isso se repetiria, de que modo e em quais situações. Compreendo que esse posicionamento exige que, como pesquisadora, seja necessário observar atentamente as ações das crianças e procurar compreendê-las não só em termos da *geração de dados*, mas também no contexto do impacto do processo de pesquisa sobre seus mundos, em vez de, apenas confiar no assentimento inicial da criança ou no consentimento dado pelos referentes familiares adultos.

As reflexões apresentadas por Ferreira (2010), Lange e Mierendorff (2009), Skånfors (2009) trazem também elementos para que possamos colocar em evidencia as tensões e, sobretudo, as imprecisões de como encaminhar o *Assentimento livre e esclarecido* constante nas Resolução nº 466 e Resolução nº 510. Como já situado, a Resolução nº 510 traz alguns avanços em relação a Resolução nº 466 quanto ao Assentimento, tanto em termos de linguagem, quanto em termos da forma de conceder a anuência, autorizando que esta não seja, necessariamente, por documento escrito, ou até mesmo, admitindo que seja sem registro. Da mesma forma, ambas as Resoluções também demarcam a responsabilidade da/o investigador/a em garantir às/aos participantes o entendimento do que a participação na pesquisa envolve; que as/os participantes não são obrigadas/os a participar e; que as/os participantes têm total liberdade para rever a sua decisão em participar e, a qualquer momento, declinar da decisão. De forma que, a proposta de conceber o *assentimento no decurso da observação participante*, aliado ao ‘radar ético’, permite no âmbito da pesquisa, um detalhamento de como conceder às/aos participantes total liberdade para rever a sua decisão em participar e, a qualquer momento, declinar da decisão, sendo que esse declinar pode ser circunstanciado e, em outros momentos e situações, poder novamente participar.

Assentir observações...registros...fotos...vídeos...

Para a realização das observações e registros, inicialmente, utilizei somente um bloco de anotações e uma caneta. Com esse material em mãos procurava me situar em locais na sala, no refeitório e no parque onde eu pudesse acompanhar o que as crianças estavam fazendo sem,

contudo, ser um obstáculo para que elas agissem e brincassem, nem ser uma intrusa. Além de seguir para onde elas iam, ou seja, seguia as crianças por todos os espaços da instituição, procurava sempre me posicionar na altura delas, sentando-me no chão ou nas cadeiras delas. Inicialmente, insegura na minha nova experiência, procurava anotar tudo o que via, com o receio de perder coisas importantes e, com isso, deparava-me com longos registros muitas vezes de situações não relevantes para a pesquisa. Aos poucos, consegui ser mais seletiva na observação e penso que, assim como afirmam Graue e Walsh (2003, p. 132): “É também neste ponto que começamos a tornar-nos observadores experientes”. A partir dessas anotações iniciais no campo, no mesmo dia, para não perder na memória o desenrolar dos acontecimentos, digitava tudo no computador, procurando enriquecer os registros com as lembranças e informações adicionais, bem como impressões iniciais, as quais, como modo de organização, destacava em cores diferentes.

Uma das opções, mas não única forma de aproximação às crianças, na definição do que observar e registrar foram as indicações apontadas por Barrie Thorne (1993), a qual, como estratégia para alcançar o foco na observação, optava por seguir onde havia ‘action’, ou seja, onde estivesse acontecendo algo, onde crianças estivessem interagindo, procurando permanecer nessa situação e acompanhar todo o fluxo dos acontecimentos.

Mesmo considerando interessante a proposição de Thorne (1993) de seguir onde havia ação, permaneci atenta às fragilidades desse posicionamento quando adotado como forma única e exclusiva de aproximação às crianças. Dentre as fragilidades, Kelle e Breidenstein (1998) apontam duas: a primeira é que se pode iniciar a observação em situações que já estão em andamento, em processo e, com isso, observar somente parte da situação, não conseguindo acompanhar todo o fluxo dos acontecimentos. A segunda fragilidade refere-se ao fato de, ao atentar para onde há ação, pode-se perder oportunidades de observar situações em que as crianças brincam sem fazer tanto alarde ou até mesmo individualmente e, nem por isso, menos interessante para ser observado. Considerando as fragilidades apontadas optei por, em alguns momentos, observar e acompanhar as relações e mesmo brincadeiras individuais de algumas crianças, ou de crianças que brincavam mais silenciosamente, ou de modo mais reservado.

A respeito dessa primeira fragilidade apontada, no que se refere ao ‘perigo’ de observar somente parte da situação, eu percebia que isso ocorria nos momentos de entrada na instituição e no grupo, ou quando precisava sair, por exemplo, ir ao banheiro e, quando voltava, perdia parte da situação, ou ficava evidente que a situação já estava em andamento. Nesses casos, mantinha-me ali para poder acompanhar o início de uma nova situação para então acompanhar desde o início o fluxo dos acontecimentos nas relações estabelecidas naquela situação.

O fato de estar, constantemente, escrevendo em meus papéis despertou um grande interesse nas crianças, inicialmente se aproximavam de mim, olhavam meus papéis e logo saíam. Mais alguns dias em campo e, alguns pedidos começaram a surgir:

Léo se aproxima da mesa onde brincam outras meninas e também quer brincar com o martelinho e pede para Larissa: Léo: ‘me empresta?’ Enquanto aguarda o brinquedo, observa que escrevo em meus papéis e faz menção de desenhar em meu caderno com seu dedo indicador. Observa minhas anotações e faz esse gesto por duas vezes, num terceiro momento eu estava com a caneta solta na mão e ele faz menção de pegá-la, mas por alguma razão desiste e somente risca mais uma vez com seu dedo indicador (Notas de campo de 01.04.2009).

Willian se aproxima de mim e pede:

Willian: escreve meu nome?

Eu escrevo seu nome em meu caderno e ele toca seu nome escrito e diz: Willian: Willian - e sai (Notas de campo de 21.05.2009).

Nesse momento minha atenção se dirige ao Léo que puxa uma cadeira para perto de mim e senta ao meu lado, bate em mim sem querer e pede desculpas, continua ajeitando sua cadeira da melhor forma possível. Quando consegue ajeitar a cadeira tenta me imitar desenhando em sua folha, sobre as pernas, do mesmo modo como eu, que estou com uma prancheta apoiada nas pernas anotando tudo. A professora percebe e tenta ajudar o Léo trazendo uma caixa de papelão dura para que ele possa desenhar como eu, ou seja, tendo um suporte. Léo tenta escrever utilizando o papelão, mas logo desiste e diz:

Léo: não dá! – me olha e oferece uma canetinha das suas: ó, qué uma?

Marcia: uhum, obrigada! – escrevo em meus papéis com a canetinha dele e Léo observa. Depois ofereço minha prancheta para ele desenhar (Notas de campo do dia 28.05.2009).

O interesse das crianças pelas minhas anotações se tornou uma forma de estreitar nossas relações e, de certo modo, poder socializar o que registrava e assim obter o assentimento delas. Inicialmente, as solicitações das crianças giravam em torno da escrita de seus nomes e de seus pais, mais tarde, elas passaram a solicitar informações sobre o conteúdo do que eu havia escrito e, nesses momentos, aproveitava para ler o que acabara de escrever, com isso, me certificando se as informações anotadas estavam corretas. Em voz alta, lia o que havia escrito e esperava, atenta, as reações das crianças. As reações, algumas vezes, se resumiam a um sorriso de satisfação, poucas vezes expressaram algum comentário verbal, por isso, eu permanecia atenta para as reações e expressões faciais das crianças.

Ao longo da minha permanência no campo, a construção das relações com as crianças permitiu uma relação de confiança de forma que meus papéis para as anotações se tornaram brinquedos para elas. Havia momentos que meus papéis estavam no berço com as bonecas/bebês e desencadeavam relações e interações entre as crianças. Ao me dar conta dessas situações, em alguns momentos, cheguei a ter um ‘segundo’ bloco de anotações, estrategicamente guardado fora do alcance das crianças. Outras vezes, meus papéis passaram a ser solicitados para a realização de desenhos, sendo também socializado entre as crianças, que dividiam o uso entre si:

Manu: agora vamos cantar parabéns para você.

Márcia: para mim?

Manu: uhum.

Iza: olha as velinhas [mostra dois bolos em xícaras, uma maior e uma menor, com umas varinhas enfiadas].

Todas cantam parabéns.

Manu: vamos cantar de novo.

Levanto, pois, estou cansada de ficar acocorada e logo Manu fala:

Manu: abaixa guria! Termina de escrever e depois eu quero desenhar um jacaré, mas, depois que tu terminar.

Senta pertinho de mim e fica esperando terminar de registrar. Termino a frase e dou a prancheta para ela. Ela desenha o jacaré e logo começa a cantar a música dos indiozinhos enquanto desenha o barco deles. Depois quer desenhar sua mão e pede minha ajuda. Depois oferece a prancheta para a Isa também desenhar sua mão (Notas de campo do dia 05.07.2009).

O interesse das crianças pelo bloco de anotações permaneceu até o final da pesquisa, em alguns momentos gerando aproximações e brincadeiras, em outros, conflitos entre as crianças, pois as relações sociais envolvem essas complexidades. Ao estar sempre anotando nos meus papéis, consegui também, com esse recurso, ‘marcar’ a particularidade do meu ‘papel’ com as crianças, pois, entre os adultos da instituição, o uso permanente de um bloco de anotações não era comum. Assim, considero o recurso do bloco de anotações e a caneta como objetos que marcaram minha função e papel diferenciados, mesmo sendo uma adulta entre as crianças.

Depois de dois meses em campo, a partir do estudo exploratório houve a definição e confirmação de que permaneceria nesse grupo realizando a pesquisa, introduzi a fotografia como recurso para os registros e análise, sendo muito útil a indicação de Morrow (2009), que sugere o uso de sequência de fotografias com o objetivo de trazer informações mais ricas sobre o episódio a ser analisado. Além da câmera fotográfica digital, introduzi, posteriormente, a filmadora de vídeos. No relatório final da pesquisa, utilizei imagens gravadas em vídeo recorrendo a ferramenta de recorte de algumas imagens, transformando-as em fotografias, a fim de trazer cenas que mereciam uma descrição visual com o objetivo de detalhar melhor uma dada situação registrada em vídeo nas análises.

A utilização do vídeo e da fotografia considerou que, mesmo a fotografia e as imagens, são somente um ‘olhar’ de um/a pesquisador/a sobre *uma* realidade, não são *a* realidade, pois a lente capta aquilo que despertou o interesse e atenção do/a pesquisador/a, podendo outras/os pesquisadoras/es presentes no mesmo evento fotografar e detalhar outros pontos desta mesma realidade. Assim como aponta Becker (1999, p. 67), não se referindo especificamente ao uso da fotografia, mas em relação às evidências de campo, cada pesquisador/a terá seu olhar, marcado pela sua

constituição pessoal e social, de forma que “[...] até mesmo que dois pesquisadores estudem uma organização idêntica e ainda assim a descrevam de modo bastante diferente”.

Ao utilizar a fotografia e o vídeo pretendia ter mais um elemento para aproximação e leitura da realidade que me permitisse constituir e reconstituir meu olhar como pesquisadora, tanto no momento de geração dos dados, quanto nas análises, interpretações e escrita.

Pois, assim como a escrita, que fixa e repassa indefinidamente uma certa mensagem codificada em riscos e símbolos, a imagem fotográfica também perpetua instantâneos e acontecimentos de um determinado tempo e momento, com a grande diferença que, ao contrário da escrita, não é necessário ser *iniciado-alfabetizado* para construir e dar sentido a uma imagem – seu caráter imagético permite várias leituras (BORGES, 2004, p.1).

Assim como Borges (2004), Kramer (2002) aponta a possibilidade de a fotografia ser lida e interpretada de modos diversos por leitores diversos bem como pela/o mesma/o leitor/a, ou no caso também eu pesquisadora, que constantemente percebia dados novos nas fotografias que observava e, com isso, uma nova possibilidade de leitura dessas fotos se apresentava. Com essa intenção, utilizei a fotografia também como outra possibilidade de *texto*, com o objetivo de inserir mais um elemento e uma linguagem para aproximação e leitura da realidade.

Utilizei o recurso da fotografia considerando questões éticas de autoria e autorização (KRAMER, 2002). Ao introduzir o uso da câmera fotográfica novamente solicitei a autorização e *assentimento* das crianças como descrevo no excerto das notas de campo a seguir:

Ao chegar na sala, a professora organizou a roda para conversar sobre o filme que o grupo havia assistido na TV e aproveitei para solicitar a autorização das crianças para fazer fotografias. Primeiramente, a professora falou com elas sobre meu interesse em fazer fotos, depois fui eu quem solicitei para elas, primeiro de forma coletiva, se poderia fazer fotografias para ver melhor do que elas gostam de brincar e as coisas que elas fazem aqui na creche. Em seguida, perguntei nomeando-as, falando o nome de cada uma

delas, e perguntando se ela aceitava, algumas verbalizaram um sim, outras somente sinalizaram afirmativamente com a cabeça (Notas de campo do dia 05.05.2009).

Esse *assentimento* formal, na consulta às crianças, como apresentado no excerto de campo, não me eximiu de manter um “radar ético” como indica Skånfors (2009). Ou seja, mesmo tendo recebido o *assentimento* das crianças mobilizei uma espécie de alerta, para estar sensível aos vários modos e estratégias que elas pudessem expressar sua recusa ou, seu não desejo de serem observadas, fotografadas ou filmadas.

A experiência com a máquina fotográfica superou minhas expectativas, pois, além de registrar momentos, a presença e utilização da máquina fotográfica criou momentos de interações com as crianças e das crianças entre elas. Destaco que criou situações porque antes mesmo que eu pudesse fazer o registro fotográfico, por escolha minha, já fui solicitada pela Isadora:

Assim que chegamos no parque, minutos depois da solicitação para permissão de registros fotográficos, Isadora fala:

Isa: tira foto da Amanda? [faço a foto da Amanda]

Isa: Tira foto de mim? Tira foto de eu brincando? – sentou-se no chão para que eu fizesse a foto. [faço a foto dela sentada na areia brincando].

Nisso chega a Amanda e diz:

Amanda: tira foto da areia – me mostra a areia em um pratinho.

Em seguida Isa pede:

Isa: posso ver a foto?

Nesse momento surge mais essa troca com as crianças, pois à medida que eu fazia as fotografias elas manifestavam o interesse em ver as fotos e os amigos nas fotos.

Willian se aproxima de mim e pede para ver as fotos, depois pede que eu faça fotos dele e do Léo e quando vê as fotos fala:

Willian: ó, o Léo.... ó o Willian....ó a Helena...a Jennyfer (Notas de campo do dia 05.05.2009).

Inicialmente, as solicitações eram sempre para que eu fizesse uma foto delas em situações de brincadeiras ou, quando eu havia fotografado algo, elas solicitavam sua visualização. Aos poucos, elas também

solicitaram o uso da máquina fotográfica, fazendo algumas fotos elas mesmas, sobretudo, de seus amigos. Como forma de socializar a visualização das fotografias das crianças organizei, junto com as profissionais, um momento para ver as fotos na TV da instituição, com isso, as crianças puderam ver as suas fotos em tamanho ampliado e não somente no pequeno visor da câmera fotográfica. Ao final da pesquisa, selecionei e organizei fotos de cada criança, em um álbum digital, que foi entregue para os pais, em formato de DVD, para que estes pudessem ver as fotos na TV em suas casas, juntamente com algumas fotos impressas, as quais presenteiei como forma de também retribuir seus consentimentos e assentimentos na pesquisa.

Além da máquina fotográfica utilizada como recurso metodológico, as filmagens em vídeo vieram a contribuir com os recursos metodológicos usados na *geração dos dados*. A utilização do vídeo se deu somente nos últimos três meses da pesquisa de campo, sendo que, o fazia em média uma vez na semana e o tempo de duração de cada filmagem durava 30 minutos. Para as filmagens, sempre mantinha a filmadora em mãos procurando fazer os registros filmicos na altura das crianças e acompanhando seus deslocamentos, principalmente no parque onde as brincadeiras envolviam deslocamentos no espaço. Os vídeos feitos em sala não implicavam nesses grandes deslocamentos, mas, ainda assim, uma necessidade de movimentação para registrar as situações de interações das crianças nos diferentes espaços. A decisão para iniciar a filmagem se dava quando, observando as crianças, percebia que ali se iniciaria um processo de interação que pudesse ser interessante.

O uso da filmadora também desencadeou uma interação particular na relação pesquisadora e sujeitas/os pesquisadas/os. Havia momentos que elas observavam o que filmava pela tela da filmadora e faziam comentários sobre o que estava sendo registrado, como se houvesse ali duas realidades, dois acontecimentos distintos:

No parque, Manu observa pela tela da filmadora: Isa, Helena, Amanda, Camila e Alan que brincam com potinhos, areia e pás.
Isa com seu pote de areia enche a mamadeira, Helena combina:
Helena: depois o meu né, Isa?
Isa: é!

Helena: depois eu né, Isa?

Isa: ohhh, Manu me empresta a colher? [Ela chama em voz bem alta, pois, Manu está junto comigo há uma distância pequena da cena].

Manu: empresto!

Manu: quem é aquela que tá do lado da Helena? [Manu me pergunta pela Amanda que acabou de voltar e aparece na cena].

Márcia: é a Amandinha? [pois eu não tinha certeza a quem ela se referia?]

Manu: é?

Manu: mas a outra é ah ... ah.... quem é ah.... a Camila? [essa pergunta ela, ao mesmo tempo que faz e se dirige para mim, também pergunta para as outras crianças e vai até elas, conversa primeiro algo com a Camila e depois com a Isa, mas não consigo ouvir o que falam, pois falam bem baixinho, mas sorriem carinhosamente entre si. Em seguida Manu se levanta e volta a ver a imagem na filmadora] (Registro da transcrição da filmagem do dia 10.08.2009).

Com algumas crianças, a utilização da filmagem em vídeo trouxe aflições e não convencimentos, pois, acostumadas com o uso da câmera fotográfica, em que a imagem feita, podia logo ser visualizada na tela, algumas crianças quando viam a utilização da filmadora vinham até mim e solicitavam: “mostra eu!”. Todavia, na filmagem, no momento que ela estava ali observando a tela da filmadora ela própria não poderia ser visualizada, pois, a filmagem ocorria naquele exato instante, sendo essa compreensão difícil para as crianças, gerando certas angústias para mim, pois me sentia inquieta por não atender aos pedidos das crianças.

Um grande ganho na utilização da filmagem, já apontado por Schmitt (2008), foi essa possibilidade de ver múltiplos encontros e situações que ocorriam ao mesmo tempo no mesmo espaço, ganhos estes que com a observação em si não era possível. Muitas vezes, ao me deter em uma situação, filmava também as que ocorriam a seu redor. Além de possibilitar, como já havia afirmado Batista (1998), um resgate da organização e ocupação do tempo e do espaço do contexto coletivo. Dentre os recursos utilizados para a *geração dos dados*, o vídeo veio, de certo modo, apoiar os registros realizados no bloco de anotações.

A utilização dos procedimentos metodológicos descritos são/ foram fundamentais, sendo, no entanto, imprescindível o posicionamento de escuta, de cuidado e atenção do/a investigador/a. Assim como indica Christensen (2004), ao longo da pesquisa considerei a importância de “olhar e ouvir” quando as crianças me pediam. Eu procurei assumir uma determinação de não me deixar ser interrompida por algo ou alguém, – mesmo e sobretudo adultos – até que uma criança tivesse completado o que ela queria me contar, procurava me envolver totalmente nas solicitações das crianças. Penso que, com isso, se confirmou para as crianças que eu estava realmente interessada e queria aprender e entender sobre suas vidas, suas experiências, suas relações no contexto investigado.

Sei também que essa é, no entanto, uma prática que muitas vezes contraria os pressupostos de uma *ordem institucional adulta*, na qual, se assume que falar entre os adultos, tem precedência sobre o conversar com as crianças. Outro ponto passível de crítica, nesse meu posicionamento, deve-se ao fato de, com isso, talvez tenha comprometido a necessidade de distanciamento *versus* envolvimento na pesquisa. No entanto, como afirma Sarmiento (2003, p.158): “Esses dilemas possivelmente não se pode evitar”, e desse modo, essa foi uma opção consciente procurando colocar em ação efetivamente os pressupostos de uma pesquisa *com* crianças e todas as implicações que esse posicionamento inclui.

Considerações finais

Sustentada nos dados de campo da pesquisa de doutorado e embasada em Ferreira (2010), Lange e Mierendorff (2009), Skånfors (2009) procurei evidenciar as tensões, as imprecisões e os limites entre a noção de *Assentimento livre e esclarecido* constante nas Resolução nº 466 e Resolução nº 510 com noção de *assentimento no decurso da observação participante* e a relevância de se acionar um ‘radar ético’. A descrição do processo e a análise de algumas formas como as crianças buscam assentir e/ou recusar serem observadas, fotografadas ou filmadas, evidencia o *assentimento no decurso da observação participante* como um

processo contingente, heterogêneo e dependente da relação social de investigação que vai sendo construída, bem como, das interpretações que as crianças tecem acerca da pessoa do/a pesquisador/a.

As análises desse processo, revelam também, como indica Coutinho (2019, p. 64) ser a reflexividade uma “[...] condição irrevogável para o desenvolvimento de pesquisas que implicam a interação humana, em que a ação não ocorre como resposta imediata ou externa ao sujeito, mas é decorrente de um processo reflexivo”. Esse processo reflexivo demanda que a/o pesquisador/a interrogue, durante o percurso de construção da pesquisa, as interpretações que são decorrentes das relações que estabelece com as/os participantes e com o contexto pesquisado. Nesse sentido, concordamos com Coutinho (2019, p. 64) “que a reflexividade é uma atitude política frente ao processo de elaboração do conhecimento e à cidadania de quem aceita participar desse processo”.

Finalizo esse texto retomando a citação do Príncipe Míchkin em “O idiota” de Dostoiévsky. Trilhar um caminho de pesquisa na busca por uma aproximação às perspectivas das crianças e de, no decurso da pesquisa, reconhecer os seus modos e formas de assentirem e/ou recusarem ser observadas, fotografadas ou filmadas, evidencia o *assentimento no decurso da observação participante*, como potente e legítima para a condução das pesquisas. Arrisco afirmar que essa noção de *assentimento no decurso da observação participante* também, é potente para a construção e concretização de indicativos para a docência na Educação Infantil. Sobretudo, quando se busca levar em consideração as especificidades desta etapa educativa.

A noção de *assentimento no decurso da observação participante*, traz indicativos para que, efetivamente, adotemos uma atitude política frente a cidadania das crianças e seus modos de ser criança e de viver a infância, como reconhece o Príncipe Míchkin em “O Idiota” de Dostoiévsky: “Não se deve esconder nada das crianças sob o pretexto de que são pequenas e ainda é cedo para tomarem conhecimento”. A partir desse posicionamento, as crianças são concebidas como potencialidade, como seres de pouca idade, mas que mesmo nessa condição social, têm algo a dizer, especialmente, nos assuntos que lhes digam respeito: “Os grandes não sabem que até nos assuntos mais difíceis a criança pode dar uma sugestão importante”.

Referências

- ALANEN, L. 'Rethinking childhood', **Acta Sociologica**, n. 31, pp. 53-67, 1988.
- ALANEN, L. Kindheit als generational Konzept. In: HENGST, H.; ZEIHNER, H. (Org.). **Kindheit soziologisch**. Wiesbaden: VS Verlag, 2005. Pp. 65-82.
- ALANEN, L. Generational Order. In: QVORTRUP, J.; CORSARO, W. A.; HONIG, M.-S. **The Palgrave Handbook of childhood studies**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009. Pp.159-174.
- BATISTA, R. **A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido**. [Dissertação de Mestrado]. Florianópolis: UFSC, 1998.
- BECKER, H. S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BORGES, P. H. P. **Imagem e representação**. Trabalho apresentado na Sessão Temas Livres INTERCOM, 2004.
- BRASIL. **Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília, 2012.
- BRASIL. **Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016**. Brasília, 2016.
- BUSS-SIMÃO, M. **Relações sociais em um contexto de educação infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas**. [Tese de Doutorado]. Florianópolis: UFSC, 2012.
- CHRISTENSEN, P. Children's participation in ethnographic research: issues of power and representation. **Children and Society**, v. 18, pp. 165-76, 2004.
- COUTINHO, Â. S. Consentimento e assentimento. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. Pp. 62-65.
- DOSTOIEVSKI, F. **O idiota**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

FERREIRA, M. M. M. “- *Ela é nossa prisioneira.*” – questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Repositório aberto U.Porto**. 2010. Pp. 151-182.

FERREIRA, M. M. M. Do “avesso” do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituintes(s) das crianças no Jardim-de-Infância. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Edições ASA, 2004. Pp. 55-104.

FERREIRA, M. M. M. “- **A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!**” – as crianças como atores sociais e a (re) organização social do grupo de pares no cotidiano de um Jardim de Infância. [Tese de Doutoramento]. Porto: Universidade do Porto, 2002.

FINE, G. A.; SANDSTROM, K. Researchers and kids. In: FINE, G. A.; SANDSTROM, K. **Knowing children: participant observations with minors**. Sage: London, 1988. Pp.13-36,

GRAUE, M. E.; WALSH, D. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HALLDÉN, G. **The metaphors of childhood in a preschool context**. Paper presented at AARE conference, Sydney, 27 Nov – 1 Dec 2005.

JAMES, A.; PROUT, A. **Constructing and Reconstructing Childhood**. Lewes: Falmer Press. 1990.

JENKS, C. (Ed.). **The Sociology of Childhood: Essential Readings**. London: Batsford, 1982.

KELLE, H. Kinder un Erwachsene: Die Differenzierung von Generationen als Kulturelle Praxis. In: HENGST, H.; ZEIHNER, H. (Orgs.). **Kindheit soziologisch**. Wiesbaden: VS Verlag, 2005. Pp. 83-108.

KELLE, H.; BREIDENSTEIN, G. **Geschlechteralltag in der Schulklasse: Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur**. Weinheim und München: Juventa, 1998.

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

LANGE, A.; MIERENDORFF, J. Methoden der Kindheitsforschung: Überlegungen zur kindheitssoziologischen Perspektive. In: HONIG, M.-S. **Ordnungen der Kindheit**: Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. München: Juventa, 2009. Pp. 183-210.

MAYALL, B. Conversando com crianças: trabalhando com problemas geracionais. In: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. **Investigação com Crianças: perspectivas e práticas**. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005. Pp. 123-141.

MORROW, V. **Methods and ethics of research with children about their environments**. Conferência no ciclo de Sociologia da Infância 2008/2009 do Instituto de Estudos da Criança na Universidade do Minho/Portugal. 2009.

PUNCH, S. Research with children: the same or different from research with adults? **Childhood**, v. 9, n. 4, pp. 321-341, 2002.

QVORTRUP, J. 'Introduction to Sociology of Childhood'. **International Journal of Sociology**, v. 17, n. 3, pp. 3-37, 1987.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. Pp. 137-179.

SCHMITT, R. V. **“Mas eu não falo a língua deles”**: as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil. [Dissertação de Mestrado]. Florianópolis: UFSC, 2008.

SKANFORS, L. Ethics in child research: children's agency and researchers' 'ethical radar'. **Childhoods Today**, v. 3, n. 1, pp. 1-22, 2009.

THORNE, B. **Gender Play: girls and boys in school**. Open University Press Buckingham, 1993.



PESQUISA COM CRIANÇAS E ETNOGRAFIA: DIÁLOGOS PROFÍCUOS PARA UMA APROXIMAÇÃO ÀS LÓGICAS INFANTIS

Claines Kremer
Maria Carmen Silveira Barbosa
Carolina Gobbato

Os postulados da pesquisa com crianças indicam a necessidade de superar o silenciamento de meninas e meninos na tradição científica e de reconhecê-los como interlocutores competentes, que podem informar e opinar sobre seus mundos sociais de diferentes maneiras. Defende-se, nessa perspectiva metodológica, a fundamentalidade de estudar as crianças em seus próprios termos, a partir da ideia de que a participação delas, os seus pontos de vista, as suas representações e a escuta de suas vozes sejam os principais elementos estruturantes das pesquisas. Nesse sentido, os pressupostos teórico-etnográficos trazem contribuições à investigação com crianças, por possibilitarem a valorização do ponto de vista do Outro e o reconhecimento da alteridade dos sujeitos, bem como o acesso à vida social e cultural dos sujeitos da pesquisa. Além disso, a etnografia constitui-se de relações intrínsecas entre a teoria e o método, fornecendo subsídios para a experiência em campo com as crianças, no que se refere às trocas, relações e vivências diretas com elas.

Tendo em vista esses pressupostos, trazemos, neste capítulo, uma discussão referente à pesquisa com crianças e à etnografia, bem como possibilidades, tensões e desafios presentes nesse diálogo teórico-metodológico. Além disso, compartilhamos algumas questões do trabalho de campo de uma pesquisa com um grupo de Pré-Escola em uma instituição pública situada no Litoral Norte do Rio Grande do Sul/RS, como a escolha de instrumentos e estratégias, as negociações para entrada na escola e as relações com as crianças¹.

1 Outros aspectos teórico-metodológicos abordados na pesquisa, como o contexto, a caracterização dos sujeitos e as questões éticas, estão presentes na Dissertação de Mestrado (KREMER, 2019).

Princípios da pesquisa com crianças

A reconceitualização de infância e de criança, iniciada por sociólogos a partir da crítica fundamental ao clássico conceito durkheimiano de socialização, impulsionou o movimento de elaboração de novos pressupostos metodológicos para as investigações acerca das crianças. A emergência e, ao mesmo tempo, o desafio foi de construir proposições metodológicas capazes de centrar-se nas crianças como atores sociais de pleno direito e de reconhecer os diferentes modos como elas vivem suas infâncias (SARMENTO, 2008).

A pesquisa com crianças, reconhecendo-as como sujeitos capazes de agir, construir significados sobre o que vivem e compartilhar seus pontos de vista e opiniões, defende a participação das crianças buscando romper com a sua invisibilidade na tradição científica. Nessas investigações, as crianças são interlocutores competentes, e a escuta é o principal elemento estruturante das pesquisas (GRAUE e WALSH, 2003; COR-SARO, 2005; SARMENTO, 2008; SIROTA, 2005).

Desse modo, torna-se necessário que as investigações empíricas tragam o ponto de vista das crianças e que a produção de dados e análises seja construída junto com as meninas e os meninos. Salienta-se que a preposição “com” – utilizada para caracterizar pesquisas dessa natureza – não carrega, necessariamente, a dimensão de oposição à pesquisa *sobre* crianças, posto que as reconhece como parte integrante de um sistema simbólico, construído no coletivo, com os seus pares e com os adultos. Isso significa que as informações do mundo adulto ou dos adultos não são dispensáveis, mas que são privilegiadas as interações com as crianças, assim como o que elas dizem e indicam por meio de suas diferentes linguagens.

Além disso, na pesquisa com crianças, é fundamental que sejam consideradas as relações que elas estabelecem com os sujeitos (crianças e adultos) com quem convivem e os contextos dos quais participam. Isso se aproxima do esforço da Pedagogia da Infância, que chama a atenção para “[...] o entorno social e as experiências das crianças como agentes e como receptores de outras instâncias sociais, definidas, portanto, no contexto das relações com os outros” (ROCHA, 2008, p. 5). Uma pesquisa com crianças, portanto, compreende-as como atores capazes de

construir suas culturas e interagir no mundo sem deixar de reconhecer os contextos sociais e culturais que definem as suas infâncias. Contudo, esse enfoque apresenta questões desafiadoras que precisam ser superadas, como as dificuldades relacionadas à ética, à entrada em campo e à lógica adultocêntrica (DELGADO e MÜLLER, 2005).

Não há dúvida de que essas questões devem ser problematizadas, mas sublinhamos que, talvez, os maiores obstáculos sejam decorrentes do adultocentrismo científico ou tenham estrita relação com ele. Os processos interpretativos, por exemplo, são em demasia desafiantes, posto que os sujeitos da pesquisa são crianças. As lentes de observação de um pesquisador adulto são forjadas a partir de suas próprias experiências, pelo seu modo de ser e habitar o mundo como adulto. As crianças, por sua vez, experimentam, conhecem, vivem e agem no mundo de uma maneira diferente daquela dos adultos (GRAUE e WALSH, 2003). Nesse sentido, as lógicas infantis muitas vezes fogem aos olhos e às interpretações do pesquisador. É necessário, portanto, grande rigor para que o olhar investigativo não seja dominado pelo ponto de vista apenas do adulto.

Outro obstáculo metodológico a ser superado nas pesquisas com crianças – que pode estar relacionado ao adultocentrismo – diz respeito ao uso frequente e ao significado das expressões “deixar as crianças falarem” ou “dar voz às crianças”. Ora, no valor semântico dos verbos “dar” e “deixar”, nessas expressões, corre-se o risco de indicar que a centralidade está no adulto. Quem deixa é quem tem o poder, que pode ser usado ou não para que as crianças falem. Além disso, o ato de dar pode ter relação com a visão da infância marcada pela falta e da ideia da criança como um vir a ser, subentendendo-se como uma oferta à criança que não tem voz. Parece-nos, na verdade, um equívoco sobre a compreensão dos direitos relativos à participação de crianças e sobre a valorização dos seus cotidianos, suas linguagens e seus pontos de vista.

Sabe-se que uma mudança de linguagem não é capaz de garantir o direito e a valorização das crianças em participarem e expressarem suas opiniões nas pesquisas, mas é nas sutilezas linguísticas que estão imbricadas posturas adultocêntricas que precisam ser problematizadas e superadas. Alderson (2005), em outros termos, já alertava para o cuidado com o uso das palavras nas pesquisas com crianças. Segundo a autora, deve-se

evitar fazer perguntas cujas respostas já nos são conhecidas, porque elas fazem com que as crianças pareçam imaturas ou incompetentes (ALDERSON, 2005). Modos errôneos e ingênuos de articular as palavras podem perpetuar uma perspectiva adultocêntrica que tentamos evitar. Por conta disso, é importante balizar que, ao se realizar uma pesquisa com crianças, é preciso ser o mais honesto possível com elas, não apenas fazendo perguntas para obter retornos, mas também colocando questões cujas respostas realmente não entendemos.

Outra implicação óbvia do adultocentrismo compete às diferenças evidentes entre adultos e crianças, como a linguagem, o tamanho, a idade e os tipos de relações que são estabelecidas entre eles nos ambientes escolares. Tal conjuntura pode ser interpretada pelas crianças como um *status* controlador e afetar o seu envolvimento nas pesquisas. Como não deixaremos de ser adultos e as crianças não deixarão de ser crianças, essa condição inegável precisa ser considerada e trabalhada durante uma pesquisa, a fim de não gerar impactos negativos. Ademais, isso tem relação intrínseca com os modos definidos pelos pesquisadores para a sua entrada em campo.

Corsaro (2005) explica como, em suas pesquisas etnográficas longitudinais com crianças, construiu um método que chamou de reativo, no qual assume a posição de um adulto atípico no campo. Esse método consiste em aproximar-se dos espaços dominados pelas crianças e esperar que elas reajam à sua presença, identificando-o como um adulto diferente. A funcionalidade e a utilidade do método são, entretanto, relativas e dependem de cada pesquisador, do contexto que se está investigando e dos sujeitos que participam de sua pesquisa.

Para Agostinho (2010), ao chegar ao campo e apresentar-se para as crianças como alguém que está interessado em seus mundos, alguém que tem o desejo de fazer parte e compartilhar o cotidiano das crianças, o método reativo é contraditório. A autora preconiza a responsabilidade de assumir-se como adulta-investigadora e indica que as questões de poder percebidas são diminuídas no campo, no cuidado para que as atividades não sejam conduzidas de modo diretivo e nas formas de relacionar-se com as crianças.

Assim, diante das diferentes formas de conduzir a investigação, cada pesquisador vai adotar posturas mais apropriadas para a escuta das crianças, considerando as particularidades de cada contexto e dos sujei-

tos. À vista disso, são apresentadas possíveis contribuições da etnografia para pensar o trabalho de campo na pesquisa com crianças.

Interlocuções com a etnografia

Para tratar do campo empírico na pesquisa com crianças, diálogos teórico-metodológicos com os preceitos da Antropologia Interpretativa, em especial com a etnografia, têm se mostrado profícuos. Nos fenômenos que investiga, o campo antropológico reconhece e valoriza a diversidade das culturas (PEIRANO, 2014). A Educação, reconhecendo essa especificidade, busca na Antropologia contribuições para as suas pesquisas, dado que essa ciência, desde sempre, privilegiou o contato com o Outro, considerando-o em seus próprios termos (FONSECA, 1998). Em particular a etnografia, central na teoria antropológica, tem sido uma frequente opção metodológica para pesquisadores da Educação que se empenham em articular modos mais criativos e interativos em suas investigações com crianças (MARTINS FILHO e BARBOSA, 2010).

Tal apreço à etnografia relaciona-se com o déficit das metodologias experimentais, quando utilizadas em investigações que envolvem os complexos fenômenos educativos. Fonseca (1998) chega a presumir que a frustração de pesquisadores em relação às teorias padronizantes os leva a procurar no método etnográfico uma “solução para seus dilemas”. A afirmação da autora, um tanto irônica, aponta para um conflito que pesquisadores não antropólogos encontram ao se aventurarem em análises interpretativas: buscar na etnografia uma abordagem muito aberta, quando, na verdade, ela tem especificidades concretas.

A alternativa que pesquisadores neófitos apresentam para se valem da perspectiva etnográfica – sem cair nas amarras críticas de antropólogos que levam a etnografia a cabo e com excelência – é não assumir suas pesquisas como etnográficas. Martins Filho e Barbosa notaram que, em pesquisas com crianças, os investigadores têm recorrido a “[...] adição de palavras como *orientação, do tipo, de inspiração, de cunho*, para situar a diferença entre fazer etnografia e utilizar essa ferramenta como um dos instrumentos de observação” (MARTINS FILHO e BARBOSA, 2010, p. 21 – grifo dos autores).

Em relação a esse conflito, o que temos observado nas leituras antropológicas (FORELL, 2014; PEIRANO, 2014; GEERTZ, 1989; JESUS DE SANTANA, 2010) é que as críticas repousam, sobretudo, na redução da etnografia quando utilizada apenas como uma técnica. O que queremos dizer com isso é que uma pequena nota avulsa sobre a etnografia em um capítulo metodológico (embora necessário para o cientificismo do texto) ou o fato de ir a campo e utilizar um diário podem não ser suficientes para caracterizar um estudo como de inspiração etnográfica. Na Antropologia, a teoria, o método e as análises constituem uma tríade intimamente conectada. Isso requer reconhecer a etnografia em constante relação com a teoria, mas com prudência para não as tornar equivalentes (GEERTZ, 1989).

Para Geertz (1989), o que representa a prática etnográfica não é apenas selecionar pequenos grupos de informantes, escrever e estabelecer relações. O que define o trabalho “é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma descrição densa” (GEERTZ, 1989, p. 4). Assim como a etnografia, a descrição densa também não deve ser simplificada a ponto de resumi-la ao registro em campo, pois ela é relacionada ao processo interpretativo (FORELL, 2014). A descrição densa é um importante conceito da área, que parte do pressuposto de que existem códigos socialmente estabelecidos nos universos investigados que não estão dados ao pesquisador e que não podem ser interpretados a partir de uma observação superficial (GEERTZ, 1989). Para exemplificar a valia do conceito, o clássico exemplo das piscadelas de Geertz, apresentado a partir dos ensaios de Gilbert Ryle, pode ser-nos conveniente:

Vamos considerar, diz ele, dois garotos piscando rapidamente o olho direito. Num deles, esse é um tique involuntário; no outro, é uma piscadela conspiratória a um amigo. Como movimentos, os dois são idênticos; observando os dois sozinhos, como se fosse uma câmara, numa observação ‘fenomenalista’, ninguém poderia dizer qual delas seria um tique nervoso ou uma piscadela ou, na verdade, se ambas eram piscadelas ou tiques nervosos. No entanto, embora não retratável, a diferença entre um tique nervoso e uma piscadela é grande, como bem sabe aquele que teve a infelicidade de ver o primeiro tomado pela segunda. [...]. Contrair as

pálpebras de propósito, quando existe um código público no qual agir assim significa um sinal conspiratório, é piscar. É tudo que há a respeito: uma partícula de comportamento, um sinal de cultura –voilà! – um gesto. (GEERTZ, 1989, p. 4)

Podemos verificar, a partir do exemplo acima, que, considerando uma situação particular, por meio de um fato isolado, observado e descrito com densidade, com atenção a sinais mais elementares, pode-se interpretar os significados que são públicos e compartilhados. Uma vez que os movimentos de contração das pálpebras são iguais, torna-se pouco provável que os sentidos mais gerais dos sistemas que organizam o grupo sejam alcançados/interpretados por meio de uma descrição superficial. É nesse sentido que a descrição densa tem mérito na Antropologia Interpretativa. Convém destacar também que a ciência antropológica caminha do particular ao geral, não generalizando através dos casos, mas dentro deles (GEERTZ, 1989). Chegar ao geral é ter acesso, por meio dos interlocutores, aos sistemas simbólicos que os conformam, os quais são acionados “pelos atores sociais a cada momento para dar sentido a suas experiências” (COHN, 2005, p. 19).

Considerando-se essas premissas da Antropologia, a etnografia é uma abordagem cuja utilidade para os estudos da infância está na possibilidade de as crianças participarem mais diretamente da produção dos dados, em comparação com as pesquisas experimentais (JAMES e PROUT, 1990). Dessa maneira, os pressupostos teórico-etnográficos da Antropologia Interpretativa podem ser uma importante via de acesso à vida social e cultural das crianças, por meio da experiência em campo, das trocas, das relações e vivências diretas com os sujeitos da pesquisa.

Cabe destacar que a etnografia não está circunscrita apenas a técnicas metodológicas. Para Forell (2014), a etnografia é uma forma de pensar a investigação, não restrita a procedimentos, mas que se movimenta em toda a construção de uma pesquisa. Além disso, dialogar com a etnografia em uma pesquisa com crianças pode contribuir para a diminuição dos desafios comunicativos que podem ser encontrados em campo entre pesquisadores e os principais sujeitos interlocutores dos estudos. As crianças comunicam-se de diferentes formas e se expressam com uma

multiplicidade de linguagens, de modo que, muitas vezes, o “dito” não é a forma mais presente ou clara de se manifestarem. Tal condição faz com que uma entrevista, por exemplo, tenha pouca vantagem numa pesquisa com crianças. Para Fonseca (1998, p. 64) “[...] a abordagem etnográfica exige uma atenção especial a outras linguagens que técnicas de entrevista têm mais dificuldade em alcançar”.

Sob essa ótica, é muito provável que uma criança de cinco anos, se convidada a responder uma pergunta direta, nos dê uma resposta muito complexa e de difícil compreensão. Todavia, embora tenhamos semelhanças simbólicas, por compartilhar um mesmo mundo social, e sejamos interdependentes, temos (crianças e adultos) modos particulares de interpretar, agir, manter, construir e reconstruir nossas teias de significados. Concordamos com Fonseca (1998, p. 59), na afirmação de que o processo comunicativo não é simples:

[...] em muitas situações, por causa de uma diferença em faixa etária, classe, grupo étnico, sexo ou outro fator, existe uma diferença significativa entre os dois universos simbólicos capaz de jogar areia no diálogo. Em outras palavras, a antropologia procura criar dúvidas, levantando hipóteses sobre os hiatos e assimetrias que existem entre nossa maneira de ver as coisas e a dos outros.

Desse modo, ao nos empenharmos na tarefa de descobrir/interpretar coisas que dizem respeito às crianças, é essencial considerar que o ato comunicativo se faz para além das palavras. Isso deve ser, em uma pesquisa com crianças que se utiliza das contribuições etnográficas, uma premissa para que seja possível adotar níveis mais apropriados de interação e observação, os quais transcendam monólogos e interpretações vazias de sentido. É preciso estar com as crianças em seus cotidianos, em suas brincadeiras e em suas rotinas. Estabelecer relações, construir vínculos de confiança, estar disponível, dar atenção ao que fazem e como fazem e escutá-las de modo ativo são atitudes imprescindíveis. Tais atitudes se traduzem em possibilidades mais efetivas de aproximação às lógicas infantis do que por meio de perguntas diretas. As perguntas devem ser feitas, porque as crianças são competentes para respondê-las, mas não em forma de entrevistas pontuais e isoladas.

Podemos inferir que a perspectiva etnográfica é, portanto, aberta ao imprevisível do campo. Permite questionar certezas e verdades, tornar-se vulnerável às surpresas de um cotidiano e aproxima-se à compreensão dos fenômenos investigados a partir de outras lógicas (PEIRANO, 2014). Ainda assim, essa abordagem “aberta” impõe sua rigorosidade. Peirano (2014) indica que há três condições para a realização de boas etnografias: a primeira é considerar a comunicação no contexto da situação; a segunda é ser capaz de transformar a experiência em texto; a terceira refere-se à habilidade de identificar a eficácia social das ações de forma analítica. Desse modo, não é o campo que define uma boa etnografia, mas ser capaz de comunicar o vivido em termos analíticos.

A ênfase no campo é também contestada por Fonseca (1998). Para a autora, é a partir do campo que são geralmente tecidas as conclusões sobre o grupo investigado. Entre essa experiência intersubjetiva, empírica, e as interpretações analíticas do pesquisador, existem etapas pouco descritas, mas que constituem o elo que dá sentido a uma etnografia. Essas etapas são definidas por Fonseca (1998) da seguinte forma: estranhamento (de algum acontecimento no campo); esquematização (dos dados empíricos); desconstrução (dos estereótipos preconcebidos); comparação (com exemplos análogos tirados da literatura antropológica) e sistematização do material em modelos alternativos (FONSECA, 1998).

As orientações expostas acima são substancialmente importantes para o desenvolvimento de um trabalho de campo, ainda que não se almeje alcançar todas as etapas e condições definidas pelos autores para uma etnografia. Muitos leitores especialistas, e mais íntimos ao conhecimento etnográfico, certamente encontrarão lacunas em pesquisas com crianças substanciadas com o conhecimento etnográfico, fato que consideramos uma das oportunidades mais favoráveis para aprimoramentos posteriores. Contudo, se a etnografia pode ser, como afirma Forell (2014, p. 27), “[...] uma forma de pensar a produção de conhecimento, bem como uma postura ética com relação ao conhecimento produzido pelas pessoas estudadas”, as pesquisas com crianças fundidas com fazer etnográfico não precisam fazer uso de adições como *do tipo*, *de cunho* ou *de inspiração* etnográfica.

Se estivermos verdadeiramente comprometidos com os saberes da área, com rigorosidade teórico-metodológica, tendo em vista as particularidades e sinalizações que estudiosos da etnografia têm construído, podemos realizar boas pesquisas etnográficas com crianças no campo da Educação. Aproximamo-nos do entendimento de Dauster (2007, p. 10), de que não se trata de transformar o educador em antropólogo, mas sim:

[...] de convidar o educador a mergulhar em outro sistema de referências baseando-se na prática antropológica, buscando o ponto de vista do “outro” nos seus próprios termos com tudo que esta expressão quer dizer. Trata-se de estabelecer outra forma de problematização [...] a partir de outro código, apropriando-se de outras “linguagens”, conceitos e modos de “olhar, ouvir e escrever” vivenciados no trabalho do antropólogo.

Isso implica reconhecer que a etnografia não é uma técnica e, portanto, se não o é, também não há uma fórmula, uma receita, um passo a passo para aplicá-la. Além disso, uma etnografia na Educação tem contornos diferentes de uma etnografia na Antropologia. Significa uma forma de experimentar uma ação, aprendendo e exercitando uma prática, uma vez que a interdisciplinaridade é necessária às perguntas cujas respostas nos propomos a descobrir junto às crianças.

Tendo em vista a aproximação entre pesquisa com crianças e etnografia, as próximas seções apresentam questões e percalços de uma pesquisa etnográfica com crianças que teve como fio condutor a pergunta: como as crianças constroem e compartilham sentidos às suas aprendizagens? A pesquisa foi realizada com um grupo de 10 crianças que frequentavam a Pré-Escola em uma instituição pública situada no Litoral Norte do Rio Grande do Sul. Destaca-se que a investigação foi realizada por uma Pedagoga, a partir de conversações teóricas entre Educação e Antropologia, as quais se fizeram presentes desde a formulação do objetivo até as análises do trabalho. Na sequência, são apresentados aspectos sobre o trabalho de campo, compartilhando-se as técnicas e instrumentos utilizados, as escolhas e negociações de entrada, permanência e saída, bem como algumas notas sobre a experiência empírica.

Instrumentos e estratégias para a pesquisa de campo

Como as crianças constroem e compartilham sentidos às suas aprendizagens? Nessa pergunta, que foi o fio condutor da pesquisa, revela-se o desejo por descobertas. Walsh (2003) lembra que explicar como as crianças realmente são, com base em nossas experiências de adultos, na qualidade de pais ou professores, é muito mais simples do que descobrir. Descobrir exige que os esforços investigativos sejam dimensionados a lugares pouco transitados, a contextos pouco (re)conhecidos. É uma ação que requer tempo, e não uma visita efêmera (WALSH, 2003). Nesse sentido, os esforços investigativos que representam os caminhos, os passos dados em direção a descobertas, impõem também que sejam realizadas escolhas, adequações de técnicas e instrumentos para o percurso metodológico.

A natureza teórico-metodológica e o caráter artesanal da pesquisa etnográfica com crianças indicam que podem ser construídos, durante o campo, técnicas e instrumentos que não estejam descritos de antemão. No entanto, destaca-se que a observação participante (GEERTZ, 1989; COHN, 2005; FONSECA, 1998), as notas de campo (BOGDAN e BIKLEN, 1999) e o diário de campo (WINKIN, 1998) foram as estratégias e os instrumentos mais utilizados.

Como ponto de partida, optou-se pela observação participante (GEERTZ, 1989; COHN, 2005; FONSECA, 1998), que permite ao pesquisador a proximidade necessária com o campo e com os sujeitos. No processo de observação participante, que envolve, além da observação, a escuta, a relação com as crianças, os diálogos e as reflexões (CHRISTENSEN e JAMES, 2005), foi possível encontrar, nas nuances da vida cotidiana das crianças, alguns acessos à dimensão social e cultural das suas aprendizagens – tema central da pesquisa desenvolvida. Segundo Cohn (2005, p. 45), a observação participante consiste em:

[...] uma interação direta e contínua de quem pesquisa com quem é pesquisado, é certamente uma alternativa rica e enriquecedora, que permite uma abordagem dos universos das crianças em si. Para tanto, seu caráter dialógico, de interação, terá que ser enfatizado, permitindo ao pesquisador tratar as crianças em

condições de igualdade e ouvir delas o que fazem e o que pensam sobre o que fazem, sobre o mundo que as rodeia e sobre ser criança, e evitando que imagens “adultocêntricas” enviesem suas observações e reflexões.

A escolha pela observação participante como modo de produzir dados é justificada em função da possibilidade de proximidade às ideias e aos saberes, aos costumes e às regras, às práticas e brincadeiras das crianças em sua vida coletiva na escola, com a intenção de entender um pouco mais sobre suas aprendizagens. A organização de pequenos grupos de conversa (SOARES, SARMENTO e TOMÁS, 2005) foi indicada no projeto de pesquisa como uma possibilidade, mas não se tornou viável durante a investigação empírica. A estratégia foi utilizada algumas vezes, mas a autorização para as rodas era recebida justamente em momentos que seriam destinados às brincadeiras livres das crianças na sala de referência. Obviamente, a pesquisadora não se sentia confortável (e menos ainda as crianças) com as conversas em formato mais estruturado, pontualmente organizadas em seus momentos de brincar.

Os registros das experiências em campo e das observações foram organizados por meio de notas de campo, entendidas por Bogdan e Biklen (1999) como relatos escritos pelo pesquisador sobre o que ele ouve, vê, vivencia e pensa no decorrer da pesquisa. Nessas notas, buscou-se registrar detalhes de acontecimentos, descrever rapidamente o que as crianças faziam e diziam, rabisar palavras-chave para aprofundamentos posteriores. As notas foram importantes para documentar questionamentos apressados e interpretações iniciais a partir das pistas que as crianças deixavam ao longo do caminho.

As notas foram ampliadas como descrições densas (GEERTZ, 1989) em um diário de campo virtual. Esse diário foi construído no computador, distanciado da intensidade cotidiana do campo, mas feito o mais imediatamente possível. Nele, foram agrupadas diariamente, e em forma de episódios, notas, fotografias e transcrições de áudios e de vídeos, que também foram pouco utilizadas. Dessa maneira, a construção do diário de campo permitiu que ficassem reunidos em um só documento todos os dados produzidos. O objetivo foi traçar, na linha textual,

a riqueza de detalhes, das relações estabelecidas no contexto educativo, das conversas, das brincadeiras, das expressões, dos movimentos e dos silêncios das crianças.

Para Winkin (1998, p. 138), “o diário deve ser o lugar do corpo-a-corpo consigo mesmo, ante o mundo social estudado”, e tem como função expressar a emotividade do vivido, registrar tudo o que se observa e organizar as observações de forma reflexiva e analítica. O diário foi, por conseguinte, o instrumento principal para a interpretação das regularidades do fenômeno investigado e facilitou a escrita final do relatório da pesquisa.

Com essa seleção de instrumentos e estratégias, buscou-se ultrapassar uma observação superficial e ganhar acesso aos mundos conceituais das crianças para compreender as dimensões simbólicas de suas aprendizagens. A partir dos preceitos aqui discutidos, na sequência, trazemos questões referentes ao trabalho de campo com um enfoque nos bastidores do percurso metodológico. Nessa trilha, apresentamos narrativas e reflexões sobre o desafiante itinerário da imersão ao contexto investigado, o processo entre estar e deixar o campo, envolvendo as negociações com as crianças, as exigências impostas e as inquietações em estar lá e sair de lá.

Para entrar no campo: as escolhas e negociações com a escola e as professoras

Com a intenção de investigar as aprendizagens das crianças pequenas e tentar, porventura, compreender e comunicar narrativamente o ponto de vista delas a respeito das aprendizagens que construíam, compartilhavam e significavam da trama da vida cotidiana de uma escola, idealizou-se o trabalho em uma escola pública. Winkin (1998) já sugeria que as investigações etnográficas fossem realizadas em lugares comuns e públicos, ao invés de privados, pois os primeiros revelariam análises complexas e traduziriam melhor uma realidade social do que os privados. Portanto, a busca foi por uma escola pública, com livre acesso para ir e vir, e que tivesse adultos comprometidos com a infância e dispostos a colaborar com a pesquisa.

Também se aspirava que os adultos dessa escola pública entendessem que o movimento de buscar trazer ao debate o que as crianças pensavam não significaria ser porta-voz, interlocutora ou tradutora das crianças, mas que se trataria de uma tentativa de tornar visíveis as suas legítimas concepções, de modo que pudéssemos ter subsídios mais contextuais para refletir sobre as aprendizagens na Pré-Escola. Tinha-se como desejo, ainda, que esses adultos fossem parceiros, que tivessem confiabilidade na pesquisadora e compreendessem que, em uma pesquisa etnográfica com crianças, nem tudo poderia ser previsto de antemão. A própria temporalidade no campo empírico poderia ter o seu prazo de permanência alterado, assim como muitas questões poderiam ser renegociadas no curso da investigação.

Todavia, percebeu-se que talvez houvesse uma idealização de um campo e um perfil específico de adultos, embora não fossem eles os principais interlocutores da pesquisa, e sim as crianças. Não obstante, as orientações e as próprias imersões teóricas na etnografia provocaram a duvidar de tamanha homogeneidade. Na intenção de ser coerente com as escolhas teóricas, decidiu-se abandonar as exigências de um campo perfeito e simplesmente procurar por pessoas que pudessem estender a mão, abrir portas, mediar a entrada. Afinal, nenhum campo é neutro de sentidos, e seria preciso olhá-lo a partir de seus significados próprios (FORELL, 2014).

O primeiro contato foi uma conversa por telefone com uma professora conhecida que contactou a gestão da instituição em que trabalha e acordou um encontro para a apresentação da proposta de pesquisa. Na noite anterior à data combinada, a professora comunicou que a escola estava com problemas na sua estrutura física e havia sido interditada; as crianças estavam sendo realocadas para outros espaços públicos. Pediu desculpas e paciência até que a situação fosse resolvida, para que a pesquisa pudesse ser iniciada.

Após um mês, as crianças ainda não haviam voltado à escola. Seus encontros diários estavam ocorrendo em um salão paroquial do município, e não havia qualquer previsão de retorno à instituição. Obviamente, aquela era uma situação atípica, em que todos os adultos e crianças estavam se organizando frente aos problemas e, possivelmente, uma pes-

quisadora poderia ser mais um empecilho para os desafios que estavam vivenciando. Com isso, iniciou-se uma nova busca por outra escola, tendo sido escolhida uma instituição na qual a pesquisadora já havia desenvolvido propostas por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Considerando a postura acolhedora dessa instituição, pensou-se que seria um bom lugar para “descer a campo” e, com inspiração novamente em Winkin (1998, p. 133) – “Devem ser, portanto, lugares confortáveis, onde vocês fiquem à vontade” –, foram realizados os primeiros contatos.

As novas negociações ocorreram via telefone. Durante esse período, houve alguns desencontros nos combinados e ocorreu a greve dos caminhoneiros em todo o Brasil, durante a qual a escola, por efeito da problemática de deslocamentos, manteve-se fechada por uma semana. Passado um mês, em reunião com as gestoras da escola e com a professora responsável pela turma, foi apresentada a proposta de investigação e combinado o início do campo, em uma turma de Pré-Escola. Acordou-se também a temporalidade da pesquisa, inicialmente prevista para quatro meses, levando-se em conta que esse período poderia ser interrompido ou ampliado por quaisquer participantes, se houvesse necessidade. O único ponto levantado pela professora foi que, às quintas-feiras, ela estaria em planejamento, e as crianças ficariam com a professora itinerante. Visto que isso não seria um contratempo, no dia seguinte (antes de dar início ao campo), conversou-se com a professora auxiliar e com a professora itinerante, e ambas também concordaram com a pesquisa.

A sensação era de conforto, e parte desse sentimento dizia respeito ao acolhimento dessas professoras. No entanto, era preciso ainda que as permissões iniciais obtidas fossem elucidadas por documento escrito, ou seja, por meio do “Termo de Consentimento”. Na entrega do documento para as professoras, uma delas fez duas perguntas: a primeira foi se elas precisariam fazer atividades diferentes enquanto a pesquisadora estivesse lá, a segunda foi se poderia assinar e entregar o Termo no dia seguinte. Houve certa angústia e insegurança de que, por algum motivo, não seria recebido o consentimento. Naquele momento, as palavras de Thomasim (2010, p. 55) foram muito apropriadas:

A complexidade desta comunicação entre pesquisados e pesquisadores parece sugerir que o “termo de consentimento” e, qualquer mediação por documento escrito, pode caminhar em sentidos opostos de sua pretensão de informar e preservar os direitos do informante, dependendo de quem são eles. [...] “assinar um papel” indica antes o risco de assumir um compromisso, ao invés de preservá-la de um.

Percebeu-se que o que poderia estar em jogo ali era um possível desconforto da professora em ser observada ou julgada por suas práticas. Desse modo, tentou-se explicar que, embora as práticas das professoras fossem observadas, o objetivo não era o de analisá-las, pois o foco estaria nas observações das ações das crianças frente às práticas, às brincadeiras livres e às rotinas cotidianas. Nesse sentido, conversou-se um pouco sobre a centralidade das crianças nas produções acadêmicas, e a professora disparou “tem bem pouquinho, né?! Olha, vou ler rapidinho e já te entrego assinado”, referindo-se ao Termo de Consentimento, que logo foi devolvido.

Assim, foi finalizado o processo inicial de negociação e entrada em campo e, a partir de então, as expectativas foram direcionadas à experiência de estar no campo com as crianças.

Estar e deixar o campo: notas sobre a experiência com as crianças

Neste segmento, é apresentada uma breve reflexão sobre a prática da pesquisa de campo, explorando os obstáculos, os êxitos e as escolhas realizadas no percurso com as crianças. Partindo do reconhecimento da heterogeneidade e da não linearidade como características de qualquer pesquisa de campo (AGOSTINHO, 2008), são destacadas algumas peculiaridades e desdobramentos que foram enfrentados no trabalho de campo. Para tanto, o percurso é apresentado em quatro momentos distintos que, embora entrelaçados, foram sistematizados na organização dessa reflexão: i) momento de incursão, ii) momentos de frustrações, iii) momentos de acolhimento, e iv) momento de encerramento do campo.

O momento de incursão ao campo foi marcado, sobretudo, por uma quantidade volumosa de construção de dados desconexos. Ao ir a campo, “queremos antes de tudo entender o que está sendo dito por nossos interlocutores” (FONSECA, 1998, p. 59) e, nessa busca, a totalidade do cotidiano parecia importante de ser descrita. Na incursão ao campo, a pesquisadora ouvia, observava, perguntava e anotava tudo o que era possível. Quando o fluxo da vida cotidiana era mais veloz do que as mãos conseguiam anotar, eram gravados áudios dos acontecimentos no celular. Nesse início, fez-se marcante a sugestão de Pires (2011, p. 146), ao dizer que os “diários podem ser exclusivamente descritivos, mas devem ser exaustivamente minuciosos”. Então, tão logo quanto possível, os áudios eram transcritos e as anotações, ampliadas detalhadamente. De fato, os detalhes e as sutilezas do cotidiano, que, no início, foram descritos com uma investida para análises futuras, foram importantes para a produção do texto final. Entretanto, naquele momento, eram vistas somente como uma grande quantidade de pontas soltas.

Outro ponto de destaque, presente no momento de incursão em campo, foi a configuração do envolvimento com as crianças. Como as observações, anotações e perguntas eram intensas, a pesquisadora tentou distinguir-se dos papéis das professoras, colocando-se como uma outra adulta, interessada nas vidas das crianças, acabando por construir um não-lugar no campo. As relações iniciais eram superficiais e, por mais que houvesse investimento em conversas interessadas e tentativas de participar das brincadeiras, as crianças agiam apenas como excelentes anfitriãs. Eram solícitas e educadas, identificando a pesquisadora como uma adulta diferente das professoras, colaboravam com dados, mas com um envolvimento sintético.

Após um pouco mais de um mês de campo, o sentimento foi de exaustão e frustração. Os dados desconexos eram confusos e, quando aproximados das leituras teóricas, eram encontrados outros dados que refutavam as primeiras interpretações. Chegou-se a pensar na alternativa de modificar a questão de pesquisa por conta da dificuldade de entendimento. Porém, os dados eram, em sua maioria, sobre aprendizagens, ou seja, não se tratava daquilo que o campo não mostrava, mas do que a pesquisadora não compreendia (ainda) em relação ao que o campo estava mostrando. De acordo com Geertz (1989, p. 7):

Fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado.

As palavras do autor, as quais, lidas precedentemente, pareciam belas, representavam angústias e autocríticas acentuadas durante o campo, com a pesquisadora imersa em um não-lugar. Além disso, esse não-lugar ao qual nos referimos era profundamente desconfortante. Não ser professora, não ser criança, não ser gestora e não ser responsável pelas crianças, em um contexto em que todos os atores sociais ocupam um lugar ou outro entre os citados, deixava a pesquisadora deslocada.

Entender esse não-lugar só foi possível à medida que as relações com as crianças se tornaram mais íntimas e sólidas. Gradualmente, passou-se a estar mais tempo envolvida com as crianças e menos tempo anotando e observando. As notas de campo se tornaram mais apressadas e menores, as gravações de áudio, mais recorrentes, e as descrições densas no diário eletrônico passaram a ser menos estranhas, ao passo que se estava compartilhando, de maneira diferente, as mesmas experiências com as crianças.

Esse momento pode ser definido como de acolhimento pelas crianças, um acolhimento diferente daquele dos anfitriões, daquele de quando a pesquisadora chegou na escola, sendo muito bem recebida por adultos e crianças. Deixou de ser importante ter de administrar o envolvimento e refletir se o mais correto era se aproximar ou esperar por convites. O fato é que se estava com elas, e estar com as crianças deixava a investigadora muito confortável. Um dos momentos mais marcantes desse acolhimento foi quando ela conquistou a senha da batcaverna – termo que, com quase dois meses de campo, não havia ainda sido escutado. Certo dia, estava procurando o Otávio² no pátio e o avistou em cima do trepa-trepa, lugar que era muito frequentado, por ser um ponto de encontro das crianças, quando estavam no pá-

² As crianças estão identificadas com seu primeiro nome. A discussão sobre anonimato, uso de nomes fictícios ou outras formas identificação das crianças em pesquisas está presente na Dissertação. (KREMER, 2019).

tio. Quando a pesquisadora chegou ao topo do trepa-trepa, Otávio a olhou com a testa franzida, demonstrando pouco gosto por sua presença no local:

Otávio: como é que tu conseguiu a senha da batcaverna?

Pesquisadora: não sabia que precisava de senha, eu já vim aqui várias vezes!

Otávio: é, mas é que antes tu não enxergava os segredos e agora tu enxerga, não pode mais entrar se não tiver a senha.

Pesquisadora: e como eu faço para conseguir essa senha?

Otávio: primeiro tu tem que sair e esperar lá naquele banco. [Otávio pega minha mão e me leva até o banco].

Otávio: olha, tu fica aqui que eu vou falar com o Carlos. [Em segundos, Otávio chega com Carlos]

Otávio: será que a gente dá para ela?

Carlos: vamos chamar o Yuri. [os meninos saem].

(DIÁRIO DE CAMPO, 2018)

Ao longe, os meninos foram avistados pela pesquisadora brincando, e logo pensou-se que haviam desistido de dar-lhe a senha. Passaram-se aproximadamente cinco minutos, vividos com ansiedade, quando ela observou que as crianças se aproximavam a passos rápidos:

Otávio: a gente decidiu te dar a senha. Me dá tua mão! [Estendo a mão e Otávio coloca seu polegar no meio da palma da minha mão. Ele gira seu polegar para a direita e para a esquerda fazendo barulho a cada giro: tic, tic, tic, tic, tic, tic. Carlos e Yuri repetem o procedimento do Otávio na minha mão]

Pesquisadora: deu?

Otávio: sim, agora vamos lá testar.

Pesquisadora: e então? Deu certo?

Otávio: espera uéé! Quando abrir, abriu.

Carlos: ó, abriu. Agora tu pode entrar para sempre.

(DIÁRIO DE CAMPO, 2018)

Ao subir na batcaverna, Otávio começou a mostrar os espaços do pátio, os quais a pesquisadora já conhecia, mas como espaços vazios, em que as crianças brincavam de pega-pega. Segundo Otávio, no lado direito estava o estacionamento, no lado esquerdo estava o espaço de treino

da equipe de luta, onde aprendiam a virar estrelinha e alguns golpes, e a batcaverna, local em que estavam, era o espaço para planejar as brincadeiras. Foi perguntado ao menino o que deveria fazer se alguém sem a senha subisse na batcaverna, e ele respondeu que não tinha importância, pois só quem tinha a senha é que conseguiria ver. Se, para as crianças, a senha era uma forma de permissão à pesquisadora para que brincasse com elas – ou mesmo um convite –, representou para ela um rito que definiu esse outro tipo de acolhimento.

Esse momento de acolhimento foi marcado também por outra relação com as professoras, que se tornaram mais tranquilas frente à presença da investigadora na sala e viabilizaram a alteração da temporalidade da pesquisa, prevista inicialmente para quatro meses. Como mencionado acima, os dados construídos nesse momento de acolhimento, embora em menor quantidade, foram mais transparentes, mais concretos, e um maior tempo no campo fez-se necessário. Ampliou-se, então, para cinco meses de trabalho de campo, com encerramento previsto junto ao fim do ano letivo. Ainda assim, a previsão de término estanke inquietava, pois havia um receio de que muitas coisas importantes poderiam ser deixadas de lado. Entretanto (e contraditoriamente), o próprio campo não exigiu a permanência da pesquisadora até o último dia letivo.

Sobre o momento de encerramento da pesquisa de campo, no que diz respeito ao tempo, é assumida, na Antropologia Clássica, a defesa de um longo período como um dos critérios para as etnografias. Ainda que raramente seja especificada uma temporalidade ideal, as orientações são para que a permanência do pesquisador no local da investigação seja prolongada e suficiente (CLIFFORD, 2002). No entanto, é inegável que há uma dificuldade em viabilizar um tempo prolongado de campo na Pós-Graduação em uma pesquisa de Mestrado, uma vez que é imposta a conclusão da Dissertação para um ano após a qualificação do projeto. Diante desse fato, cabe aos pesquisadores problematizar o que seria esse tempo suficiente, interrogar-se sobre quais as relações entre a imersão prolongada e a profundidade da análise a ser realizada e, ainda, se há garantias de que a prescrição de uma temporalidade longa enobreça os dados construídos (CLIFFORD, 2002).

Nesta pesquisa, o tempo de encerramento do campo foi uma decisão tomada a partir das percepções subjetivas e objetivas da ação empírica. Na metade do mês de dezembro, faltando quatro idas a campo, percebeu-se que a pesquisa deveria ser encerrada, pois os encontros com as crianças estavam se configurando de uma maneira não mais investigativa. Um relato pessoal e reflexivo do diário de campo auxilia na compreensão dessa outra conjuntura de envolvimento com as crianças:

Sento-me no banco e ela [Helena] pede para que eu deite com a cabeça em seu colo. Neste momento, penso no dia lindo que está fazendo, penso no campo que está acabando e decido que não pesquisarei mais nada hoje. Só vou brincar mesmo e aproveitar o restinho da manhã com as crianças. Parando para pensar agora, isto tem se repetido com certa frequência, não é mesmo Claines? [Reflexão] Acho que está batendo uma nostalgia, uma sensação parecida de quando estava acabando a faculdade. Fecho os olhos, pois ela [Helena] me manda dormir. Abro meus olhos e ela os fecha. As meninas discutem, porque também querem ser a mamãe. Será que estão acabando minhas perguntas? (DIÁRIO DE CAMPO, 2018)

Nas escritas seguintes àquele dia, a pesquisadora se propôs a elaborar novas perguntas para prosseguir no campo. Entretanto, as formulações foram, de modo geral, sobre outros temas que surgiram, bem distantes do foco da investigação. Verificou-se também que, em relação à aprendizagem, a polissemia de respostas (diretas e indiretas) das crianças havia se tornado regular, e que já se contava com uma boa estrutura de dados. Esses foram os fatos que levaram a entender que aquele era o momento de encerramento do campo. Foram realizadas ainda duas visitas, uma para agradecer às crianças e à escola, e outra, em um evento de final de ano, quando as crianças apresentaram um teatro para a comunidade.

Finalizamos esclarecendo que deixar o campo, em nosso ponto de vista, tem a ver com a sensibilidade de olhar para o próprio campo e identificar o que ele nos exige e o que nos apresenta. É claro que essa sensibilidade não deve ser confundida com uma epifania, como se, de um momento ao outro, tudo se tornasse claro e definido. É uma sensibilidade que se dá mediante um processo de reflexão e interpretação

da própria ação empírica, da dinâmica do envolvimento que transforma e da consistência e intensidade dos dados produzidos. Reafirma-se, acentuando, que esse enfoque sobre os bastidores do campo não é – e tampouco aspira a ser – regra, receita ou resposta para uma investigação. A descrição desse percurso deve, sim, ser encarada como uma breve nota sobre a experiência do campo, que aborda questões e percalços que podem servir de pistas a quem se aventura no empreendimento de realizar uma pesquisa etnográfica com crianças.

O entrelaçamento dos fios teóricos com a imprevisibilidade do campo empírico: algumas considerações

Ao longo deste capítulo, buscamos argumentar que, numa pesquisa com crianças, o primeiro, e talvez o maior desafio, é ainda superar o adultocentrismo da tradição científica. As crianças vivem e interpretam o mundo de maneira diferente dos adultos e, por vezes, escorregamos em interpretações com base em nossas experiências. Para compreender as lógicas infantis a partir das crianças, um diálogo entre as perspectivas teórico-metodológicas da pesquisa com crianças e da etnografia pode ser potente quando ancorado em algumas considerações:

1. As crianças como agentes do mundo sabem dar sentido a suas experiências.
2. Esses sentidos são construídos de modo particular, em um sistema simbólico, que é compartilhado entre crianças e adultos.
3. A etnografia não está circunscrita apenas a técnicas metodológicas.
4. O ponto de vista das crianças é comunicado por diferentes linguagens.
5. Conversar, trocar ideias, escutar, respeitar, estar disponível e acolher são verbos que precisam ser transformados em ações concretas no campo.
6. O campo empírico é imprevisível, sendo preciso uma postura aberta e atenta.

Essas considerações nos permitem reconhecer que um percurso metodológico é uma trama em que se entrelaçam os fios teóricos com a imprevisibilidade do campo empírico. Em outras palavras, não se trata de etapas isoladas. Uma pesquisa etnográfica com crianças é uma experiência de estar lá, no campo empírico, e aqui, ao mesmo tempo, de realizar escolhas para o campo, muitas vezes, sem que lá estejamos. Sublinhamos que cada investigação vai encontrar suas maneiras particulares de conduzir seus percursos metodológicos, mas que estar com as crianças nos permite construir modos de pesquisa mais inventivos e respeitosos com as infâncias. Por fim, os pressupostos da pesquisa etnográfica com crianças são particularmente úteis para caminharmos numa direção investigativa mais próxima às crianças.

Referências

- AGOSTINHO, K. A. **Formas de participação das crianças na Educação Infantil**. [Tese de Doutorado]. Braga: Universidade do Minho, 2010.
- AGOSTINHO, K. A. Pesquisa com crianças em contextos pré-escolares: reflexões metodológicas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2008.
- ALDERSON, P. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, pp. 419-442, 2005.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1999.
- CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (Orgs.). **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Porto: Ediliber LTDA., 2005.
- CLIFFORD, J. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.
- COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- CORSARO, W. A Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, pp. 443-464, 2005.
- DAUSTER, T. (Org.). **Antropologia e Educação: um saber de fronteira**. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2007.
- DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Sociologia da infância: Pesquisa com crianças. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, pp. 351-360, 2005.
- FONSECA, C. **Quando cada caso NÃO é um caso. Pesquisa etnográfica e Educação**. Trabalho apresentado na XXI Reunião Anual da ANPED, Caxambu, setembro de 1998.
- FORELL, L. **Participando na cidade: um estudo etnográfico sobre a participação em Políticas Públicas de esporte e Lazer no Par-**

que Araribóia em Porto Alegre. [Tese de Doutorado]. Porto Alegre: UFRGS, 2014.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GRAUE, M. E.; WALSH, D. J. **A investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

JAMES, A.; PROUT, A. (Ed.). **Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood.** London: The Falmer Press, 1990.

JESUS, S. C. Entre Saberes Científicos e tradicionais: as significações de crianças mbyá guarani de Santa Maria – RS. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA. 27, Belém. **Anais [...].** Belém: Gráfica Amazônia, 2010.

KREMER, C. **“Quem é grande é que sabe alguma coisa, mas quem é pequeno é que sabe coisa nova todo dia”:** as versões das crianças sobre aprender na pré-escola. [Dissertação de Mestrado]. Porto Alegre: UFRGS, 2019.

MARTINS FILHO, A. J.; BARBOSA, M. C. S. Metodologias De Pesquisas Com Crianças. **Revista Reflexão e Ação**, v. 18, n. 2, pp. 8-28, 2010.

PEIRANO, M. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, ano 20, n. 42, pp. 377-391, 2014.

PIRES, F. F. Roteiro sentimental para o trabalho de Campo. **Cadernos de Campo**, n. 20, pp. 143-148, 2011.

ROCHA, E. A. C. **Diretrizes Educacionais – Pedagógicas para a Educação Infantil.** Florianópolis: SME, 2008.

SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. (Orgs.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais.** Petrópolis: Vozes, 2008. Pp. 17-39.

SIROTA, R. Primeiro os amigos: os aniversários da infância, dar e receber. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, pp. 535-562, 2005.

SOARES, N. F.; SARMENTO, M. J.; TOMÁS, C. A. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 12, n. 13, pp. 49-64, 2005.

THOMASSIM, L. E. C. **O público-alvo nos bastidores da política: um estudo sobre o cotidiano de crianças e adolescentes que participam de projetos sociais esportivos**. [Tese de Doutorado]. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

WALSH, D. J. A teoria como contexto. In: GRAUE, M. E.; WALSH, D. J. **A investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

WINKIN, Y. **A nova comunicação: da teoria ao trabalho de campo**. Campinas: Papyrus, 1998.

DESAFIOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA COM CRIANÇAS: REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES

Marynelma Camargo Garanhani
Viviane Maria Alessi

Considerações iniciais

Com a intenção de viabilizar, construir e ampliar estudos sobre a criança em movimento e sua gestualidade no processo de educação, investigadores do Grupo de Pesquisa EDUCAMOVIMENTO, vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil da Universidade Federal do Paraná (NEPIE-UFPR), realizam pesquisas com crianças e projetos de educação para infâncias.

Ademais, tem-se que o EDUCAMOVIMENTO/NEPIE-UFPR é um grupo de pesquisa que estuda a criança em movimento em contextos de educação. Formado por pesquisadores do Programa de Pós – Graduação em Educação da UFPR e de outras IES, integra a linha de pesquisa: Linguagem, Corpo e Estética na Educação (LiCorEs). Iniciou em 2008, como um “projeto de formação inicial e continuada de professores de Educação Física, apoiado pelo Programa Licenciar da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e composto por professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, bem como acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física da UFPR” (DE PAULA e GARANHANI, 2018). A partir de 2012, recebeu o apoio do programa PIBID/CAPES, redirecionando suas ações formativas e produzindo diversos estudos *stricto sensu*: mestrado, doutorado e pós-doutorado¹. O objetivo destes investigadores é desenvolver estudos e proposições para pais e professores de crianças pequenas, por meio de

¹ Acesso aos estudos e pesquisas desenvolvidas pelo grupo: <https://nepie.ufpr.br/teses-dissertacoes-tcc/>

publicação acadêmica, formação de professores e, também, postagens em redes sociais como: Instagram e Facebook.

Com o apoio teórico da Sociologia da Infância, Teorias da Linguagem² e do Desenvolvimento Infantil³, a luz de estudos sobre o corpo criança⁴ em movimento, estes investigadores buscam e constroem instrumentos/procedimentos metodológicos para a produção de dados, com a intenção de subsidiar pesquisas, projetos e estudos sobre a linguagem movimento na educação da criança.

Este cenário nos conduziu a apresentação deste estudo, no qual iremos abordar desafios metodológicos da pesquisa com crianças, por meio da apresentação de pesquisas realizadas com crianças, que abordaram estudos sobre corpo, movimento e gesto, em contextos de educação. A intenção é trazer proposições para reflexões sobre instrumentos/procedimentos metodológicos de investigações em que as crianças são colaboradoras, a partir dos temas: protagonismo infantil, a escuta das crianças e a imagem da criança como autoria. Para isto, apresentaremos algumas

2 Apoiadas nas ideias de Bakhtin e Volóchinov, em diálogo com os estudos de Wallon, Alessi e Garanhani (2019) compreendem linguagem como interação humana, que produz signos de diferentes naturezas, como: gestos, sons, imagens, palavras, entre outros. E, a criança, no diálogo com o outro e com o contexto que a constitui, se utiliza de seus movimentos para interações simbólicas.

3 Para Wallon o ser humano é geneticamente social, pois o seu desenvolvimento é uma integração entre o organismo e o meio sociocultural (GARANHANI, 2005). Em síntese, “a busca em compreender, de modo menos dicotômico e fragmentado o corpo é uma necessidade apontada por muitos pesquisadores que afirmam ser preciso compreender o corpo como uma interconexão entre natureza e cultura, em que ambas mantêm relações de mútua produção. Tais estudos destacam que o ser humano deve ser considerado em sua inteireza *biocultural*, pois se constitui, ao mesmo tempo, como totalmente biológico e totalmente cultural; dito de outra forma, no ser humano, o biológico se constitui na e pela cultura” (BUSS-SIMÃO, 2019, p. 55-56, grifo nosso).

4 “O corpo, como um conjunto de dimensões física, afetiva, histórica e social (GARANHANI, 2008), na condição criança, expressa codificações não tão marcadas e/ou em construção, que o constitui corpo criança. Portanto, a criança é corpo e o corpo é criança nas suas diferentes expressões e comunicações. É o corpo criança que sente, pensa, interpreta, age, se relaciona, vive. E por ser um corpo diferente do corpo adulto ou do corpo idoso, por ter características particulares e por ser menos afetado pelas condições sociais, é denominado *corpo criança*” (CAMARGO e GARANHANI, 2022, p. 6, grifo nosso).

pesquisas realizadas pelos investigadores do EDUCAMOVIMENTO/NEPIE-UFPR, as quais utilizaram e/ou construíram instrumentos/procedimentos metodológicos relacionados: a observação participante em contextos de educação e a visita monitorada pelas crianças; a roda de conversa e o desenho comentado nas entrevistas com crianças pequenas; a produção de imagens e sua publicação em relatórios de pesquisa.

O protagonismo infantil nas pesquisas com crianças

Ao refletirmos sobre a etimologia do termo protagonista, de origem grega *protagonistes*, onde *protos* significa principal ou primeiro e *agonistes* significa lutador ou competidor, e trazendo as discussões da Sociologia da Infância, no sentido de considerar o protagonismo como uma ação coletiva, produzida por experiências de vida e que permitem a participação significativa das crianças (LIEBEL, 2021), temos reunido esforços para que essa concepção, que extrapola os palcos dos teatros, telas de cinema ou televisão, alcance os indivíduos que tem (ou deveriam ter) seu papel e espaço reconhecidos e respeitados pela sociedade, como no caso dos bebês e crianças.

O protagonismo infantil

exige uma sociedade que amplie as possibilidades das crianças de participarem não apenas dos “assuntos infantis”, mas como de todos os assuntos da sociedade, em outras palavras, que reconheçam as crianças como cidadãos. O protagonismo infantil não exclui o protagonismo dos outros sujeitos, nem está dirigido contra os adultos. Ao contrário, chama a colaboração solidária dos adultos e o seu próprio protagonismo (LIEBEL, 2007, p. 142, grifo do autor).

Gradativamente esse protagonismo é percebido nas pesquisas com crianças que dão visibilidade às ações, pensamentos e linguagens infantis, ao valorizar e reconhecer como válido e significativo o ponto de vista da criança sobre aquilo que lhe diz respeito.

Neste sentido, temos acompanhado pesquisas que lançam mão de estratégias como a observação participante, em contextos de educação, e a visita monitorada, com ênfase no protagonismo infantil.

Observação participante

As pesquisas etnográficas assumiram, desde sua gênese, a observação participante como técnica de geração de dados (MARCHI, 2018), portanto, as pesquisas desenvolvidas pelo EDUCAMOVIMENTO/NEPIE-UFPR, com uma abordagem etnográfica lançaram mão desse instrumento. “Na observação participante, o pesquisador se torna parte da situação observada, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação” (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 2004, p. 167).

Nesta perspectiva, Cardoso (1986, p. 103) reforça que a prática da pesquisa precisa valorizar a observação tanto quanto a participação, pois:

Se a última é condição necessária para um contato onde afeto e razão se completam, a primeira fornece a medida das coisas. Observar é contar, descrever e situar os fatos únicos e os cotidianos, construindo cadeias de significação. Este modo de observar supõe [...] um investimento do observador na análise de seu próprio modo de olhar. Para conseguir esta façanha, sem se perder entrando pela psicanálise amadorística, é preciso ancorar as relações pessoais em seus contextos e estudar as condições sociais de produção dos discursos. Do entrevistador e do entrevistado.

Para Serra-Mallol (2012) podemos considerar que em qualquer observação há, necessariamente, a participação, uma vez que o observador está sempre presente no ambiente que observa, e que ele não pode ser nem invisível, nem totalmente inativo.

Já Cefaï (2003, citado por SERRA-MALOLL, 2012, p. 3) aponta que o termo *observação* é reduutivo, pois o método apela a todas as habilidades sensoriais do pesquisador: «o corpo como órgão de percepção, movimento e dramatização, é o primeiro meio de investigação de campo». E se pensarmos nas pesquisas com crianças pequenas, não estamos apenas observando, mas ouvindo-as, em todas as suas múltiplas linguagens e percebendo as inúmeras nuances das suas capacidades comunicativas estabelecidas com seus pares. Estamos, enquanto investigadores, imersos com todo nosso corpo no universo do campo

de pesquisa, lançando mão de todas as habilidades e sentidos⁵ de que dispomos para capturar as informações que deem conta de responder nossas perguntas norteadoras.

A presença de um estranho dentro de determinado contexto, por si só altera a dinâmica do grupo investigado e traz, conseqüentemente, alterações nos dados produzidos.

Como qualquer método de investigação, a observação está a serviço de uma construção de objetos, cujos limites são desenhados por um problema. Mas essa parte da realidade observada é levada em consideração como uma totalidade concreta, convidando o investigador a se considerar como parte dessa totalidade e a analisar os efeitos de sua presença em vez de tentar neutralizá-los (SERRA-MALOLL, 2012, s.p. tradução nossa)⁶.

Durante a observação participante realizada na pesquisa⁷ por uma das autoras desta publicação, pudemos constatar que além da presença da pesquisadora influenciar o ambiente das crianças, essas também afetaram a pesquisadora. Percebemos o quanto a presença de uma pessoa estranha altera a dinâmica e, até mesmo, as ferramentas por ela utilizadas na produção de dados chamam a atenção das crianças, como no caso de uma máquina fotográfica ou filmadora, que podem despertar o interesse delas. Ter um olhar cuidadoso, permitir que saciem suas curiosidades e interajam com a pesquisadora e seus instrumentos de pesquisa são pequenos detalhes que revelam o respeito pelas crianças envolvidas na pesquisa, reconhecendo seu protagonismo.

Então, refletir sobre a influência da observação participante e de que forma os dados podem ser alterados, deve permear a análise desen-

5 As observações reúnem nossas percepções visuais, auditivas, olfativas e táteis, sendo que sempre damos sentidos às nossas percepções.

6 No original: Comme toute méthode d'enquête, l'observation est au service d'une construction d'objet, dont les limites sont tracées par une problématique. Mais cette portion de réalité observée est prise en compte comme une totalité concrète, invitant l'enquêteur à se considérer comme élément de cette totalité et à analyser les effets de sa présence plutôt qu'à tenter de les neutraliser.

7 Ver Alessi e Garanhani (2019).

volvida e precisa ser sinalizado pelo pesquisador, como forma de garantir legitimidade na pesquisa.

Assim, acompanhamos o relato de algumas experiências que tentaram minimizar o papel do adulto pesquisador na investigação⁸, mas o fato é que, mesmo que não seja nossa intenção, influenciemos e alteremos a dinâmica do grupo e isso deve ser considerado. A proporção dessa influência dependerá da cautela nos modos de inserção e na forma cuidadosa e respeitosa como se dará a observação participante.

Bastien (2007) argumenta que a participação inevitavelmente leva a estreitar os relacionamentos, mas o distanciamento dessas relações, permite o rigor acadêmico necessário à pesquisa.

As soluções para a responsividade não estão na regularização, restrição ou eliminação de interações no campo. Eles exigem que nos tornemos sensíveis e receptivos à maneira como os protagonistas se percebem e tratam uns aos outros. O pesquisador é uma fonte de resultados, não de contaminação deles (EMERSON, 2003 apud BASTIEN, 2007, p. 132, tradução nossa)⁹.

Nesse sentido, encontramos alguns entraves na observação participante, como: a interferência do adulto pesquisador na dinâmica do grupo investigado; a interação entre pesquisador e sujeitos participantes da pesquisa que podem, de certa forma, alterar os resultados obtidos.

Serra-Mallol (2012) identifica alguns limites da observação participante, denominadas como ilusões das observações: a) ilusão topocêntrica: quando limitamos a observação a uma determinada cena social, reduzindo assim a existência dos participantes ao local estudado; b) ilusão jurídica: quando o comportamento dos participantes é explicado a partir de seus “papéis” no ambiente observado, e, c) ilusão de exclusividade reflexiva: quando o pesquisador acredita que ele é o único que

8 Exemplos podem ser observados no que Corsaro chama de adulto atípico (CORSA-RO, 2005, 2011) e o menos-adulto (MANDELL, 2003).

9 No original: Les solutions à la réactivité ne sont pas dans la régularisation, la restriction ou la suppression des interactions sur le terrain. Elles réclament que l'on devienne sensible et réceptif à la façon dont les protagonistes se perçoivent et se traitent les uns les autres. Le chercheur est une source de résultats, non pas de contamination de ceux-ci.

pode analisar as situações observadas. Para superar essas ilusões, o autor defende a possibilidade de *feedback* aos participantes, com a construção da análise de forma coletiva (SERRA-MALLOL, 2012). Nesse sentido, consultar os participantes sobre os resultados obtidos com a pesquisa, sempre que possível, no sentido de confrontar os achados com a real intenção comunicativa das crianças, por exemplo, é uma forma de reduzir interpretações equivocadas, por parte dos pesquisadores, e garantir maior fidedignidade aos dados obtidos e ao protagonismo dos participantes.

Outra problemática ocorre quando a observação participante passa para participação observante. Durham (1986), na década de 80, já tecia críticas ao que ela chama de deslizamentos conceituais ao afirmar que “estamos passando da observação participante para a participação observante e resvalando para a militância” (DURHAM, 1986, p. 27), ou seja, o pesquisador acaba se colocando como *porta voz* do grupo investigado. E, nesse sentido, a autora reforça a necessária reflexão metodológica e epistemológica envolvida nesse instrumento de conhecimento.

Bastien (2007) infere que a noção de participação observante aparece, frequentemente, como uma espécie de figura de estilo, com a finalidade de destacar um investimento significativo ou prolongado no campo, sugerindo a preponderância da participação sobre a observação. Contudo, a busca pela originalidade acaba justificando o uso da terminologia, na maioria dos casos, sem esclarecer as condições desse uso.

Nas pesquisas desenvolvidas pelo EDUCAMOVIMENTO/NEPIE-UFPR, a observação participante foi acompanhada por outros instrumentos metodológicos como forma de subsidiar os dados produzidos e garantir que diferentes pontos de vista pudessem ser contemplados nas análises.

Vale ressaltar que é necessário garantirmos um cuidado epistemológico para que esses instrumentos e procedimentos sejam “pontes que atravessam a relação de pesquisa e potencializam processos de subjetivação e não obstáculos desarticulados dos sentidos da investigação” (FERNANDES e SOUZA, 2020, p. 979). Neste cenário, a observação participante nas pesquisas com crianças nos permite conhecer mais as crianças por meio de um olhar mais aguçado, próximo e cuidadoso.

Visita monitorada

Em sua pesquisa, Martins (2010)¹⁰ sentiu a necessidade de ouvir mais das crianças sobre os espaços da instituição. Diante disso, ela construiu o procedimento metodológico *visita monitorada*, que constituiu em visitação pelos diferentes espaços da instituição, conduzida e apresentada oralmente pelas crianças. Depois da visita com duplas diferentes, a pesquisadora organizou as crianças em grupos para que cada um pudesse falar sobre esse momento e suas impressões, criando assim o momento do *relato da visita monitorada*.

A visita monitorada, um dos destaques deste estudo ao nosso ver, permitiu que os espaços fossem apresentados pelo viés da criança, pois ao relatar suas memórias, o funcionamento e utilização (ou não) daquele espaço por ela, a criança traz suas marcas e impressões para a pesquisa. Além disso, amplia as possibilidades de procedimentos a serem combinados e confrontados, para garantir maior autenticidade nos dados produzidos.

Santos (2021)¹¹ também realizou *visita monitorada* no quintal da escola, para que as crianças pudessem mostrar como utilizavam o espaço e o que conseguiam fazer em cada ambiente e de que forma utilizavam cada um dos diferentes elementos disponíveis. Conhecer os espaços a partir do ponto de vista das próprias crianças nos permitiu observar suas perspectivas, intenções e relações estabelecidas que, muitas vezes, não são percebidas nas observações realizadas pelo pesquisador. No caso da referida pesquisa, as crianças demonstraram muito entusiasmo para explicar à pesquisadora um dos seus espaços preferidos na escola e a forma como cada um utilizava os recursos ali dispostos.

Portanto, esse pode ser um instrumento valioso e significativo, pois permite que a criança relate/apresente os espaços sociais de sua convivência pelo seu ponto de vista. Com isto, revela seus gostos e preferências, de forma que, esta, se torna protagonista da investigação da qual é participante.

10 Pesquisa de Mestrado intitulada: A organização do espaço na Educação Infantil: o que contam as crianças?

11 Pesquisa de Mestrado intitulada: Os riscos corporais do brincar: o que dizem crianças da Educação Infantil.

A escuta das crianças nas pesquisas

Escutar a criança deve ser um

processo ativo de comunicação, consistindo em ouvir, interpretar e construir significados que não se limitam à palavra falada, mas tomam como ponto de partida o facto de crianças e adultos estarem expostos a múltiplas vozes, múltiplas perspectivas nos olhares e pensamentos [...] (COSTA e SARMENTO, 2018, p. 75).

Com base nessa citação precisamos considerar que a criança se expressa por meio de diferentes linguagens (ALESSI e GARANHANI, 2019), é um corpo criança que interage, se comunica com os outros e precisa ter o seu direito de voz e participação garantidos. Para isso, necessitamos estar atentos para escutar os ditos e não-ditos, valorizar os diferentes pontos de vista e os sentidos que as crianças dão às suas percepções. E, por fim, acolher seus enunciados.

Friedmann (2014) alerta que podemos ouvir, mas não escutar as crianças. “Escutar tem a ver com estar presentes, conter a tendência que nós adultos temos de querer entender; e ter a coragem de entrar por inteiro no universo das crianças a partir das nossas impressões, sensações e percepções” (FRIEDMANN, 2014, p. 40).

A escuta precisa ser aberta e sensível à necessidade de ouvir e ser ouvido e à necessidade de escutar com todos os sentidos, não só com os ouvidos. [...] A escuta nos legitima, nos dá visibilidade. Ela enriquece tanto aquele que escuta quanto aquele que produz mensagem (RINALDI, 2015, p. 236).

Precisamos estar sensíveis as peculiaridades e sutilezas infantis. Nesse sentido, assumir nossa incompletude, enquanto adultos e, por meio da alteridade, ver, escutar e conhecer o outro-criança.

Garanhani, Martins e Alessi (2015, p.314) nos alertam:

[...] em pesquisas com crianças, os instrumentos e procedimentos precisam considerar as especificidades infantis, respeitando as vontades e o tempo de cada criança, numa conduta ética que

permita captar os ditos e não ditos, perceber as opiniões infantis – mesmo quando essa ainda não são expressas de forma clara para o adulto pesquisador – e, que proporcione à criança sentimentos de acolhimento, segurança, respeito e valorização.

A riqueza, manifestada nos enunciados das crianças, nos diversos momentos que elas têm para dialogar com os adultos e outras crianças com as quais convivem nos revela muito sobre seus conhecimentos, aprendizagens, sentimentos e formas de ver o mundo. Muitas vezes ouvimos a expressão de que é preciso *dar voz às crianças*. Abramowich e Moruzzi (2016) nos lembram que essa expressão tem sido problematizada “na medida em que se coaduna com a perspectiva adultocêntrica de supor que a voz de uma criança precisa ser consentida pelo adulto” (ABRAMOWICH e MORUZZI, 2016, p. 31). Alessi (2014) reafirma que *as crianças já têm voz!* mesmo que, muitas vezes, esse espaço de fala seja restrito e, complementa, que é necessário que nós,

profissionais da educação e sociedade em geral, estejamos dispostos a ouvi-las e a atuarmos como seus interlocutores ativos, percebendo as nuances dos seus discursos, os sentidos que atribuem às pessoas, fatos e situações e a riqueza das suas percepções de mundo, para que possamos, realmente, conhecê-las, considerando e compreendendo as suas ideias (ALESSI, 2014, p. 19).

Em outros casos, ainda, percebemos que os pesquisadores e profissionais que atuam com as crianças, sentem a necessidade de classificar, normatizar ou constituir uma gramática da linguagem da criança. A riqueza da linguagem infantil não cabe em uma gramática. São tantas nuances, sutilezas e sentidos que são produzidos e construídos nas interações estabelecidas com os outros, que corremos o risco de cometer equívocos e interpretações inconsistentes ou parciais.

Com o objetivo de buscar escutar a criança, de forma ativa, qualificada e sensível, apresentamos algumas possibilidades de instrumentos para captar seus enunciados e estabelecer com elas uma comunicação profícua, como as entrevistas, as rodas de conversa e os desenhos comentados.

Entrevistas e roda de conversa

Geralmente as entrevistas são utilizadas para complementar dados observacionais, permitindo ao investigador “compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana” (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 2004, p. 168).

A pesquisa desenvolvida por Martins (2010) que objetivou analisar a organização dos espaços da Educação Infantil, a partir da perspectiva das próprias crianças, fez uso de entrevistas semiestruturadas e não-diretivas. Ao observar que as crianças falavam com mais tranquilidade na presença de outras crianças, as entrevistas foram realizadas em duplas. As observações participantes e os desenhos comentados apoiaram esse momento das entrevistas, que foram se adaptando em função dos participantes e das necessidades de informações a serem coletadas.

Ao refletir sobre a comunicação estabelecida pelas crianças, que ultrapassa o viés da linguagem oral, a pesquisa de Monteiro (2012)¹² procurou investigar como a criança pequena utiliza o movimento do seu corpo para comunicar suas aprendizagens. Ela realizou uma pesquisa na qual as crianças do 1º Ano de uma escola de Ensino Fundamental foram participantes. Sua análise foi organizada em três eixos: o movimento aleatório do corpo infantil, o movimento do corpo como suporte para a fala e o movimento da criança com intenção: o gesto infantil.

Para a produção de dados, a autora realizou observação participante nos momentos de assembleias com a turma (a instituição utilizava a metodologia de projetos). Além disso, foram feitas entrevistas em grupos e registradas por gravações em áudio e vídeo e, também, imagens fotográficas.

Segundo a pesquisadora, a entrevista não estruturada (LESSARD-HÉBERT, GOYETTE e BOUTIN, 2008) ajudou a compreender as observações realizadas, possibilitando a explicação e/ou complementação de informações obtidas naqueles momentos, utilizando equipamentos tecnológicos de áudio e vídeo para a captação do que pretendia observar. O uso de um gravador nas entrevistas é indicado para que seja

12 Pesquisa de Mestrado intitulada: A comunicação da criança sobre suas aprendizagens na Pedagogia de Projetos: em foco o corpo em movimento.

“ampliado o poder de registro e captação de elementos de comunicação de extrema importância, pausas de reflexão, dúvidas ou entonação de voz, aprimorando a compreensão da narrativa” (SCHRAIBER apud MONTEIRO, 2012, p. 67).

Carvalho et Al (2004) apontam alguns aspectos relevantes e limitadores da utilização das entrevistas com crianças. As autoras chamam a atenção para a categorização de respostas abertas para fins de análise quantitativa, tendo em vista as múltiplas respostas emitidas pelas crianças que podem dificultar os agrupamentos dos dados. Em outro caso, as autoras ilustram uma entrevista com perguntas simples, respostas curtas e categorizações heurísticas, como uma possibilidade de captar as ideias/avaliações infantis. O mais importante, segundo as autoras, é garantir o rigor metodológico, pois “a utilidade dos instrumentos depende fundamentalmente do tipo de pergunta que se pretende responder e da qualidade e adequação dos recursos de amostragem, registro e análise aplicados à coleta e interpretação dos dados” (CARVALHO et AL., 2004, p. 299) e garantir qualidade na interação entrevistador e entrevistado, o que possibilita disponibilidade e motivação das crianças envolvidas.

Uma possível adequação a ser feita no uso de entrevistas em grupo, seria a realização das *rodas de conversa*. As rodas de conversa são práticas educativas nas quais as crianças sentam-se em círculo para dialogar sobre diferentes assuntos e, comumente, o professor utiliza os chamados disparadores (objetos, imagens ou outros materiais que sirvam como propulsores para iniciar uma conversa).

No caso da pesquisa de Alessi (2014)¹³, a autora fez uso das práticas de roda de conversa realizada pela professora nas turmas observadas para analisar os enunciados infantis. Contudo, a *roda de conversa* pode ser uma estratégia metodológica a ser utilizada com as crianças, pois quando estão em grupo elas tendem a se soltar mais e interagir oralmente com crianças e adultos. Mayall (2005) comenta sobre as capacidades cognitivas de escutar, responder e comentar que as crianças desenvolvem ao promover os diálogos com pares ou grupos de crianças, além da pos-

13 Pesquisa de Mestrado: Rodas de Conversa: uma análise das vozes infantis na perspectiva do Círculo de Bakhtin”.

sibilidade de conversarem entre eles, auxiliarem os colegas que são mais tímidos, aproximando o pesquisador do grupo.

Na pesquisa desenvolvida por Santos (2021) que buscou compreender como as crianças compreendem os riscos nas situações de brincadeiras, as *rodas de conversas* foram utilizadas a partir de diferentes disparadores, como:

- a) Imagens de brincadeiras arriscadas: brincadeiras relacionadas com grandes alturas (balanço), manuseio de ferramentas arriscadas (espadas de madeira) ou próximas a elementos perigosos (fogueira), brincadeira de contato e com aumento de velocidade (corrida);
- b) Trechos de filmes/animações infantis (Valente e Mogli, o menino lobo) nos quais os personagens enfrentavam desafios corporais (as cenas retratam o manuseio de arco e flecha, correndo em meio à mata/floresta, rolando e brincando com animais); e,
- c) Fotos e vídeos das próprias crianças brincando no quintal da escola.

Nestes momentos, o material visual das práticas analisadas pode ser contrastado com as impressões infantis. Spinelli (2012) comenta que essa diversidade de ferramentas e estratégias

utilizadas para “ouvir” e registrar apresenta-se expressa por fala, voz, o que dizem/pensam, escuta sensível, narrativas infantis, ponto de vista, olhares, discurso/perspectiva/experiências das crianças, universo infantil, com a palavra a criança, a lógica da criança [...] indicam que os pesquisadores vêm exercitando e experimentando um conjunto de procedimentos aqui denominados de “conversas com crianças” para garantir desde o acesso e a construção de vínculos até sua escuta. (SPINELLI, 2012, p. 116, grifos do autor).

Para isso, observar e conhecer o grupo participante da investigação nos permite escolher os instrumentos/procedimentos mais adequados e fazer os devidos ajustes de forma a garantir uma escuta sensível e uma relação dialógica.

Os desenhos comentados

O desenho é mais uma das linguagens da criança que podem nos revelar suas compreensões e servir como um suporte para a narrativa infantil. Além de possuir um caráter autoral, com traços e características muito peculiares de cada indivíduo, também apresenta registros que revelam a cultura na qual a criança está inserida.

O estudo de Martins (2010), que buscou compreender os significados e sentidos que as crianças de um Centro de Educação Infantil atribuem aos espaços desta instituição, utilizou como instrumentos: a observação participante, a entrevista semiestruturada, a visita monitorada e os desenhos comentados. Em conversa inicial com as crianças, a pesquisadora solicitou que realizassem desenhos sobre o espaço da instituição e, enquanto desenhavam, elas e a pesquisadora dialogavam sobre eles, reconhecendo assim que “as falas das crianças não nascem isoladas ou a partir de situações e de questões suscitadas pela pesquisa. Elas são parte de um contexto vivenciado pelas crianças na instituição educativa” (MARTINS, 2010, p. 65-66).

Segundo a pesquisadora “é preciso considerar que os desenhos das crianças vão muito além do figurativo, eles também expressam sentimentos, sons, sensações, temporalidades” (MARTINS, 2010, p. 72). Ao conversar enquanto desenhavam, a fala infantil organiza o desenho e é organizada por ele.

Capturar o que é dito pela criança, enquanto ela desenha, permite ao pesquisador ampliar sua compreensão sobre a ela. Também foi importante porque, nesta faixa etária, os desenhos nem sempre são figurativos e mesmo que o sejam, a pesquisadora poderia não ter um olhar tão atento ou sensível, interpretando erroneamente os registros gráficos ou suas intenções (MARTINS, 2010, p. 73).

Sarmiento (2011, p. 37) propõe o entendimento do desenho como objeto simbólico, que deve ser interpretado de modo polissêmico, como:

produto singular da criação de um sujeito concreto – a pessoa da criança que o desenhou; um artefacto social significativo das regras

e valores culturais de inserção da criança; um objecto simbólico que exprime, ademais, um grupo geracional específico – a infância.

Portanto a análise dos desenhos infantis, precisa considerar o contexto sócio-histórico e cultural no qual a criança está inserida e as condições de sua produção que revelam a sua visão de mundo. Quando trazemos a oportunidade de a criança comentar sobre o seu desenho e expressar suas intenções, como foi o caso da pesquisa desenvolvida, ampliamos as possibilidades de conhecer as crianças por meio de suas linguagens oral e gráfica, tensionando esses dois registros simbólicos.

Sobre o desenho infantil, Abramowich e Moruzzi (2016) refletem em relação ao cuidado de não realizar uma *interpretação equivocada/arbitrária* garantindo que ele não seja “objeto de reprodução de identidades, de classificações, de patologizações, de respostas esperadas pelos adultos” (ABRAMOWICH e MORUZZI, 2016, p. 31). Portanto, prever momentos que a criança possa comentar sobre seu próprio desenho, podem servir como suporte da narrativa oral e nos auxiliar na compreensão dos sentidos do grafismo infantil, quando este desenho passa a compor a produção de dados para a pesquisa.

A imagem da criança como autoria

O uso das imagens das crianças “ganham crescente destaque nas formas de narrar a vida quotidiana, nos processos de produção e compartilhamento do conhecimento na atualidade” (FERNANDES e CAPUTO, 2020, p. 8). A imagem permite o “diálogo entre a linguagem verbal e a linguagem iconográfica” e possibilita “falar por imagens o que as palavras não chegam a conseguir dizer” (SARMENTO, 2014, p. 202). Esse instrumento metodológico se torna um grande aliado no caso das pesquisas envolvendo crianças que se expressam por meio diferentes linguagens, como sons e movimentos (ALESSI e GARANHANI, 2019).

Além do cuidado com a integridade e bem-estar da criança e as questões éticas que permeiam sua produção, análise e divulgação, a utilização de imagens revela uma preocupação com a criança-sujeito, sua identidade e autoria.

Fernandes e Caputo (2020) destacam que ainda observamos práticas adultocentradas que, sob o argumento da proteção a possíveis danos, trazem imagens das crianças desfocadas, apenas contornos, imagens de costas ou com tarjas – o que denominam de imagem-fantasma da criança – e, dessa forma, “perpetuam a invisibilidade e as possibilidades ímpares que a participação da criança traz aos processos de construção de conhecimento acerca dos seus mundos de vida” (FERNANDES e CAPUTO, 2020, p. 18). Deste modo, tem-se que:

Assegurar uma imagem da criança-sujeito nos processos de pesquisa em geral, e nos processos de pesquisa que utilizam fotografias de crianças, implica da parte do investigador um profundo conhecimento teórico, empírico e formal-jurídico, de modo a acautelar que as crianças possam assumir visibilidade e autoria, sem nunca descuidar a sua proteção e o respeito pelo seu interesse superior. Implica considerar que quando envolvemos as crianças em processos de pesquisa é fundamental assegurar que, antes de mais, elas estão informadas acerca do processo e de todas as nuances que o envolvem, para poderem posicionar-se, fazer escolhas, tomar decisões em conjunto com os seus responsáveis legais e com os investigadores, acerca do modo como pretendem aparecer nos relatórios de pesquisa (FERNANDES e CAPUTO, 2020, p. 18).

Nessa perspectiva, apresentamos algumas pesquisas que, considerando as especificidades das crianças participantes, buscaram dar visibilidade aos seus enunciados e reconheceram sua autoria, incluindo suas imagens nas publicações.

Filmagens e a publicação nos relatórios de pesquisa

Para conversarmos sobre as filmagens nas pesquisas com crianças iniciamos com o estudo de Spréa (2010)¹⁴ que objetivou discutir e compreender o modo como as crianças realizam, processam e produzem cultura enquanto brincam nos intervalos de recreio escolar. Segundo ele, “o olhar se dirigiu precisamente àquilo que as crianças fazem a partir das

14 Pesquisa de Mestrado intitulada: A invenção das brincadeiras: um estudo sobre a produção das culturas infantis nos recreios de escolas em Curitiba.

brincadeiras, como as inventam, e qual o significado que elas adquirem no conjunto de forças sócio-dinâmicas intrínsecas às relações no interior dos grupos infantis” (SPRÉA, 2010, p. 108).

Para obter os dados de sua pesquisa, o investigador observou as brincadeiras infantis, realizou filmagens de alguns desses momentos e de entrevistas com as crianças, realizando, posteriormente, as transcrições. Spréa (2010) optou por incluir recursos audiovisuais nos seus instrumentos metodológicos, resultando em um filme-documentário que traduz, em uma linguagem videográfica, as percepções do investigador, além de servir como um instrumento de devolutiva para a comunidade envolvida na investigação.

Para Corsaro (2011, p. 67):

A gravação audiovisual é útil para documentar as culturas infantis porque muitas de suas brincadeiras são não verbais, mas rápidas e altamente complexas. Como resultado, é muito difícil capturar a densidade e a complexidade das brincadeiras em notas de campo.

Indo nesta direção do exposto por Corsaro, Spréa (2010, p. 85) aponta que:

A opção por transformar o montante das filmagens em um filme-documentário impactou o modo como os dados foram organizados, selecionados e tratados. Os longos processos de decupagem, roteirização e edição, próprios de uma produção audiovisual, implicaram em um tipo de manipulação dos dados compatível com as necessidades de imersão na linguagem videográfica. Esses processos mobilizaram a construção do conhecimento em uma etapa central da pesquisa, constituindo-se como um estágio significativo na produção dos dados.

O autor entende as filmagens como um diário de campo filmado que lhe permitiu retornar com agilidade, quantas vezes fosse necessário, aos enunciados e ações das crianças durante as entrevistas e observações. Além disso, esse material ajudou a “assegurar não apenas o lugar das crianças como sujeitos de pesquisa, mas também seu papel como atores sociais na produção do conhecimento” (SPRÉA, 2010, p. 85).

Para ele, produzir um documentário a partir dos depoimentos das crianças, apresenta “uma versão da realidade por meio da qual o cotidiano escolar também se revela, significou assumir uma posição que se distânciava das convencionais formas de abordagem para o estudo da infância” (SPRÉA, 2010, p. 127).

Durante todas as etapas de sua pesquisa, o pesquisador demonstrou uma preocupação muito grande com o lugar ocupado pelas crianças. Muitas vezes, observamos que

as múltiplas condições desiguais, inevitáveis na partilha social que cabe tanto a crianças quanto a adultos, não excluem, necessariamente, a possibilidade de um gerenciamento da relação que posicione a criança num lugar um pouco mais privilegiado dentro da pesquisa (SPRÉA, 2010, p. 123).

Neste sentido, o autor reforça que as crianças têm plenas condições de participação nas pesquisas. Contudo, isso vai depender do grau de participação que o pesquisador permite às crianças, podendo (ou não) potencializar esse envolvimento e as formas de produção infantil, ou seja, perpassa pela concepção do próprio pesquisador.

Entre os aspectos negativos do uso de filmagens na pesquisa, Spréa destaca os fatores “próprios da linguagem e da técnica, como o fato de que nem sempre a câmera está ligada quando um fato importante ou uma fala significativa ocorrem”. Por outro lado, “há imagens que a câmera registra e que o olhar imediato do pesquisador não captura. Nesse caso, o pesquisador poderá surpreender-se com um novo dado” (SPRÉA, 2010, p. 130).

Alessi (2011, 2017) também fez uso de gravações em vídeo em suas pesquisas no intuito de garantir maior fidedignidade aos seus dados, uma vez que investigou a linguagem infantil. Na pesquisa sobre *rodas de conversa*¹⁵, a autora gravou momentos de *rodas de conversas* entre crianças de 4 a 6 anos, realizados em instituições de Educação Infantil, com o objetivo de analisar os enunciados infantis e conhecer as crianças a partir de seus relatos orais.

¹⁵ Alessi (2011).

As gravações em vídeo, possibilitaram, segundo a autora, uma descrição pormenorizada e aprofundada das situações observadas, buscando, para além das palavras, os gestos, olhares, expressões que permearam os momentos das *rodas de conversa*, ou seja, capturar os *ditos e não-ditos* pelas crianças. Pois, “o registro em vídeo de um acontecimento permite que o mesmo seja observado muitas vezes e é particularmente útil ao nível da microanálise” (GRAUE e WALSH, 2003, p. 136).

Contudo, os autores alertam que “o discurso humano é muito complexo e nunca se consegue passá-lo para o papel com exactidão, mesmo com adultos que sabem que estão a ser gravados e falam de forma a facilitar a gravação” (GRAUE e WALSH, 2003, p. 164). Assim, nesse sentido, precisamos considerar as dificuldades que possam surgir na transcrição dos enunciados infantis, mesmo tendo a possibilidade de retornar à gravação diversas vezes, alguns trechos podem ficar obscuros, inaudíveis ou incompressíveis para o adulto/pesquisador.

Contudo, como escreve Flick (2004, p. 162-163) tem-se que o uso de câmeras permite

gravações detalhadas de fatos, além de proporcionar uma apresentação mais abrangente e holística de estilos de vida e condições. Possibilitam o transporte de artefatos e apresentação destes como retratos, e também a transgressão de limites de tempo e espaço. Podem captar fatos e processos que sejam muito rápidos ou complexos para o olho humano. As câmeras também permitem gravações não-reativas das observações e, por último, são menos seletivas do que as observações. As fotografias ficam à disposição de outras pessoas para ser analisadas.

As gravações são um importante aliado no sentido de captar detalhes significativos das situações observadas, que podem escapar aos olhos do pesquisador e, no caso específico da investigação de Monteiro (2012), que tinha o movimento como foco, facilitou acompanhar essa fluidez e dinamismo dos movimentos infantis. Ao perceber a riqueza que tinha em seus registros videográficos, a autora buscou caminhos para contemplar a movimentação do corpo das crianças no seu relatório de pesquisa e ilustrar essa dimensão, permitindo ao leitor visualizar as situações por

ela descritas e as transcrições das falas infantis. Para isso ela capturou as imagens retratadas nos vídeos produzidos em campo, utilizando um recurso tecnológico¹⁶ que transformou as imagens dos vídeos em imagens fotográficas/frames (imagem convertida em quadros), apresentando uma sequência de imagens acompanhadas dos registros de suas observações e transcrições das situações por ela selecionadas para análise. A forma de apresentação que a pesquisadora utilizou para divulgar seus dados, também chama a atenção, atrelando as imagens com a descrição das notas de campo, conforme nos mostra a Imagem 1.

16 Programa JPEG *Converter*

Imagem 1 – Dados da pesquisa “A comunicação da criança sobre suas aprendizagens na pedagogia de projetos: em foco o corpo em movimento”.



loshiu – a gente também fez a brincadeira do galo e da galinha que se o menino ou a menina ficar três vezes com o pé no chão (*estava com as mãos no bolso, fez uma pausa na fala*); é assim (*levantou para mostrar*) tem um cara aqui (*levantou as mãos como se estivesse segurando alguém*) um segura na mão do outro e tem que fazer assim (*começou a pular de um pé só*) (*Julia começou a fazer igual*) daí por o pé no chão assim (*colocou o pé no chão*).

Eu – Ah, se colocar o pé no chão por três vezes perde. (*loshiu fez que sim com a cabeça e sorriu no final*).

Raiane – a gente pode fazer para mostrar?

Eu – Sim (*Raiane e loshiu começaram a mostrar como é a brincadeira. loshiu pulava e olhava para mim sorrindo*).

Trecho da comunicação do 2º grupo (07/11/2011)

Fonte: Monteiro (2012, p. 92)

Alessi (2017)¹⁷ também fez uso desta técnica de extrair imagens dos vídeos produzidos no campo de pesquisa. Em sua investigação, que procurou analisar como os bebês se comunicam, a autora filmou, durante um ano, as interações entre bebês de 8 a 24 meses em uma instituição de Educação Infantil. Depois de se debruçar sobre a análise dos vídeos

¹⁷ As linguagens dos bebês na Educação Infantil: diálogos do Círculo de Bakhtin com Henri Wallon.

produzidos, algumas situações foram escolhidas e as cenas transformadas em seqüências de imagens fotográficas (frames), acompanhadas por registros do diário de campo e apresentadas por meio de *fichas de episódios*, que auxiliam o leitor no acompanhamento das inferências apontadas teoricamente pela pesquisadora, conforme nos mostra a Imagem 2.

Imagem 2 – Dados da pesquisa “As linguagens dos bebês na Educação Infantil: diálogos do Círculo de Bakhtin com Henri Wallon”.



FONTE: A autora (2016)

Fonte: Alessi (2017, p. 92).

Em síntese, “o vídeo registra as expressões faciais das crianças, quando estão a falar [...] e muitas vezes as expressões veiculam mais informações do que aquilo que é dito” (GRAUE e WALSH, 2003, p. 145). Portanto, as imagens das crianças auxiliam o pesquisador na interpretação do dado produzido, pela riqueza de informações que a gestualidade oferece, e quando publicadas em relatórios de pesquisa dão autoria a elas: as crianças.

Considerações finais

Destacamos, ao longo desse estudo, a importância das escolhas metodológicas, éticas e estéticas que garantam o protagonismo, a escuta e a imagem da criança como reconhecimento de sua autoria e, assim, deem visibilidade e potencializem sua voz e participação, em uma relação dialógica construída entre o adulto pesquisador e a criança participante da pesquisa.

Acreditamos que um único instrumento de investigação para a produção de dados sobre a pesquisa com crianças não será suficiente para *ouvir* as diferentes linguagens que elas utilizam para se comunicarem. Faz-se necessário, portanto, a *triangulação*¹⁸: abordagem metodológica utilizada pelo EDUCAMOVIMENTO/NEPIE-UFPR nas pesquisas com crianças, com base nas considerações apresentadas por Graue e Walsh (2003, p. 33): “para compreender bem as crianças é tão preciso combinar várias abordagens como ir em busca de novas perspectivas” e André (1983, p. 69):

triangulação significa a combinação de múltiplas fontes de dados, vários métodos de coleta e diferentes perspectivas de investigação. Comparar e chegar a convergência das informações fornecidas por diferentes informantes, diferentes métodos e diferentes investigadores é uma forma de verificar a propriedade do esquema de classificação dos dados.

Ao considerarmos que a “infância é uma construção contínua e deve ser observada de muitos ângulos para ser devidamente compreendida e assimilada” (GRAUE e WALSH, 2003, p. 53), precisa-

18 As pesquisas apresentadas, neste estudo, mostram a possibilidade da triangulação de métodos de pesquisa, a depender dos objetivos da investigação.

mos estabelecer redes intersetoriais de “interlocações entre as áreas de conhecimento que estão interessadas em construir conhecimento científico relevante e implicado sobre, mas sobretudo com as crianças” (DORNELLES e FERNANDES, 2012, p. 2). É, especialmente, este enfoque de considerar a participação da criança na pesquisa, que atribui aos estudos da criança “uma importância acrescida na história de construção de conhecimento acerca da infância, de forma a ultrapassar velhos mitos acerca da (in)competência das crianças” (DORNELLES e FERNANDES, 2012, p. 2).

Diante disso, para pesquisar infâncias e construir conhecimentos a respeito da criança faz-se necessário lançar mão de diferentes instrumentos e procedimentos de investigação. Nesse sentido, acreditamos que a *triangulação de dados*¹⁹ se constitui em um método eficaz e pertinente nas pesquisas com crianças.

19 Denzin (1978, apud ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 2004, p. 173) identifica quatro tipos de triangulação: “de fontes, de métodos, de investigadores e de teorias”.

Referências

- ABRAMOWICZ, A.; MORUZZI, A. B. Infância na contemporaneidade: questões para os estudos sociológicos da infância. **Crítica Educativa**, v. 2, n. 2, pp. 25-37, 2016.
- ALESSI, V. M. **As linguagens dos bebês na Educação Infantil: diálogos do Círculo de Bakhtin com Henri Wallon**. [Tese de Doutorado]. Curitiba: UFPR, 2017.
- ALESSI, V. M. **Rodas de conversa: uma análise das vozes infantis na perspectiva do círculo de Bakhtin**. Curitiba: Editora UFPR, 2014.
- ALESSI, V. M. **Rodas de Conversa: uma análise das vozes infantis na perspectiva do Círculo de Bakhtin**. [Dissertação de Mestrado]. Curitiba: UFPR, 2011.
- ALESSI, V. M.; GARANHANI, M. C. **Bakhtin, Wallon e as linguagens dos bebês**. Curitiba: UFPR, 2019.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisas quantitativas e qualitativas**. São Paulo: Pioneira, 2004.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Textos, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de pesquisa**, v. 45, pp. 66-71, 1983.
- BASTIEN, S. Observation participante ou participation observante? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. **Recherches Qualitatives**, v. 27, n. 1, pp. 127-140, 2007.
- BUSS-SIMÃO, M. Experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento na Educação Infantil. In: MORO, C.; VIEIRA, D. M. **Leituras em Educação Infantil: contribuições para a formação docente**. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2019.
- CAMARGO, G. B.; GARANHANI, M. C. O corpo criança na travessia da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, v. 48, pp.1-15, 2022.

CARDOSO, R. Aventuras de antropólogos em campo ou como escapar das armadilhas do método. In: CARDOSO, R. (Org.). **A aventura antropológica. Teoria e pesquisa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. Pp. 95-105.

CARVALHO, A. M. A.; BERALDO, K. E. A.; PEDROSA, M. I. P.; COELHO, M. T. O uso de entrevistas em estudos com crianças. **Psicologia em Estudo**, v. 9, n. 2, pp. 291-300, 2004.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação Sociedade**, v. 26, n. 91, pp. 443-464, 2005.

COSTA, C. L.; SARMENTO, T. Escutar as crianças e (re) configurar identidades – interações com voz. **Educação em Análise**, v. 3, n. 2, pp. 72-94, 2018.

DE PAULA, D. H. L.; GARANHANI, M. C. O estado do conhecimento das pesquisas desenvolvidas pelo grupo de pesquisa Educamovimento/NEPIE-UFPR. 6º Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias, Universidade Federal do Pará, 2018 (no prelo).

DORNELLES, L. V.; FERNANDES, N. As marcas da dialogicidade nos estudos da criança luso-brasileiros – notas introdutórias. In: DORNELLES, L. V.; FERNANDES, N. **Perspectivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras**. Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2012.

DURHAM, E. R. A pesquisa antropológica com populações urbanas: problemas e perspectivas. In: CARDOSO, R. (Org.) **A aventura antropológica. Teoria e pesquisa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. Pp. 17-37

FERNANDES, N.; SOUZA, L. F. Da afonia à voz das crianças nas pesquisas: uma compreensão crítica do conceito de voz. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, v. 05, n. 15, pp. 970-987, 2020.

FERNANDES, N.; CAPUTO, S. G. Quem tem medo das imagens das crianças na pesquisa? – Contributos para a utilização de imagens na pesquisa com crianças, **Sociedad e Infancias**, v. 5, número especial, pp. 5-19, 2020.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Art-med, 2004.

FRIEDMANN, A. O olhar antropológico por dentro da infância: adentrando nas casinhas das crianças. In: MEIRELLES, R. (Org.). **Território do brincar: diálogos com escolas**. São Paulo: Instituto Alana, 2014. Pp. 37-45.

GARANHANI, M. C. A Educação Física na Educação Infantil: uma proposta em construção. IN: ANDRADE FILHO, N. F.; SCHNEIDER, O. **Educação Física para a Educação Infantil**. São Cristóvão: UFS, 2008. Pp. 123-142.

GARANHANI, M. C. O movimento da criança no contexto da Educação Infantil: reflexões com base nos estudos de Wallon. **Contrapontos**, v. 5, n. 1, pp. 81-93, 2005.

GARANHANI, M. C.; MARTINS, R. C.; ALESSI, V. M. Instrumentos e procedimentos metodológicos para pesquisas com crianças: desafios e proposições. In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. **Pesquisa com crianças e a formação de professores**. Curitiba: PUCPRes, 2015. Pp. 311-336.

GRAUE, M. E.; WALSH, D. J. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa, 2003.

LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Lisboa: Instituto PIAGET, 2008.

LIEBEL, M. Protagonismo Infantil. In: TOMAS, C.; TREVISAN, G.; CARVALHO, M. J. L.; FERNANDES, N. (Orgs.). **Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspectivas Globais**. Braga: UMinho Editora, 2021. Pp. 415-421.

LIEBEL, M. Paternalismo, participación y protagonismo infantil. In: CARAVEO, Y. C.; PONTÓN, M. E. L. **Participación infantil y juvenil en América Latina**. Childwatch International Research Network-Universidad de Valencia, 2007. Pp. 113-145.

MANDELL, N. The least-adult role in studying children. In: WAKSLER, F. C. (Ed.). **Studying the social worlds of children: sociological readings**. London: Falmer Press, 2003. Pp. 38-60.

MARCHI, R. C. Pesquisa Etnográfica com Crianças: participação, voz e ética. **Educação e Realidade**, v. 43, n. 2, pp. 727-746, 2018.

MARTINS, R. C. **A organização do espaço na Educação Infantil: o que contam as crianças?** [Dissertação de Mestrado]. Curitiba: UFPR, 2010.

MAYALL, B. Conversas com Crianças: trabalhando com problemas geracionais. In: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Porto: Editora da Escola Superior Paula Frassinetti, 2005. Pp. 123-141.

MONTEIRO, T. L. **A comunicação da criança sobre suas aprendizagens na pedagogia de projetos: em foco o corpo em movimento**. [Dissertação de Mestrado]. Curitiba: UFPR, 2012.

RINALDI, C. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Orgs.). **As cem linguagens da criança. A experiência de Reggio em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2015. Pp. 235-247.

SANTOS, E. S. **Os riscos corporais do brincar: o que dizem crianças da educação infantil**. [Dissertação de Mestrado]. Curitiba: UFPR, 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 27-60.

SARMENTO, M. J. Metodologias visuais em Ciências Sociais e da Educação. In: TORRES, L. L.; PALHARES, J. A. (Orgs.). **Metodologias de**

Investigação em Educação e Ciências Sociais. Braga: UMinho Editora, 2014. Pp. 197-217.

SERRA-MALLOL, C. Observation participante. In: **Dictionnaire des cultures alimentaires.** Paris: PUF, 2012. Disponível em: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02985112/document>.

SPINELLI, C. S. **As metodologias de pesquisa com criança na escola: o “ouvir” como uma tendência.** [Dissertação de Mestrado]. Florianópolis: UFSC, 2012.

SPRÉA, N. E. **A invenção das brincadeiras: um estudo sobre a produção das culturas infantis nos recreios de escolas em Curitiba.** [Dissertação de Mestrado]. Curitiba: UFPR, 2010.



“É QUE ELES NÃO SE ACOSTUMARAM AINDA!”: PESQUISA COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL MULTITETÁRIA

Patrícia Dias Prado
Tatiana Renzo Fonseca

Constituindo-se como grande desafio das pesquisas no campo da Educação Infantil, mais do que pesquisar *sobre* as crianças, mas pesquisar *com* as crianças, colocando em construção as escolhas metodológicas e as maneiras de se fazer pesquisa, parte-se, neste trabalho, das concepções sociológicas sobre a infância que consideram suas integrantes, as crianças, como agentes que impactam e são impactados pelas estruturas sociais.

Até recentemente, ao olharmos para essa categoria geracional, pesquisava-se as crianças sob o olhar das/os adultas/os – famílias, professoras/es, gestoras/es, pesquisadoras/es – que falavam sobre elas e por elas, raramente, as considerando enquanto protagonistas nas pesquisas. A partir de valiosos avanços na área dos Estudos Sociais da Infância este cenário tem se movimentado e transformado, priorizando-se a participação das crianças nas pesquisas e ouvindo-as em suas mais diversas vozes, linguagens e expressões.

Este capítulo aborda tal temática, a partir de uma recente pesquisa de mestrado (FONSECA, 2021) que procurou priorizar a escuta das crianças, buscando caminhos metodológicos que descentralizassem os olhares adultocêntricos, abordando a infância por meio de uma horizontalidade nas relações com as crianças, decolonizando não só as relações, mas as pesquisas com crianças pequenas.

A referida pesquisa de Tatiana Renzo Fonseca (2021), realizada entre 2018 e 2021, junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e orientada pela Profa. Dra. Patrícia Dias Prado, investigou as relações sociais entre meninas e meninos pequenas/os de diferentes idades na Educação Infantil, considerando as produções de suas culturas infantis em meio à experiência multitetária, partindo do princípio de

que a infância ultrapassa a linearidade temporal, a rigorosidade etapista atrelada à idade, assinalando-se, portanto, como uma *desidade* (NOAL, 2006; ABRAMOWICZ, 2011).

Analisou-se as idades e as temporalidades infantis, em um ambiente que favorece e propicia as relações entre crianças de idades iguais e diferentes, partindo da hipótese inicial de que essas relações pudessem proporcionar uma diversidade de encontros na diferença (não somente de idade, mas também de gênero, raça, etnia etc.), na construção das culturas infantis (FERNANDES, 2004) e no rompimento de um sistema educativo, que classifica as crianças e segmenta suas vivências através de recortes etários.

Apesar da idade ter sido o principal foco de análise da pesquisa outras categorias analíticas permeavam consideravelmente as relações entre as crianças e entre crianças e adultos/os no diálogo direto com a idade, dentre elas, o gênero. Assim, foi também realizada uma análise interseccional entre idade e gênero.

A busca é por uma Pedagogia que dê visibilidade às experiências das crianças pequenas, libertando-as das interpretações recortadas de sujeito, produção cultural, linguagem e infância, e contribuindo para a “[...] construção de pedagogias descolonizadoras que invertam a relação de poder entre tempo e humanidade que experienciamos na atualidade” e que visa nos classificar como “atrasados” e insistentemente adiantar a criança para ser “[...] um adulto produtivo controlado pelo tempo, que na sociedade atual é sinônimo de capital” (SOUZA, SANTIAGO e FARIA, 2018, p. 88).

O município de Campinas/SP, onde a pesquisa foi realizada, organiza suas instituições de Educação Infantil por meio de Agrupamentos Multietários, desde 2002, quando através da Resolução SME nº 23/2002¹ foi instituída uma política de expansão do atendimento à demanda de vagas nas Creches e Pré-Escolas. As crianças deveriam ser matriculadas e organizadas em grupos por idades aproximadas, em intervalos maiores

1 A Resolução SME nº 23/2002 foi publicada em Diário Oficial do dia 13/11/2002, dispondo sobre diretrizes e normas gerais para a realização das matrículas nas instituições de Educação Infantil em Campinas/SP para o ano de 2003. Disponível em: https://saude.campinas.sp.gov.br/smenet/revista/matri_inf_2003.htm.

que os usualmente e anteriormente utilizados, não mais apenas em idades iguais, mas compondo grupos com crianças de diferentes idades. Dessa forma, o Agrupamento I é formado por crianças de 3 meses a 1 ano e 11 meses; o Agrupamento II por crianças de 2 anos a 3 anos e 11 meses e o Agrupamento III por crianças de 4 a 6 anos (CAMPINAS, 2013).

Prado (2006) investigou o início da implantação desta proposta dos Agrupamentos Multietários no mesmo município paulista, analisando o cotidiano de crianças pequenas de uma Creche e Pré-Escola, buscando compreender a condição infantil, as relações de idade e geração, e as culturas infantis produzidas pelas crianças mais novas e mais velhas em idade, na ampliação do conceito de infância, contribuindo substancialmente para a temática e enfatizando a importância da discussão sobre as idades na infância. Contudo, considerando a ainda escassa produção teórica que abarca o tema, justificou-se a importância e a necessidade de aprofundamento com a pesquisa aqui referenciada objetivando, ademais, analisar o contexto após vinte anos da implementação da proposta e mais de quinze anos da pesquisa de Prado (2006).

Assim, a pesquisa de Fonseca (2021) buscou compreender de que maneira as crianças formavam seus grupos, quais eram suas preferências, de quais formas as relações entre mesmas idades e multietárias aconteciam; além de investigar e conhecer como crianças mais novas e mais velhas, em seus grupos de idade, experienciam suas trajetórias de vida nas instituições de Educação Infantil, de acordo com o gênero. Neste capítulo, são priorizadas as questões referentes às concepções teóricas e aos aspectos metodológicos da pesquisa.

Concepções e procedimentos metodológicos

Como dar centralidade às vozes das crianças nas pesquisas? Como ouvir as crianças mais novas e as crianças mais velhas em idade em suas tantas linguagens e formas de expressão e comunicação, ainda mais diversificadas em idades diferentes, em se tratando de um contexto de Educação Infantil multietária? De que forma lidamos, ainda, com as nossas limitações adultas quando estamos com as crianças mais novas em idade cuja linguagem não se restringe à supervalorizada linguagem verbal?

Sabemos que as idades das crianças têm sido cruciais para definir suas participações nas pesquisas, sendo que as/os pesquisadoras/es priorizam a presença das crianças mais velhas excluindo as/os bebês e as crianças mais novas das pesquisas. Consequentemente, são excluídas/os das concepções e fundamentações teóricas construídas nas mais diversas áreas, como no caso da Sociologia da Infância, da Antropologia e da Psicologia, conforme criticam Anjos (2006), Schmitt (2008), Gottlieb (2009), Coutinho (2010) e Tebet (2013).

É imprescindível que não afixemos uma determinada idade nas pesquisas, priorizando as crianças mais velhas que já utilizam a linguagem verbal e, para tal, pesquisadoras/es da infância devem aguçar seus olhares e percepções para as outras linguagens das crianças, utilizadas pelas/os bebês e pelas crianças mais novas e também pelas crianças mais velhas em idade.

Se enquanto professoras/es de grupos organizados em Agrupamentos Multietários na Educação Infantil somos levadas/os a romper paradigmas, estigmas e preconceitos etários ao nos depararmos com as crianças de diferentes idades relacionando-se, aprendendo e trocando entre elas, enquanto pesquisadoras/es faz-se igualmente necessário desprender dos juízos de valor social e culturalmente construídos em relação aos significados das idades e ao que se deve esperar de cada idade.

Outrossim, ao adentrarmos no universo infantil há de não se perder de vista que as crianças são produtoras de culturas, desde o nascimento (PRADO, 1998), não se limitando às culturas das/os adultas/os, mas constituindo suas representações e crenças em sistemas organizados (DELGADO; MÜLLER, 2005), por meio de reprodução interpretativa (CORSARO, 2002). Portanto, é preciso que sejam feitas escolhas metodológicas que descentralizem nossos olhares adultocêntricos e etnocêntricos que costumavam estar presentes nas pesquisas com crianças.

Importantes estudos basearam os procedimentos metodológicos, as escolhas e as condutas adotadas durante a pesquisa de Fonseca (2021), apresentada neste capítulo, guiando e orientando os processos e decisões referentes à metodologia de pesquisa envolvendo crianças em um contexto de Educação Infantil multietária.

Dentre eles, o trabalho organizado por Faria, Demartini e Prado (2009) que coletiviza estudos e pesquisas que abarcam os desafios de

metodologias que consideram as produções das culturas infantis em suas relações com seus pares, e entre crianças e adultos/os, considerando as produções das crianças de diferentes idades em distintos espaços da esfera pública, assim como investigando quais são seus saberes, emoções, transgressões e como se dão as relações de poder no interior de seus grupos. Martins Filho e Prado (2021) abordam tal temática, destacando a centralidade das crianças e a construção de metodologias de pesquisa em parceria com elas. Neste trabalho são organizadas coletâneas que demonstram os esforços de pesquisadoras/es em:

[...] falar das infâncias conversando diretamente com as crianças, o que respalda todo um diferencial para conhecermos os variados jeitos de ser e os estilos de vida das crianças. Os estudos aqui apresentados adentram nos territórios da infância, nos quais adultos se impressionam e se colocam em uma posição de horizontalidade nas relações com as crianças (MARTINS FILHO e PRADO, 2021, p. 2).

Segundo Martins Filho (2021), as pesquisas alinhadas com tais perspectivas destacam-se por considerarem a potencialidade das crianças em informar e opinar sobre seus contextos educativos, sociais e culturais, levando as/os pesquisadoras/es a “[...] perguntar, observar, conversar, fotografar, filmar e registrar para conhecer os diversos jeitos de as crianças viverem a infância” (MARTINS FILHO, 2021, p. 93).

Construir uma metodologia de pesquisa que considere que as crianças são capazes, produtoras, inventivas, criativas e que possuem opiniões e críticas sobre a realidade que as cercam, compreendendo-as em suas diversas linguagens e expressões exige romper obstáculos, visto que vivemos em uma sociedade que valoriza demasiadamente a escrita e, uma oralidade e gramaticalidade específicas dominadas exclusivamente pelas/os adultos/os.

Dessa forma, considerar os elementos subjetivos que nos levam a adentrar no universo infantil, tais como os gestos, as expressões, o tom da voz (ABRAMOWICZ e RODRIGUES, 2014), as representações assumidas nas brincadeiras, os confrontos, as escolhas de pares, de brinquedos, as transgressões e as múltiplas linguagens das crianças, torna-se preponderante, apesar de não se constituir em uma tarefa simples.

Contudo, podemos nos inspirar em Larrosa (2003) e nos provocar neste sentido, ao nos permitirmos dar margem à inquietação gerada em nós, adultas/os, quando nos deparamos com a “presença enigmática” da infância, problematizando os entendimentos da cultura adulta para aprender com as crianças e compreender os significados das suas interações sociais em seus universos específicos (FERREIRA, 2010).

Partindo das concepções supracitadas, em relação aos procedimentos metodológicos da pesquisa aqui referenciada (FONSECA, 2021), foi realizada pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso etnográfico (MARTUCCI, 2001; LÜDKE; ANDRÉ, 1986; SARMENTO, 2011), em uma instituição de Educação Infantil pública do município de Campinas, interior de São Paulo, na qual os grupos são organizadas em Agrupamentos Multietários. Os grupos são formados por crianças de 3 a 6 anos.

Com o intuito de “[...] compreender que significado(s) as ações das crianças têm ou assumem no sistema simbólico das suas culturas infantis” (MARCHI, 2018, p. 730), mais do que observar, descrever, registrar suas ações, preocupou-se em entender suas (re)produções, (re)interpretações e (re)construções, tanto em suas próprias culturas, quanto na cultura das/os adultas/os em que estão inseridas.

Segundo Lüdke e André (1986), o estudo de caso etnográfico caracteriza-se pelo pressuposto de que o conhecimento está sendo construído por meio de elementos que emergem durante a pesquisa, mesmo que se baseie inicialmente em ideais teóricos determinados. Além disso, deve haver uma preocupação com a interpretação e o entendimento do contexto, retratando o contexto observado, baseando-se em fontes variadas de informações e considerando a unicidade e singularidade do estudo.

A preocupação central ao desenvolver esse tipo de pesquisa é a compreensão de uma instância singular. Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 21).

O estudo de caso etnográfico em contextos educativos, para Sarmiento (2011, p. 3), perspectiva suas unidades organizacionais acrescentando “[...] ao conhecimento de estruturas, regras, interações e proces-

sos de acção, as dimensões existenciais, simbólicas e culturais que se lhes associam”, justificando sua utilização em investigações sobre as dimensões humanas no interior dessas estruturas e seus aspectos relacionais, sendo caracterizado pela dimensão sociocultural da investigação.

Com base nisso, para compreender e problematizar as relações multietárias entre meninas e meninos no contexto da pré-escola, partindo do entendimento de infância como uma categoria sócio-histórica geracional, na qual seus atores individuais e coletivos agem em seus meios constituindo-se como crianças, buscou-se descrever, interpretar e analisar os questionamentos que as crianças elaboram em relação as suas vidas, suas infâncias e ao mundo social (FERREIRA, 2010). Para isso, por meio da observação participante, foram privilegiadas as interações sociais entre as crianças, em defesa do:

[...] (re)conhecimento da infância, com base na sua alteridade face aos adultos, de modo a interpelar as concepções que a vêem apenas como um facto natural e biológico, tanto mais insignificante cultural e socialmente porque reportado a seres “menores”, as crianças. Deste ângulo, as relações inter e intrageracionais tornam-se o objecto de estudo de eleição, perspectivando a partir das suas diferenças e interdependências sociais para aí se descobrirem os conteúdos, e os fluxos e circulação de sentidos d’isso de ser e de se tornar criança nos *que, como, quando, onde e com quem* elas pensam, fazem e sentem com outras crianças e os adultos (FERREIRA, 2010, p. 156).

Ainda que a pesquisa não tivesse como objetivo analisar as relações intergeracionais entre crianças e adultas/os, a presença da pesquisadora em campo mostrava-se clara pelas próprias meninas e meninos, especialmente, no início, explicitando-se a relação de alteridade com a adulta que se esforçava para estar com elas/es em momentos de brincadeiras dos quais apenas crianças faziam parte.

Dentre os recursos utilizados para a produção de materiais, destacaram-se: a observação participante, as entrevistas semiestruturadas com professoras/es, gestoras e famílias, os registros fotográficos e as filmagens das crianças e pelas crianças, e das/dos professoras/es, que são brevemente discutidos a seguir.

Através da observação participante foi vivenciada uma variada gama de eventos e situações, havendo também a participação da pesquisadora, com notas redigidas em caderno de campo. O caderno de campo foi organizado por uma parte descritiva, com descrição das situações observadas e vivenciadas, assim como do espaço físico, das crianças e adultas/os, dos diálogos e ações; e por uma parte reflexiva, com comentários que registram as primeiras interpretações sobre o que foi visto e vivenciado, e que foi discutido por meio de embasamento teórico (MARTUCCI, 2001).

A observação participante constituiu-se como recurso primordial do fazer etnográfico, buscando descrever as observações e situá-las nos contextos amplificados, interpretando e analisando as experiências vivenciadas (CLIFFORD e GONÇALVES, 1998). Para que os fenômenos “[...] imponderáveis da vida real” pudessem ser observados em sua realidade, em tentativas de compreensão e interpretação dos seus significados para o grupo pesquisado (MALINOWSKI, 1978, p. 29)².

As entrevistas semiestruturadas, organizadas em roteiros prévios, foram realizadas com as professoras/es, gestoras e famílias das crianças que frequentavam a pré-escola e foram gravadas por meio de áudio. Dentre as questões que orientaram as entrevistas com as professoras/es e gestoras, foi perguntado sobre os critérios utilizados para a divisão das turmas, as opiniões a respeito dos Agrupamentos Multietários, as impressões das famílias, das crianças e de que forma ocorre o planejamento pedagógico considerando as turmas com crianças de 3 a 6 anos.

Em entrevista com as famílias foi indagado sobre suas opiniões em relação às turmas com crianças de diferentes idades, aos projetos da instituição, convidando as famílias a exporem seus pontos de vista e contarem sobre as experiências de suas/seus filhas/os na Pré-Escola. As conversas informais também fizeram parte da coleta de materiais e foram registradas em caderno de campo.

Os registros fotográficos e filmagens das crianças e da professora da turma, dos espaços da pré-escola e das criações das crianças, como desenhos, brinquedos e pinturas, assumiram importante papel na pes-

² Malinowski (1978, p. 29) nomeia de “os imponderáveis da vida real” os fenômenos que não podem apenas ser registrados com o auxílio de questionários, entrevistas ou documentos, mas que devem ser observados em sua plena realidade.

quisa, consistindo em eficazes instrumentos para informar, documentar e contar algo mais sobre as infâncias e sobre as relações entre as crianças, assim como entre as crianças e as/os adultas/os.

Kossoy (2001) destaca a importante função social da fotografia como instrumento disseminador de elementos históricos e culturais de uma sociedade, não apenas expondo aquilo que está na imagem, mas informando sobre o tema escolhido para ser registrado, sobre a/o fotógrafa/o como personagem do processo e a tecnologia empregada naquele “[...] preciso fragmento de espaço/tempo retratado” (KOSSOY, 2001, p. 47).

Outro importante aspecto da fotografia consiste no fato de apresentar um passado que já não é mais o mesmo, já que passa a ser lido a partir dos olhos do presente consistindo, assim, em uma leitura ressignificada (LOPES, 1996 apud KRAMER, 2002). De tal modo que:

A fotografia é, na verdade, um constante convite à releitura, a uma forma diversa de ordenar o texto imagético. Pode ser olhada muitas vezes, em diferentes ordens e momentos, pode ter outras interpretações: ela é sempre uma outra foto ali presente, pois uma foto se transforma cada vez que é contemplada, revive a cada olhar (KRAMER, 2002, p. 52).

Em pesquisas com crianças, as fotografias tanto podem auxiliar como apoio para aquilo que as/os pesquisadoras/es não conseguiram registrar nos momentos de observação, como podem consistir nos próprios objetos a serem investigados (GOBBI, 2011). Dessa forma, considerando que as fotografias e as filmagens também trazem elementos que “falam” por si e que, dificilmente, poderiam (e deveriam) ser traduzidos em palavras (GOBBI, 2011). A pesquisa de Fonseca (2021) apresentou o material fotografado na pesquisa de campo, de forma selecionada e organizada, em um capítulo imagético que permitiu a leitura das imagens.

Com isso, foi possível considerar o caráter polissêmico das fotografias e filmagens, exaltado quando não nos limitamos a descrevê-las e analisá-las, permitindo as possíveis e diversas interpretações que podem ser feitas das mesmas. Assim, as imagens puderam ser colocadas em pauta, refletindo e destacando as culturas infantis, as culturas docentes e as práticas sociais educativas insurgidas.

Considerando que a fotografia educa, constrói e reconstrói realidades, pode-se inferir que, à medida que as mesmas circulam em diferentes espaços escolares, passam a constituir conhecimentos sobre aqueles que os frequentam, sobre as práticas e a construção de diferentes saberes nesses espaços e sobre as próprias fotografias naquilo que ocultam e evidenciam concomitantemente. Elas são sujeito e objeto ao mesmo tempo (GOBBI, 2011, p. 1220).

A realização de filmagens em vídeo, assim como em Prado (1998), consistiu em um outro recurso que se diluía entre as observações e os registros em caderno de campo, aliando a escrita – forma de comunicação adulta – a “[...] um modo infantil que não se lê, pois não se escreve – se vê” (PRADO, 1998, p. 32), incidindo em mais uma ferramenta para auxiliar a análise e leitura das diversas linguagens e relações de crianças e adultas/os presenciadas em campo. Ao lançar mão das filmagens foi possível revisitar alguns momentos do campo importantes para as análises, oferecendo maior suporte para tais e oportunizando captar elementos verbais e não verbais dificilmente captados diante da multiplicidade de atuações e acontecimentos nos momentos das gravações.

Fotografar, filmar e analisar as imagens que registravam momentos de convívio de grupos diversos: de crianças de mesma idade, de idades diferentes, grupos só de meninas e só de meninos, de meninas e meninos, com variadas combinações de idade no interior desses grupos, permitiu registrar os momentos de (re)criações, (re)invenções, transgressões e bagunças.

Os momentos de maior euforia das crianças consistiam nos mais convidativos a serem registrados, uma vez que evidenciavam a alegria das mesmas e o quanto suas vontades e desejos estavam sendo respeitados naqueles momentos. Mais um motivo pelo qual foi considerado que as imagens fotografadas e filmadas mereciam ganhar visibilidade na pesquisa justamente pela riqueza e potência desta linguagem.

As imagens, assim como foi observado em Prado (2006), mostram que as meninas e meninos de diferentes idades estavam juntas/os e que os momentos prazerosos eram maiores que os de disputas ou choro, sendo “[...] capazes de compor brincadeiras originais e inovadoras complementando pontos de vistas semelhantes ou diversos” (PRADO, 2006, p. 30). Conforme ressalta Gobbi (2011), imagens como essas que retratam

crianças que brincam, inventam, se sujam, dançam e experimentam re-
metem à uma concepção de infância respeitosa, fornecendo elementos
para que possamos discutir conceitos importantes sobre os direitos das
crianças à uma Educação de qualidade na primeira infância.

Da mesma forma que o material fotografado, o material filmado
também foi selecionado e organizado em forma de um pequeno vídeo,
para ser exposto e compartilhado na pesquisa, para “[...] trazer os movi-
mentos, gestualidades, brincadeiras, ‘dizeres’ e falas das crianças em suas
próprias vozes e corpos, os sons da pré-escola, dentre outros elementos
possíveis nessa pujante e envolvente linguagem” (FONSECA, 2021, p.
93), centralizando as meninas e os meninos, e as suas vivências neste
contexto multietário, além de lançar mão de recursos metodológicos e
analíticos outros, que não apenas vinculados à escrita³.

Para tal, foi criado um pequeno vídeo, a partir da seleção cuida-
dosa de momentos filmados tanto pela pesquisadora quanto pelas
crianças – assim como as fotografias tiradas por elas, que ajuda-
ram a compor o capítulo imagético – e representativos de alguns
dos episódios descritos e analisados, em conjunto com os registros
no diário de campo e das fotografias (FONSECA, 2021, p. 93).

Dar oportunidade e espaço para que as crianças possam ser agen-
tes no uso destes recursos metodológicos, fotografando e filmando,
também pode se apresentar como mais uma alternativa para que sejam
ouvidas nas pesquisas, contribuindo para “[...] auxiliar no refinamento
do nosso olhar adulto para as particularidades das crianças no contexto
da infância e na forma como elas se identificam e interpretam suas rela-
ções” (GOBBI e FINCO, 2011, p. 51).

Nesta pesquisa (FONSECA, 2021), as próprias crianças manifes-
taram seus desejos de fotografar e filmar elementos que gostariam de
registrar – consistindo em ocasiões lúdicas de trocas e partilhas – apesar
deste recurso não ter sido inicialmente planejado pela pesquisadora.

Para analisar e problematizar todos os materiais gerados e produ-
zidos em campo através destes recursos abordados acima, baseou-se na

3 O vídeo foi disponibilizado em uma plataforma de compartilhamento de vídeos po-
dendo acessado pelo *link*: <https://www.youtube.com/watch?v=qKGeninEZlo>.

produção do campo dos Estudos Sociais da Infância, com destaque para a Sociologia da Infância, a História da Infância, a Antropologia da Criança e a Pedagogia da Educação Infantil, buscando referências não só sobre a temática das relações entre meninas e meninas de diferentes idades na Educação Infantil, mas os elementos e reflexões sobre a condição infantil e a produção das culturas infantis. Tais áreas do conhecimento abarcam importantes referenciais teóricos, fornecendo alternativas ao efeito de invisibilização das crianças enquanto atores sociais.

Em campo com as crianças: desafios, conquistas e descobertas

Uma vez em campo com as crianças, diante de inúmeros, simultâneos e vivazes acontecimentos e situações, deparamo-nos com o grande desafio de compreender, ser e estar sensível aos “olhares”, às “vozes”, linguagens, impressões e manifestações das crianças sendo preciso, ainda, desprender-nos das representações e julgamentos que nós adultas/ os temos e fazemos delas – uma dificuldade que reside na alteridade da infância em relação ao mundo adulto.

Quando preparamos nossa chegada ao campo, buscamos obter as autorizações de todas/os as/os adultas/os envolvidas na pesquisa: as/os gestoras/es e professoras/es das instituições, os familiares das crianças, os membros do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) até que, ao iniciarmos as visitas nos vemos diante da necessidade da autorização das crianças e, para isso, não há um protocolo fixo e pré-definido, um discurso pronto, um papel a ser preenchido. Desde esse momento, somos colocados à prova dessa relação de alteridade, refletindo sobre como obter suas permissões de maneira compreensiva e contextualizada (FERREIRA, 2010).

Após as apresentações e diálogos iniciais com as crianças, um dos desafios nesse processo de inserção da pesquisadora em campo estava justamente em encontrar seu lugar naquele espaço e de que forma exercer seu papel – entre observar as crianças, atendo-se ao roteiro prévio de observação, interagir e estar com elas diante dos seus convites, auxiliar a professora e as crianças quando era solicitada ou percebia a necessidade e assim por diante. Além disso, destaca que a postura de priorizar as

anotações simultâneas em caderno de campo limitava e prejudicava as observações e as interações, passando a adotar outra postura:

Inicialmente, ative-me às observações e registros instantâneos no caderno de campo. Notei, entretanto, que tal atitude me mantinha distante, dificultando a observação participante e as interações entre pesquisadora e grupo pesquisado. Assim, as anotações passaram a ser feitas após a ida ao campo, com o auxílio das fotos e vídeos e anotações rápidas (em tópicos) que fazia no caderno de campo para que não esquecesse dos detalhes e momentos importantes (FONSECA, 2021, p. 97).

Segundo a pesquisadora, a mudança de estratégia permitiu maior envolvimento com as crianças, levando a uma progressão, assim como destaca Ferreira (2010, p. 169), “[...] da qualidade de observadora à de observadora participante e à de participante observadora”. Além disso, levou a mudanças inclusive na forma como as crianças passaram a aceitar sua presença nos espaços, aproximando-se, compartilhando vivências e histórias, e reconhecendo seu papel, não de professora com o qual estavam acostumadas, mas de uma adulta atípica (CORSARO, 2005), que se interessava por suas brincadeiras, invenções, diálogos e trocas. Com o exemplo dessa situação, a princípio trivial, atestamos o quanto o nosso fazer metodológico pode e deve ser construído com as crianças, livrando-nos da nossa postura adultocêntrica de sabedores e detentores de todo o conhecimento:

Foram elas, as crianças, que me convidaram e me apontaram o caminho – por meio de seus abraços e saudações de boas-vindas, convites para brincar e explorar seus espaços e brincadeiras, acompanhá-las nas mais variadas atividades, no compartilhar de ideias, invenções, indignações, nos convites para entrar em seus castelos, túneis, cavernas, oceanos, esconderijos, casas, acampamentos – para que adentrasse em seus universos e procurasse ouvir o que elas tinham a dizer (FONSECA, 2021, p. 83).

Além dos episódios vivenciados em campo, em outros momentos as crianças pedem pela participação da pesquisadora nas brincadeiras e nos brinquedos, e deparam-se com as limitações de seu corpo adul-

to, revelando algumas das suas impressões em relação à pesquisadora, assim como sua aceitação ou não, em seus espaços e tempos. Em um desses episódios, durante um momento de brincadeira no parque, as crianças revelam algumas dessas impressões a respeito das limitações da adulta ali presente⁴.

No parque, Teresa e Marcela, as duas de 3 anos e as mais novas da turma, me rodeavam pedindo para brincar comigo e para pendurá-las nas argolas da “casinha”, pois elas não alcançavam. Amanda, de 5 anos, me observava levantando as meninas, e passou a levá-las também, imitando o meu comportamento. Ela disse que já conseguia fazer isso sozinha porque era grande e sua amiga não era. Teresa sobe em uma “casinha” de madeira e então me pede:

- *Tia, sobe aqui comigo!*

Respondi que não conseguia, pois a “casinha” era muito pequena para mim. Teresa desceu, me puxou pelo braço, e me pôs sentada em um dos balanços. Sentei e ela me balançou. Rodrigo, também um dos mais novos, falou:

- *Você não pode ir aí!* Perguntei:

- *Mas por que não?* E ele disse:

- *Porque você é adulta e você é muito grande!*

Continuei balançando e Rodrigo observando, enquanto eu balançava toda espremida no balanço. Apesar disso, fiquei lá por um tempo e aproveitei para observar sua reação. Rodrigo me chamou para brincar com ele na caixa de areia. Talvez tivesse percebido que eu era uma “adulta grande”, mas que também brinca? (Caderno de Campo, 2º sem. de 2019).

Em outro episódio, destaca-se a surpreendente observação de Milla, uma menina de 5 anos, sobre nós adultas/os.

Milla pendurava-se em um brinquedo, subindo pela escada e chegando na barra em cima dele. Depois descia um pouco para pular. Marcela quis imitá-la, porém, sem tanto sucesso. Milla, gostando da minha presença e atenção com suas “macaquices”, falou para eu brincar também e balançar no brinquedo ao lado. Perguntei:

- *Mas eu posso mesmo balançar?* E ela falou:

⁴ Os nomes das crianças são fictícios e escolhidos pela pesquisadora. Tal decisão é problematizada adiante neste capítulo.

- *Pode, adulto também pode!* Olhei ao redor e falei:
- *Mas eu não estou vendo nenhum adulto brincar...*
E Milla, cheia de segurança, respondeu:
- *É que eles não se acostumaram ainda!* Gargalhei e respondi:
- *Ah, tá!* E me pus a balançar sentindo o vento no rosto. Pude notar as carinhas de satisfação tanto de Milla, quanto das crianças ao redor ao me verem brincar com tanto entusiasmo. Os olhinhos brilharam e as boquinhas sorriram. Por que as/os adultas/os não se “acostumaram ainda” a brincar com ou como as crianças? (Caderno de Campo, 2º sem. de 2019).

Quando realmente nos permitimos estar com as crianças, atendo-se intensamente à observação participante e às trocas, envolvendo-se com elas, conquistando-as e sendo conquistada por elas, novas possibilidades são permitidas, incluindo um fazer metodológico com crianças que as respeite e garanta os interesses e preferências do grupo a que fazem parte.

Algumas reflexões sobre ética na pesquisa com crianças

Sabemos que os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos devem ser avaliados pelos processos de revisão ética regulados pelos Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs), orientados e normatizados pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), uma das comissões do Conselho Nacional de Saúde (CNS)⁵. Os CEPs acompanham e registram pesquisas envolvendo seres humanos, com exigências de documentos, como Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, Termo de Assentimento e Termo de Uso de Imagem e Voz, representando importantes medidas para assegurar a ciência e a segurança das pessoas envolvidas na pesquisa.

Apesar disso, algumas áreas, tais como a Educação e a Antropologia têm questionado os parâmetros dos processos de revisão ética por tomarem como base os saberes biomédicos, negligenciando os sociais e, conseqüentemente, as especificidades metodológicas pautadas em as-

⁵ Segundo Resolução nº 466/2012, datada de 12 de dezembro de 2012. Disponível em: https://www.gov.br/defesa/pt-br/assuntos/hfa/ensino-e-pesquisa/comite-de-etica-em-pesquisa-cep-hfa-1/arquivos/resolucao_cns_n_466.pdf.

pectos qualitativos de determinadas áreas que não aquelas referentes à Saúde. Concluindo-se, portanto, que:

[...] tanto as conceitualizações como os procedimentos de aprovação dos projetos nas Comissões de Ética ainda não acolheram a diversidade das perspectivas epistemológicas e metodológicas da área de humanas (CANCIAN, BARBOSA e FERNANDES, 2020, p. 189).

Mello (2016) contrapõe “pesquisa biomédica” com “pesquisa social”, problematizando o fato da segunda adotar processos de análises das áreas das Ciências Sociais e Humanas havendo, portanto, a urgente necessidade de que os CEPs considerem as peculiaridades existentes nas práticas etnográficas. Oliveira (2004) distingue “pesquisa em seres humanos” e “pesquisa com seres humanos”, destacando que:

No caso da pesquisa em seres humanos, a relação com os sujeitos, objeto da pesquisa, tem como paradigma uma situação de intervenção (...). Já no caso da pesquisa com seres humanos, diferentemente da pesquisa em seres humanos, o sujeito da pesquisa deixa a condição de cobaia (ou de objeto de intervenção) para assumir o papel de ator (ou sujeito de interlocução) (OLIVEIRA, 2004, p. 34).

Dito isso, para além das necessárias, ainda que passíveis de adequações em seus procedimentos avaliadores – as autorizações dos CEPs para pesquisas com crianças, há de se basear em princípios éticos condizentes com as concepções de infância que respeitem os direitos das crianças participantes das pesquisas. Destacamos o uso de dois documentos que orientam tais princípios na pesquisa com crianças, sendo eles: o Compêndio ERIC (Ethical Research Involving Children)⁶, organizado por Graham, Powell, Taylor, Anderson e Fitzgerald (2013) e o documento denominado EECERA (Ethical Code for Early Childhood Researchers)⁷, organizado por Bertram, Formosinho, Gray, Pascal e Whalley (2015).

6 O Compêndio ERIC pode ser encontrado em seis línguas, porém, a tradução do documento para o português ainda não foi realizada.

7 O documento EECERA está escrito em língua inglesa, não possuindo tradução para o português.

O documento ERIC objetiva estimular o diálogo em relação aos direitos das crianças, contribuindo para uma investigação ética e respeitosa em diferentes contextos sociais e culturais. Elaborado em 2013, pelo Centro de Investigações da UNICEF, juntamente com Organizações Não-Governamentais (ONGs) e pesquisadoras/es internacionais com o interesse comum, em âmbito internacional, de respeitar a dignidade humana das crianças, seus direitos e bem-estar em todas as pesquisas, independente da conjuntura. O objetivo foi criar um debate reflexivo e crítico, sem a pretensão de oferecer soluções prontas e definidas, no sentido de contribuir para a prática de pesquisa com crianças.

Cancian, Barbosa e Fernandes (2020) destacam o referido Compêndio como uma ferramenta para auxiliar pesquisadoras/es brasileiras/os da infância a refletirem sobre questões e inquietações frequentemente encontradas, como de que forma planejar, realizar e divulgar suas pesquisas. As autoras criticam o fato de os procedimentos de aprovação dos Comitês de Ética brasileiros não serem suficientes para abarcar todas as perspectivas metodológicas e epistemológicas que envolvem as pesquisas com bebês, crianças e jovens, sendo necessária a ampliação do debate em âmbito nacional.

O Compêndio ERIC é estruturalmente dividido em nove partes: Contexto, Filosofia, Carta Ética, Guia de Orientação ERIC, Apoio ao Investigador, Fase Preparatória, Estudos de Caso, Conclusão e Recursos. Destaca-se a Carta Ética, composta por sete compromissos fundamentais, que objetivam valorizar a condição, os direitos e o bem-estar de todas as crianças participantes de uma pesquisa. Tais compromissos ressaltam importantes critérios a serem seguidos, a destacar: a pesquisa com crianças é responsabilidade de todas/os as/os envolvidas/os; deve haver o respeito à dignidade das crianças com valorização de suas culturas, contribuições e visões; a pesquisa com crianças deve ser justa e beneficiar as crianças, não devendo causar danos a elas; devem ser obtidos os consentimentos esclarecidos das crianças e suas famílias e, ainda, que a pesquisa ética requer reflexão contínua das/os pesquisadoras/es sobre suas práticas.

O documento Ethical Code for Early Childhood Researchers foi elaborado em 2015, pela associação EECERA internacional, independente, autônoma e sem fins lucrativos, que promove e divulga pesquisas

sobre a primeira infância, possuindo representantes de países de todo o mundo, incluindo o Brasil. O código de ética visa orientar todas/os as/os envolvidos com a pesquisa na primeira infância, assim como sua publicação e divulgação de seus resultados através da definição de expectativas de condutas éticas das/os pesquisadoras/es, auxiliando nas decisões ao longo da pesquisa.

O documento destaca princípios que devem ser seguidos ao longo da pesquisa, com destaque a valores democráticos de modo que as/os envolvidas/os sejam tratadas/os de maneira justa, com dignidade e com respeito as suas diversidades, opiniões e atitudes diferentes das/os pesquisadoras/es. Destaca a importância de se manter a integridade, a transparência e interações respeitadas no local de pesquisa, de garantir uma contribuição social relevante para a comunidade e sociedade, além de ampliar o conhecimento no campo teórico estudado.

O Código ressalta, além disso, as responsabilidades das/os pesquisadoras/es acerca das/os participantes, dentre elas a garantia da voluntariedade da participação e da comunicação das devidas informações sobre a pesquisa. Trata da relação a ser adotada com as crianças, que precisam ser informadas sobre a pesquisa de uma maneira que faça sentido para elas e de forma respeitosa, devendo contar com seus consentimentos. Sobre os princípios de anonimidade e confidencialidade advertem que devem ser seguidos, a não ser que haja a autorização para a publicização dos materiais. A pesquisa não deve trazer consequências prejudiciais às/aos participantes e devem ser informadas/os a respeito dos seus processos e resultados.

No que se refere a este aspecto, frequentemente discutido nas pesquisas com crianças, a anonimidade e confidencialidade de nomes e imagens é também problematizado aqui no fazer as escolhas metodológicas, uma vez que não corresponde a uma decisão trivial, simples e única a ser tomada em pesquisas etnográficas envolvendo bebês, crianças e jovens. Assim como em Santiago (2019), Pereira (2020), Castelli (2015), Campos (2013), dentre outras/os, a opção por utilizar nomes fictícios (escolhidos pela pesquisadora) para as/os participantes da pesquisa deu-se, principalmente, pela preocupação em preservar suas identidades e não as/os submeter a qualquer tipo de exposição, apesar de possuir as autorizações para a realização da pesquisa.

Pereira (2020) defende a necessidade desse cuidado considerando o momento político atual, com a ascensão de grupos ultraconservadores e perseguições relacionadas às discussões das questões étnico-raciais e de gênero.

Uma alternativa, para que as imagens pudessem ser utilizadas sem precisarem ser desfocadas ou alteradas, considerando que foram fornecidas as devidas autorizações para seus usos, além de utilizar nomes fictícios para as crianças, impedindo que suas imagens fossem relacionadas aos seus nomes ao longo dos episódios de campo trazidos na pesquisa, foi não divulgar o nome da instituição pesquisada, assim como sua localização.

Durante a pesquisa, cogitou-se a possibilidade das próprias meninas e meninos escolherem os nomes que seriam utilizados no trabalho, considerando suas participações e autorias, como feito em Vasconcelos (2017) e Fernandes (2008). Contudo, Kramer (2002), ao abordar essa questão da autoria ou anonimato dos nomes das crianças nas pesquisas etnográficas, traz exemplos de pesquisas em que as crianças escolheram seus nomes como de Algebaile (1995), Leite (1995), Earp (1996) e Ferreira (1998) – optando por nomes de pessoas famosas, personagens e jogadores de futebol pelas crianças – que precisaram, posteriormente, serem apagados para que as pesquisas pudessem circular academicamente, além de dispersarem, mudarem o foco da leitura e deslocar os sentidos do texto.

As pesquisas acompanhadas por Kramer (2002), que optaram por não revelar as identidades das crianças utilizando seus nomes verdadeiros, justificavam-se ou por trazerem críticas incisivas às instituições e/ou às professoras, ou por denunciarem problemas graves vividos pelas crianças e famílias, colocando-as em risco.

Refletimos, com base nisso, sobre as decisões e as escolhas metodológicas realizadas ao longo das pesquisas e a preocupação em, por um lado, garantir que as crianças estejam efetivamente presentes nas pesquisas, não mais como passivas, com seus nomes omitidos e, inclusive, reconhecerem-se posteriormente nos trabalhos e, por outro lado, garantindo que estejam protegidas, não sendo expostas e nem colocadas em situações de risco. Destaca-se a importância de tais questões

serem analisadas e pensadas de acordo com cada caso e considerando as variantes de cada pesquisa com vistas a priorizar, ao mesmo tempo, a agência e a proteção das crianças.

Considerações finais

Com base na pesquisa de Fonseca (2021) e em produções dela provocada (PRADO e FONSECA, 2022), foram aqui abordados os procedimentos metodológicos, assim como suas trajetórias e desafios ao ouvir as crianças em um contexto de Educação Infantil multietária. Assim como nos sentimos provocadas/os enquanto professoras/es a reinventar nossas práticas em grupos de crianças organizadas entre diferentes idades, enquanto pesquisadoras/es também somos levadas/os a romper paradigmas e buscar ainda mais nos alfabetizar nas diversas linguagens das crianças, desprendendo-nos dos restritos critérios etários existentes na sociedade.

Para compreender de que forma as relações entre as crianças de diferentes idades aconteciam e quais suas impressões sobre essa organização, realizou-se um estudo de caso etnográfico, valendo-se de recursos como entrevistas, conversas informais, observação participante, fotografias e filmagens, também realizadas pelas crianças. Os materiais produzidos, ao serem analisados tendo como alicerce os Estudos Sociais da Infância, indicaram que as diferenças de idade entre as crianças diversificam suas relações e brincadeiras, e que a experiência multietária se caracteriza como prazerosa e propositiva na dinamização das suas produções culturais.

A partir das explanações deste capítulo, concluímos com os importantes e significativos avanços alcançados nas pesquisas com crianças na área da Educação Infantil. Enquanto, anteriormente, discutia-se como fazer pesquisa de cima para baixo, com as/os adultas/os decidindo e impondo tais decisões às crianças, atualmente, discute-se de que forma pesquisarmos com elas, inclusive, contando com suas participações nas escolhas metodológicas. Nesta direção, não há um caminho pré-definido, mas há busca por uma Educação Infantil em propostas e políticas, em epistemologias e metodologias que garantam a agência das crianças.

Imagem 1 – “Amigas para sempree!”. CEI pesquisado. 2º semestre de 2019.



Fonte: Arquivo da Pesquisa.

Imagem 2 – Brincadeiras com as “motocas”. CEI pesquisado. 2º semestre de 2019.



Fonte: Arquivo da Pesquisa.

Imagem 3 – Acompanhando o curso do rio. CEI pesquisado. 2º semestre de 2019.



Fonte: Arquivo da Pesquisa.

Referências

- ABRAMOWICZ, A. A pesquisa com crianças em infâncias e a Sociologia da Infância. In: FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (Orgs.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. Pp. 17-35.
- ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. **Educação e Sociedade**, v. 35, n. 127, pp. 461-474, 2014.
- ALGEBAILLE, M. A. P. **A Polifonia de Bakhtin nas vozes infantis: o reatar dos laços**. [Dissertação de Mestrado]. Rio de Janeiro: UERJ, 1995.
- BERTRAM, T.; FORMOSINHO, J.; GRAY, C.; PASCAL, C.; WHALLEY, M. **EECERA Ethical Code for Early Childhood Researchers**. 1st ed. [ebook], 2015.
- ANJOS, A. M. **Processos interativos de bebês, no decorrer do primeiro ano de vida, analisados a partir de uma perspectiva dialógica**. [Dissertação de Mestrado]. Ribeirão Preto: USP, 2006.
- CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução SME Nº 23/2002**. Dispõe sobre a política, diretrizes e normas gerais para a realização das matrículas nas Escolas de Educação Infantil no Município de Campinas para o ano de 2003. Prefeitura Municipal de Campinas, SME, 2002.
- CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil: um processo contínuo de reflexão e ação**. Prefeitura Municipal de Campinas, SME, 2013.
- CAMPOS, G. V. **Culturas infantis: crianças plurais, plural da infância no cotidiano da Educação Infantil**. [Dissertação de Mestrado]. Uberlândia: UFU, 2013.
- CANCIAN, V. A.; BARBOSA, M. C. S.; FERNANDES, S. B. Uma contribuição para o diálogo sobre a ética nas pesquisas com crianças: o compêndio ERIC. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 28, pp. 188-200, 2020.

CASTELLI, A. Ca. M. **“Agora quando eu olho pra ele, ele sorri pra mim, porque a gente começou a ser amigo”**: o que fazem juntos bebês e crianças mais velhas em uma escola de Educação Infantil. [Dissertação de Mestrado]. Pelotas: UFPel, 2015.

CLIFFORD, J.; GONÇALVES, J. R. S. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

CORSARO, W. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Educação, Sociedade e Cultura**, n. 17, pp. 113-134, 2002.

CORSARO, W. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, pp. 443-464, 2005.

COUTINHO, Â. M. S. **A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche**. [Tese de Doutorado]. Braga: Universidade do Minho, 2010.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, pp. 161-179, 2005.

EARP, M. L. S. **Assistência ou Educação: o projeto alunos-residentes de CIEPs**. [Dissertação de Mestrado]. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 1996.

FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2009.

FERNANDES, F. As “trocinhas” do Bom Retiro. In: FERNANDES, F. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Martins Fontes, 2004. Pp. 229-250.

FERNANDES, C. V. **Eu gosto de brincar com os do meu tamanho! culturas infantis e cultura escola – entrelaçamentos para o pertencimento etário na instituição escolar**. [Dissertação de Mestrado]. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

FERREIRA, M. M. “-Ela é nossa prisioneira!” Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Reflexão e Ação**, v. 18, n. 2, pp. 151-182, 2010.

FERREIRA, M. D. S. **Vozes infantis, elos de coletividade: a criança da favela no seu contexto sociocultural**. [Dissertação de Mestrado]. Rio de Janeiro: UFF, 1998.

FONSECA, T. R. “**Eu prefiro ser pequena... porque eu sou pequena!**”: **relações de idade entre meninas e meninos da Educação Infantil**. [Dissertação de Mestrado]. São Paulo: USP, 2021.

GOBBI, M. A. Usos sociais das fotografias em espaços escolares destinados à primeira infância. **Educação e Sociedade**, v. 32, n.17, pp. 1213-1232, 2011.

GOBBI, M. A.; FINCO, D. Tod@s na foto: meninos e meninas fotografam o cotidiano no assentamento Dom Tomás Balduino. **Trama Interdisciplinar**, v. 2, n. 2, pp. 44-57, 2011.

GOTTLIEB, A. Para onde foram os bebês? Em busca de uma Antropologia de bebês (e de seus cuidadores). **Revista de Psicologia da USP**, v. 20, n. 3, pp. 313-336, 2009.

GRAHAM, A.; POWELL, M. A.; TAYLOR, N.; ANDERSON, D.; FITZGERALD, R. **Ethical Research Involving Children (ERIC)**. Florence/IT: UNICEF Office of Research – Innocenti, 2013. Disponível em: <https://childethics.com/wp-content/uploads/2013/10/ERIC-compendium-approved-digital-web.pdf>.

KOSSOY, B. **Fotografia & História**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

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

LARROSA, J. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LEITE, M. I. F. P. **No campo da linguagem a linguagem no campo: o que falam de escola e saber as crianças da área rural.** [Dissertação de Mestrado]. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 1995.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MALINOWSKI, B. K. **Argonautas do Pacífico Ocidental.** São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARCHI, R. C. Pesquisa Etnográfica com Crianças: participação, voz e ética. **Educação e Realidade**, v. 43, n. 2, pp. 727-746, 2018.

MARTINS FILHO, A. J. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na ANPEd. In: MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, Patrícia D. (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância.** Campinas: Autores Associados, 2021. Pp. 81-106.

MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância.** Campinas: Autores Associados, 2021.

MARTUCCI, E. Estudo de caso etnográfico. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**, v. 25, n. 2, p. 167-180, 2001.

MELLO, A. G. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 10, pp. 3265-3276, 2016.

NOAL, M. L. **As crianças Guarani/Kaiowá: o mitã reko na Aldeia Pirakuá/MS.** [Tese de Doutorado]. Campinas: UNICAMP, 2006.

OLIVEIRA, L. R. C. Pesquisas em versus pesquisas com seres humanos. In: VÍCTORA, C.; OLIVEN, R. G.; MACIEL, M. E.; ORO, A. P. (Orgs.). **Antropologia e Ética: o debate atual no Brasil.** Niterói: EdUFF, 2004.

PEREIRA, A. O. **Amigues: um estudo interseccional das práticas de amizade na educação infantil.** [Dissertação de Mestrado]. Campinas: UNICAMP, 2020.

PRADO, P. D. **Educação e cultura infantil em creche: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequeninhas em um CEMEI de Campinas/SP**. [Dissertação de Mestrado]. Campinas: UNICAMP, 1998.

PRADO, P. D. **Contrariando a idade: condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas da Educação Infantil**. [Tese de Doutorado]. Campinas: UNICAMP, 2006.

PRADO, P. D.; FONSECA, T. R. “Vem todo mundo! Vamos fazer a capoeira juntos!” relações de idade e gênero, e cultura lúdica na Educação Infantil. **Desidades**, n. 32, pp. 66-85, 2022.

SANTIAGO, F. **Eu quero ser o Sol! (re)interpretações das intersecções entre as relações raciais e de gênero nas culturas infantis entre as crianças de 0-3 anos em creche**. [Tese de Doutorado]. Campinas: UNICAMP, 2019.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. Pp. 137-179.

SCHMITT, R. V. **Mas eu não falo a língua deles! As relações sociais de bebês em creche**. [Dissertação de Mestrado]. Florianópolis: UFSC, 2008.

SOUZA, E. G. L.; SANTIAGO, F.; FARIA, A. L. G. As culturas infantis interrogam a formação docente: tessituras para a construção de pedagogias descolonizadoras. **Revista Linhas**, v. 19, n. 39, pp. 80-102, 2018.

TEBET, G. G. C. **Isto não é uma criança! Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da Sociologia da Infância de língua inglesa**. [Tese de Doutorado]. São Carlos: UFSCar, 2013.

VASCONCELOS, G. S. M. **A participação infantil nas ações pedagógicas: um estudo das relações educativas em um contexto de educação infantil pública**. [Tese de Doutorado]. Florianópolis: UFSC, 2017.

**UMA PISCINA QUE VIROU BOLO:
VIVÊNCIAS ESPACIAIS INFANTIS E CARTOGRAFIAS CRIANCEIRAS**

Carolina Silva Gomes de Sousa
Jader Janer Moreira Lopes

Docas, um gradil e as crianças

Sicherlich werden num auch die Kinder einen optischen Eindruck von dem Gitter haben. Aber sich werden von ihm (wahrscheinlich) weder ästhetisch affiziert, noch werden sie – und das zeigt die Beobachtung – com ihm in ihrer Bewegung begrenzt und gehemmt. Vilemehrer versucht die überwiegende Zahl der Kinder, der Passanten-, wir der Spielkinder, zu dem Gitter in unmittelbare Beziehung zu treten. Das Gitter trägt geradezu Aufforderungscharakter. Kaum ein Kind zwischen dreizehn Jahren geht auf dem Gehsteig der Osterbeckstraße na dem Gitter entlang, ohne es zu berühren. Mögen sie num die obere Sprosse, mit der Hand auf ihr entlangleitend oder mit einem Stock, einem Ball oder gar einer Akten – bzw. Einholetasche sie berührend, erwählt haben oder dir mittlere streifen, oder mögen sie – nür die Pfeiler schlagend, berührend oder betupfend –gleichsam “skandierend” ihren Weg am Gitter entlang ziehen: eine Berührung, ein Tasterleben wird gesucht, und zwar, wie es scheint, zwangsläufig (Martha Muchow in MUCHOW e MUCHOW, 2012, p. 113-114)¹.

1 O livro *Der “Lebensraum des Großstadtkindes”* foi traduzido para o inglês com o título “The life space of the urban child: perspective on Marta Muchow’s Classic Study” (MEY e GÜNTHER, 2015) O mesmo trecho apresenta a seguinte descrição em inglês: “No doubt, the children have an optical impression of the fence as well. However, this (probably) neither affects them aesthetically, nor does it impede and limit their movements, according to the observations. The majority of the children, both those passing by and those playing, try to enter into direct contact with the fence. The fence literally has a demand characteristic. Rarely does a child between three and thirteen years of age walk on the sidewalk of the OSTERBECK STR along the fence without touching it. Some focus on the top rung, sliding their hand over it; touching it with a stick, a ball, or

Começamos este texto com uma epígrafe de Martha Muchow com a transcrição em sua língua materna, o alemão, em respeito à sua escrita, ainda sem tradução para a língua portuguesa. Nascida no dia 25 de setembro de 1892, na cidade de Hamburgo, Alemanha, viria a falecer em 1933, por suicídio, no dia 27 do mesmo mês de seu nascimento, tendo, como possível causa, o contexto de seu território natal, marcado pela ascensão do regime nazista e pelas bússolas que o viver naquelas fronteiras tomava.

Professora, trabalhou como colaboradora no Laboratório de Psicologia da Universidade de Hamburgo, coordenado por William Stern. No ano de 1920, começa a se dedicar em trabalhos, na própria cidade de Hamburgo, em um distrito chamado Barmbeck (hoje Barmek), com uma preocupação central: compreender a vivência espacial das crianças na cidade. Tratava-se de um desejo de alguém que reconhecia que as pesquisas, até então desenvolvidas, não registravam o viver cotidiano presente nessas relações espaciais, como pode ser percebido em suas próprias palavras:

Até agora, não houve nenhuma tentativa de questionar ‘o espaço de vida urbana’ ou respondê-la cientificamente. Em ambas literaturas, psicológica e pedagógica, ‘a criança’ tem sido simplesmente um objeto de pesquisa. Os poucos e recentes estudos que contrastam a criança da cidade e a criança rural não oferecem uma análise detalhada, nem descrição da realidade da vida na cidade, nem tentam capturar o ‘espaço de vida’ da criança urbana (MUCHOW e MUCHOW in LOPES e FICHTNER, 2017, p. 763).

even a bag or shopping basket; or brushing along the middle rungs. Alternatively, they might choose a rhythmic manner, hitting, touching, or slapping the stakes as they pass along the fence. They seek, almost need, contact or a tactile experience”.

(Sem dúvida, as crianças também têm uma impressão ótica da cerca. No entanto, isso (provavelmente) não os afeta esteticamente, nem impede ou limita seus movimentos, segundo as observações. A maioria das crianças, tanto as que passam como as que brincam, tenta entrar em contato direto com a cerca. A cerca tem, literalmente, uma característica convidativa. Raramente uma criança entre três e treze anos de idade anda na calçada da OSTERBECK STR ao longo da cerca sem tocá-la. Alguns se concentram no degrau superior, deslizando a mão sobre ele; tocando com uma vareta, uma bola ou mesmo uma sacola ou cesta de compras; ou esfregando ao longo dos degraus do meio. Alternativamente, elas podem escolher uma maneira rítmica, batendo, tocando ou batendo nas estacas enquanto passam pela cerca. Eles buscam, quase precisam, contato ou uma experiência tátil) (Tradução nossa).

Foi na busca de compreender a vida das crianças nos diversos espaços dessa cidade que ela desenvolveu metodologias, com estratégias diversificadas, que envolviam o registro em mapas, textos, observações cotidianas e outras situações que compuseram uma forma de buscar o espaço de vida dessas crianças.

Em seu trabalho, os recortes etários, de gênero, mas também outras situações foram consideradas, desenhando intersecções fundamentais para compreender o que sistematiza as diferentes infâncias nos muitos espaços de suas vidas. Sua pesquisa chega ao refinamento de nos mostrar como, por exemplo, os dias da semana interferiam no espaço de vida das crianças desse centro urbano.

É nesse ínterim que se situa a epígrafe que abre este texto. A autora anotou, atentamente, como ocorria a relação de uma cerca, um gradil presente em uma das docas da região de sua cidade. E, ali, ela evidenciou a forma singular de viver o espaço das crianças e suas distinções em relação ao mundo adulto:

Uma primeira diferença está na perspectiva do que define o próprio local: para os construtores do lugar, para os adultos que utilizam o espaço em sua funcionalidade, o centro focal daquele espaço é na parte baixa, próximo à borda da água; para as crianças, o seu encantamento começa com a periferia do espaço e define-se com uma cerca de madeira de, aproximadamente, 1,5 metros de altura, que envolve o local. A cerca no mundo adulto possui duas funções: definir a fronteira entre a rua e o local, funcionando como um parapeito que protege os transeuntes de cair, ou seja, é um impedidor do movimento e tem como definidor perceptivo principal um sinal ótico; para as crianças, a cerca, por sua vez, é um marcador tátil, pois essas logo buscam entrar em contato com ela, deixando de ser um inibidor do movimento, para se transformar em objeto de ação. Assim, o contato, a experiência tátil é o que prevalece: toques, escaladas, mãos deslizantes estão sempre presentes. A cerca, no mundo adulto, para e direciona o movimento; no mundo das crianças, é um convite para seu agir (LOPES; FICHTNER, 2017, p. 768-769).

A vida de Martha Muchow, sua obra, publicada postumamente pelo seu irmão, Hans Heinrich Muchow, em 1935, tem sido, para nós

que trabalhamos em um campo de estudos e pesquisas intitulado Geografia da Infância (LOPES e VASCONCELOS, 2005 e outras obras), uma grande inspiração. Por isso, nossa escolha em iniciar as palavras deste capítulo com as letras dessa autora alemã que, apesar de ter no legado somente essa obra e essa única pesquisa – não houve tempo para outras, pois o contexto socioespacial de seu país lhe roubara a vida –, teve a profunda sensibilidade em desenvolver um trabalho e traçar considerações de seus achados que são extremamente contemporâneos no campo de Estudos da Infância.

Entre nossas buscas, presentes nas vivências espaciais de bebês e crianças, temos nos dedicado, como nos ensinou Muchow (*The Life Space of the Urban Child*), a olhar para a gênese autoral de seus processos espaciais, marcados por suas lógicas próprias de inaugurarem constantemente novas espacialidades em espaços herdados de gerações anteriores, não apenas como uma marca temporária presente em um átimo de experiência e que, aparentemente, será abandonado, na medida que esse experienciar se finda com as ações infantis, mas como um elemento fundamental e inesgotável no desenvolvimento e no processo de humanização, de ser e estar no mundo.

Na vida, em sua condição espacializada, o efêmero se torna perene, essa é uma das marcas, entre outras, do processo que temos chamado de Topogênese (LOPES, 2020a, 2021). Topogênese, vivências espaciais firmadas no [con]viver e [co]existir, cujas bases de enraizamento gestam as capacidades mais tarde individualizadas, cunhando formas superiores de atividade espacial autoral.

O desenvolvimento de uma consciência espacial, outra baliza do processo de espacialização do viver, não deve ser compreendido fora dos postulados que fundamentam nossas pesquisas, ou seja, uma forma de se relacionar consigo mesmo(a) e com o mundo que não se circunscreve somente à dimensão cognitiva do espaço, a uma dimensão marcada por estruturas mentais ou, ainda, por traços eminentemente subjetivistas, mas pela unidade que coloca o humano nos vestígios do plano social e individual. O geografar-se no mundo é ser fronteira que nos traz o modo de viver como paisagens, territórios, lugares, regiões e muitas outras linguagens que nos forjam em espacialidades.

Além disso, uma de nossas preocupações é como desenvolver metodologias e estratégias que possam documentar essas formas de se relacionar que envolvem as linguagens especializadas nas muitas infâncias que se espalham pela superfície deste planeta, hoje, totalmente fatiada em estados-nações. Como nos lembra Mignolo (2004), a linguagem não é apenas algo em que estamos, mas também algo que somos. Essa unidade inseparável já havia sido apontada por Vigotski (2007) e pelos integrantes do Círculo de Bakhtin (ver VOLOCHINOV, 2017), o que nos leva, necessariamente, não apenas a como compreender essa formação singular, mas também como pensar em caminhos que possam criar registros desse processo. Afinal, “a história da ciência é também a história de seus métodos de descoberta, a história dos princípios estabelecidos, mas não imutáveis, com os quais se torna possível multiplicar enunciados [...] (GERALDI, 2004, p. 601).

E é isso que iremos abordar em nosso texto: a interface entre as crianças e suas vivências espaciais e os caminhos (pelo menos alguns deles) que têm sido nossas formas de gerar documentos dessas vivências. Para isso, dedicamo-nos a estar com crianças de 04 anos de idade, no Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (CREIR), unidade ligada ao Colégio Pedro II, situada no município do Rio de Janeiro, no bairro de Realengo, zona oeste da cidade, local reconhecido por sua grande extensão, seu alto número de habitantes e grande densidade demográfica².

2

Esta pesquisa faz parte da dissertação de [Sousa \(2021\)](#).

Um trem para a Rússia

Paula: “Estamos num trem!”

Simone continuou a explicação: “É! Estamos indo pra Rússia!”

Eu ainda tentei perguntar: “Mas dá pra ir de trem pra Rússia?”

“Dá sim! Trem é rápido!”, respondeu uma das crianças embarcadas.

“Mas passa pelo mar, como vão fazer?”, eu insisti.

Paula resolveu a questão rapidamente: “Ué, esse é um trem aquático!”

Eu não tive mais resposta, era melhor apenas observar a viagem.

E as crianças seguiam seu caminho, animadas, gritando: “Rússia! Rússia! Rússia!”

(Crianças, nota de campo 2018).

Era hora do almoço, a turma de 04 anos estava indo ao refeitório. A professora deixou que as crianças fossem livremente em sua frente, pois elas almoçavam no local diariamente, não teriam problemas para saber que mesa escolher e nem onde encontrar cadeiras. Logo que as crianças chegaram ao refeitório, não se sentaram à mesa, como o esperado. Elas organizaram as cadeiras, fora desse espaço, enfileiradas, uma atrás da outra, seguindo uma mesa pequena de plástico que não era utilizada para refeições. As crianças pareciam felizes, sorriam e falavam alto e, à medida que mais crianças chegavam, mais cadeiras eram colocadas ao final da fila.

A professora chegou perto e tentou entender o que elas estavam fazendo, já que não havia nenhuma criança parecendo esperar para receber o almoço. Perguntou o que estavam fazendo, o que deu início uma conversa que se encontra presente na epígrafe desta seção que pode ser resumida na seguinte sentença: “**era um trem para a Rússia**”. Isso mesmo, as crianças estavam de partida, talvez nem fossem esperar pelo almoço, iriam atravessar o Atlântico em um transporte rápido e aquático e aportar em outro país.

O descrito ocorreu no ano de 2018, época em que circulavam muitas informações sobre esse país devido a um grande evento esportivo que lá ocorreria. Na ocasião, as crianças reorganizaram o ambiente de forma a transformar as cadeiras do refeitório, que normalmente seriam usadas para sentar-se às mesas para lancha ou almoçar, em poltronas de um trem que fazia o trajeto Brasil-Rússia.

Esse evento aconteceu no refeitório de uma unidade de Educação Infantil, como já citado anteriormente, com crianças de 04 anos. Foi nesse local, tendo as cadeiras-assentos como instrumentos presentes em um trem que estava prestes a partir para outro continente, que as crianças promoveram o encontro entre dois espaços situados em pontos distintos da superfície terrestre: ali, Brasil e Rússia se encontrariam.

Essa é uma das assinaturas da vivência espacial infantil: a criação de sítios geográficos brincantes permite “dobrar” a metricidade e as escalas do planeta e colocar, em encontros, espaços diferenciados. A imaginação espacial é uma importante formação nova [neoformação] (VIGOTSKI, 2006), presente nessas relações que as crianças vivenciam. O espaço geográfico faz jus à sua essência epistemológica e ontológica: a inseparável unidade entre sociedade-natureza-pessoa e a gestação presente nesse movimento. Não se trata apenas de vocábulos unidos por hífen, são batismos de vida.

E tudo isso aconteceu nessa instituição. E será nela que iremos trazer outras vivências espaciais que tecerão nossos argumentos. Uma escola que, segundo as palavras de algumas crianças, parece um castelo e um diamante, uma escola gigante que é uma unidade do tradicional Colégio Pedro II.

Fundado em 2 de dezembro de 1837, o Colégio Pedro II é uma das mais antigas instituições de ensino públicas do país. Ao longo dos quase 200 anos de existência, o Colégio foi se modificando, ampliando os segmentos atendidos e o número de *campi*. Atualmente, atende a mais de doze mil alunos da Educação Infantil à Pós-Graduação em seus 14 *campi* e um Centro de Referência em Educação Infantil. Em seus documentos, podemos ler:

A origem do Colégio Pedro II remonta ao ano de 1739, quando por inspiração de Dom Antônio de Guadalupe, 4º Bispo do Rio de Janeiro, foi fundado o Colégio dos Órfãos de São Pedro. Em 1766, dando-se cumprimento à atividade moral, religiosa e intelectual da época, o Colégio dos Órfãos transformou-se em Seminário de São Joaquim e ganhou novas instalações: o prédio ao lado da Igreja de São Joaquim, onde hoje se encontra o Campus Centro. Em 1837, Bernardo Pereira de Vasconcelos, Ministro

do Império, apresentou à assinatura do Regente Pedro de Araújo Lima, Marquês de Olinda, o decreto que reorganizava completamente o Seminário de São Joaquim e mudava-lhe o nome para *Imperial Collegio de Pedro Segundo*, em homenagem ao Imperador menino, no dia de seu aniversário de 12 anos, em 2 de dezembro. O Colégio foi inaugurado com a presença do imperador e de sua família, de todo o Ministério do regente e de outros signatários do Império. O primeiro Reitor do Colégio foi Frei Antonio de Arrábida, bispo de Anemúria. (SITE INSTITUCIONAL DO COLÉGIO PEDRO II)

O Centro de Referência em Educação Infantil Realengo, mais comumente designado por sua forma abreviada – CREIR –, situado em Realengo, bairro da zona oeste do município do Rio de Janeiro, deu início às atividades em 26 de março de 2012³. Nessa fase inicial, a Educação Infantil do Colégio Pedro II contava com 10 turmas, compostas por crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, organizadas em dois turnos (manhã e tarde). Dois anos depois, essa configuração de turmas mudou e passou a oferecer, também, vagas para crianças de 3 (três) anos, como previsto em seu projeto original. No ano letivo no qual esta pesquisa se iniciou, o CREIR atendia a 170 crianças distribuídas em 12 turmas, 6 no turno da manhã (de 7h15min às 11h45min) e 6 no turno da tarde (de 13h15min às 17h45min). Por turno, eram 2 turmas de crianças de 5 anos – o Grupo V (GV), 3 turmas de crianças de 4 anos – o Grupo IV (GIV) e 1 turma de crianças de 3 anos - o Grupo III (GIII).

Como pode ser observado, as crianças são agrupadas por meio de uma categorização etária. Contudo, a proposta do trabalho é potencializar o desenvolvimento amplo e, por isso, considera-se a importância da interação com o outro, a fim de oportunizar múltiplas aprendizagens. Nesse sentido, as turmas têm a rotina organizada de forma que estabeleçam contato com crianças de faixas etárias diversas, em contextos de brincadeiras no pátio, passeios, oficinas e projetos de integração (COLÉGIO PEDRO II, 2017, p. 14).

³ O acesso à instituição é realizado por meio de sorteio.

Cada turma é atendida por duas professoras em regime de bido-
cência, que

se caracteriza em nossa escola pelo compartilhamento simultâneo de uma turma por dois professores, na qual, ambos são responsáveis pelo planejamento, pela avaliação e pela atuação pedagógica com as crianças. Neste projeto considera-se que a higiene, a alimentação, a proteção, a seleção de livros e materiais, a organização e encaminhamento das experiências com as crianças, são ações de educação e cuidado indissociavelmente e que, por isso, preveem profissionais com formação especializada (SANTOS e MELLO, 2015, p. 6-7).

Além disso, há ainda a figura de uma terceira professora circulando entre duas turmas do mesmo grupamento (uma pela manhã e outra no turno da tarde), como forma de garantir o trabalho em bido-
cência com as professoras de Educação Infantil e das outras linguagens oferecidas pela escola (Artes Visuais, Educação Musical, Educação Física e Informática Educativa), buscando um trabalho integrado. As terceiras professoras não estão sempre com a turma. Isso porque, como atendem a turmas de ambos os turnos, há dias em que as crianças não as encontram. Contudo, as crianças costumam compreender bem seu papel, inclusive, muitas vezes, acabam pedindo para as terceiras professoras para enviar recados às turmas do contraturno.

Figura 01 - Entrada do Centro de Referência em Educação Infantil Realengo



Fonte: Acervo do GRUPEGI/CNPq.

O CREIR foi construído após ser contemplado pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), que, por sua vez, foi instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, uma das ações do PDE do Ministério da Educação, que se propunha a garantir o acesso de crianças a creches e escolas, bem como a melhoria da infraestrutura física da rede de Educação Infantil. O Proinfância visava à construção, reforma e aquisição de equipamentos e mobiliário para Creches e Pré-Escolas públicas. A construção foi realizada de acordo com os parâmetros de infraestrutura para instituições de Educação Infantil do programa. O CREIR possui um pavimento único, no qual estão distribuídos: um pátio coberto – chamado por servidores(as) e crianças, em sua maioria, de “Pátio Azul”; uma área descoberta – parte pavimentada, parte coberta por terra (e resquícios do que onde, antes, era gramado), com dois chuveirões instalados e dois brinquedos grandes com escorregadores e tubos/túneis, chamados pelas crianças

de “Brinquedão”, “Brinquedinho” ou “Parquinho”. É também na área descoberta que se tem acesso ao espaço que algumas crianças chamam de “beco”. Há seis salas de turmas, sendo três delas com banheiros infantis internos, com pia, cabines com dois vasos sanitários infantis e duas cabines com chuveiro; dois solários (áreas descobertas que podem ser utilizadas para atividades diversas), cada um com comunicação direta com três salas de turmas e algumas salas de atividades de outras linguagens (Artes Visuais e Educação Musical); uma sala específica para o desenvolvimento de atividades de Artes Visuais; uma sala específica para o desenvolvimento de atividades de Educação Musical; uma sala para armazenamento de materiais e equipamentos utilizados nos momentos de Educação Física; um refeitório, com ligação direta à cozinha onde os alimentos são armazenados e preparados; área de serviço e vestiários de funcionários terceirizados (cozinha e limpeza) anexados à cozinha; uma biblioteca, chamada “Floresta de Livros”⁴; dois banheiros infantis na área externa com acesso pelo pátio coberto com cabines com vasos sanitários infantis, cabines com chuveiros, pias e espelho; um sala para uso dos(as) assistentes de alunos, próxima ao portão de entrada e saída; uma área gramada com uma casinha de madeira para brincadeiras das crianças e um banheiro para visitantes; uma pequena horta; uma área externa ao portão de entrada do pátio, onde as famílias aguardam a abertura dos portões nos horários de entrada e saída (frequentemente, o espaço também é utilizado por turmas para piqueniques brincadeiras e afins); uma pequena construção que abriga um *hall* de recepção, uma sala para a Secretaria Acadêmica, uma sala compartilhada pelas equipes de Orientação Pedagógica, Coordenação Pedagógica de Projetos e o Setor de Orientação Educacional e Pedagógica (SOEP), uma sala para a Coordenação Setorial (Direção Geral do CREIR), um almoxarifado, dois banheiros

4 No ano de 2017, a Biblioteca ainda não contava com bibliotecário(a) responsável, sendo administrada por duas servidoras técnicas auxiliares de biblioteca. Ainda que não fossem formalmente bibliotecárias, atuavam para além de suas funções básicas de auxiliar de biblioteca que eram apenas relativas à administração e organização de acervo. As servidoras interagem com as crianças de diversas formas e uma delas foi a eleição de um nome para o espaço. As crianças escolheram e votaram em opções de nome, tendo a sala sido batizada com o nome mais votado, “Floresta de Livros”.

exclusivos para servidores(as) e uma espécie de *hall* de entrada; uma sala específica para o desenvolvimento de atividades de Informática Educativa e existe, ainda, um setor que não tem seu próprio espaço físico, o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). O NAPNE é um departamento que, atualmente, está presente em todos os *campi* do Colégio Pedro II. O Núcleo é responsável pelo atendimento aos estudantes que são, segundo a legislação, público da Educação Especial e aqueles que apresentam necessidades educacionais específicas. Tal acompanhamento tem início no ingresso e vai até sua saída da instituição. As equipes pedagógicas da escola e as famílias dos(as) estudantes também são atendidas pelo NAPNE.

Mesmo que indiretamente, as crianças têm acesso a todos os espaços acima citados. Alguns são de acesso aberto, nos quais elas podem circular livremente, há outros aos quais elas podem ir com a presença de algum adulto. Afora todo espaço do CREIR, as crianças também ocupam espaços variados nos *campi* Realengo I (Ensino Fundamental I) e, principalmente, Realengo II (Ensino Fundamental II, Ensino Médio, Proeja e Complexo Poliesportivo). As crianças adoram passear pelos variados espaços dos *campi*, mas, nesses casos, as saídas do CREIR apenas acontecem nas ocasiões que algum(a) professor(a) leva sua turma.

Buscamos descrever, de forma detalhada, a organização espacial dessa escola para a infância, porque, em seus muitos espaços, é que as crianças criam sítios geográficos brincantes, fazem suas ocupações territoriais e *lugageiras* e vão geografando a vida nessas escalas, como veremos adiante. Porém, agora, precisamos voltar a sentar em uma das cadeiras do trem e ir para a Rússia, não para a Rússia atual, mas aquela que irá trazer uma das maiores transformações e impactos na história mundial, o espaço no Leste Europeu, onde a Revolução de Outubro irá reescrever caminhos outros para pensar as sociedades e nelas a vida humana. Sente-nos com as crianças e encontremos outras pessoas, outras propostas de conceber o ser humano, o desejo de pensar um mundo outro. É com elas, com seus postulados, que vamos, com as crianças, ver uma poça de chuva virar piscina, ver a piscina se transformar em bolo. Sente-se conosco, há cadeiras vagas.

Balões, poça de água e uma piscina que virou bolo

Em um momento com várias turmas reunidas tomando banho de mangueira na escola, eu acompanhava minha turma de crianças [...]. As professoras das outras turmas estavam próximas ao local do banho de mangueira, juntos, olhando as crianças e conversando entre si. Eu [...] brincava na água com elas, vestindo maiô e short. Em um dado momento, vejo que algumas crianças estavam enchendo bolas de festa com água em uma bica próxima de onde estávamos. Eu entrei na fila de crianças que foi formada na direção da bica, peguei uma bola e enchi de água também. Guilherme⁵ (5 anos) estranha a situação, olha pra mim, com as mãos na cintura, demonstrando estar bem surpreso, e questiona:

- *“Você vai mesmo encher essa bola de água?”*

- *“Vou, ué... não posso?”*

- *“Mas, Carol, você é mesmo criança, né?”*

(Nota de campo, ano 2018)

Essa é mais uma das vivências ocorridas nesse local. A atitude e o questionamento de Guilherme nos levam a pensar o nosso próprio pensar: o que o fizera ajuizar que o fato de participar da brincadeira das bolas fazia da professora uma criança? Ele sabia que aquele adulto era sua professora, mas, naquele momento, algo fez com que ele entendesse que ela estava agindo como uma criança. Guilherme nos lembra de que o ser criança não é apenas uma situação física e de desenvolvimento biológico, mas uma forma de ser e estar no mundo, inclusive onde os contextos espaciais se inserem.

Não apenas a fala daquela professora, mas suas ações – talvez em comparação com a ação dos outros adultos no local que ocupavam no momento – estabeleceram uma relação outra com ele. A surpresa de Guilherme e sua alocação, ao perceber que ela iria encher a bola de água, dizem muito sobre o que ele acha ser papel de adulto e papel de criança na sociedade. São situações que nos mostram como “[...] os processos de apropriação pelas crianças das ferramentas culturais disponíveis em uma determinada realidade social e histórica passam a ser tomados como meios ótimos para a compreensão das formas do pensamento e conhecimento infantis” (MELLO, 2009, p. 68).

5 O nome da criança foi mudado para garantir sua privacidade.

Nessa situação em especial, percebe-se que alguns aspectos foram muito importantes para que ele tivesse a percepção que teve e chegasse à conclusão a que chegou: não apenas uma turma estava participando do banho de mangueira, mas várias; a atividade acontecia em um espaço fora da sala de referência da turma, estavam no gramado, tomando banho de mangueira e as crianças sentiam-se autônomas para fazer uso de diversas ferramentas e objetos que existiam naquele local; outros adultos da escola ocupavam o mesmo ambiente que a turma e Guilherme observava a configuração que acontecia naquele contexto.

As coleções de episódios acontecidos com as crianças nessa escola das infâncias nos remetem a encontrar e passar pelo nosso trem, não apenas pelo território de Marta Muchow (obra citada), mas também pelo de outra pessoa. Um autor que viveria sua vida no destino final do trem criado pelas crianças naquele refeitório. Estamos falando de Lev S. Vigotski.

Vai ser na Rússia pós-revolucionária, que o que chamamos, hoje, de teoria histórico-cultural irá ganhar força, a partir dos estudos desse grupo liderado por Vigotski, que contava com diversos outros pesquisadores, sendo os mais conhecidos A. R. Luria e A. Leontiev. Porém, sabemos que o período em que Vigotski passou em Gomel, cidade da Bielorrússia, localizada em seu país natal, foi fundamental para estruturar as bases de suas teorias, sobretudo a partir do seu encontro com as Artes, entre elas, com destaque para o Teatro, mas também sua intensa relação com as perspectivas spinozistas (KEILER, 2002) e, claro, do materialismo histórico-dialético.

Tudo isso levou esse grupo a sistematizar uma outra forma de conceber o processo de desenvolvimento infantil. Frequentemente, o olhar para o desenvolvimento das crianças é minimizado, acaba por ser encarado apenas pelo viés do desenvolvimento exterior, apenas pelo que se quer identificar nelas. Entretanto, o desenvolvimento da criança é um processo bem mais complexo, não envolve apenas uma avaliação temporal e exterior, mas um encontro com o contexto em que estão inseridas, de suas experiências e de **como as crianças dão sentido a elas**, o que gesta suas **vivências**.

Para Vigotski (2006, 2018), infância não é apenas um período temporal, é uma condição social. Baseando-se nessas premissas, enten-

de-se que, ainda que seja um ser biológico, a criança, mesmo antes de nascer, já é um ser histórico e, acrescentaríamos, geográfico. Todos(as) nascemos em um tempo e um espaço. O autor se contrapõe aos créditos que aportam o desenvolvimento das crianças às características biológicas pré-determinadas, assim como a função absoluta do meio. Para ele, não nos tornamos humanos por meio de determinismos biológicos, tampouco culturais ou ambientais. O desenvolvimento da criança está relacionado ao desenvolvimento de uma série de características que são construídas ao longo de suas vivências, que se dão sempre em relação com o meio em que vivem. Não é apenas sobre aumento de partes do corpo ou mudança de funções. É transformação na unidade do corpo alocado no espaço e tempo.

Os postulados apresentados por Vigotski versam sobre a não linearidade do desenvolvimento. O desenvolvimento não coincide com a contagem cronológica de tempo. Há um tempo da vida, composto pelo espaço em que se vive e as relações que nesse se fazem. Há uma série de ciclos que se alteram em forma e conteúdo, tais como fala, pensamento, crescimento físico, memória e outros. Para Vigotski, à medida que a criança se desenvolve, diferentes aspectos desenvolvem-se em diferentes graus, estando tudo isso imbricado com seu contexto geo-histórico.

A cada ciclo de desenvolvimento, uma função se assume como atividade-guia, como atividade principal, em torno da qual ocorrem os principais processos de transformação e outras funções organizam-se em torno dela. Por exemplo, a fala da criança não se desenvolve em um momento específico, quando todas as outras funções param de se desenvolver, tampouco se desenvolvem todas da mesma forma juntas. Enquanto a fala assume a função de atividade-guia, permanecendo em primeiro plano no desenvolvimento, outras funções desenvolvem-se “na periferia”, em outro ritmo, de outras formas. Por outro lado, quando a fala passa para a periferia e dá lugar a outra função, é esta que se desenvolve mais intensamente.

Nesse movimento, a unidade criança-meio se faz. Portanto, o movimento não está apenas fora da criança, mas também não é algo exclusivo da criança, mas desse encontro com o mundo, que vai se transformando:

Antes de tudo, o meio, no sentido direto da palavra, se modifica para a criança a cada degrau etário. Alguns autores dizem que o desenvolvimento da criança consiste na ampliação do seu meio. O útero da mãe é o meio da criança que ainda não nasceu; após vir ao mundo, também dispõe, como meio próximo, de um ambiente muito pequeno. Como se sabe, o mundo distante não existe para o recém-nascido. Para essa criança, existe apenas o mundo que se relaciona diretamente com ela, ou seja, o que se articula em torno de um espaço estreito, formado por fenômenos e objetos ligados ao seu corpo. Aos poucos, o mundo distante começa a se aproximar. Contudo, no início, trata-se também de um mundo muito pequeno: o mundo do quarto, do pátio mais próximo, da rua. Quando começa a andar, esse mundo se expande e, cada vez mais, novas relações entre a criança e as pessoas que a circundam se tornam possíveis. Posteriormente, o meio se modifica por força da educação, que o torna específico para a criança a cada etapa etária: na idade escolar, a escola. Cada idade tem seu próprio meio, organizado para a criança de tal maneira que, quando tomado no sentido de algo puramente externo, se modifica na passagem de uma idade para outra (VIGOTSKI, 2018, p. 74-75).

Vigotski é muito claro quando fala nas alterações entre a criança e o meio conforme a criança se desenvolve. Se, no início, seu meio externo se confunde com o interno, em uma mistura de seu corpo com o corpo da mãe, assim que nasce, já começa a alterar esse meio. O mundo do útero se transforma no mundo do colo, do quarto, gradualmente vai mudando para outros cômodos. O alcance se amplia para os locais da casa e de fora dela, onde a criança consegue chegar, ainda que acompanhada de seus responsáveis. O corpo do outro é um importante movimento cultural na apropriação do espaço. Em todas essas situações, não se pode negar que, ainda que influenciada pelo meio, a criança exerce influência nele também. Além disso, a vivência da criança não ocorre somente como uma experiência física espacial, mas pela rede de relações que se forjam no contexto, processo no qual, inclusive as palavras outras, as variadas linguagens que chegam até as crianças, entram (LOPES, 2020b).

Contudo, se a criança muda, à medida que se desenvolve, sua relação com o meio e a forma como convivem com esse também muda. Para

uma criança de 4 anos de idade, um evento acontecido na calçada de sua casa pode ter um significado. Um evento semelhante pode acontecer na mesma calçada, com a mesma criança, cinco anos depois, e ser percebido de uma forma totalmente diferente. Não apenas o meio pode ter sofrido modificações, a própria criança não é a mesma de cinco anos antes. Tudo que ela vivenciou nos cinco anos que separam os dois eventos influencia na forma como ela influencia e é influenciada pelo meio. E, assim, ele cria um dos vocábulos que irá ser a base para compreensão não só de sua teoria, mas também do próprio processo de humanização: o conceito de vivência (*pereživanie* em sua língua natal):

Valendo-nos de exemplos que vimos quando analisamos crianças, podemos dizer, com mais precisão ou exatidão, que os momentos essenciais para definição da influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento da personalidade consciente, são a **vivência**. A vivência de uma situação qualquer, de um componente qualquer do meio define como será a influência dessa situação ou meio sobre a criança. Ou seja, não é esse ou aquele momento, tomado independentemente da criança, que pode determinar sua influência no desenvolvimento posterior, mas o momento refratado através da vivência da criança (VIGOTSKI, 2018, p. 75, grifo do autor).

Ainda que duas crianças sejam irmãs, vivam na mesma casa, sendo educadas pelas mesmas pessoas, frequentando os mesmos locais, as vivências das duas são diferentes. A forma como se dá o [con]viver e o [co]existir (LOPES, 2020a, 2021) não é a mesma. Do mesmo modo, crianças da mesma faixa etária, que frequentam a mesma escola, sendo da mesma turma por anos, não têm a mesma vivência. Cada uma irá **vivenciar** os acontecimentos de uma maneira diferente e essa vivência influenciará em novas vivências, sejam elas no mesmo meio ou não.

Desta forma, para Vigotski a vivência é individual, situacional, intencional, o que permite analisar a pessoa na unidade de seus momentos pessoais juntamente com os do meio e testemunhar (julgar) a respeito do caráter da relação entre a pessoa e o fragmento da realidade (PERGAMENSCHIK, 2017, p. 37).

A vivência é individual e intransferível. A vivência não está na criança e não está no meio, está na fronteira entre o plano social e individual e se transforma constantemente, fazendo da vida um constante processo. Trata-se de metamorfoses que vão nos enraizando no mundo e não apenas internalizando o mundo, em uma caminhada solitária, vez que todo ser humano é um ajuntamento de pessoas, de tempos e espaços.

O autor russo entendia que a teoria histórico-cultural “**deveria saber encontrar a relação existente entre a criança e o meio, a vivência da criança**, como ela toma consciência, atribui sentido e se relaciona afetivamente com um determinado acontecimento” (VIGOTSKI, 2018, p. 77, grifos do autor). Entender o conceito de vivência contribui bastante para compreender o processo de desenvolvimento das crianças. A vivência transforma e é transformada o tempo todo.

Em sua quarta aula sobre os fundamentos da teoria histórico-cultural, Vigotski (2018) trata do que chama “o problema do meio”. Ainda que tal ciência não tenha o meio como objeto de estudo, é evidente sua importância no desenvolvimento da criança.

O meio não deve ser estudado como um ambiente de desenvolvimento que, por força de conter determinadas qualidades ou características, já define pura e objetivamente o desenvolvimento da criança. É sempre necessário abordá-lo do ponto de vista da relação existente entre ele e a criança numa determinada etapa do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2018, p. 74).

O papel do meio ou de qualquer elemento que faça parte dele muda de acordo com a etapa etária em que a criança se encontra. Imaginemos uma escola de Educação Infantil, onde as crianças entrem aos três anos de idade e continuem frequentando nos anos subsequentes o mesmo ambiente, fazendo uso dos mesmos objetos que dele fazem parte, convivendo com as mesmas pessoas adultas e crianças que ali estão por anos. Ainda que pareça que tudo se mantenha igual por anos, “cada idade tem seu próprio meio, organizado para a criança de tal maneira que, quando tomado no sentido de algo puramente externo, se modifica na passagem de uma idade para outra” (VIGOTSKI, 2018, p. 75). O meio tem diferentes significados para a criança, quando ela entra na escola, aos

3 anos, e quando já tem 5 anos de idade, mesmo que, aparentemente, não tenha se modificado significativamente. A criança já passou por inúmeras situações, dentro e fora daquele espaço, com as mais diversas pessoas, já construiu diversas novas vivências. Ainda que o espaço continue, aparentemente “o mesmo”, a criança já não é a mesma que entrou naquela escola anos antes. Assim, o meio influenciou no desenvolvimento e, conseqüentemente, na transformação das crianças que por ali passam.

A vivência **“é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa -, e, por outro lado, como eu vivencio isso”** (VIGOTSKI, 2018, p. 78, grifos do autor). Os detalhes, as particularidades do meio e da personalidade da criança estão presentes na vivência, que é formada por tudo isso. Mas, ainda que se saiba que especificidades da personalidade, de experiências anteriores da criança e do meio sejam parte de sua vivência, não é possível separar tudo em elementos distintos para comparar como isso pode influenciar nas vivências de outras crianças. Um mesmo elemento do meio pode entusiasmar duas crianças de diferentes maneiras, já que seu alcance não está localizado nele apenas, mas depende de todas as vivências anteriores da criança. “Não é apenas a criança que muda, mas também a sua relação com o meio, que começa a influenciá-la e uma nova maneira” (VIGOTSKI, 2018, p. 83).

Conforme as crianças transformam o seu existir no mundo, vivenciam outras situações, mudam sua percepção, concebem os acontecimentos de formas diferentes. Sendo assim, é evidente a constatação de que as formas como crianças e adultos encaram situações, acontecimentos, como reagem, como percebem o entorno, são diferentes.

As generalizações da criança são diferentes das nossas e daí decorre que ela não compreende a realidade, os acontecimentos que estão à sua volta do modo como nós o fazemos. Nem sempre o adulto pode transmitir à criança o significado completo de determinado acontecimento. Ela não compreende tudo, mas somente uma parte; compreende um aspecto e não outro; compreende à sua maneira, reelaborando, reestruturando do seu modo, selecionando apenas uma parte do que explicaram. O resultado, então, é

que, **em diferentes etapas do desenvolvimento, a criança não apresenta uma correspondência totalmente adequada às ideias de um adulto** (VIGOTSKI, 2018, p. 82, grifos do autor).

A vivência transforma o que já existe, gera um novo sentido (inédito ou transformado), confere autoria, pertencimento, produção do novo e do inexistido. A criança, vai, assim, em sua relação com o espaço (e tempo), criando espacializações outras e, nesse movimento, geografizando-se como ser em forma de terreno, de paisagem e de muitos lugares.

Como desdobramento do conceito de vivência (*perejivanie*) é que chegamos ao conceito de vivência espacial (em russo *prostranstvennoe perejivanie*⁶) e, com ele, à compreensão da Topogênese como espacialização do viver, uma espacialização que é

[...] sempre interespacialidade, onde estão as relações intercorpóreas, interdiscursivas, intertemporais, onde o social e o pessoal se fazem em cultura. Mesmo nos espaços desertos de vida acompanhadas, há muitas vozes que, polifonicamente, fazem do espaço essa condição se existir. Germinação em forma de signo (LOPES, 2021, p. 130).

E, ao assumirmos essa compreensão, olhar para a vida das crianças fazendo-se na vida que habitam, suas espacializações, voltamos, novamente, a nos encontrar com os estudos de Martha Muchow (obra citada), cujos trabalhos, redescobertos nos anos 80, do século XX, na Alemanha, acabaram levando à construção de um referencial teórico-metodológico que passaria a ser chamado de *Narrative Landkarten* (Mapas Narrativos). Inspirados por esse grupo, mas com base no conceito de vivência espacial (*prostranstvennoe perejivanie*), temos utilizado o conceito de Mapas Vi-

6 Tradução do conceito por George Yurievitch Ribeiro. Vamos nos dedicar a inserir a expressão em russo nos diversos textos que abordam tal conceito pelo fato de que sua origem está nesse idioma e na expressão sistematizada por L.S. Vigotski, a qual nos devotamos a estudar em nossas pesquisas. É, assim, um princípio ético com esse autor, além de, claro, também nossa escolha para olhar esse vocábulo forjado por ele. Com isso, o recorte espacial, por mais que pareça uma expansão ou um recorte é, sobretudo, uma dimensão dentro da unidade sistêmica e social que o termo *perejivanie* nos leva. Falamos, assim, em *пространственное переживание* (*prostranstvennoe perejivanie*).

venciais como uma forma de registrar as cartografias criancieiras infantis. Estratégias que buscam cartografar a experiência espacial têm sido presentes em muitas pesquisas há várias décadas, mas cada uma delas, apesar de aproximações, apresenta características e fundamentos próprios.

De uma forma geral, todas são propostas teórico-metodológicas que buscam cartografar o mundo humano para além das relações racionalistas que se sistematizaram nos diversos campos de conhecimentos no final dos Séculos XIX e XX. O quadro a seguir evidencia as diferenças entre algumas dessas perspectivas:

Quadro 01 – Mapas, experiências e vivências espaciais

Nome	Conceito-chave/Fundamentos
Mapa Mental	<i>Espace vécu</i> (Espaço Vivido); Livros básicos: LINCHY, Kevin. A Imagem da Cidade. São Paulo: Martins Fontes, 2011. FRÉMONT, Armand. La région, espace vécu. Paris: Flammarion, 2009. Movimentos epistemológicos e princípios: movimentos do Humanismo que buscam romper com as perspectivas racionalistas; internalização; subjetivismo.
Mapa Narrativo	<i>Lebenswelt</i> (Mundo vivido); Livros básicos: BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. A construção social da realidade. Petrópolis: Vozes, 1997. SCHÜTZ, Alfred; LUCKMANN, Thomas. Strukturen der Lebenswelt. Neuwied/Darmstadt. 1975. SCHÜTZE, Fritz. Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien I. Studienbrief der Fernuniversität Gesamthochschule Hagen. Kurseinheit I. Hagen. 1987. Movimentos epistemológicos e princípios: tradição fenomenológica (SHÜLTZ, LUCKMAN, EDMUNDO HUSSERL); Etnografia Visual; Internalização e Subjetivismo.
Mapa Vivencial	<i>Perejivanie</i> (Vivência)/ Vivência Espacial (<i>prostranstvennoe perejivanie</i>)/ <i>Tvortcheskaia Pererabotka</i> (Reelaboração Criadora); Livros básicos: Obras diversas de Lev S. Vigotski e colaboradores. Movimentos epistemológicos e princípios: não se situa nem no racionalismo cartesiano nem no subjetivismo fenomenológico, mas na unidade da vivência (pessoa-meio como unidade), produção do novo, do inexistente, criação da cultura a partir do social, unicidade entre teoria e método.

Fonte: Adaptado pelos Autores – Material organizado pelo Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância – GRUPEG/CNPq. Niterói; Juiz de Fora. UFF/UFJF (2016).

É assim que passamos a olhar a vivência espacial das crianças nessa unidade de Educação Infantil e buscamos cartografar a criação do insólito, ou seja, a gênese do espaço, Topogênese. Foi assim que nos encontramos com mesas falantes, formas de bolos que andam, cama-avião, entre muitas outras. Vejamos uma dessas situações.

As turmas do CREIR costumam sentar-se em roda para, entre outras coisas, conversar e fazer o planejamento do dia. Para muitas delas, é nessa hora que ficam sabendo quando acontecerão os momentos livres e decidem se serão em algum pátio, solário ou em outro espaço da escola. Em um determinado dia de nossas observações, em que a decisão foi o pátio, as crianças, ao saírem da sala, espalharam-se pelas diferentes áreas do espaço externo, brincando não apenas entre si, mas com crianças de outras turmas.

Em determinado momento, Gabriel e Denise descobriram uma poça de água na terra perto do Brinquedão e começaram a conversar sobre ela. O Brinquedão estava localizado em um terreno coberto de terra. Uma possível chuva na noite anterior, combinada com a irregularidade do terreno, fez com que, em um ponto específico do chão, um pouco de água tivesse permanecido, tendo sido esse o lugar que chamou a atenção de Gabriel e Denise.

A presença da poça gerou a seguinte conversa:

Gabriel: *“Olha! Uma piscina!”*

Denise: *“Que tipo de piscina é essa?”*

Gabriel: *“Uma piscina normal”.*

Sophia se aproxima e entra na conversa: *“Pode pisar aí? A tia deixa?”*

Em seguida, ainda que desconfiada, entra “na piscina”.

Denise sai de cena e outras crianças observam o que acontecia.

Figura 02 – Crianças brincando no pátio



Fonte: Acervo do GRUPEGI/CNPq.

Gabriel, vendo que havia mais crianças observando, tentou convencê-las a participar do movimento. “É só água com terra. Não tem cocô! Só do outro lado da rua!”. Ryan grita que é cocô. Gabriel revida: “Não é cocô! Não é cocô!” Algumas crianças vão embora e Gabriel comemora. Ao avistar um pneu que estava próximo ao local, ele mostra o objeto a Ryan e convida: “Ryan, usa a boia para entrar na piscina!” Ainda assim, Ryan não pega o pneu. Denise sai da “piscina” para pegar uma pá e um copo. Ficam apenas Gabriel, Sofia e Denise. Gabriel: “Se não tivesse terra aí, eu ia morrer”. Após essa fala, Gabriel fala do quanto sua mãe ficaria zangada, se ele morresse e, por isso, ele seria punido. Denise: “Aí você ia morrer?”.

A brincadeira das crianças no pátio seguiu e, em dado momento, foi reconfigurada. A poça não era mais piscina e o pneu não era mais boia. As crianças andaram, foram empurrando o pneu até onde depositaram a água da poça. Elas caminhavam com cuidado para não derramar o que estava em seu interior. Gabriel e Sophia rolaram o pneu juntos com cuidado e, quando pararam em determinado ponto do pátio, Gabriel pe-

diu a Sophia que segurasse o objeto sozinha, enquanto ele pegava alguma coisa. A essa altura, a boia já “virara” uma forma de bolo.

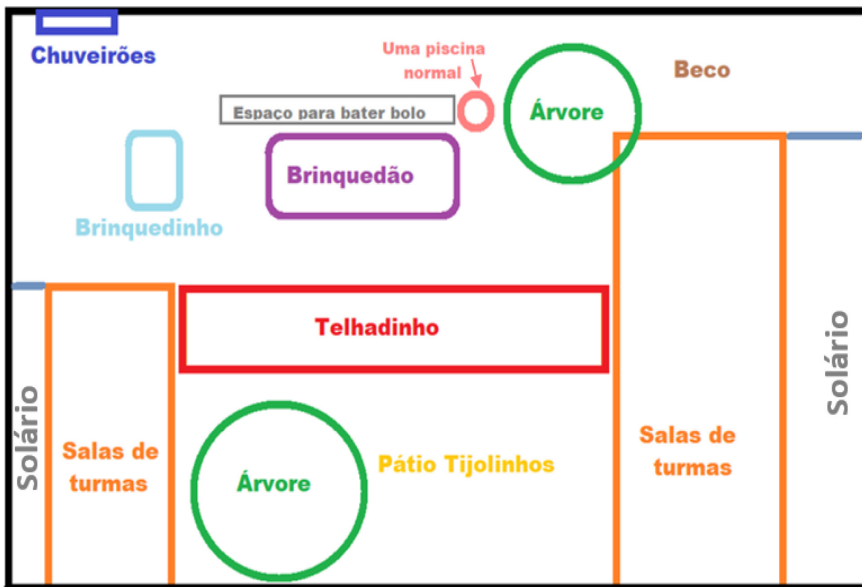
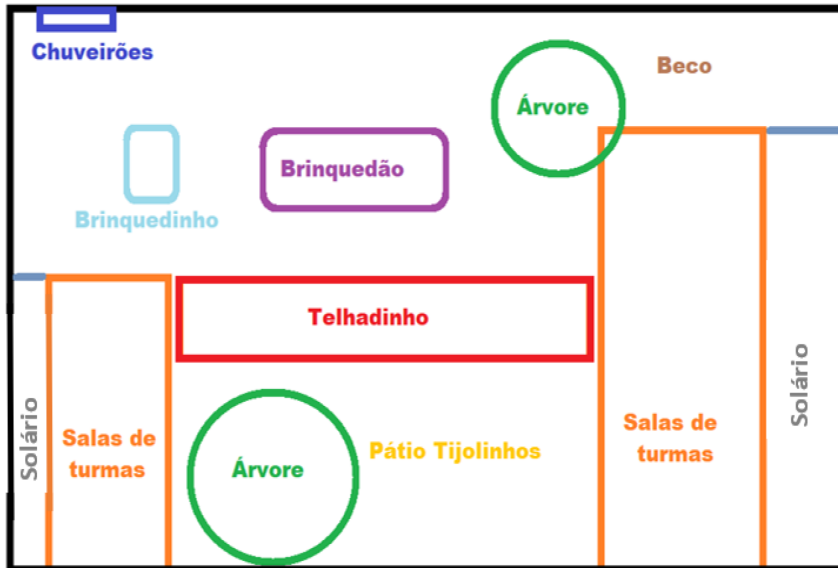
Sophia concordou em segurar a forma de bolo sozinha e Gabriel partiu em busca de alguma coisa. Sophia acabou derrubando a forma no chão e se preocupou em conferir se o líquido de que estavam cuidando tanto não teria sido perdido. Ao perceber que ainda havia sobrado parte dele no interior da forma, a criança pareceu aliviada. Gabriel voltara à poça. Ele estava com um copo que usava para pegar água.

Ao retornar ao local onde deixara as meninas e a forma de bolo, Gabriel despejou o líquido dentro do objeto e as três crianças voltaram para perto da poça de água, empurrando a forma novamente. Lá, elas levantaram e repousaram a forma no chão, fazendo uso de diferentes vasilhames para pegar água da poça e colocar dentro da forma.

Gabriel resolvera contar o que estavam fazendo: [...] *a gente tá fazendo bolo*”. Quando perguntado por que estavam rodando o pneu, Gabriel respondeu com naturalidade: *“Pra ficar molinha”*. Referia-se à massa do bolo, que deveria estar bem macia. Logo depois dessa pequena conversa, a professora chamou as crianças para se limparem. A brincadeira havia chegado ao fim.

E foi olhando a criação desse sítio geográfico brincante, onde diversos elementos são mobilizados e que se constitui na criação de um espaço e uma espacialidade inaugural, que constituímos um mapa vivencial desse fazer, como aparece registrado na imagem que segue:

Figura 03 – Cartografia do pátio e Cartografia crianceira do pátio



Fonte: Notas de Campo (2019).

O nascimento de qualquer bebê no mundo é marcado pelo encontro de uma sociedade que já preexiste. A criança é “[...] considerada desde o princípio como parte do social, como um todo, mas sempre como sujeito dessas relações sociais. Ela participa desde o nascimento na vida social, da qual faz parte (FICHTNER, 2010, p. 256). Assim, os bebês humanos não nascem seres biológicos e se tornam seres sociais, pois o “[...] social não é considerado como algo exterior, como uma força alienígena, externa que exerce uma pressão na criança e que força as formas sociais (objetivas), de pensar” (FICHTNER, 2010, p. 256-257). O desenvolvimento, inclusive biológico (em sua plasticidade), está imerso no mundo social desde sua origem.

Vigotski (obras diversas, mas ver em especial as já aqui citadas) pensou em um método genético-instrumental, pois buscou compreender a gênese das funções mentais tipicamente humanas, sem desconsiderar a unidade do humano no mundo, suas relações em totalidade.

É assim que olhamos para o espaço ofertado na Educação Infantil, nesse contexto, as crianças, em seus processos de espacializações, irão criar suas vivências espaciais próprias, serão crianças *lugageiras*, capazes de colocar o mundo em plena condição de inovação na qual se reescrevem como escritores de um mundo outro. Por isso, nos mapas vivenciais, interessa-nos documentar o movimento dessa escritura.

Essas crianças *lugageiras*

Aber diese Unterschiede zwischen der kindlichen und der erwachsenen Großstadtwelt gehen noch viel weiter. Während die dinglichen Gegebenheiten in den einzelnen Großstadt-Raumteilen von uns zumeist in ihrer Bezogenheit auf eine bestimmte (eben die erwachsene) Sachwelt gelebt werden (wie andererseits ja die dinglichen Gegebenheiten zumeist so konstruiert werden, wie sie gelebt werden sollen), ist das Kind in diese durchaus “erwachsene Welt” nur sehr schlecht eingepasst. Seiner Struktur gemäß werden daher die Gegebenheiten dinglicher Art in stärkstem Maße “umgelebt”. Wir sahen etwa, wie ein Holzgitter, das in unserer erwachsenen Welt unerheblich und nur gleichsam peripher “mit darin ist”, zum Greif-, Sprung-, Kletter- und Hockding in der Welt des Kindes wird (MUCHOW e MUCHOW, 2012, p. 160)⁷.

Iniciamos nosso texto com as palavras de Martha Muchow (obra citada) e, ao fecharmos nossas reflexões, voltamos a elas. Como apontamos anteriormente, essa pesquisa desenvolvida por essa autora no início do Século XX, publicada após sua morte, esquecida durante um tempo, redescoberta no final do mesmo século, tem uma significativa importância para pensar não só o espaço de vida das crianças, mas também as estratégias metodológicas utilizadas por ela. A epígrafe deste segmento

⁷ Em *The life space of the urban child: perspective on Marta Muchow's Classic Study* (MEY e GÜNTHER, 2015): “No But the differences between the urban child and adult world go much further. While the real objects in the individual urban subspaces are mostly lived in relation to a particular (just the adult) world (since concrete objects are usually constructed with an intended use), the child is quite maladapted to this “adult world.” According to its structure, it lives “around” the concrete objects. We saw, for instance, how a wooden fence that is irrelevant in the adult world, and quasi-peripherally “just there,” becomes a thing for touching, jumping, climbing, and sitting in the world of the child.”

(Mas essas diferenças entre o mundo urbano da criança e do adulto vão muito além. Enquanto os objetos reais nos subespaços urbanos são, em sua maioria, vividos em relação a um mundo particular (apenas o adulto) já que os objetos concretos são, geralmente, construídos com um uso intencional), a criança está bastante desadaptada a este “mundo adulto”. De acordo com sua estrutura, ela vive “ao redor” dos objetos concretos. Vimos, por exemplo, como uma cerca de madeira, que é irrelevante em nosso mundo adulto e quase periféricamente “apenas nele”, se torna algo para tocar, pular, escalar e sentar no mundo da criança.) (Tradução nossa).

final faz parte de suas conclusões, nas quais ela aponta situações hoje debatidas e consideradas na virada epistemológica de olhar para a vida de bebês e crianças, seus protagonismos, suas participações, suas culturas, suas lógicas e autorias, acontecidas nos últimos anos.

Em nossas palavras, tivemos o desejo de somar a esse debate, tendo, como recorte, a espacialização da vida de bebês e crianças e como esses processos se forjam nas relações que as crianças estabelecem com os espaços herdados, nas relações entre elas e os adultos e, sobretudo, onde a atitude brincante cria sítios geográficos singulares e novos, verdadeiras festas de batismos, de ressurgir, indícios que devem ser considerados na unidade que é a vivência, tão defendida por Vigotski (obras citadas). Estar tão perto das crianças cotidianamente é um privilégio que nos proporciona a oportunidade de observar a condição inaugural que marca a vida humana e, em nosso caso, a gênese das condições espaciais que vão espacializando o viver humano e tornam esse elemento uma dimensão humana fundante de nosso viver conosco mesmos(as) e no mundo.

As crianças não apenas fazem uso dos ambientes comuns da escola de forma diferente dos adultos, mas fazem isso até nos espaços pensados e construídos especialmente para elas. E nisso está fortemente a atividade do brincar:

Porque a criança brinca, para ela fazemos brinquedos em complexidades incríveis, mas a criança brinca como ação sobre objetos da cultura, conferindo a estas possibilidades reais e imaginárias, deles se apropriando em narrativas e práticas. Seu fazer ultrapassa as formas antecipadas e no mais das vezes precipitadas que deformam o brincar como ação infantil (LOPES e MELLO, 2009, p. 11).

Há, assim, uma linguagem espacial infantil, a ser amorosamente considerada, uma amorosidade espacial (LOPES, 2020a, 2021), que revela a nossa existência com as vidas outras que nos chegam. Para nós, habitantes deste hemisfério ocidental do planeta, muito já nos foi dito que, no princípio, era o verbo! Concordamos?! Mas há de se perguntar: se, no princípio, era o verbo, qual verbo? Quem o disse? E de onde foi dito?

Apostamos nos mapas vivenciais como escrituras de verbos inaugurais: há muitos verbos no princípio.

Referências

COLÉGIO PEDRO II. **Projeto Político Pedagógico**. Centro de Referência em Educação Infantil, 2017. Disponível em: <http://eduinfantil-cp2.blogspot.com/p/ppp-2017.html>

FICHTNER, B. Instrumento – Signo – Mimesis – O potencial de “representações simbólicas” na perspectiva da abordagem histórico-cultural. In: SILVA, L. S. P.; LOPES, J. J. M. (Orgs.). **Diálogos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias**. Niterói: EdUFF, 2010. Pp.1-15.

GERALDI, J. W. Pelos caminhos e descaminhos dos métodos. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 87, pp. 601-610, 2004.

KEILER, P. **Lev Vygotskij – ein Leben für die Psychologie**. Köln: Beltz Taschebuch. 2002.

LOPES, J. J. M. **Terreno Baldio – um livro para balbuciar e criar os espaços para desacostumar geografias, por uma teoria sobre a espacialização da vida de bebês e crianças**. São Carlos: Pedro e João, 2021.

LOPES, J. J. M. As palavras são nossas primeiras formas de existir geograficamente no mundo: enunciações sobre amorosidade. In: DUARTE, A.; CONCENCIO, M. (Org.). **Palavras Bakhtinianas para mudar o mundo**. São Carlos: Pedro e João Editores. 2020a.

LOPES, J. J. M. “Um dinossauro faminto, um adulto e uma criança: o espaço e as geografias do viver”. In: MORO, C.; BALDEZ, E. **EnLACES no debate sobre Infância e Educação Infantil**. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2020b. Pp. 221-246.

LOPES, J. J. M.; FICHTNER, B. O espaço de vida da criança: contribuições dos estudos de Marta Muchow às crianças e suas espacialidades. **Revista de Educação Pública**, v. 26, n. 63, pp. 755-774, 2017.

LOPES, J. J. M.; MELLO, M. B. Apresentação. In: LOPES, J. J. M.; MELLO, M. B. **“O Jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas”**: Dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovel, 2009. Pp. 7-13.

LOPES, J. J. M.; VASCONCELLOS, T. **Geografia da Infância: Reflexões sobre uma área de pesquisa**. Juiz de Fora: FEME, 2005.

MELLO, M. B. Lógicas infantis: é a criança um outro? In: LOPES, J. J. M.; MELLO, M. B. **“O Jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas”**: Dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovel, 2009. Pp. 63-82.

MEY, G.; GÜNTHER, H. **The life space of the urban child: perspective on Marta Muchow’s Classic Study**. New Jersey: Transaction Publishers, New Brunswick, 2015.

MIGNOLO, W. D. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluriversalidade epistêmica. In: SANTOS, B. S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004. Pp. 667-709.

MUCHOW, M.; MUCHOW, H. H. **Der Lebensraum des Großstadtkindes**. Deutschland: Beltz Juventa, 2012.

PERGAMENSCHIK, L. A. A concepção de vivência em L. S. Vigotski: do conhecimento conjunto à superação da solidão. In: **VERESK – Cadernos Acadêmicos Internacionais - Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski**. Brasília: UniCEUB, 2017. Pp. 35-46.

SANTOS, R.; MELLO, T. A bidocência como cuidado com os sujeitos na Educação Infantil do Colégio Pedro II. **Revista Práticas em Educação Infantil**, v. 1, n. 1, pp. 6-16, 2015.

SOUSA, C. S. G. **Uma piscina que virou bolo: cartografias criancieiras e vivências espaciais na infância**. [Dissertação de Mestrado]. Niterói: UFF, 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamiento y habla**. Buenos Aires: Colihue, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas IV. Psicologia Infantil.** Madri: Machado Libros, 2006.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** São Paulo: Editora 34, 2017.



CRIANÇA E-É NATUREZA: BRINCAR NO PARQUE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maristela Della Flora
Kátia Adair Agostinho

Este estudo é parte de uma pesquisa de Mestrado, que teve como objetivo analisar o brincar das crianças com elementos da natureza no espaço do parque na Educação Infantil. Com ele reiteramos nossa compreensão de que o ser humano não está dissociado da natureza, é natureza e se relaciona com ela, evitando incorrer na dicotomia clássica da modernidade – natureza x cultura –, com sua obsessão pelo progresso e consumo desenfreado, inacessível para a grande maioria da população mundial, que nos desconecta da Vida e intensifica as desigualdades e as problemáticas ambientais.

Focamos na relação e no brincar das crianças com outros elementos da natureza no parque com o intuito de perceber se os mesmos potencializam as ações do brincar. O foco da pesquisa no parque se deu pela riqueza e variedade de elementos que o constituem, além de estar aberto ao imprevisível, mas, destacamos nossa defesa de que a relação da criança com outros elementos da natureza aconteça em todos os espaços e tempos da unidade educativa e para além dela.

É junto com as crianças nas instituições educativas, diariamente, como professoras da Educação Infantil e pesquisadoras da área, que percebemos o envolvimento, a satisfação, a alegria e o encantamento das mesmas pelos espaços externos, como o parque, mas também pelos espaços que ficam para além da instituição, espaços da comunidade, com acesso à praia, trilhas e cachoeiras, percepção essa, já foi reiterada por outros estudos (OLIVEIRA, 2001; AGOSTINHO, 2003; FRANCISCO, 2005; TIRIBA, 2007, 2018).

No espaço do parque podemos presenciar a imaginação criadora das crianças na relação com outros elementos que não têm uma forma

definitiva e proporcionam as mais diversas criações, constituindo-se também como espaço de liberdade e partilha entre os pares. Nesse convívio, as crianças vão se sentindo pertencentes ao ambiente e, de corpo inteiro, têm a possibilidade de sentir o ar fresco, a água, o cheiro que exala das flores, árvores e outras plantas, de ouvir os pássaros, entre outros seres, e perceber as possibilidades que por ali habitam, proporcionando a elas experiências sensoriais e imaginativas em uma relação harmoniosa com a natureza.

Bachelard (2001) caracteriza os quatro elementos – fogo, terra, ar e água – como os *harmônios da imaginação*. São esses elementos que põem em ação grupos de imagens. Segundo o autor, “[...] ajudam a assimilação íntima do real disperso em suas formas. Por eles se efetuam as grandes sínteses que dão características um pouco regulares ao imaginário. Particularmente, o ar imaginário é o harmônio que nos faz crescer psiquicamente” (BACHELARD, 2001, p. 12).

Ao pensarmos nesses elementos – quais sejam: água, ar, terra e fogo –, podemos investir nos mesmos como possibilidades concretas das crianças na relação com o mundo. Nessa dinâmica, podemos pensar numa pedagogia mais poética, ética e sensível, “onde os espaços de Educação Infantil possam ser espaços privilegiados para aprender-ensinar porque lá as crianças colhem suas primeiras sensações, impressões, sentimentos do viver” (TIRIBA, 2010, p. 2).

Pensar sobre os modos de brincar das crianças com os diferentes elementos da natureza nos levou a reflexões teóricas e metodológicas acerca da pesquisa. Buscamos na etnografia uma aproximação com o campo e, principalmente, o encontro com meninas e meninos participantes, com o intuito de analisar o brincar com elementos da natureza no espaço do parque. Nesse percurso, muitas coisas foram acontecendo, e no movimento de ir e vir, a pesquisa foi se assentando, desvelando-se e desnaturalizando o que julgamos ser. Alguns questionamentos foram sendo contemplados, outros tantos surgiram, mas nesse processo a compreensão é que “florescer é deslocar matizes, é sempre um movimento matizado” (BACHELARD, 2001, p. 5). Assim, a pesquisa vai se alinhando tal qual uma viagem. O que nos chama a atenção é o caminho percorrido, onde o percurso vai sendo trilhado, o caminho cartografado e neste matizado “é o trajeto que nos interessaria” (BACHELARD, 2001, p. 5).

Um estudo etnográfico com crianças

Para a realização desta pesquisa buscamos a etnografia como caminho de aproximação com as crianças, bem como, suporte teórico metodológico que possibilita adensar os estudos para realização de pesquisas *junto e com* as crianças para pensar uma Pedagogia mais sensível e conectada com a Vida. Para tal, procuramos aprofundar os conhecimentos acerca das crianças e infâncias partindo do lugar e espaço de constituição da docência com crianças na Educação Infantil. Nesse percurso, torna-se fundamental leituras de diferentes autores que vêm refletindo sobre pesquisas com crianças tendo a etnografia como escolha metodológica em seus estudos (MAGNANI, 2002; DELGADO e MÜLLER 2005; FERREIRA, 2004, 2010; AGOSTINHO, 2016; SARMENTO, 2003) entre outros que contribuíram na jornada dessa caminhada.

Assim, embasadas nos aportes teóricos dos Estudos da Criança e Infância e da escolha por uma unidade educativa pública, situada no sul da Ilha de Florianópolis, que atende um grupo misto de crianças, procuramos trazer contribuições pertinentes para a área da Educação Infantil, expandindo o diálogo acerca do brincar das crianças no espaço do parque, reconhecendo-as como participantes da pesquisa e sujeitos de direitos e conhecimentos. Como nos diz Manuela Ferreira (2004), “Acredita-se assim, que este estudo poderá contribuir para incentivar à reflexão crítica sobre as práticas e políticas sociais que afetam as crianças, sobretudo as que se reportam a contextos e instituições que enquadram e estruturam suas vidas” (FERREIRA, 2004, p. 17).

As crianças que participaram são meninas e meninos de 4 a 5 anos, sendo 11 meninas e 10 meninos. A naturalidade das crianças é majoritariamente do município, algumas delas vivem na própria comunidade e a grande maioria vêm de outras duas comunidades vizinhas; quanto à pertença étnico racial, declarada na ficha de matrícula, tivemos 01 negra, 17 brancas, e 03 não declaradas; quanto à religião, as famílias se declararam católicas, batista, evangélicas e outras; 19 crianças já frequentavam a Educação Infantil e 02 estão frequentando pela primeira vez; esses aspectos constitutivos da heterogeneidade das crianças incidem nos modos de ser e estar de cada uma no contexto educativo e da pesquisa.

Compreendemos que a abordagem etnográfica nos permite, como expõe Magnani (2002), um olhar de perto e de dentro. Esse olhar possibilita ampliar o conhecimento acerca das ações das crianças, permitindo conhecê-las a partir do que elas nos contam através de suas culturas, nas suas relações de pares, auxiliando-nos nessa tarefa de aproximação na tentativa de melhor compreendê-las. Com a etnografia, “realizamos um trabalho de construção e tessitura que se relaciona com nossas experiências sociais e culturais em confronto com as experiências das crianças, estranhas e próximas, íntimas e distantes de nós adultos” (DELGADO e MÜLLER, 2005, p. 10).

O desafio em compor o texto da pesquisa estruturando-o na perspectiva etnográfica constitui em estarmos próximos, em contato direto com os sujeitos, nesse caso, as crianças. Partimos, assim, com a proposição da necessidade de uma imersão no campo de estudos para uma melhor aproximação das crianças em suas vivências cotidianas, buscando mais elementos de compreensão de seu brincar no espaço do parque. A etnografia nos permite a proximidade e o encontro com diferentes sujeitos, contextos, autores e conceitos que propiciam reflexões acerca da composição da pesquisa. Segundo Manuel Sarmiento (2003, p. 153).

A etnografia visa apreender a vida, tal qual ela é quotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos actores sociais nos seus contextos de acção. Ora, a vida é, por definição, plural nas suas manifestações, imprevisível no seu desenvolvimento, expressa não apenas nas palavras, mas também nas linguagens dos gestos e das formas, ambígua nos seus significados e múltipla nas direcções e sentidos por que se desdobra e percorre.

É com a entrada no campo que os encontros da pesquisa vão sendo tecidos, bem como desafios e limites que estarão presentes nesse lugar. Ferreira (2004) acrescenta que “[...] importa trazer para o seu centro a noção de reflexividade. Mais: importa incluir a vigilância e a crítica, por forma a questionar as práticas de investigação e os processos de construção de conhecimento como processos sociais” (FERREIRA, 2004, p. 34). É no “chão da pesquisa” que a relação da pesquisadora com os sujeitos-crianças e consigo mesma vai sendo construída, sendo necessário,

sempre de forma permanentemente reflexiva e crítica, buscar entendimento e compreensão acerca desta relação experienciada nesse processo de pesquisa com crianças.

Assim, compreende-se que a soma de tudo isso vai colaborando no sentido de nos tocar profundamente. O conhecimento vai alterando nossa trajetória, nos fazendo sair do lugar, bem como, exige uma reflexão e vigilância metodológica da própria pesquisadora, pois se trata de uma pesquisa etnográfica que se desenvolverá em espaços habitados por crianças, mas, também por adultos, em que todas e todos os presentes constituirão esta relação. Entendendo e defendendo as crianças como sujeitos ativos, que pensam e “falam” por si próprias, da mesma forma é preciso garantir que suas vozes apareçam no texto, assegurando sua autoria. Para Ferreira (2008), é preciso o estudo das crianças a partir de si mesmas para descobrir o ator-criança, reconhecendo-as como sujeito da pesquisa, tornando necessário

Levar a sério a voz das crianças, reconhecendo-a como seres dotados de inteligência, capazes de produzir sentido e com direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento ainda que possam expressar diferentemente de nós, adultos; trata-se de assumir como legítimas as suas formas de comunicação e relação, mesmo que os significados que as crianças atribuem às experiências possam não ser aqueles que os adultos que convivem com elas atribuem (FERREIRA, 2008, p. 147).

Para tal, é pertinente refletirmos e pensarmos densamente para compreender que, para fazermos pesquisas com crianças e darmos visibilidade às mesmas, precisamos nos despir e duvidar de nossas verdades, pensamentos e defesas enclausurados e fixos, sustentados no adultocêntrismo. Devemos nos vestir com vestes que serão tecidas na relação entre adultos e crianças no vívido cotidiano, assim como adotar metodologias que nos levem a novos questionamentos e caminhos que nos permitam investigar e conhecê-las em seus contextos. “Investigar com crianças pressupõe cruzar calmarias e tempestades, traçar cartografias que envolveram metas, mudanças de rotas, retomadas e novos caminhos e, isso, nós aprendemos com as crianças em nossas pesquisas” (DORNELLES e FERNANDES, 2015, p. 70).

A etnografia nos provoca a olhar para os contextos com atenção no intuito de gerar dados com o campo empírico *junto e com* as crianças. Para tanto, diferentes instrumentos foram utilizados no esforço de conhecer a realidade neste determinado contexto com as crianças. A observação participante, o diário de campo com os registros diários e a fotografia foram os recursos da pesquisa para a geração dos dados. O diário de campo utilizado nas observações gerou questionamentos por parte de algumas crianças, que se aproximavam e perguntavam apontando para o bloco de anotações: “O que é isso?” “O que você está fazendo com isso?” “O que você faz mesmo?”

Ao levantar a cabeça Samuel¹ percebe que estou ali por perto, vem até onde estou e pergunta “o que você está fazendo com isso?” E aponta para o pequeno caderno em minhas mãos.

Respondo, estou fazendo algumas anotações.

Samuel “já sei, você está escrevendo sobre o que estamos fazendo” e sorri. (Registro, 22/03/2018).

Desse modo, foi necessário eleger alguns recursos para fazer a pesquisa, no sentido de pensarmos a observação e os registros. Como observar/registrar na simultaneidade de ações que envolvem as crianças? Com vários acontecimentos ocorrendo ao mesmo tempo e por toda a parte, como observar e anotar tudo? Como descrever detalhadamente as cenas das crianças? Como seguir o ator? Assim, é importante elencar cenas, porém com cuidado, pois essa seleção não significa que podemos escolher qualquer coisa, temos que ter foco e saber os limites, até onde podemos ir. Segundo Geertz (2008), praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante.

Questões seguem: O que observar? Como focar nosso olhar? Como desenvolver um olhar observador? É necessário focar um olhar intencional para entender as ações das crianças no espaço do parque, construindo um olhar observador, reflexivo e cuidadoso, desenvolvendo maneiras próprias para a observação, criando estratégias para identificar potencialidades e fra-

¹ Usamos o próprio nome das crianças que aceitaram participar da pesquisa e foram autorizadas por seus familiares.

gildades. Quando chegam ao parque, qual a reação das crianças? Como as crianças interagem com esse espaço e seus elementos? A quais elementos naturais têm acesso? Quais elementos da natureza buscam e com quais interagem? Brincam em grupos ou separadas? Com quais brincadeiras se envolvem por mais tempo? Como é o repertório imaginativo das crianças?

Para aprofundar nosso olhar e observações buscamos a fotografia como um aporte metodológico para refletir acerca do olhar de pesquisadora, no sentido de ver com olhar atento e sensível que aprimora nossa capacidade de nos aproximar das crianças para compreendê-las e captar suas contribuições geracionais. Aprimorar no sentido que não é apenas olhar, mas ir mais fundo – “ver e reparar” –, compreendendo que “ver é mais que olhar e reparar é mais que ver.” (CAPUTO, 2001, p. 1).

Consideramos que a fotografia permite aproximação aos mundos infantis, auxilia na observação mais acurada e detida, possibilitando em sua materialidade buscar mais elementos das vivências das crianças para melhor aprender sobre elas em seus contextos. A fotografia como inspiração está também em outras pesquisas: Caputo (2001), Wunder (2006), Vill (2009), Agostinho (2010), Della Flora (2013), Lima e Nazário (2014).

As autoras Patrícia Lima e Roseli Nazário (2014), com o objetivo de apresentar uma discussão acerca da fotografia em processos de pesquisas com crianças, buscam localizar o lugar da imagem-criança na contemporaneidade e os desafios éticos-estéticos que se põem ao adentrarmos no campo da cultura visual (LIMA e NAZÁRIO, 2014, p. 492). Provocam-nos a repensarmos nossas ações e o quanto somos afetados ao nos permitirmos essa aproximação e experiência com a infância em suas múltiplas linguagens, nos possibilitando apreender de outro modo, nesse caso com a linguagem visual. Agostinho (2010) buscou na fotografia uma narrativa visual e estética. Considera a fotografia

Como instrumento metodológico permite-nos observar detalhes da vida no contexto educativo, revela minúcias, abre caminhos para diferentes pontos de vista, documenta aspectos visuais, cujas características transcendem a capacidade de representação da linguagem escrita, enfim, “soma-se à palavra” como uma narrativa visual, outra forma de abordar a realidade (AGOSTINHO, 2010, p. 61).

Considerar a fotografia como aporte metodológico possibilita um auxílio nos registros feitos durante as observações. Vem no sentido da fotografia que colabora e compõe elementos reflexivos para constituição do texto escrito. Faz deslocar da ideia de a fotografia ser apenas um arquivo-visual, pois “a ideia de que o saber carrega um arquivo-visual nos faz libertar de um aprisionamento da escrita como única fonte viável na produção de conhecimento” (LIMA e NAZÁRIO, 2014, p. 496). Provocamos a pensarmos a multiplicidade de sentidos que ela nos proporciona, de modo que, ao olharmos para a fotografia, podemos ver além do que representa ou da intenção de quem a fotografou, ver, sentir e se emocionar através de nossas experiências, de nossas percepções de mundo. Vill (2009) enfatiza que, na relação com o outro, a imagem nos faz pensar como “sou no mundo”, no sentido da importância que dou ao olhar o mundo, uma vez que esse olhar implica a materialidade de uma imagem que por sua vez diz da intimidade e envolvimento da experiência vivida, “Somos no mundo, nas situações que vivenciamos” (VILL, 2009, p. 32).

Assim, torna-se possível em um contexto amplo aproximar e ver com olhar mais sensível o que acontece na singularidade de uma determinada ação, desse modo a fotografia permite registrar ações, encontros, brincadeiras das crianças em um contexto amplo, porém com a possibilidade de aproximar na individualidade de cada uma. Wunder (2006, p. 11) considera que

Fotografar é um movimento de expressão e produção de sentidos que se faz na relação entre os mundos internos e os externos. E nesta dança entre a informação e a imaginação, entre o registro e a invenção que se dá no ato de fotografar buscamos compreender por onde caminham os significados dados aos pequenos acontecimentos dos nossos ricos e conflituosos cotidianos.

Nessa perspectiva, a escolha metodológica desta pesquisa aposta na observação do brincar da criança com elementos da natureza como forma de compreender através da perspectiva das crianças suas experiências, significações e imaginações do brincar no espaço do parque como um lugar de encontros, cuidados e descobertas. Assim, precisamos estar atentas às nossas concepções, evitando as cegueiras e olhares pré-conce-

bidos, abertas para as experiências que a pesquisa possa revelar. Observar pacientemente e atentamente, parar para pensar, olhar e escutar. Ir ao encontro do outro criança para de fato entender o que as crianças têm a nos dizer no seu tempo, no agora, na sua relação com o mundo. Para isso, exige-se de nós adultos uma aproximação efetiva aos universos infantis, e a fotografia tem nos possibilitado essa experiência com diferentes crianças e suas infâncias em seus contextos. Nesse processo, a pesquisa torna possível mudar a forma de observar, de pensar e estar no mundo e nossa percepção em relação ao outro. Mudar o olhar nos afeta, requer ver os detalhes com mais atenção, mais sentido. No caso com as crianças, sem deixar de reconhecê-las em seu grupo geracional.

Entre Idas e Vindas...

No decorrer da pesquisa vamos sendo afetadas de diferentes maneiras, com a teoria estudada, questionamentos, desassossegos, encontros, no sentido do “reconhecimento do outro em sua alteridade, do mesmo modo que se reconhece a si mesmo” (KRAMER et AL., 2016, p. 139). Nesse processo, muitas coisas nos atravessam. E no estar com as crianças vamos nos envolvendo com elas, são relações que vivenciamos, olhares, abraços, sorrisos. Nesse sentido, o estar em campo com as crianças nos toca de uma forma intensa, tantas são as crianças, cada uma com seu modo de ser, estar e relacionar-se no e com o mundo, e cada uma nos afeta de maneira diferente. Entretanto, em determinado momento da pesquisa precisamos nos afastar, entendendo que este afastamento faz parte e, portanto, comporta refletirmos acerca disso, de forma que possamos compreendê-lo de modo mais sossegado. Assim, Vill (2009, p. 142) corrobora dizendo:

Assim como é difícil começar uma pesquisa é difícil terminá-la. Sempre existe um novo argumento, um novo fato a ser dito e a intenção de explicitar mais um detalhe que se revela também significativo. Põe-se como desejo manter o vínculo com o campo. Finalizar uma pesquisa não significa chegar a um final, ao contrário, é a constatação de que sempre há novos horizontes que se desdobram em hipóteses e fronteiras a atravessar. O que se deixa para trás é, na verdade, um rastro para novos começos.

Como se distanciar das crianças sem romper de forma abrupta uma relação que foi sendo construída aos poucos, mas no decorrer do processo foi se firmando de modo que parece que somos parte deste determinado grupo, que partilha conosco suas vivências, segredos, cuidados, desejos e encantamentos? Bem como, cabe a nós pensarmos em como será o retorno das apreciações do estudo para as crianças que participaram da pesquisa.

Pensar e efetivar esse retorno junto às crianças implica respeito, ética, escolha e posicionamento político de nossa parte. Essas são questões importantes que perpassam nossos estudos e acarretam nosso compromisso com a partilha dos resultados da pesquisa com as crianças que participaram ativamente da investigação, o que requer de nós a compreensão de que, para além do retorno pela relação de afeto constituída com as crianças durante a pesquisa, o compartilhamento dos conhecimentos gerados nas relações de pesquisa é compromisso ético político com os sujeitos envolvidos. Parece-nos que esta questão ainda se encontra em uma seara pouco discutida nos estudos das crianças, compreendendo aqui os desafios e limites relativos ao retorno; cabe a nós, pesquisadoras e pesquisadores da área, pensarmos e discutirmos acerca das inquietações, questionamentos e possibilidades da devolução dos dados gerados em nossas pesquisas junto aos sujeitos envolvidos.

Nossa opção para retornar a pesquisa para as crianças foi organizar com as professoras a apresentação das fotografias que foram sendo registradas no decorrer do processo junto com elas. Antes dessa apresentação fotográfica, importa dizer que fomos outras vezes ao encontro das crianças, com a intenção de rever o grupo e para marcar a apresentação das fotografias. Compreendemos que não há uma “forma certa” para tal, mas entendemos ser necessário retornar ao campo, conversar e, neste caso, mostrar para as crianças as fotos, como forma de respeito pela participação delas e dos vínculos que fomos constituindo. Na apresentação das fotografias também foi possível dialogar com as crianças expondo nossas considerações sobre o vivido e de saber das percepções delas enquanto participantes.

Estar na relação dialógica entre os sujeitos da pesquisa requer alguns enfrentamentos e superações de nossa parte, em que precisamos aprender a dialogar, de modo que o ver e o ouvir também sejam com-

preendidos como parte importante desse processo. São atitudes que se fazem presentes nesse momento para compreender desafios, nuances, discursos que fazem parte de todo processo vivido com os sujeitos em campo. “Esse aprender de novo a ver e a ouvir (a estar lá e estar afastado; a participar e anotar; a interagir enquanto observa a interação) requer sensibilidade e teoria, produzidas na pesquisa, na trajetória vivida e no cotidiano” (KRAMER et AL., 2016, p. 141).

Desse modo, esse retorno se deu a partir da relação que foi sendo estabelecida em campo com as crianças, no sentido do movimento que a pesquisa produz na própria pesquisadora, no envolvimento afetivo com as crianças. Não apenas um retorno para “apresentar resultados”, o que não foi a intenção. Consideramos que o próprio encontro e troca com as crianças trariam contribuições para o texto final, já que o mesmo, no momento do retorno, não estava finalizado. O retorno do estudo perpassa pela subjetividade da relação da pesquisadora com as crianças, compreendendo que uma relação “humanizada, baseada no diálogo, na relação com o outro, com escuta e resposta responsáveis deve agir na direção dos outros” (KRAMER et AL., 2016, p. 152).

Nessa perspectiva, pensando em um afastamento mais calmo e de forma mais delicada, torna-se necessário conversar com as crianças, no sentido de dizer que por agora esse ciclo acabou e o afastamento faz-se necessário, porém em alguns outros momentos podemos estar juntos novamente de outra maneira. Assim, idas e vindas foram necessárias nesse processo, com a intenção de não romper de forma repentina a relação com as crianças, tecendo a despedida, de certo modo, de forma serena, devagar.

Criança E-É Natureza: o binômio Natureza X Cultura

Sendo esta pesquisa sobre o brincar das crianças com elementos da natureza no espaço do parque na Educação Infantil, ressaltamos a participação ativa das crianças neste processo e a compreensão que são elas sujeitos ativos e de direitos, desejosas do brincar, criar, imaginar e, nesse movimento de Vida, se expressam de corpo inteiro, desde bebês, bem como, são seres da natureza e da cultura que necessitam estar em relação com os seus, mas também carecem estar em conexão com outros seres

do mundo. Sendo assim, consideramos imprescindível apresentar uma breve reflexão acerca do binômio natureza x cultura, onde, ao compreendermos mais sobre essa dicotomização, defendemos a necessidade de transcendermos, para que possamos nos sensibilizar e conscientizar em relação aos impactos que nós seres humanos temos causado ao planeta e, a urgência de cuidar e preservar as diferentes formas de Vida.

Coadunando com essas indicações, Tiriba (2010) propõe uma Educação Ambiental desde a primeira infância, enquanto um processo que religa o ser humano e natureza, razão e emoção, corpo, mente, conhecimento e vida. A autora ainda complementa com a necessidade de uma Educação Infantil fundada na ética do cuidado, respeitosa da diversidade de culturas e da biodiversidade, enfatizando que Creches e Pré-Escolas são “espaços de desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas durante a primeira infância. Precisam, portanto, ser espaços onde elas vivam – interessantemente, satisfatoriamente, alegremente – as primeiras experiências de sua vida” (TIRIBA, 2007, p. 227).

Desse modo, para *alcançar o sotaque das [nossas] origens*², do poeta, é fundamental enfrentar o binômio natureza x cultura ainda muito presente em nossa forma de ver o mundo, para que possamos transcender e melhor compreender que somos seres múltiplos e vamos no decorrer da Vida nos constituindo de diferentes seres. Segundo Tiriba (2005, p. 56),

A separação clara entre sujeito e objeto é a base desta concepção de conhecimento: a ideia de que pertence aos humanos tudo que não é humano - as terras, as águas, os vegetais, os animais, os minerais - decorre desta separação artificial e brutal entre sujeito e objeto. Este afastamento conduz também à derrubada das barreiras morais que permitem à ciência realizar pesquisas no campo da tecnologia genética, reprodutiva e nuclear, cuja finalidade primeira é a expansão do capital.

Defendemos, como Krenak (2019, p. 16), que os impactos das ações degradantes que os seres humanos causam ao planeta Terra são

2 BARROS, M. **Memórias Inventadas: as infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Planeta, 2008.

movidos pela ideia de que enquanto humanos somos seres separados da natureza e, nessa visão, alimentamos nossa própria destruição. Assim diz o autor:

Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade. Enquanto isso - enquanto seu lobo não vem -, fomos nos alienando desse organismo de que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que consigo pensar é natureza.

Com o passar dos tempos, os modos de ser e de agir sobre a natureza mudaram, passando por diferentes rupturas que marcaram a história entre o ser humano e a natureza. Temos concepções de natureza em torno de uma dimensão baseada no sagrado, mitos, ritos, símbolos e simbólicas manifestações de respeito entre humano e natureza, demonstrando equilíbrio entre humanos e demais seres habitantes do mesmo planeta. Nesse sentido, podemos encontrar em diferentes culturas a imagem da mãe Natureza, a força da mãe Terra, no sentido do sagrado, do cuidado. Esta sacralidade sobre a terra vinha carregada de sentidos espirituais ou religiosos que carregam os vínculos dos ancestrais com o cosmo. Nessa perspectiva, a mãe Natureza também carrega algumas características ambivalentes, como, fértil, generosa, poderosa, mas também como selvagem, destrutiva e impiedosa. A natureza compreendida como viva assegura a sobrevivência dos seres na terra e está em constantes modificações. Possui um modo que expressa diferentes significados, bem como é formada por diferentes sistemas interligados onde um depende do outro.

O pensamento moderno impôs uma separação, ou seja, a oposição entre natureza e cultura, onde a natureza aparece em forma de incabamento, a falta, a não civilidade, a exploração. A cultura, por ter sido criada pelos humanos, é enaltecida, aparece como civilidade, dessa forma é destacada como progresso da humanidade, da racionalidade, dos valores e da moral, ou seja, do processo de relações socialmente organizadas, bem como com o outro humano, com o tempo, espaço e com a própria natureza. “A Natureza é o reino da repetição; a Cultura, o da transforma-

ção racional; portanto, é a relação dos humanos com o tempo no tempo” (CHAUI, 1995, p. 292). Nesse sentido, o binômio natureza e cultura foi ganhando destaque e este dualismo foi sendo enaltecido, construído socialmente, assim nos dias de hoje ainda segue enraizado como senso comum numa relação de dominação.

A natureza aparece no sistema capitalista como matéria morta, serve apenas para a produção de mercadorias, e isto é dominar, explorar e degradar seus recursos visando apenas o lucro, o que degrada as relações entre humanos bem como entre humanos e o ambiente, no sentido da exploração da mão de obra e na exploração do ambiente em geral. A ânsia de produção e de mercado produziu o quadro socioambiental-político-econômico-competitivo e degradante em que estamos vivendo, produzindo uma desigualdade social desmedida e comprometendo a Vida mundial.

Assim, a natureza aparece dominada pelo ser humano, como uma teia, tecendo relações entre o ser e o ter. Nesta perspectiva, Tiriba (2005, p. 53) assegura que

[...] a natureza aparece subordinada aos seres humanos, a mulher ao homem, a criança ao adulto, o consumo à produção, o local ao global, numa lógica em que uma parte acaba sempre sobrevivendo mediante a subordinação e apropriação da outra, movimento que pressupõe sempre competição e dominação.

Essa separação dicotômica entre natureza e cultura, sujeito e objeto, mente e corpo, adulto e criança etc. foi também determinante nos procedimentos e metodologias da constituição da escola no decorrer dos séculos. Sendo este um espaço de formação humana, esse processo contribuiu para a disseminação e conservação dessa proposição embasada em uma cultura ocidental, colonizadora e dominante. “Fruto da ilusão antropocêntrica de que a natureza estaria à disposição dos humanos, a escola alimenta uma inconsciência da finitude do mundo, da finitude da Terra, como organismo vivo, limitado, de onde não se pode extrair indefinidamente” (TIRIBA, 2005, p. 63).

Essas são concepções e práticas pedagógicas da modernidade que permanecem até hoje, presentes em algumas práticas educacionais equivocadas balizadas na lógica do capital, que dão ênfase na apropriação

predatória da natureza pelos humanos, acentuando uma visão dualista de natureza e cultura que não favorece o reconhecimento de nossa constituição complexa e dual – estamos e somos natureza enquanto seres de cultura. Para Tiriba (2006, p. 15),

A conjugação destas duas concepções, de criança enquanto ser de natureza e enquanto ser de cultura, implica numa concepção de educação e de espaço educativo que conjugue o respeito à diversidade cultural com o respeito à biodiversidade. O reconhecimento da diversidade cultural implica no reconhecimento de todos os seres humanos desfrutarem do direito de cidadania, assim como de soberania dos povos e das nações. Na mesma medida, o reconhecimento da biodiversidade implica na superação do antropocentrismo. Pois cada vez fica mais claro que, se quisermos conservar a vida na Terra, não poderemos pensar apenas no bem-estar dos seres humanos porque há uma interdependência entre as espécies, há um equilíbrio global que precisa ser preservado.

Vivemos em uma sociedade que culturalmente cultiva a perspectiva antropocêntrica, que enaltece o ser humano separado da natureza e a considera apenas numa relação de dominação e exploração. Essa perspectiva ainda é muito presente, inclusive na educação das crianças, e se sobressai ao biocentrismo. Isso implica em nos posicionarmos de modo reflexivo crítico e compreendermos que “É no exercício de convívio com o mundo natural e a vivência de outras relações de produção e de consumo que possibilitará às crianças se constituírem como seres não antropocêntricos, que saibam cuidar de si, dos outros, da Terra” (TIRIBA, 2018, p. 141). Assim, reconhecemos que outros seres fazem parte da teia da Vida e estão em conexão – interligados entre tantos outros seres, entre esses nós humanos, numa relação de reciprocidade. Sendo assim, na perspectiva biocêntrica, compreende-se o ser humano como parte e não dissociado da natureza. Faz-se necessário, portanto, *junto* e *com* as crianças o exercício de evidenciarmos a perspectiva biocêntrica, pois está centrada na ética da Vida – em todas as formas de Vida.

Assim, nessa premissa, natureza e humanos não se opõem, compreendendo que humanos são seres da natureza. Enquanto professoras e professores de Educação Infantil, precisamos ter mais atenção no re-

conhecimento da condição natureza-cultura dos seres humanos desde bebês, momento da Vida do ser humano em que a natureza se apresenta de forma mais expressiva e potente, para que nossas práticas educativo-pedagógicas confirmem a compreensão dos humanos como seres de natureza e cultura imbricadas, oferecendo para as crianças, desde bebês, possibilidades de estarem em contato direto e constante com o mundo. Que elas possam através da brincadeira, da arte, das narrativas, entre outras, conhecer, participar, desfrutar, se encantar, desafiar, contemplar para sentir-se parte do ambiente e desenvolverem práticas de cuidado e respeito mútuo e com todos e tudo que a cercam. Reivindicamos mais atenção à Vida (SKLIAR, 2017), e quem sabe assim, alcançar o sotaque das nossas origens.

Isso implica em nos colocarmos em uma relação respeitosa desde crianças quando “a gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas”. Aprender de uma forma mais sensível e atenta a observar os pássaros, as borboletas, o simples, mas intenso movimento do girassol, sentir a chuva em nosso corpo, o vento balançando as plantas e tocando nosso corpo, sentir os diferentes perfumes que exalam das flores e plantas, ouvir o barulho das cachoeiras e do mar e encantar-se com sua imensidão e, mais do que nunca, resistir. Resistir a esse modelo econômico-político-degradante, para que “a palavra parede não seja símbolo de obstáculos à liberdade nem de desejos reprimidos nem de proibições na infância” (BARROS, 1998, p. 12).

A seguir apresentamos as categorias de análise do estudo, com a compreensão de que as mesmas são compostas, uma entrelaçada na outra: i) *Brincar entre areia e folhas... Comidinhas*; ii) *Brincar de Ser Animais... os cuidados e os afetos*; e, iii) *Brincar ao vento... Movimento*. Com essas análises, que surgiram do encontro entre os objetivos da pesquisa e o contexto, buscamos refletir acerca dos mesmos como constituintes nesse processo de pesquisa vivido com as crianças, sendo possível o encontro *com elas*. Movimento este nem sempre fácil, muitas vezes acompanhado de tensões, angústias, inseguranças, mas que nas relações então constituídas, vai se assentando de forma que vamos apreendendo a estar neste lugar, aprendendo a ver, observar, escutar o que foi dito e o não dito, as nuances e narrativas presentes nesse processo.

Brincar entre areia e folhas... Comidinhas

No decorrer da pesquisa, uma das brincadeiras que mais foram observadas, parecendo que as crianças eram atraídas como imãs pela areia, foi a de fazer comidinhas. Em suas ações as crianças demonstram grande interesse em brincar com este elemento encontrado na maioria dos parques das unidades de Educação Infantil, seja seca, molhada ou misturada com outros elementos, permitindo infinitas possibilidades de criação. Ao brincar com a areia a criança também se relaciona consigo mesma, vai percebendo seus limites e suas potencialidades do corpo. Observando, se inspira na ação do outro e vai aprendendo novos desafios de relacionar-se com o outro como também de criação a partir da relação com este elemento, que em suas brincadeiras pode ser misturado com outros – como folhas, água e, na unidade observada, até mesmo abacate – para fazer diferentes comidinhas.

Partindo das observações e registros, podemos constatar que a areia está disponível no espaço do parque como um elemento capaz de mobilizar na criança criatividade e imaginação. Junto com outros elementos encontrados no parque, como folhas, abacate, gravetos, pedras, sementes, entre outros, possibilita a relação corpórea da criança com o modelar, construir e transformar esses elementos em infinitas possibilidades inventivas, “um elemento material é o princípio de um bom condutor que dá continuidade a um psiquismo imaginante” (BACHELARD, 2001, p. 8).

Os bolos de areia eram quase todos decorados com as pequenas folhas do frondoso flamboyant. Essa grande árvore, que serve de sombra para amenizar o intenso calor do verão, oferece também suas folhas, que nas mãos das crianças tornam-se importantes ingredientes no preparo e decoração de diferentes pratos, principalmente bolos. Folhas amarelas que já estavam no chão, derrubadas pelo vento, ou folhas verdes, que as crianças conseguiam retirar da árvore com grande esforço, alcançando as pontas dos galhos e pegando o ingrediente caro para elas. Assim, a criança procura utilizar-se de tudo que está em sua volta, e a partir desses elementos encontrados, vai se relacionando consigo mesma e com o ambiente, numa relação dialógica – de si e com os outros, na contemplação e descoberta do mundo. Segundo Ferreira (2004, p. 210),

Nessa perspectiva, as crianças no momento do brincar, a partir dos seus modos particulares de ver o mundo, têm oportunidade de, nas suas interações umas com as outras, se apropriarem dos espaços e de lhes atribuir os seus próprios sentidos, construindo coletivamente significados culturais, padrões, regras, tabus, rituais e sanções, e de os manter, tornando <<aquele mundo>> sensível e um lugar gerível e manejável.

Compreende-se que as crianças estão inseridas em uma cultura, onde a partir de elementos materiais e imateriais deste contexto elas elaboram suas brincadeiras embasadas em suas experiências. É nas e pelas relações que surgem alguns conflitos e resistências por parte de algumas crianças diante de outras, e, nesse complexo processo, a brincadeira surge como ação principal delas. Através de interações e brincadeiras, a criança vai se constituindo como indivíduo, porém cada qual na sua especificidade, nessa relação vai aprendendo a se posicionar a partir de uma realidade que é vivenciada em suas relações diárias. Segundo Ferreira (2004, p. 199), “Brincar é parte integrante da vida social e é um processo interpretativo com uma textura complexa, em que criar realidade requer negociações do significado, conduzidas pelo corpo e pela linguagem”.

É preciso provocar os vazios, encher de nada para que a criança possa, na relação com o mundo, encher com o que achar mais significativo. “Imaginação requer espaço, folga, lugares de contemplação, devaneio, solidão, convívio, lugares desafiadores. Todas as coisas que tiram esse direito das crianças são excessos” (PIORSKI, 2016). As tarefas em demasia nas unidades de Educação Infantil têm conduzido para um acelerado processo de emparedamento, tornando a sala fechada como um espaço de maior ocupação dos tempos das crianças. É preciso, nesse sentido, como afirma Léa Tiriba (2010), desemparedar. Com esse conceito, a autora nos convida a refletir sobre uma das tarefas da Educação Infantil, o desemparedamento, numa perspectiva de tirar crianças e adultos do espaço fechado para buscar o espaço externo como forma de escapar do sistema que aprisiona e individualiza a forma de ser criança, sentir, pensar, agir e viver.

Brincar de ser animais... Os cuidados e os afetos

Nessa categoria tratamos de algumas brincadeiras das crianças quando estas nos apresentam vivências de ser, de cuidado e de afetos com os animais. Em seus estudos Bachelard (2001) aborda a imaginação, referenciando a mesma com as imagens. Para o autor, necessitamos pensar sobre o sentido que damos a essas imagens, pois “uma imagem estável e acabada corta as asas da imaginação” (BACHELARD, 2001, p. 2). Segundo o autor, a imaginação é a “faculdade de deformar imagens fornecidas pela percepção, é sobretudo a faculdade de libertar-nos das imagens primeiras, de mudar imagens”, e, a partir disso, possibilitar surgir outras novas imagens, da linguagem viva. Para o autor “o contato com a terra, água, fogo e ar é fundamental para a imaginação criadora” (BACHELARD, 2001, p. 1), pois acredita que a imaginação está articulada com esses elementos.

Da mesma forma que a imaginação está intrinsecamente ligada à criação humana, está também no campo da individualidade de cada sujeito. Imaginar e brincar são, assim, constituintes do humano, e nesse constituir-se se vive na inteireza. De acordo com Vigotski (2009, p. 16-17), “Já na primeira infância, identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras [...] na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade”.

No tempo da pesquisa junto com as crianças, por diversas vezes observamos em suas brincadeiras o quanto elas brincam de ser, estar e cuidar de animais. Partindo deste enlaçamento, compreendemos que as ações do cuidado também estão nesse campo, de forma que o mesmo se encontra envolvido na constituição da Vida das crianças, pois o mesmo implica no desenvolvimento cognitivo, físico, simbólico, emocional e social delas. Ao desvendar o mundo as crianças, desde bebês, necessitam de diferentes cuidados que envolvem carinho, atenção, afeto, provocando assim uma relação de cuidado em sua inteireza, de modo que implica o eu, mas também que perpassa para o mundo. Desse modo, “o que define uma criança não é apenas a sua racionalidade, ela é unidade de corpo-espírito-razão-emoção. Portanto, o objetivo de Educar e Cuidar inclui o conjunto de dimensões que constituem a humanidade” (TIRIBA, 2007, p. 223).

Ao nos relacionarmos com o outro nos experienciamos em diferentes relações e, nesse processo, nos constituímos enquanto seres humanos, compreendendo que somos natureza, bem como, carecemos ter o dever de respeitar e cuidar das mais variadas formas de Vida. Nesse sentido, as crianças demonstram relação de afeto entre elas e com os animais, evidenciando na brincadeira de ser animais a relação de afeto e cuidado com este outro ser. Assim, várias foram as vezes em que observamos nas ações das crianças a brincadeira de serem animais, de cuidar e de ser cuidado pelo outro. No brincar elas demonstram cuidado entre elas, com animais domésticos e não domésticos, em suas brincadeiras transformam-se em diferentes animais, raposa, cachorro, cavalo, unicórnio entre outros.

Nessa perspectiva do cuidado pelo outro e pelos demais seres da natureza, podemos em nossa intencionalidade pedagógica buscar nessa relação o mais profundo sentimento de viver. Isso possibilita assegurar a constituição de contextos educativos humanizadores, com tempos e espaços onde as crianças possam brincar, cuidar, conhecer, respeitar, valorizar e “iniciar a percepção do sentido da teia da vida e de sua dinâmica cooperativa e auto-organizadora, são um caminho profícuo para a construção da consciência ambiental desde a Educação Infantil” (LIMA, 2015, p. 36), carecendo, assim, de uma relação mais harmoniosa e respeitosa com o mundo. Relação essa que visa a necessidade de uma sociedade democrática e com pressupostos da defesa da Vida, numa relação ética assegurada em respeito, empatia e cuidado com todos os seres, entendendo que “os seres humanos não estão sós, partilham a existência com inúmeras outras espécies, sem as quais a vida no planeta não pode existir” (TIRIBA, 2007, p. 223).

As crianças demonstram que, através da imaginação e da brincadeira, é possível combinar elementos materiais e imateriais aos elementos que já foram vivenciados por elas e a partir desses criar algo novo, expressando assim seus sentimentos, o cuidado e a empatia com o outro, como presenciado em uma brincadeira, onde as crianças, tentando minimizar a dor da mãe pela perda da borboleta filha, desenham uma casa na areia, remetendo a casa a um lugar de aconchego e cuidado. Para a criança, a brincadeira “não é uma simples reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a cons-

trução de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios das crianças” (VIGOTSKI, 2009, p. 17).

Vários foram os registros feitos a partir da brincadeira de ser animais, entre duplas ou em grupos maiores. Nessa repetição elas brincam, vão se envolvendo nas amizades e repertórios outros, reforçando seus laços afetivos. E a brincadeira “é constitutiva do processo de rotinização da acção estruturante da cultura de pares e da organização social do grupo de crianças” (FERREIRA, 2004, p. 204). Além disso, as brincadeiras de cuidado possibilitam se colocar no lugar do outro, de quem as cuida, compreendendo que essa dimensão do cuidado se faz presente nas relações, na medida em que estão imbricadas numa relação recíproca de quem cuida e quem é cuidado.

A criança está vivenciando esse processo a partir do que para ela é oferecido, e, para proporcionar uma ampliação de suas experiências, torna-se necessário elementos materiais e imateriais para enriquecer sua imaginação. Corroborando nesse sentido, Girardello (2011) nos aponta alguns fatores favoráveis à imaginação infantil. Traz a arte, a natureza, a mediação adulta, a narrativa, entre outros fatores que julga serem necessários para garantir a imaginação das crianças, principalmente nos contextos pedagógicos.

Desse modo, implica de nossa parte, enquanto professores, “dar as melhores condições ao florescimento da imaginação das crianças. Isso assume, neste momento, um caráter de tarefa histórica premente. A gente precisa preservar a qualidade desse parque de recreio, a riqueza da “clareira imaginária” como espaço de ensaio e lugar potencial para a liberdade” (GIRARDELLO, 2005, p. 4). Nessa perspectiva, torna-se necessário pensarmos que os processos educativos são constitutivos do ser humano, onde as crianças são as maiores informantes de nossas intencionalidades pedagógicas.

Brincar ao vento... O movimento

Nos momentos em que as crianças saíam da sala para brincar no parque, o movimento dos corpos ganhava mais vontade de desbravar e se aventurar pelo espaço com diferentes brincadeiras. As crianças in-

tensamente se expressavam, era como se aquele espaço fosse *maior que o mundo*. Essa movimentação das crianças suscitou um olhar com mais calma para essa intensidade de Vida. Era como se estivessem *soltas ao vento*. Seus corpos indicam a necessidade desse movimento mais amplo, de estar do lado de fora da sala, demonstrando desejos de liberdade. Era como uma explosão de alegria, pois no momento de chegada ao parque, era como se ali, naquele instante de tempo, iniciasse a brincadeira.

Assim que as crianças eram liberadas para o parque, na maioria das vezes, elas saíam da sala correndo, num intenso movimento. Algumas crianças correm para os brinquedos, geralmente ocupam primeiro os balanços. Com seus corpos fazem força para logo estar “bem no alto” e, muitas vezes, lá no alto, soltar as mãos, saltando com seus corpos em piroetas, como se conseguissem criar asas e voar. Ao tocar novamente o chão, rindo, rapidamente se levantam, olham para quem por ali está e retornam novamente ao balanço para repetir o feito. Ao observarmos as crianças brincando nos balanços podemos perceber “a animação que o ser recebe quando se submete de corpo e alma aos ditames da imaginação aérea” (BACHELARD, 2001, p. 17).

Durante as observações fomos percebendo intensamente as vontades e desejos das crianças em se movimentar de forma mais ampla. Nessa interação, percebe-se que “A vida na creche é marcada pelo movimento. Movimentar-se, para as crianças, é comunicar-se, expressar-se, interagir com o mundo; é uma forma de linguagem; é explorar e conhecer o mundo e o próprio corpo, seus limites e possibilidades” (AGOSTINHO, 2003, p. 115).

Ao observar as crianças correndo para fora da sala, onde podiam escolher com quem e de quê brincar, era nítida a expressão de entusiasmo e alegria demonstrada em seus rostos e através dos corpos que, saltitantes, saíam em direção ao parque para *brincar ao vento* – com destaque do brincar ao vento no sentido de que o ar dá o fundamento da própria existência da Vida que pulsa em nós. O fôlego da Vida! Assim observamos as crianças que saíam correndo, rindo, gritando e logo ocupando os brinquedos – subir, descer, saltar, cair, balançar, levantar e retornar tudo novamente.

As crianças vão demonstrando através de seus corpos seus desejos de liberdade e de alegria. No parque, têm também a possibilidade de empregar outros sentidos e significados como, por exemplo, ao brincar nos

balanços, fazem deste, outro lugar. E algumas crianças, ao brincar de saltar dos balanços, nos deixam a impressão de que sairão voando, pois “no mundo do sonho não se voa porque se tem asas, mas acredita-se ter asas porque se voa. As asas são consequência” (BACHELARD, 2001, p. 28). Assim, pela figura da asa, as crianças brincam ao vento, no balanço se desprendem do mundo real como se *despraticar as normas* experienciando-se de diferentes maneiras, imaginando e criando novos movimentos corporais. Elas vão nos revelando seus encantamentos livres e brincantes, seus próprios desejos.

No escorregador, as crianças também anunciam seus desejos, sejam sozinhas ou em grupos, elas brincam de corpo inteiro, e a cada descida o desafio parece mudar. Descem de diferentes maneiras, de frente, de lado, deitadas ou sentadas. Seja nos balanços, no escorregador como nos galhos das árvores, as crianças vão desafiando seus próprios corpos e, na medida em que se sentem seguras, sempre acompanhadas do desafio, estão também às gargalhadas, sim, pois se prestarmos atenção veremos que as crianças riem muito e se entregam de corpo inteiro nas brincadeiras.

Nessa perspectiva, de considerar o movimento das crianças em espaços mais amplos, necessita-se possibilitar o espaço do parque como espaço de encontros e como lugar potente para as crianças conhecerem a si e o mundo através de sua experiência do brincar. Isso implica que elas tenham possibilidade de se organizar, de expressar-se em seu livre viver, a Vida que se expressa na natureza. “Se as crianças são seres da natureza, precisamos repensar e transformar uma rotina de trabalho que supervaloriza os espaços fechados e propiciar contato cotidiano com o mundo que está para além das salas de atividades” (TIRIBA, 2010, p. 7).

Torna-se necessário pensar este espaço do parque como importante espaço na Vida das crianças, pois ele propicia através da brincadeira que elas possam viver diferentes experiências, bem como é importante também para as crianças o contato direto com espaços mais amplos. “Deste modo, cuidar das crianças significa, necessariamente, disponibilizar espaços naturais, nos quais elas possam desfrutar contemplar, se encantar, enfrentar desafios e aprender” (LIMA, 2015, p. 35). Implica em nós adultos planejarmos espaços e tempos onde as crianças possam ter a percepção mais ampla no sentido de brincar ao vento, tendo a pos-

sibilidade de mais liberdade, imaginação e criação, aspectos esses que são constituintes da subjetividade humana. “Cuidar das crianças significa mantê-las em contato com o universo natural de que são parte. Se o nosso compromisso é com a sua integridade e com a preservação da vida no planeta, sol, ar puro, água, terra, barro, areia são elementos/condições que devem estar sempre presentes” (TIRIBA, 2010, p. 7).

Consideramos pertinente e necessário alargar a discussão sobre políticas públicas que concretizem documentos e estudos outros que já visam essa temática. Para tal, implica em estabelecer políticas públicas que assegurem condições concretas de trabalho como formação docente, bem como para a efetivação do contato das crianças com a natureza mantendo e alimentando sua conexão. Desse modo, implica refletir sobre como se dá o orçamento nas unidades educativas, no sentido de pensarmos sobre suas especificidades, seus contextos, a aquisição, escolha e manutenção de brinquedos e materiais diversos, provoca pensarmos também nos acessos aos espaços públicos nas cidades, parques, praças entre outros.

Assim, visto que a criança brinca e, com intensidade, ao brincar movimenta-se, ela se expressa de corpo inteiro na relação com o outro e com o ambiente. Nesse movimento, brinca, imagina, cria, cuida, encanta-se e descobre o mundo.

Considerações finais

Um texto que não se encerra neste trabalho, mas que continua nas marcas deixadas em nós por esse encontro com as crianças, encontro que nos provoca continuamente a não sermos mais as mesmas antes e depois do trabalho de campo. Para além das obrigações formais e estruturadas que os códigos de ética institucionais exigem, embora não garantam o bom andamento da pesquisa e do trabalho de campo, o que fica para nós é a certeza de que nessa profunda experiência no universo infantil enquanto pesquisadoras nos refazemos e nos implicamos em um outro jeito de estar e viver no mundo.

Reiteramos a importância da continuidade e aprofundamento de pesquisas com a participação das crianças para que possamos conhecê-las, mais e melhor, a partir de seus modos próprios geracionais. O que

requer compromisso com as crianças e suas infâncias para estar *junto e com* e aprendermos com elas e, quiçá, conhecer pelo *lado de dentro* as culturas infantis em diferentes contextos, reconhecendo os limites e desafios que vão sendo trilhados nos singulares processos da pesquisa. Esse compromisso se torna mais urgente nestes tempos em que vivemos tamanha e avassaladora degradação da Vida, dos direitos e exponencial crescimento das desigualdades, que recaem sobremaneira sobre as crianças.

O acesso da criança a diferentes elementos naturais e espaços é uma forma dela acessar conhecimentos de como a Vida se expressa. Com vivências concretas e sensíveis, como forma de compreender que nos constituímos na integralidade, na interação com o outro e com o ambiente. Para isso, necessitamos construir relações cuidadosas e afetivas em conexão com as mais diversas formas de Vida. Estudos na área da infância têm apontado o quanto as crianças gostam e querem brincar no espaço do parque e, nele, como elas mobilizam outros elementos para suas brincadeiras. Permitir às mesmas vivenciar e potencializar sua força imaginadora, possibilitando a conexão com a natureza, nos faz vislumbrar uma educação que afirme a experiência da Vida de forma cíclica: criança«natureza«brincadeira«imaginação«movimento.

Nesse espaço as crianças expressam diferentes linguagens, demonstrando a importância do encontro e vivência com materialidades e ambientes diversos que enriquecem a imaginação, criatividade e o movimento. Nas interações e brincadeiras vão se constituindo enquanto seres biopsicosociológicos e nas relações se constituem junto aos seus e em conexão com o todo. Reafirmamos nossa defesa na necessidade de a criança estar em contato diário com os *hormônios da imaginação* em todos os espaços e tempos da unidade educativa, porém neste estudo a observação foi focada no espaço do parque. Entendemos que esse espaço possibilita para as crianças diferentes experiências comuns na infância e em contato com diferentes e inusitados elementos da natureza, mas que isto tem sido cada vez mais raro, pois a indústria da mercadoria, do plástico, do descartável, tem entrado com toda força também nesses espaços.

É importante que a ação pedagógica, embasada em conhecimentos críticos e reflexões teóricas fundadas na defesa da Vida, reconheça: a criança e-é natureza. A docência, nessa perspectiva, proporciona às

crianças diferentes vivências como forma de conhecer e criar vínculos atentos e sensíveis ao seu entorno, de forma fluida e lúdica. Que possamos garantir às crianças o direito a brincadeiras em espaços mais abertos e amplos, para que em suas vivências possam reconhecer outros modos de existência de Vida, ancorados nos princípios éticos do bem comum, como cuidado, respeito, entre outros; como também o acesso a diferentes elementos naturais, possibilitando diferentes materialidades para imaginar e criar, de modo que consigam se relacionar com o outro e com o espaço, a fim de conectá-las consigo mesmas, em relação com outros seres, com vistas à construção de um novo mundo que respeita, reconhece, cuida as diferentes formas de Vida em sua integralidade e zela pela proteção da biodiversidade.

Reiteramos e defendemos o espaço do parque – e para além dele – como um lugar potente na constituição de diferentes cenários para as brincadeiras das crianças, pois é um espaço coletivo que extrapola a sala, que permite estar em conexão com a natureza, através de uma proposta pedagógica dialógica que busca no coletivo da unidade educativa construir uma valorização do encontro e da Vida. Que as crianças em seus encantamentos do mundo possam expressar-se por suas diferentes linguagens. Que elas tenham garantido seu direito de participar, brincar, imaginar, movimentar-se, encantar-se e que na sua constituição enquanto seres humanos possam apreender o verdadeiro sentido do respeito, do cuidado e da empatia, no sentido das pluralidades de Vida. Que em nossas relações possamos pensar a educação como política, ética, bem comum, pública e de qualidade como direito. Desse modo não nos basta apenas viver, é preciso que nossas experiências vividas nos toquem e nos transformem em seres melhores.

Referências

- AGOSTINHO, K. A. Etnografia com crianças: quatro atos de uma vivência. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED SUL, 11., 2016, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: UFPR, 2016.
- AGOSTINHO, K. A. **Formas de participação da criança na educação infantil**. [Tese de Doutorado]. Braga: Universidade do Minho, 2010.
- AGOSTINHO, K. A. **O Espaço da Creche: que lugar é este?** [Dissertação de Mestrado]. Florianópolis: UFSC, 2003.
- BACHELARD, G. **O ar e os sonhos: ensaios sobre a imaginação do movimento**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BARROS, M. **Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Planeta, 2008.
- BARROS, M. **O guardador de águas**. São Paulo: Record, 1998.
- CAPUTO, S. G. Fotografia e pesquisa em diálogo sobre o olhar e a construção do objeto. **Teias**, v. 2, n. 4, pp. 1-10, 2001.
- CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1995.
- DELLA FLORA, M. **O Brincar da criança com elementos da natureza no espaço do parque na Educação Infantil**. [Dissertação de Mestrado]. Florianópolis: USFC, 2013.
- DELGADO, A. C. C.; MULLER, F. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., Caxambu. **Anais [...]** Caxambu: Anped, 2005.
- DORNELLES, L.V.; FERNANDES, N. Estudos da criança e pesquisa com crianças: nuances luso-brasileiras acerca dos desafios éticos e metodológicos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, pp. 65-78, 2015.
- FERREIRA, M. M. M. **A gente gosta é de brincar com os outros meninos: relações sociais entre crianças num jardim de infância**. Porto: Afrontamento, 2004.

FERREIRA, M. M. M. “Branco demais” ou... reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (Orgs.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. Pp. 143-162.

FERREIRA, M. M. M. “Ela é a nossa prisioneira!”: questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Reflexão e Ação**, v. 18, n. 2, pp. 151-182, 2010.

FRANCISCO, Z. F. **“Zé, tá pertinho de ir pro parque?” O tempo e o espaço do parque em uma instituição de educação infantil**. [Dissertação de Mestrado]. Florianópolis: UFSC, 2005.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIRARDELLO, G. Imaginação: arte e ciência na infância. **Pro-Posições**, v. 22, n. 2, pp. 75-92, 2011.

GIRARDELLO, G. O florescimento da imaginação: crianças, histórias e TV. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO, IMAGINAÇÃO E AS LINGUAGENS ARTÍSTICO CULTURAIS, 1., 5-7 set. 2005. **Anais [...]**. Disponível em: <https://philarchive.org/archive/GIRAIN>.

KRAMER, S.; Et AL. Encontros e desencontros de crianças e adultos na Educação Infantil: uma análise a partir de Martin Buber. **Pro-Posições**, v. 27, n. 2, pp. 135-154, 2016.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LIMA, I. B. **A criança e a natureza: Experiências educativas nas áreas verdes como caminhos humanizadores**. [Dissertação de Mestrado]. Feira de Santana: UEFS, 2015.

LIMA, P. M.; NAZÁRIO, R. Sobre a luz do diafragma: a atribuição da fotografia na pesquisa com crianças. **Educativa**, v. 17, n. 2, pp. 491-509, 2014.

MAGNANI, J. G. C. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 17, n. 49, pp. 11-29, 2002.

OLIVEIRA, A. M. R. **Do outro lado: a infância sob o olhar de crianças no interior da creche**. [Dissertação de Mestrado]. Florianópolis: UFSC, 2001.

PIORSKI, G. **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Pierópolis, 2016.

SARMENTO, M. J. **O estudo de caso etnográfico em educação**. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Orgs.). **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. pp. 137-179.

SKLIAR, C. **Pedagogías de las diferencias**. Buenos Aires: Noveduc/Perfiles, 2017.

TIRIBA, L. **Educação Infantil como direito e alegria**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

TIRIBA, L. Crianças da natureza. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO: PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., Belo Horizonte, nov. 2010. **Anais [...]**. Belo Horizonte, 2010.

TIRIBA, L. Reinventando relações entre seres humanos e natureza nos espaços de Educação Infantil. In: MELLO, S. S.; TRAJBER, R. (Orgs.). **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em Educação Ambiental na Escola**. Brasília: MEC, 2007. Pp. 219-228.

TIRIBA, L. Crianças, natureza e educação infantil. Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. In: ANPED, GT EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 anos. **Anais [...]**. 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-2304.pdf>.

TIRIBA, L. **Crianças, natureza e educação infantil**. [Tese de Doutorado]. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2005.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores**. São Paulo: Ática, 2009.

VILL, S. **Ensaando o olhar: o sentido da infância a partir de fotografias produzidas por crianças**. [Dissertação de Mestrado]. Florianópolis: UFSC, 2009.

WUNDER, A. Fotografias como exercícios de olhar. In: REUNIÃO ANUAL - ANPED, 29., Caxambu, MG, 2006. **Anais [...]**. Caxambu, MG: Anped, 2006.

TRIANGULAÇÃO COMO ESTRATÉGIA ÉTICO-METODOLÓGICA NA PESQUISA COM CRIANÇAS: RECORTES DE UM ESTUDO NO CARIRI PARAIBANO

Rayffi Gumercindo Pereira de Souza
Fernanda de Lourdes Almeida Leal

Introdução

Este capítulo apresenta o recorte de uma pesquisa que foi realizada *sobre e com* crianças, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), na linha de pesquisa “Práticas Educativas e Diversidade”. A pesquisa também integra um conjunto de ações que têm sido desenvolvidas no contexto do Grupo de Estudos e Pesquisas Infâncias, Educação Infantil e Contextos Plurais (GRÃO/UFCG/CNPq). O objetivo da investigação foi buscar conhecer práticas pedagógicas, sociais e culturais desenvolvidas com 15 crianças, matriculadas na Pré-Escola de uma instituição educacional pública, situada na área rural do Cariri paraibano.

O estudo configurou-se como uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa, de caráter exploratório e com inspiração na lógica etnográfica (GREEN, DIXON e ZAHALIRICK, 2005; MOREIRA e CALEFFE, 2008). Os dados, produzidos a partir de observação, entrevistas, fotografias, videografações, desenhos infantis e rodas de conversas *com e sobre* as crianças, foram analisados por meio do procedimento metodológico da triangulação de dados (YIN, 2015; 2016; DENZIN e LINCOLN, 2006). Teoricamente, a pesquisa fundamentou-se nos estudos da Sociologia da Infância (QVORTRUP, 2010; SARMENTO, 2021), em concepções construídas a partir do paradigma da Educação do Campo (CALDART, 2011; WANDERLEY, 2004) e nos estudos da Educação Infantil do Campo (SILVA, PASUCH e SILVA, 2012). Foram considerados, ainda, os marcos legais relacionados à Educação Infantil (BRASIL, 2009) e à Educação do Campo (BRASIL, 2002).

Os resultados encontrados demonstraram aspectos que compõem as culturas das crianças do campo a partir de três focos, os quais foram analisados no texto dissertativo: o primeiro refere-se à relação das crianças com a natureza; o segundo diz respeito aos tempos, espaços e materiais que compõem as brincadeiras e o brincar das crianças; o terceiro aponta as especificidades da cultura alimentar das crianças. A partir desses focos, identificou-se que tais aspectos culturais das crianças não eram considerados de forma contínua no cotidiano educativo da instituição educacional que frequentavam à época, apesar de serem reconhecidos e legitimados.

Neste texto, especificamente, objetiva-se aprofundar as reflexões sobre a estratégia metodológica da triangulação de dados como um procedimento que confere credibilidade e confiabilidade a estudos qualitativos, especialmente àqueles realizados com a participação ativa de crianças. A partir da exposição de amostras analíticas desenvolvidas na investigação apresentada, argumenta-se que essa dimensão da triangulação, além de validar pesquisas dessa natureza, constitui-se como uma estratégia ético-metodológica por contribuir com uma simetria, de caráter ético, nas relações entre adultos e crianças, colaborando para uma ampliação e maior completude da compreensão dos fenômenos pesquisados, uma vez que estes passam a ser visualizados a partir de vários ângulos que convergem e se complementam no momento de análise.

Para realizar o principal objetivo deste texto, este foi organizado em três seções, além da introdução e das considerações finais: na seção denominada “Triangulação: pressupostos e dimensões” apresenta-se, de forma breve, as possibilidades de se realizar a triangulação; na seção “Triangulação e pesquisas *com* crianças”, discute-se a relação entre a triangulação e a Sociologia da Infância – uma das perspectivas teóricas que fundamentou a pesquisa¹ do mestrado e continua a fazê-lo neste texto; na seção “Cenas de uma pesquisa *sobre* e *com* crianças: o uso da triangulação de dados”, evidencia-se alguns dados da pesquisa, a fim de demonstrar a pertinência do uso da triangulação como estratégia que

1 Título da referida pesquisa: “Educação Infantil do e no Campo: como a Pré-Escola vê e vive as culturas infantis?”, realizada pelo Professor Mestre Rayffi Gumercindo Pereira de Souza, sob a orientação da Professora Doutora Fernanda de Lourdes Almeida Leal, no âmbito do PPGEd/UFCG.

possibilita caminhos para se chegar a conclusões de forma mais confiável e evidente, sendo este um caminho promissor em estudos qualitativos, além de ser um dispositivo ético que contribui para promover a simetria entre pesquisadores(as) e crianças.

Triangulação: pressupostos e dimensões

No contexto das pesquisas em Ciências Humanas, a exemplo daquelas realizadas no campo da Educação, muitos(as) pesquisadores(as) têm elegido a abordagem qualitativa como aquela que pode colaborar em seus percursos investigativos de maneira profícua e coerente com seus objetivos. Essa escolha metodológica se dá pelo fato de a maioria dos fenômenos analisados serem constituídos e atravessados por aspectos e variáveis subjetivas, que requerem atenção e análise de significados e sentidos, como também o planejamento de programas de pesquisas que se comprometam: a buscar compreender tais significados e sentidos elaborados pelas pessoas, levando em conta as condições da vida real; a representar as opiniões e perspectivas das pessoas participantes de um estudo; a contemplar as múltiplas condições contextuais em que as pessoas vivem; a contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem colaborar na explicação do comportamento social humano; a se esforçar por utilizarem diversas fontes de evidência, em vez de se pautarem em uma única fonte (YIN, 2015; 2016).

Nesse bojo, uma das estratégias metodológicas que tem se constituído promissora é a triangulação, procedimento também utilizado em pesquisas quantitativas e quanti-qualitativas, defendido inicialmente na área das Ciências Humanas por Norman Kent Denzin (1970), no âmbito da corrente do interacionismo simbólico. A lógica da triangulação foi importada da geodésia (navegação), que utiliza uma intersecção entre três pontos de referência distintos como forma de calcular a localização exata de um objeto (MINAYO, 2005). No contexto de pesquisa, tal inspiração refere-se ao objetivo de buscar ao menos três maneiras de averiguar ou reforçar um determinado acontecimento, fato ou descrição que está sendo problematizado em um estudo. Esse movimen-

to interseccional se apresenta como uma possibilidade de sustentar e ampliar a validade de uma investigação (DENZIN, 1970; DENZIN e LINCOLN, 2006).

O principal objetivo da triangulação em pesquisa é a busca por captar o fenômeno estudado em sua complexidade, corroborando o aumento da confiabilidade dos procedimentos de produção e a análise de dados e almejando o alcance de resultados sólidos. Além disso, a estratégia metodológica da triangulação pode contribuir com a diminuição de possíveis viesamentos pessoais em pesquisas. Nesse contexto, é relevante destacar que a utilização da triangulação não deve se reduzir a uma simples combinação de métodos em partes arbitrárias do processo de pesquisa, mas diz respeito à combinação de métodos que estejam articulados ao programa de pesquisa teórico-metodológico de cada investigação em particular. São as correlações existentes entre o objeto e objetivo de cada estudo, a base teórica utilizada e os contextos de pesquisa que indicam a necessidade ou adequação do uso da triangulação (FLICK, 2009).

Um aspecto importante sobre a triangulação que é necessário frisar é o reconhecimento de que, embora a sua principal intenção seja o aumento da validação e confiabilidade de pesquisas, seus propositores destacam que essa estratégia metodológica não deve ser comparada a outros procedimentos, minimizando-os, nem buscar medir ou testar resultados, mas construir interpretações bem fundamentadas. O rigor sofisticado empregado na triangulação não é capaz de capturar a realidade objetiva com total precisão, porém possibilita compreensões aprofundadas, a partir de desenhos de pesquisas estruturados de forma articulada e coerente, dos pontos de vista epistemológico, teórico e metodológico (DENZIN, 1970; DENZIN e LINCOLN, 2006).

A triangulação pode ser utilizada em pesquisas sob várias dimensões, pois existem diferentes maneiras de triangular, das quais se destacam a triangulação de dados, triangulação teórica, triangulação de métodos e triangulação de investigadores(as). A seguir, apresenta-se cada uma dessas dimensões, sendo que é a triangulação de dados aquela que foi realizada na pesquisa mais abrangente – a do Mestrado – e que será aprofundada neste texto, especificamente na seção 3.

Triangulação de dados

O que caracteriza essa dimensão da triangulação é a produção de dados por meio de múltiplas fontes pelos(as) pesquisadores(as), com o objetivo de conhecer e analisar o fenômeno investigado a partir de vários ângulos ou pontos de vista, inter-relacionando as informações e ampliando as perspectivas analíticas. Para tanto, faz-se necessário o uso de variados instrumentos de produção de dados, considerando três aspectos associados ou apenas um destes: 1) o tempo – produção de dados em um único período ou períodos distintos; 2) o espaço – produção de dados em diversos contextos ou em um único contexto; e, 3) os sujeitos – os participantes da pesquisa podem pertencer a um grupo ou a diversos, considerando aspectos geracionais, de gênero, de raça, de classe social, dentre outros.

Levando-se em conta essas possibilidades, analisa-se, em um primeiro plano, os dados obtidos de cada fonte e, em um segundo plano, realiza-se uma convergência ou confronto entre os dados analisados, de maneira que estes podem se complementar, se refutar ou adicionar novos resultados ao conjunto analítico (DENZIN e LINCOLN, 2006; MARCONDES e BRISOLA, 2014; GAVIRA e OSUNA, 2015).

Triangulação de teorias

Diz respeito ao uso articulado ou interseccional de diferentes campos teóricos durante o processo investigativo, de maneira que as interpretações realizadas no âmbito do processo analítico possam se constituir mais compreensivas, completas e amparadas em argumentos mais detalhados, tendo como pontos de partida o objeto e os objetivos da pesquisa. Essa dimensão da triangulação pode contar com teorias complementares ou antagônicas. Nesse último caso, é preciso cautela durante a seleção dos quadros teóricos a serem utilizados, de modo a evitar incoerências epistemológicas. Essa dimensão da triangulação ajuda os(as) pesquisadores(as) a não permanecerem fincados em seus pressupostos prévios, mas a se colocarem de modo aberto a outras possibilidades e alternativas de explicações e respostas para suas questões de pesquisa. A triangulação de

teorias pode contribuir com a validação de investigações de tal maneira a possibilitar, caso necessário, que os(as) pesquisadores(as) possam propor novas conceituações, concepções e até mesmo começos de novos quadros teóricos, seguindo os protocolos científicos exigidos de maneira responsável (FLICK, 2009; YIN, 2015; 2016).

Triangulação de métodos

As pesquisas que demandam o uso da triangulação de métodos buscam articular, de forma cuidadosa e crítica, os instrumentos de produção de dados com os métodos analíticos, objetivando garantir a validação dos resultados a serem alcançados. Cada pesquisa requer procedimentos analíticos específicos para os dados obtidos. A escolha do modo de análise precisa ser pensada previamente, na elaboração do programa de pesquisa, levando em conta cada etapa da investigação, muito embora os(as) pesquisadores(as) precisem estar atentos aos possíveis ajustes e mudanças que o campo investigativo pode requerer. A modalidade de triangulação intramétodos é escolhida quando são utilizadas múltiplas fontes de dados, de maneira que o(a) pesquisador(a) analisará os dados advindos de cada fonte por um único método analítico. Opta-se pela triangulação entre métodos quando não houver o uso de várias fontes de dados, o que exige a operacionalização de diversos métodos para analisar os dados produzidos a partir do uso de um único instrumento (FLICK, 2009; MARCONDES e BRISOLA, 2014).

Triangulação de investigadores

Nessa dimensão, adequam-se pesquisas colaborativas que podem contar com a participação de diferentes pesquisadores(as) – observadores(as) e entrevistadores(as) – que apoiam o(a) pesquisador(a) principal, especialmente durante o período de produção de dados, com o principal objetivo de minimizar possíveis viesamentos advindos de um(a) único(a) pesquisador(a), buscando garantir a confiabilidade das observações e entrevistas. Trata-se de criar condições de um compartilhamento de dados obtidos em processo individuais, comparando sistematicamente

as influências encontradas pelos(as) diferentes pesquisadores(as) sobre o fenômeno investigado e principalmente sobre os resultados encontrados (DENZIN e LINCOLN, 2006; FLICK, 2009).

Triangulação e pesquisas *com* crianças

O campo teórico da Sociologia da Infância tem tido um significativo desenvolvimento nas últimas décadas, alcançando cada vez maior espaço na academia, inclusive no cenário internacional. Destaca-se, nesse campo, a defesa de uma perspectiva de socialização horizontalizada, que se dá em rede, isto é, todos os sujeitos se relacionam socialmente e são considerados capazes de partilharem seus modos de ser e estar no mundo, cada um ao seu modo, independente de suas idades. A Sociologia da Infância tem se preocupado em propiciar o reconhecimento das crianças como atores sociais que, ao (re)criarem culturas e ao experimentarem o mundo, constituem e instituem a infância (DELGADO e MULLER, 2005).

Nessa esteira, a realização de estudos não somente *sobre*, mas também *com* crianças tem sido uma importante propositura da Sociologia da Infância, apesar de serem recentes as pesquisas *com* crianças, pois são uma conquista ainda em construção. Nesse sentido, a triangulação, ao acolher a relação entre diferentes dados, métodos e sujeitos, potencializa o lugar das crianças nas pesquisas, como sujeitos e participantes ativos na geração de dados. Assim, o intuito da proposta teórica é de contribuir com a efetivação de um reposicionamento social dos adultos frente às crianças, ao reconhecê-las como sujeitos de conhecimento que, nas relações que estabelecem entre si, os adultos e o mundo, produzem e expressam pontos de vistas próprios, que se complementam com as perspectivas dos adultos. Pesquisas realizadas em contextos, temporalidades e culturas específicas, que consideram e valorizam também a ótica das crianças, evidenciam o seu direito de participação, que, em muitos casos, é secundarizado em detrimento dos direitos de proteção e provisão (SIROTA, 1993; COLLONA, 2014; SARMENTO, 2021).

Todavia, para que os percursos investigativos se constituam de fato numa tentativa de apreender a perspectiva das crianças, faz-se necessário que algumas questões de cunho ético e teórico-metodológico sejam levadas em consideração do início da pesquisa até o seu fim e a seus desdo-

bramentos. Nesse sentido, é importante que, na elaboração de programas de pesquisas, se considere as crianças e seus direitos desde a escolha do tema geral até a devolutiva dos resultados das investigações. Não se pode simplesmente convidar as crianças para colaborarem com suas perspectivas de forma parcial, sem considerá-las, de fato, em todo o processo investigativo (MOREIRA e CALEFFE, 2008).

No que se refere aos aspectos éticos, ressalta-se a importância de as pesquisas que contam com a participação ativa de crianças atenderem aos requisitos básicos de utilização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para os familiares e/ou responsáveis das crianças, e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), para as próprias crianças, bem como o uso de termos que autorizam a utilização de imagens das crianças para finalidades acadêmicas, preservando sempre suas identidades – exceto nos casos que há um acordo de revelar os nomes e faces das crianças. Porém, para além disso, é necessário que o(a) pesquisador(a) planeje como se aproximará das crianças, como apresentará sua proposta de pesquisa para elas, como ingressará no campo de pesquisa utilizando instrumentos adequados e como se “afastará” das crianças após o período de geração de dados. Trata-se de estabelecer vínculos pautados na diminuição das relações de poder que envolvem adultos e crianças, garantindo o acolhimento e proteção destas últimas (FERNANDES, 2016; 2021; SARMENTO, 2021; LEAL, LACERDA e SOUZA, 2021).

Quanto aos elementos teórico-metodológicos, salienta-se a importância de os(as) pesquisadores(as) dedicarem-se a escolher campos teóricos que reconheçam o lugar de sujeitos ativos ocupados pelas crianças na sociedade, a exemplo da Sociologia da Infância. Somente partindo de um pressuposto teórico que corrobora a visibilidade das crianças na sociedade, pode-se pensar tipos e abordagens de pesquisas coerentes com tal postura sociológica e política encampada pelos(as) investigadores(as). Nesse contexto, tem-se também que considerar a articulação dos instrumentos elencados e das técnicas de análises de dados com os objetivos de cada pesquisa e com aquilo que os sociólogos têm denominado de *simetria ética*.

De acordo com Christensen e Prout (2002), o conceito de *simetria ética* indica que os direitos éticos das crianças são semelhantes aos direitos dos adultos, precisando ser observados de maneira cautelosa e reflexiva.

Entretanto, esclarece-se que isso não significa que as crianças devam ser tratadas iguais aos adultos, mas que podem usufruir dos mesmos direitos éticos que esses usufruem. Nesse sentido, é importante que haja um reconhecimento da alteridade das crianças por parte dos adultos, não pensando em procedimentos éticos que invisibilizam ou supervalorizam as crianças, mas com base nos mesmos princípios éticos que regem as relações entre os próprios adultos, pensando nas diferenças e no respeito a elas.

A partir desse ângulo, destaca-se a estratégia da triangulação como um procedimento metodológico que colabora com o exercício da *simetria ética* entre adultos e crianças no contexto das pesquisas, pois considera distintas perspectivas de forma igualmente importante para a produção, interpretação e análise dos dados, alcançando resultados confiáveis. Levar em conta as falas e ações das crianças, assim como as dos adultos, em pesquisas qualitativas por meio da triangulação, pode favorecer a articulação da análise dos micro contextos para os macro contextos, nos quais as perguntas principais das pesquisas estão enredadas (GOLDENBERG, 1997; CAMARGO e GARANHANI, 2022).

A seguir, serão apresentados alguns dados produzidos na pesquisa realizada no Mestrado em Educação, já mencionada na Introdução deste texto. O objetivo é tornar visível o modo como se utilizou a dimensão da triangulação de dados, ao mesmo tempo que argumenta sobre sua contribuição para a realização da *simetria ética* (CHRISTENSEN e PROUT, 2002).

Cenas de uma pesquisa *sobre e com* crianças: o uso da triangulação de dados

A dissertação “Educação Infantil do e no Campo: como a Pré-Escola vê e vive as culturas infantis?” (SOUZA, 2020) teve como perspectiva metodológica a triangulação de dados, por meio da qual foram consideradas múltiplas fontes ao utilizar variados instrumentos, contando com a participação de diversos sujeitos. Participaram quinze crianças, matriculadas na unidade educacional estudada, sete familiares, relacionados(as) a cinco dessas quinze crianças, e quatro profissionais que trabalhavam na unidade educacional onde foi realizada a pesquisa – gestor escolar, professora, merendeira e zelador.

A triangulação de dados, no contexto dessa pesquisa, deu-se por meio do levantamento das informações geradas por adultos e crianças, possibilitando tanto a análise das informações produzidas por cada grupo de sujeitos – crianças e adultos e, dentre esses, familiares e profissionais – como as convergências entre estas. Esse momento mostrou-se como bastante relevante para que as análises se dessem no sentido de verificar se os dados se complementavam, se refutavam ou apresentavam informações adicionais. Vale chamar a atenção que as crianças, consideradas em todo o processo de pesquisa, tiveram reconhecido o seu lugar como informantes profícuas de dados, assim como os adultos.

Os resultados obtidos revelaram múltiplos olhares sobre os sujeitos envolvidos – sobretudo as crianças – seus pertencimentos, suas culturas e concepções, revelando a complexidade das relações e a riqueza desses múltiplos olhares sobre o fenômeno investigado. Desse modo, do ponto de vista ético, reconhece-se as crianças e os adultos como sujeitos que produzem dados confiáveis e importantes para uma melhor compreensão do objeto sob investigação, articulando objetivos, a pergunta principal e a base teórica da investigação (CAMARGO e GARANHANI, 2022).

Ao considerar as especificidades etárias dos sujeitos participantes da pesquisa, buscou-se elencar instrumentos de produção de dados considerados adequados. Com os adultos, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e, com as crianças, fez-se uso de rodas de conversas e desenhos infantis. Ainda, com ambos, foram realizadas videograções e fotografias, fazendo-se uso, também, de anotações de campo. As conversas informais também foram consideradas como fontes de dados no decorrer da investigação.

Os dados produzidos foram organizados e analisados considerando os seguintes procedimentos: 1) foi feita uma leitura flutuante do material produzido; 2) optou-se por realizar a Análise Temática, uma das facetas da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011); 3) as unidades de análise foram organizadas e agrupadas em temas, gerados por múltiplas fontes; 4) por fim, foram realizadas as análises, evidenciando os efeitos da triangulação de dados na compreensão do fenômeno investigado.

Nos subtópicos a seguir, serão apresentados alguns resultados obtidos na pesquisa realizada e, mais uma vez, refletidos neste texto.

A natureza no cotidiano das crianças do campo

Este tema expressa a intensa relação que as crianças que participaram da pesquisa possuem com elementos da natureza, de forma que foi possível perceber que a natureza se constitui, nesse caso, como paisagem, recurso e espaço para realização de brincadeiras, exercício do cuidado de animais domésticos, contexto de ajuda aos pais e/ou responsáveis e como ponto de partida para suas narrativas criativas, reforçando os estudos de Louv (2016) e Tiriba e Profice (2019). Tal resultado foi alcançado a partir do confronto das informações produzidas junto aos participantes da pesquisa. A seguir, um primeiro exemplo exhibe a convergência de dados produzidos por múltiplas fontes no âmbito da triangulação:

a) Fonte de dados: entrevista com a professora

[...] Especialmente na região onde fica a escola, pois lá é muito afastado do urbano, e eu percebo que as crianças de lá realmente gostam muito daquilo que fazem, gostam da questão de cuidar dos animais, pois realmente eles são muito próximos da natureza. Gostam de subir em árvores, de ficar embaixo dos pés de planta. Pois eu vejo hoje em dia que a criança que mora na cidade eles vivem muito trancados, bitolados na televisão, no celular, sem o contato com a natureza (Entrevista, Professora, 29/10/2019).

b) Fonte de dados: roda de conversa com as crianças

Sílvio²: A gente tem uns porcos e a gente dá comida pra eles [...]. Eu ajudo o meu boi de lá.

Pesquisador: Mas, você gosta?

Sílvio: Sim, porque eu entro pra ficar dentro com eles e eu achei um ovo dentro da galocha!

Pesquisador: Nossa! Um ovo dentro da galocha?

Sílvio: Sim.

Pesquisador: E quem colocou esse ovo lá?

Sílvio: Foi a galinha.

(Roda de conversa, 19/03/2019)

² Utilizou-se pseudônimos em todas as referências às crianças no decorrer do texto.

c) Fonte de dados: desenho infantil

Imagem 1 – Desenho infantil de Mércia



Fonte: Acervo do Pesquisador

O procedimento de triangulação de dados no âmbito do tema “a natureza no cotidiano das crianças do campo” deu-se por meio da utilização de múltiplas fontes. O recorte apresentado neste subtópico aponta o uso de três instrumentos distintos, que particularmente indicaram a específica relação das crianças com a natureza, marcada pela vinculação afetiva, domínios de conhecimentos e pela criatividade.

A partir das informações apresentadas no item “a) fonte de dados: entrevista com a professora”, constatamos a percepção da professora sobre a existência de aspectos que produzem diferenças entre os modos de ser das crianças do campo em relação à forma de viver das crianças em áreas urbanas. Ela enfatiza a íntima relação que as crianças do campo possuem com a natureza, ao se relacionarem, por exemplo, com os animais e as plantas, não se dedicando tanto aos artefatos tec-

nológicos utilizados, segundo ela, compulsivamente pelas crianças que vivem nas cidades.

Ao considerarmos o recorte de dados presente no item “b) fonte de dados: roda de conversa com as crianças”, percebemos que as crianças do campo, ao participarem com seus familiares de um cotidiano vinculado à natureza, sobretudo com os animais e as plantações, passam a se aproximar de conhecimentos sobre objetos específicos e fenômenos da natureza com maior familiaridade. Por exemplo, o ato de descobrir um ovo de galinha dentro de uma galocha mostra traços de uma infância caracterizada pela curiosidade, por aprendizagens e pela exploração do mundo ao seu redor, demonstrando especificidades na relação entre os sujeitos e o contexto rural em que estão inseridos.

No âmbito do item “c) fonte de dados: desenho infantil”, são observados alguns aspectos referentes à vinculação da criança autora do desenho com elementos da natureza que compõem o contexto do campo. Destaca-se a representação que essa criança construiu a respeito da relação da borboleta com a flor, ao desenhar um fio marrom que conecta esses dois seres vivos, pois, segundo ela, “as borboletas gostam de flores porque elas comem uma coisinha doce que tem na flor” (Anotações de campo, 2019).

A partir dessas três fontes, cujos dados foram analisados sob a lente da técnica de Análise Temática (BARDIN, 2011), foi realizada uma convergência ou cruzamento das conclusões obtidas, contribuindo para a produção de uma maior segurança no processo de identificação de um importante aspecto que compõe as culturas infantis das crianças participantes da pesquisa: sua relação ativa e afetiva com a natureza. Considerar as perspectivas de sujeitos distintos e utilizar instrumentos variados ajudou a aprofundar as verificações realizadas e a aumentar o nível de confiabilidade nas conclusões elaboradas.

Identidade cultural alimentar de crianças do/no campo

A partir dessa categoria, foi possível confirmar a perspectiva de Birch (1998), que aponta a existência da construção de uma cultura alimentar de cada criança a partir dos coletivos que habita (famílias, escola e outros). Percebeu-se que as crianças não apenas elaboram suas preferências alimentares, mas se apropriam de saberes sobre esses alimentos, no que tange ao seu manuseio desde a plantação até o ato de ingeri-los. A seguir, um segundo exemplo de convergência de dados produzidos por múltiplas fontes no âmbito da triangulação:

d) Fonte de dados: fotografia do cotidiano doméstico de uma das crianças

Fotografia 1 – Diogo colhendo imbus no quintal de sua casa



Fonte: Acervo do Pesquisador

e) Fonte de dados: roda de conversa com as crianças

Sílvio: Eu tenho imbu.

Pesquisador: Eu sei, você até já desenhou imbu aqui.

Renata: Eu quero falar.

Pesquisador: Agora vamos ouvir, Renata.

Renata: Lá na minha casa tem um pé de manga.

Renata: E a gente come porque é pra ficar forte e crescer.

Pesquisador: E como é o gosto?

Renata: Deixa eu falar.

Renata: E lá na minha casa os imbu é azedo.

Stênio: E eu também gosto muito de imbu..

Diogo: Minha mãe faz imbuzada.

Renata: Ela tira as cascas pra mim. Eu não gosto de casca. E eu gosto mais da imbuzada da minha vó (Roda de conversa, 19/03/2019)

f) Fonte de dados: Entrevista com a merendeira

Eles gostam aqui de comer quase tudo. Gostam do cuscuz com leite, eles gostam do xerém com frango, arroz de leite. Eles amam arroz de leite! Quase todos repetem. Aí aqui eles não podem trazer pipoca, refrigerante, essas coisas. É tanto que a menina da nutrição que vem da secretaria de Educação diz que se eles trouxerem isso, é pra gente conversar, explicar que essas coisas não pode, porque não faz bem, né? Ela diz que essas coisas que eles gostam de comer aqui, que tem até aqui na horta mesmo, faz muito bem a saúde, aí a gente procura fazer essas coisas que eles gostam e que faz bem pra saúde. Tem tempo que tem fruta por aí, como o imbu que tem muito aqui, e eles gostam é muito dessas frutas, e a gente sempre tá usando aqui na merenda, pra um suco, quando tem (Entrevista, Merendeira, 17/11/2019).

Os dados expostos no contexto dos recortes apresentados nos itens “d) fonte de dados: fotografia do cotidiano doméstico de uma das crianças” e “e) fonte de dados: roda de conversa com as crianças” apontam que a fotografia, que revela a cena de uma criança colhendo imbus espontaneamente no quintal de sua casa, e a roda de conversa, como encontro que oportunizou diálogos simétricos entre o pesqui-

sador e as crianças, indicaram que os pequenos possuem uma cultura alimentar própria a partir dos seus micro contextos de vida, que passam pelas esferas ambiental, cultural e familiar. Isto é, na relação com a cultura, as crianças constroem suas preferências alimentares de uma forma peculiar. Nesse caso, percebeu-se intensa vinculação com frutas que são típicas do bioma caatinga, especialmente com o imbu, típico do semiárido paraibano.

Ao se considerar o item “f) fonte de dados: entrevista com a me-rendeira”, constata-se que a entrevistada considera aquilo que é preferido pelas crianças no que diz respeito à alimentação, destacando que, na unidade educacional, são preparados e oferecidos às crianças alimentos que possuem relação com o seu contexto de vida. Tal fato corrobora a compreensão de que as crianças imersas naquela cultura possuem predileções alimentares específicas e estas, na pesquisa realizada, são consideradas no planejamento nutricional da referida unidade.

Considerando-se os múltiplos instrumentos e a participação de sujeitos distintos, foi possível verificar o real vínculo que existe entre as crianças e alimentos específicos, sobretudo aqueles que são típicos na região do Cariri paraibano. Ao se comparar as análises provenientes de cada agrupamento de dados e convergi-los, as conclusões elaboradas são reafirmadas e se complementam, contribuindo para o aumento da confiabilidade dos resultados da pesquisa, e conseqüentemente com a sua validação.

O brincar no cotidiano das crianças do/no campo: brincadeiras, tempos e espaços

Nesse eixo temático, identificou-se que o brincar, no cotidiano das crianças, com as quais se realizou a investigação, se constitui como uma linguagem que, além de ser expressão, é também produção cultural (CORSARO, 2011). Ao brincarem com materiais estruturados/não-estruturados, e vivenciarem brincadeiras regionais (toca-toca, amarelinha, esconde-esconde etc.) e outras, as crianças fazem uso de espaços amplos, como os terreiros de suas casas, durante períodos longos, exibindo criatividade, pertencimento ao lugar, sociabilidade contextualizada, o que cria

uma atmosfera cultural própria. É o que se pode se ver na convergência dos dados produzidos por múltiplas fontes, a seguir:

g) Fonte de dados: fotografia do cotidiano doméstico de uma das crianças.

Fotografia 2 – Júlia brincando de pular corda



Fonte: Acervo do Pesquisador

h) Fonte de dados: anotações de campo realizadas na unidade educacional

Hoje presenciamos uma saída da professora e das crianças da sala de aula. Todos foram para o terreiro da escola. Lá as crianças puderam brincar livremente. Mesmo sob uma temperatura bastante alta e um terreiro sem cobertura, as crianças brincaram de amarelinha, esconde-esconde, de faz de conta, de correr e de toca-toca. Foi notória a alegria expressada nos rostos de todas elas. Esse momento durou cerca de vinte minutos.
(Anotações de campo, 15/03/2019)

i) Fonte de dados: roda de conversa com as crianças

Diogo: A gente gosta quando vai brincar lá no terreiro.

Pesquisador: Gosta quando vai brincar no terreiro?

Diogo: É, lá no pátio.

Pesquisador: Gente vamos ouvir Diogo. Ele disse que vocês gostam quando vão pra onde, Diogo?

Diogo: Lá pra o pátio, porque tia pega os brinquedos de puxa-puxa.

Pesquisador: Ai vocês vão lá pra fora, pra o terreiro. E como é o terreiro?

Diogo: Grande.

Pesquisador: E o chão é como?

Diogo: Bem comprido, pra gente brincar!
(Roda de conversa, 19/03/2019).

O conteúdo do item “g) fonte de dados: fotografia do cotidiano doméstico de uma das crianças” exhibe um dos momentos em que foi possível visualizar Júlia brincando no espaço da área externa da residência onde mora. Além de pular corda, ela também revelou que gosta bastante de brincar de faz-de-conta, ao transformar gravetos, frutas, folhas e outros elementos naturais em brinquedos imaginários.

Pular corda ou brincar de faz-de-conta não são brincadeiras exclusivas das crianças que vivem no campo; entretanto, é importante frisar alguns aspectos que diferenciam as ações brincantes das crianças com as quais a pesquisa foi realizada, em relação às ações das crianças que vivem nas cidades, já que o espaço é um elemento potencial que propicia maior liberdade de escolher os objetos com os quais se brinca, bem como as possibilidades de viver as brincadeiras de modo mais livre e, talvez, mais rico em termos de múltiplas formas de exploração.

Trata-se de aspectos que foram percebidos com maior representatividade a partir da produção de dados realizada nas residências das crianças, sendo reforçado com a fala de Diogo durante a roda de conversa, quando este afirma que as crianças gostam quando vão para o terreiro da escola. Ao observar-se as brincadeiras das crianças, destaca-se, portanto, o espaço em que estas são vivenciadas, as quais, na maioria das vezes em que pudemos presenciar, ocorriam no terreiro de suas casas. Além disso,

ressalta-se também o constante uso de elementos da natureza durante o brincar, bem como os longos períodos diários dedicados cotidianamente às brincadeiras durante o contra-turno escolar.

A partir da observação do item “h) fonte de dados: anotações de campo”, salienta-se o quão importante foi presenciar as brincadeiras das crianças em um momento que puderam explorar o amplo espaço do terreiro da escola, bem como se movimentar corporalmente de maneira mais livre, interagindo entre si por meio de brincadeiras coletivas. Tal episódio corroborou a compreensão do quão abrangente é o repertório brincante das crianças participantes da pesquisa, o qual, como já havia sido identificado durante as visitas domiciliares realizadas, constitui-se por ações criativas, as quais envolvem a natureza e possibilitam a interação das crianças entre si e com meio em que estão inseridas, indicando traços de um brincar que se dá cotidianamente como uma experiência cultural (BORBA, 2007; SOUZA, 2020).

No item “i) fonte de dados: roda de conversa com as crianças”, especialmente a partir da fala de Diogo, nota-se que a área externa da instituição é um espaço importante, desejado pelas crianças. Destaca-se o relato dessa criança, principalmente no trecho em que afirma sua boa relação com o terreiro da escola, o que parece ocorrer por este ser um espaço comprido, conforme ela explica, no qual todas as crianças podem brincar, de uma forma semelhante como fazem em suas casas, quando não estão na unidade educacional.

Nesse recorte, que expõe três diferentes instrumentos utilizados, reforça-se o argumento de que, além de analisar as informações produzidas junto a cada participante, é importante realizar uma associação ou cruzamento dessas análises, constituindo um movimento em que seja possível perceber inferências e interpretações elaboradas, ampliando o conjunto de explicações que justificam as especificidades do brincar das crianças camponesas participantes da pesquisa, levando-se em conta seus contextos de vida escolar e doméstico. O processo de triangular de dados, de fato, institui uma possibilidade de lidar com as crianças no âmbito da pesquisa de forma a reconhecê-las como sujeitos ativos, bem como propicia a construção de blocos analíticos mais abrangentes e complexos.

*Postura pedagógica híbrida:
entre o ver e o viver as culturas infantis na Pré-Escola do e no campo*

Ao se observar o cotidiano educativo, percebeu-se que as culturas das crianças são pouco consideradas no contexto das práticas educativas no espaço da Pré-Escola da instituição investigada. Os(as) agentes educativos(as) admitem as peculiaridades culturais, porém, em pouquíssimas ocasiões, propiciam situações que as abarquem de forma significativa. Isto permitiu concluir que, talvez, ocorra uma postura pedagógica híbrida, em que se percebe ou se reconhece as culturas das crianças, inserindo-as ocasionalmente em algumas ações pedagógicas, porém não se percebe um diálogo dessas culturas e dos interesses das crianças, especialmente nas práticas cotidianas intencionais. É o que se pode observar, a seguir:

j) Fonte de dados: entrevista com a mãe de uma das crianças

[...] outro dia, Renan me disse que não queria ir pra escola, que queria ficar em casa trabalhando comigo, mas se a professora desenhasse um cavalo pra ele, aí ele iria [...].
(Entrevista, 29/03/2019)

k) Fonte de dados: anotações de campo realizadas na unidade educacional

Renan é um menino bom, mas não quer saber da escola, a mãe falou que é uma luta pra ele vir. O negócio dele é com animais, com as plantas [...].
(Anotações de campo a partir da fala da professora, 08/03/2019)

l) Fonte de dados: conversa informal com o diretor da unidade educacional

[...] nós já fizemos um projeto onde nós trabalhamos o imbuzeiro que é uma coisa do contexto deles. Chamamos uma pessoa da comunidade pra falar do imbu, e fizemos a imbuzada com eles... Então, assim, entender o contexto do que eles têm ali, o que pode ser aproveitado, é muito importante, apesar de também existir os projetos base que a Secretaria de Educação nos dá como norteador, e não podemos fugir deles também. Mas dá pra trabalhar as duas coisas, assim (Entrevista, 28/10/2019).

Nessa última temática apresentada, nota-se, no item “j) fonte de dados: entrevista com a mãe de uma das crianças”, que a fala da mãe entrevistada revela uma situação em que seu filho – que também é participante da investigação – expressou não gostar de ir para a escola, por preferir ficar em casa vivenciando atividades da rotina rural, como cuidar de animais e das plantações. Nesse contexto, a criança também dá pistas sobre situações que lhe aproximariam do contexto da unidade educacional, indicando que, se naquele espaço houvesse pontos de contato com seu contexto de vida doméstica no campo, se interessaria por frequentar a escola.

O item “k) fonte de dados: anotações de campo” traz informações importantes sobre a visualização dos modos de ser das crianças por parte da professora, e, mais que isso, sobre como esta lida com tais especificidades no contexto educativo. A fala da professora indica que percebe o desinteresse de Renan pelas atividades propostas na unidade educacional e, ao mesmo tempo, sinaliza conhecimento sobre a vinculação da criança com os animais e as plantações.

No item “l) fonte de dados: conversa informal com o diretor escolar”, este relata ter havido um projeto sobre os imbus, por se tratar de uma fruta com as quais as crianças possuem uma vinculação específica. Segundo ele, durante o projeto, houve envolvimento da comunidade com as propostas realizadas, a exemplo da realização de uma imbuzada – doce de imbu. Porém, o diretor também aponta que projetos como esse são secundarizados, pois a instituição precisa atender prioritariamente aos projetos emitidos pela Secretaria Municipal de Educação ao longo do ano.

A partir das informações analisadas, nos itens acima e em outros conjuntos de dados produzidos no contexto investigativo, a partir da multiplicidade de fontes de dados, como, por exemplo, a observação da grande ênfase dada pela professora para atividades voltadas para a alfabetização, e a constatação da pouca proposição de vivências brincantes cotidianas em que as crianças pudessem experimentar brincadeiras em espaços amplos e naturais por períodos mais longos com maior frequência, mesmo reconhecendo o alto grau de vinculação das crianças com espaços e elementos da natureza, fez-se possível compreender que a professora

realiza ou assume uma “postura docente híbrida” no que tange ao foco de sua prática, na qual combina/alterna propostas educativas partindo de orientações pré-definidas pela Secretaria Municipal de Educação ou que advêm da sua concepção, com outras nas quais as crianças são ouvidas, participam e elaboram conhecimento ativamente.

Assim, percebeu-se que as culturas infantis locais são reconhecidas pela Pré-Escola naquela comunidade, entretanto, não são consideradas de forma prioritária, intensa e contínua no cotidiano educativo. Ao longo da pesquisa, tal realidade justificou-se por diversos aspectos, como o não conhecimento do paradigma da Educação do/no Campo por parte dos agentes escolares, o que, por não ser objeto deste texto, poderá ser tratado em outros artigos.

Considerações finais

A realização de pesquisas sobre e com crianças, enquanto propositura do campo teórico da Sociologia da Infância, constitui-se em um tipo de pesquisa que tem se desenvolvido significativamente nos últimos anos. Nesse contexto, os(as) pesquisadores(as) que têm optado por realizar pesquisas dessa natureza precisam compreender que não se trata de uma forma de investigar caracterizada pela fixidez, mas que esta acontece de forma permanentemente ativa e aberta a negociações, levando em conta os princípios éticos referentes às especificidades das crianças, adultos e dos diversos tempos e contextos. Assim, faz-se necessário frisar a relevância de se pensar e propor possibilidades metodológicas criativas e coerentes que ampliem e potencializem a operacionalidade e repercussões de pesquisas com essa tipologia. Nesse cenário, a estratégia da triangulação pode ser considerada como uma importante contribuição dentro do processo constitutivo das investigações.

Na busca por garantir o princípio orientador de que as crianças devem ser respeitadas na sua posição e condição de sujeitos ativos e de direitos, realizar pesquisas *com* elas requer um considerável esforço por parte dos(as) pesquisadores(as) ao buscarem se afastar o máximo possível de seu adultocentrismo arraigado, pois efetivar programas investigativos dessa natureza não diz respeito somente a conceber as crianças como

sujeitos sociais e culturais, mas implica refletir sobre como se deve agir na relação com elas, levando em conta suas culturas nos processos de socialização e o lugar que ocupam enquanto sujeitos. Tal movimento não anula a compreensão de que as crianças, apesar de serem sujeitos ativos, possuem dependências dos adultos, como aquelas de cunho emocionais, físicos e outros. Contudo, a relativa imaturidade das crianças não deve ser tida como um aspecto menor, mas apenas diferente, que provoca e convoca os(as) investigadores(as) a se adaptarem a elas, reposicionando-se metodologicamente, caso as compreendam como sendo, de fato, participantes ativas nas pesquisas.

Nesse movimento, pensar objetos de pesquisas que tratam das questões das crianças, elencando campos teóricos coerentes, elaborando objetivos e optando por metodologias adequadas são ações fundamentais a serem realizadas. Assim, destaca-se a triangulação como estratégia ético-metodológica em pesquisas que contam com a participação de crianças eticamente informadas, pois contribui com a ampliação da visibilidade e valorização dos pontos de vista desses sujeitos no contexto da academia e da sociedade como um todo. Desse modo, a triangulação corrobora também com as concepções de criança e de infância afirmadas pela Sociologia da Infância, favorecendo reflexões e estudos mais completos no que se refere ao aprofundamento analítico dos fenômenos investigados, considerando-se múltiplas percepções, representações e significações de crianças e adultos e conferindo a possibilidade de maior argumento às inferências, interpretações e conclusões elaboradas.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BIRCH, L. L. Psychological influences on the childhood diet. **The Journal of Nutrition**, v. 128, n. 2, pp. 407-410, 1998.
- BORBA, Â. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade**. Brasília: MEC/SAEB, 2007. Pp. 33-45.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo**. Brasília: MEC, 2002.
- CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, C. M. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2011. Pp. 147-160.
- CAMARGO, G. B.; GARANHANI, M. C. A etnografia, o menos-adulto e a triangulação na pesquisa com crianças. **Educação em Questão**, v. 60, n. 64, pp. 1-20, 2022.
- CHRISTENSEN, P.; PROUT, A. Working with Ethical Symmetry in Social Research with Children. **Childhood**, v. 9, n. 4, pp. 477-497, 2002.
- COLLONA, E. **“Eu é que fico com a minha irmã”: vida cotidiana das crianças na periferia de Maputo**. [Tese de Doutorado]. Braga: Universidade do Minho, 2014.
- CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, pp. 351-360, 2005.
- DENZIN, N. K. **The Research**. Chicago: Aldine, 1970.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Penso, 2006.

FERNANDES, N. Ética na pesquisa com crianças. In: TOMÁS, C.; Et AL. **Conceitos-chave em Sociologia da Infância: perspectivas globais**. Portugal: Uminho Editora, 2021. Pp. 228-234.

FERNANDES, N. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 66, pp. 759-779, 2016.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GAVIRA, S. A.; OSUNA, J. B. La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. **Revista de Medios y Educación**, n. 47, pp. 73-88, 2015.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GREEN, J. L.; DIXON, C. N.; ZAHARLICK, A. A Etnografia como uma Lógica de Investigação. **Educação em Revista**, v. 16, n. 30, pp. 13-79, 2005.

LEAL, F. L.; LACERDA, W. M. F.; SOUZA, R. G. P. S. O lugar das crianças como copesquisadoras: reflexões e provocações. **Áltera**, v. 2, n. 13, pp. 267-290, 2021.

LOUV, R. **A última criança da natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit da natureza**. São Paulo: Aquariana, 2016.

MARCONDES, N. A. V.; BRISOLA, E. M. A. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas Qualitativas. **Revista Univap**, v. 20, n. 35, pp. 201-208, 2014.

MINAYO, M. C. S. Introdução. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. **Avaliação por triangulação de métodos: abordagens de programas sociais**. Salvador: EDUFBA; Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2005.

MOREIRA, H. CALEFFE. L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. São Paulo: DP&A, 2008.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 2, pp. 631-643, 2010.

SARMENTO, M. J. Culturas Infantis. In: TOMÁS, C.; Et AL. **Conceitos-chave em Sociologia da Infância: perspectivas globais**. Portugal: Uminho Editora, 2021. Pp. 179-185.

SILVA, A. P. S.; PASUCH, J.; SILVA, J. B. Encontro de saberes sobre a criança e seu contexto de vida rural. In: SILVA, A. P. S.; PASUCH, J.; SILVA, J. B. (Orgs.). **Educação Infantil do Campo**. São Paulo: Cortez, 2012. Pp. 43-54.

SIROTA, R. Le métier d'élève. **Revue Française de Pédagogie**, n. 104, pp. 85-108, 1993.

SOUZA, R. G. P. **Educação Infantil do e no Campo: como a Pré-Escola vê e vive as culturas infantis?** [Dissertação de Mestrado]. Campina Grande: UFCG, 2020.

TIRIBA, L.; PROFICE, C. C. Crianças da Natureza: vivências, saberes e pertencimento. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 2, pp. 83-70, 2019.

WANDERLEY, M. N. B. **Agricultura familiar e campesinato: rupturas e continuidade**. 2004. Texto preparado para a Aula Inaugural do primeiro semestre de 2004, ministrada no CPDA/UFRRJ.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2015.

AS CRIANÇAS E SEUS PONTOS DE VISTA SOBRE A MORTE E O LUTO

Marlene Oliveira dos Santos
Hortência Barreto Mendes de Figueiredo

Introdução

O tema da morte e do luto intensificou-se de forma avassaladora no cotidiano da sociedade brasileira e de inúmeros países com a pandemia da Covid-19¹, que implicou a perda de milhões de vidas, contabilizadas, diariamente, nos telejornais com dados de morte no Brasil e no mundo. De acordo com números oficiais do Ministério da Saúde (BRASIL, 2022), até o dia 15 de agosto de 2022, foram 681.557 mortes no Brasil, resultando em uma mortalidade de 320,43 a cada 100 mil habitantes. Dentre essas mortes, destaca-se que crianças também foram vitimadas pelo coronavírus ou ficaram órfãs de um ou dos dois genitores.

De acordo com dados do relatório “Denúncia de Violações dos Direitos à Vida e à Saúde no contexto da pandemia da Covid-19 no Brasil”, da Sociedade Maranhense de Direitos Humanos et Al. (2021, p. 60), “[...] mais de 113 mil menores de idade brasileiros perderam o pai, a mãe ou ambos para a Covid-19 entre março de 2020 e abril de 2021. Se consideradas as crianças e adolescentes que tinham como principal cuidador os avós/avôs, esse número salta para 130 mil no País”.

A pandemia tanto realçou o tema da morte e do luto como criou brechas para que o assunto fosse abordado em diferentes espaços e instâncias da sociedade. Todavia, a forma como essa temática foi tratada transitou por polos opostos, indo do negacionismo ao respeito, ao cuidado ético e à solidariedade para com as famílias enlutadas.

¹ Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) caracterizou a Covid-19 como uma pandemia. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/news/11-3-2020-who-characterizes-covid-19-pandemic>. Acesso em: 15 ago. 2022.

A banalização da vida e da morte transversaliza discursos de autoridades públicas que têm o dever de criar políticas públicas e de emitir gestos concretos de solidariedade para com o povo brasileiro que viveu o luto coletivo. A visão negacionista que ainda circula no território brasileiro reforça a ideia equivocada da morte como algo banal e da pandemia como uma situação de saúde pública que não merece atenção e condutas responsáveis pelos governantes. Esse tipo de olhar sobre a pandemia e sobre os desdobramentos dela decorrentes vem sendo contradito por estudos e pesquisas que buscam conhecer, cientificamente, as novas cepas do coronavírus e produzir vacinas para salvar vidas, evitando, assim, a morte de milhares de pessoas.

As crianças não ficaram alheias a essa situação e, como sujeitos ativos, políticos, sociais e históricos que são, tiveram também sua vida afetada por esse acontecimento. Elas são observadoras e intérpretes dos fenômenos vividos na sociedade (CARIBÉ, SANTOS e RIBEIRO, 2021). Assim, não cabe, por parte do poder público, uma postura passiva frente aos impactos que a pandemia provocou na sociedade e na vida das crianças.

Uma publicação da Fundação Oswaldo Cruz, a cartilha “Crianças na Pandemia Covid-19”, destaca:

Dentre as reações emocionais e alterações comportamentais frequentemente apresentadas pelas crianças durante a pandemia, destacam-se: dificuldades de concentração, irritabilidade, medo, inquietação, tédio, sensação de solidão, alterações no padrão de sono e alimentação. Em linhas gerais, essas manifestações são esperadas frente às adversidades do atual cenário. Nas crianças com demandas específicas de saúde, essas manifestações podem ocorrer de forma ainda mais frequente e intensa, dado o contexto de desigualdade e opressão a que estão sistematicamente submetidas. Compreender essa questão é essencial para atender adequadamente às necessidades de cada uma das crianças (NOAL e DAMÁSIO, 2020, p. 3-4).

O documento expõe as repercussões da pandemia para as crianças, incluindo a sua saúde mental. Além disso, cita as situações de desigualdades sociais que são anteriores à pandemia e que, além de ficarem evidentes, seguirão após o seu término.

Mesmo diante desse contexto, o tema da morte e do luto continua causando estranheza ao ser abordado na sociedade e, em particular, no ambiente escolar. Entretanto, a vida, a morte e o luto são constitutivos do ciclo de desenvolvimento humano, e a incipiência de discussões sobre esse assunto no âmbito familiar e na instituição de Educação Infantil pode provocar repercussões no modo como crianças enlutadas são acolhidas e acompanhadas em momentos de perda e de sofrimento. Além disso, a invisibilidade dessa temática nos processos formativos e no currículo de Educação Infantil deixa lacunas significativas tanto na formação inicial e continuada dos docentes como nas práticas pedagógicas, as quais ignoram e/ou relativizam as experiências de luto vivida pelas crianças.

As experiências das crianças diante da morte podem integrar a proposta pedagógica e curricular e ser acolhidas e trabalhadas, de modo respeitoso, no dia a dia da instituição de Educação Infantil com o uso de diferentes estratégias e linguagens, conforme o interesse e a faixa etária delas. “A criança é um sujeito, é um ser humano de pouca idade que, desde bebê, expressa e comunica seus sentimentos e vontades por meio de diferentes formas e linguagens” (CARIBÉ, SANTOS e RIBEIRO, 2021, p. 26). Essa visão de criança, alinhada ao contexto sócio-histórico, abre portas para que ela seja amparada, em qualquer momento de sua vida, em seus questionamentos, seus anseios, suas dúvidas, suas hipóteses e suas reflexões. Foi com esse olhar de quem é a criança que as autoras buscaram escutar três meninos e uma menina de 4 e 5 anos de idade, matriculados em uma instituição pública de Educação Infantil sobre o tema morte e luto.

O interesse pela temática surgiu a partir da observação das autoras sobre as consequências, objetivas e subjetivas, da pandemia da Covid-19, no dia a dia das crianças, quando a morte e o luto passaram a ser tratados diariamente pela mídia, pela sociedade e pelo poder público, expondo as crianças a tais situações e provocando-lhes inquietações e sentimentos diversos em relação a perdas de entes queridos ou de pessoas conhecidas. É nesse contexto que emerge a pergunta: O que as crianças dizem sobre a morte e o luto?

Nas instituições de Educação Infantil, observa-se que professoras podem se sentir pouco à vontade ou despreparadas para abordar esse tema com as crianças, principalmente com crianças muito pequenas,

uma vez que a lacuna existente na formação docente e os poucos debates sobre o assunto na instituição dificultam o enfrentamento da temática. O tema morte e luto pode ser apresentado por crianças enlutadas ou por outras crianças que trazem situações de morte observadas em seus contextos sociais. Independentemente da situação, se a criança fizer perguntas, apresentar dúvidas e hipóteses sobre a morte e o luto, é fundamental que o docente acolha, escute e dê respostas que sejam éticas, sinceras e banhadas de afeto e respeito. E mais, o tema morte e luto pode estar presente na escola, mesmo que as crianças não tragam em suas narrativas e brincadeiras, pois ele é constitutivo das experiências humanas.

Estudar e pesquisar esse tema em uma pesquisa realizada como Trabalho de Conclusão do curso de licenciatura em Pedagogia, de uma universidade pública baiana, foi uma oportunidade para a tecitura de aprendizagens essenciais para a formação do pedagogo. O que este capítulo propõe é refletir sobre pontos de vista de crianças em relação à morte e ao luto, considerando as incursões teóricas e os dados empíricos da investigação. O texto, além da introdução e das considerações finais, foi organizado em três partes. Na primeira parte, apresentam-se as questões atinentes à abordagem e aos procedimentos metodológicos e ao contexto de pesquisa. Na segunda, discutem-se as concepções de morte, de luto e de criança e suas interfaces com a instituição de Educação Infantil. Na terceira, apresentam-se os pontos de vista das crianças sobre a morte e o luto, reiterando a necessidade de uma escuta sensível e ética de suas vozes sobre temas ainda considerados tabus na sociedade. Conclui-se afirmando que a morte e o luto se constituem temas do currículo da Educação Infantil e dos processos formativos dos professores que exercem a docência com crianças de 0 a 6 anos de idade.

Itinerário metodológico

A pesquisa com crianças requer, além de cuidados éticos, procedimentos teórico-metodológicos que possibilitem a decisão precípua da criança de participar ou não da investigação, de desistir no acontecer da pesquisa, sem prejuízos para ela, bem como a manifestação livre e espontânea de suas expressões e de seus pontos de vista (SANTOS, 2022).

A abordagem de pesquisa que inspirou este estudo foi a qualitativa com características do tipo exploratória e descritiva (BOGDAN e BIKLEN, 1994; MARCONI e LAKATOS, 2003). Buscou-se uma aproximação do fenômeno investigado de modo contextualizado e enraizado no cotidiano da instituição de Educação Infantil, espaço rico e propício para o encontro com as crianças. Além disso, investiu-se na construção de um olhar interpretativo situado naquilo que foi visto, escutado, lido e sentido das narrativas e dos desenhos infantis, dos textos-referência de diferentes autores, do contexto sociocultural e dos conhecimentos das pesquisadoras.

A produção de dados em campo aconteceu nos meses de abril e maio de 2022, durante duas semanas. Foram oito turnos vespertinos, das 13h às 17h, dedicados à observação do grupo e dois deles à escuta de quatro crianças. A observação propicia que o pesquisador se aproxime da “perspectiva dos sujeitos” (LÜDKE e ANDRÉ, 2013), conheça as densidades e as complexidades do contexto e apreenda melhor o ponto de vista de cada um dos integrantes da pesquisa.

A escuta da criança é um princípio inegociável, tanto para a pesquisa como para a docência. Escutar a criança significa ouvir suas expressões, considerando os diversos sentidos e linguagens, e colocar-se em posição de ouvinte atento, sensível, acolhedor. É reposicionar o olhar adultocêntrico para compreender o que a criança quer dizer do seu ponto de vista.

Nessa perspectiva, recorreu-se aos dispositivos da contação de história e do desenho para a escuta das crianças. A junção de diversos procedimentos de escuta, com diferentes suportes expressivos e em diversos momentos, é algo a se considerar na pesquisa com crianças (ROCHA, 2008). A contação de história é compreendida como parte do universo infantil e como uma ação capaz de mobilizar aspectos “cognitivos-afetivos”, que, por suas características, consegue captar a atenção da criança (FRANCISCHINI e CAMPOS, 2008) e envolvê-la em enredos que misturam a fantasia e a realidade. Já o desenho é considerado uma atividade de representação passível de inúmeras significações em que se consegue acessar os posicionamentos da criança e sua compreensão de mundo. “Ouvir as crianças’ através do desenho é o convite para esse acto sinestésico de apreensão de uma realidade que

tanto nos encanta como por vezes nos deixa perplexos, ante o modo frequente inesperado com que o real surge transfigurado pelos traços inscritos no papel” (SARMENTO, 2011, p. 54)

Os desenhos infantis são considerados representações da realidade da criança. Neles estão expressas marcas sociais, culturais, religiosas, subjetivas e intencionalidades de quem desenha (GOBBI, 2012). É, portanto, um dispositivo reconhecido e potente para escutar-se o que as crianças dizem. Gobbi (2012, p. 137) assinala que “[...] além de apresentarem oportunidades para que os adultos e adultas conheçam mais detalhadamente a infância, favorecem a construção de olhares mais detalhados e práticas reflexivas sobre as relações sociais e como as crianças ordenam sua percepção de mundo”.

Campos (2008), ao refletir sobre o papel das crianças nas pesquisas, indica que se deve considerar que crianças menores possuem o obstáculo de se expressarem de forma oral e, por isso, convém levar em consideração outras formas de expressão, entre elas o desenho. Já Francischini e Campos (2008, p. 108) asseveram

[...] que a criança pode produzir discursos sobre si mesma, sobre o(s) outro(s) e sobre os eventos, de forma que possa existir a partir de seu próprio discurso, de sua maneira própria de ver e de pensar. A emergência desses discursos, no entanto, é possibilitada, mesmo facilitada, com o recurso a procedimentos e materiais diversificados como histórias, produção de desenhos e de pinturas, *bricolage* na construção de espaços e situações.

Assim sendo, ancorados na compreensão e na valorização da expressão infantil mediante o desenho, ofertou-se, durante a pesquisa, momentos em que as crianças foram convidadas a expressar, a partir dessa linguagem, suas visões sobre o tema morte e luto.

A instituição de Educação Infantil onde aconteceu a pesquisa é um centro municipal que fica localizado em um bairro de classe média baixa, da cidade de Salvador-Bahia, e atende a cerca de 165 crianças de 2 a 6 anos de idade, em período parcial e integral. A turma referenciada nesta pesquisa é o único Grupo 5 do turno vespertino da instituição, composto de 23 crianças, de 4 e 5 anos de idade, de tempo parcial, porém com

frequência de apenas 15, conforme observado em campo. As crianças contam com duas professoras² regentes de 40 horas, que se alternam nas ações pedagógicas, e uma Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI), com carga horária integral em sala.

A aproximação com as crianças aconteceu de forma processual. A aceitação da pesquisadora³ no grupo aconteceu de maneira espontânea e rápida. Em pouco tempo, ela já estava sendo convocada para brincar e participar de jogos, o que denota que os primeiros vínculos foram estabelecidos.

Em um dos primeiros dias na sala do Grupo 5, as crianças brincavam com blocos de montar e uma delas se aproximou com um brinquedo simbolizando uma seringa. Encostou o “brinquedo” no braço da pesquisadora e a “vacinou”. Então, a pesquisadora comentou, aliviada, que estava feliz com a vacina contra a Covid-19, e a criança sorriu. A criança mostrou, nesse jogo simbólico, que a realidade da pandemia está presente nas brincadeiras experienciadas no cotidiano e que a vacinação, uma estratégia de saúde pública para a prevenção de agravamentos e de mortes por Covid-19, já está internalizada na perspectiva infantil, como uma ação essencial para proteger a vida. Esse gesto de uma das crianças para com a pesquisadora sinaliza uma forma de aceitação de sua presença na turma, mas a sua permanência estava condicionada a estar vacinada (simbolicamente e de fato), tal qual se vivenciou na sociedade.

A escolha das quatro crianças ocorreu após uma sondagem feita na turma por uma das professoras, em diálogo com a pesquisadora, considerando o critério elaborado: a criança ter vivenciado a morte de algum conhecido ou vivido o processo de luto na família. Para tanto, a docente escolheu e leu, primeiro, a história “Quando eu sinto medo”, da autoria de James Misse (2018), e, em seguida, fez uma roda de escuta das crianças, que falaram sobre seus pontos de vista em relação ao tema abordado. Além disso, a professora também compartilhou sua experiência com a morte de uma pessoa da família e perguntou às crianças se alguma delas já tinha vivido a experiência de perder uma pessoa querida da família ou

2 Os termos “o professor e o docente” são utilizados para dirigir-se à categoria docente em geral e “a professora e a docente” para tratar da professora que participou da pesquisa.

3 Apenas uma das pesquisadoras realizou a pesquisa de campo.

fora dela. Assim, a partir dos comentários e das falas das crianças durante a roda, quatro delas tinham experienciado a morte de algum familiar, apresentando o perfil para participar da pesquisa.

Posteriormente, essas crianças foram consultadas, verbalmente, pela pesquisadora, se desejavam ou não participar da pesquisa e elas afirmaram, em suas falas, que sim, dando o seu assentimento verbal. Os responsáveis dessas quatro crianças foram localizados com a ajuda da professora e, após tomarem conhecimento dos objetivos da pesquisa, também autorizaram a participação de seus filhos, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Somente a partir dos primeiros sinais de vínculo com o grupo, com o devido assentimento das quatro crianças e com a autorização dos responsáveis, é que a pesquisadora realizou os dois encontros para a escuta do quarteto de crianças. Esses encontros foram acordados com as quatro crianças, e o primeiro deles foi realizado na própria sala de referência, enquanto o restante da turma estava no parque. A pesquisadora fez a leitura do livro infantil “O que faço com esse buraco?”, de Marilu Rodrigues (2020). O livro, escolhido considerando o tema da pesquisa e a adequação da faixa etária das crianças, aborda o tema da morte e do luto na perspectiva de ressignificação da perda. O objetivo foi aproximar as crianças da temática e escutar as primeiras impressões de cada uma delas sobre o tema.

Em outro dia, no segundo encontro, realizado em uma das salas vazias do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), contou-se novamente a história e, ao final, as crianças expressaram seus pontos de vista sobre o assunto, valendo-se das narrativas orais e dos desenhos. Nos dois encontros, utilizou-se um gravador de áudio, com o consentimento das crianças, para o registro das falas e posterior análise. Cada encontro durou cerca de 40 minutos, e cada criança se expressou livremente sobre o tema morte e luto, a partir da história contada e de suas experiências e conhecimentos.

As crianças foram nomeadas na pesquisa com nomes fictícios, escolhidos aleatoriamente, como uma estratégia para a preservação de sua identidade, conforme assegurado às crianças e aos responsáveis. São eles: Alberto, Bruno, Cauan e Dandara. Na época da pesquisa, Alberto tinha 4 anos de idade; Bruno, 5 anos; Cauan, 5 anos; e Dandara, 5 anos.

Após a produção de dados em campo, o material de áudio foi transcrito e analisado, juntamente aos desenhos das crianças, em diálogo com o referencial teórico sobre o tema morte e luto. Buscou-se compreender as falas e os desenhos das crianças, reconhecendo suas delicadezas, os conteúdos e as complexidades inerentes às discussões sobre o tema morte e luto.

Assim como teve a preparação para a chegada da pesquisadora na sala do Grupo 5, o processo de despedida também foi planejado. Além de conversas com as crianças, organizou-se uma roda de leitura para a escuta da história “A vaca que botou um ovo”, de Andy Cutbill (2018), como um gesto de agradecimento pela convivência, pelas aprendizagens e pelo encontro com todo o grupo, com as docentes e ADI. Este é um momento que não pode faltar quando se faz pesquisa com crianças: a despedida. As crianças precisam saber que o pesquisador não estará mais com elas todos os dias e que o seu trabalho encerrou, naquele momento, mas que outros encontros podem acontecer para que o grupo conheça os resultados do estudo realizado com elas.

A morte, o luto, a criança e a instituição de Educação Infantil: diálogos possíveis

A impossibilidade de simbolizar a morte é uma característica que pode influenciar a forma como se lida com ela. Muitas são as ideias, as explicações, os questionamentos, as considerações a respeito desse conceito; no entanto, não existe expressão uniforme, nem resposta que seja completa e universal. A morte faz parte do ciclo de desenvolvimento humano e que será vivida por todos nós.

Ao longo da história, a morte foi vista de diversas maneiras. Em muitas culturas, há uma integração entre a morte e a vida (FREITAS, 2009). Todavia, existe algo do desconhecido, que invoca mistério, ruptura, vazio e que a sociedade procura explicar por meio da Religião, da Filosofia e de outros campos de conhecimento.

Philippe Ariès, estudioso sobre o tema da morte, citado por Fronza et Al (2015), descreve o modo como, aos poucos, a morte vai se tornando interdita; não apenas a pessoa que morreu, mas a sociedade em geral passa a ver nas emoções e nas agonias da morte algo vergonhoso,

que deve ser escondido. Kastenbaum e Aisenberg (1983 *apud* FREITAS, 2009, p. 53) lembram que

[...] especialmente o século XIV foi um momento da história da humanidade em que se confrontou com a morte como provavelmente nunca na história pregressa. Foi um momento de disseminação de várias doenças malignas, pútridas, lembramos especialmente a peste negra, além de ser esse o século do auge da violência imprimida pela Inquisição, com a institucionalização da tortura e da morte como instrumentos oficiais de política administrativa.

Nota-se, portanto, que há muito tempo questões envolvendo a morte percorrem a sociedade. Existem influências históricas e culturais, como se observa no Oriente e no Ocidente. Países como o México e o Tíbet possuem manifestações próprias e específicas para tratar o tema da morte, com uso intenso da arte como forma de elaboração (FREITAS, 2009).

Na contemporaneidade, a morte tem sido combatida à medida que se ampliam as tecnologias em saúde, que, a todo o custo, tentam preservar a vida como corpo físico. Para tal ação, muitas vezes, desconsidera-se o sujeito de forma ampliada como “ser” inteiro ou formado de aspectos psíquicos, sociais, culturais e emocionais.

Vivemos numa época em que a morte é ignorada, neste sentido de que não temos muito a dizer sobre ela que não seja em termos cientificistas, biológicos e médicos. Termos que acabam por excluí-la, colocá-la à margem, afastá-la para os subsolos dos grandes hospitais, para as morgues e necrotérios, onde ela se prova mais do que nunca um evento à parte do mundo dos vivos (BIANCO e COSTA-MOURA, 2020, p. 5)

Nessa perspectiva, a morte é vista como algo que se deve combater e evitar. Safra (2018) afirma que esse tema saiu da cultura do cotidiano e, por consequência, as pessoas possuem pouco repertório simbólico para lidar com a morte e o luto. Essas questões provocam, nas pessoas, sentimentos diversos, entre eles tristeza e angústia.

Tem-se acompanhado, na sociedade atual, uma hipervalorização da felicidade. Sentimentos vistos como “negativos” são sempre tampona-

dos e evitados. Ratificando esse posicionamento, destaca-se o aumento das situações nas quais os processos de perdas e de lutos são hipermedicalizados, prejudicando a sua ressignificação. A medicalização nesse período, quando indicada, precisa ser utilizada, porém seu uso indiscriminado pode mascarar o luto.

Kovács (2021) fala em morte escancarada quando ela acontece de forma repentina e/ou brusca e chama atenção para os casos de morte violenta, acidentes, suicídio etc. A morte por Covid-19, em certo sentido, carrega essa característica de acontecer de forma repentina. Considera-se que ela possa também ser pensada como uma morte escancarada, e suas características influenciam a forma como se dará o processo de elaboração desse luto.

Domingos e Maluf (2003, p. 577) conceituam o luto “[...] como uma constelação de reações psíquicas, conscientes e inconscientes, a uma perda significativa, é uma experiência complexa que transcende o âmbito individual”. O processo de luto é parte fundamental dos momentos de ruptura ou perda significativa, e seu desenvolvimento é natural e saudável, sempre necessário para a reelaboração da ausência.

O luto pode ser real quando o que foi perdido é passível de materialização, bem como pode ser simbólico quando envolve pontos de predominância subjetivos. Ambos podem aparecer na instituição de Educação Infantil, embora seja percebido com maior frequência o luto simbólico, por exemplo, quando há alguma troca de profissionais na instituição, mudança de turma, desfralde etc. Em todo o caso, ressignificar a perda envolve espaço de fala, de escuta, de acolhimento e de respeito.

A morte e o luto para a criança, assim como para o adulto, desencadeiam reações muito singulares. Elas resultam de suas experiências, de seus recursos, de sua rede de apoio e do modo como esse tema foi e é tratado em seu ambiente de convívio, na família e/ou na escola. Seu processo de elaboração envolve pensar nas significações dadas de forma individualizada pela criança e como isso se relaciona com o seu entorno social. Bowlby (1982 apud DOMINGOS e MALUF, 2003, p. 577), afirma que a criança “[...] manifesta o luto como resposta à quebra de um vínculo afetivo” e, por consequência, há uma percepção de desamparo.

Sobre isso, Torres (2002, p. 119) afirma que o processo “[...] e os resultados das reações da criança em relação ao luto dependerão

de vários fatores, tais como a idade, a etapa do desenvolvimento que a criança se encontra, de sua estabilidade psicológica e emocional, e da própria significação da perda, isto é, intensidade e diversidade de laços afetivos”. Percebe-se que cada situação vivida pela criança e que envolva o luto será manifestada de modo singular. Cabe, portanto, à família e à escola o acompanhamento de cada uma dessas singularidades, atuando como interlocutoras no acolhimento e na escuta das crianças. É importante acompanhar as reações emocionais das crianças perante a morte, pois há, para elas, desafios de ordem cognitiva e afetiva envolvidos (TORRES, 2002).

Para seguir os percursos feitos pelas crianças no que tange às suas manifestações sobre as experiências da morte e do luto, além das palavras, “[...] outros recursos são fundamentais, como brinquedos ou desenhos” (KOVÁCS, 2012, p. 72). As crianças “[...] buscam o adulto como apoio, que pode acolher e legitimar seus sentimentos, responder perguntas, numa tentativa de ordenar o mundo abalado após perdas significativas” (KOVÁCS, 2012, p. 72).

Os processos envolvendo a morte e o luto nas crianças incluem reconhecer, portanto, suas diversas linguagens e a possibilidade de manifestarem-se em diversos ambientes, na busca de um adulto de apoio, que pode estar inclusive na instituição de Educação Infantil. Consequentemente, a escola e a professora não devem ficar indiferentes a essa temática, tampouco às manifestações das crianças.

Vale destacar também a variedade pela qual o tema da morte e do luto é vivido pelas crianças brasileiras. Crianças que moram em zonas periféricas podem ter contato direto e constante com esse tema, não só pelo viés da morte de adultos, como também de crianças, como mostram dados que envolvem a morte de crianças negras nas periferias brasileiras (ARAÚJO, 2020). Há uma realidade que expõe a criança a muitas situações de morte em seu cotidiano, e a instituição de Educação Infantil precisa debruçar-se mais sobre essa agenda em suas discussões e em seus projetos pedagógicos e formativos.

Diante da morte e do luto, os rituais de despedida são importantes para auxiliar as crianças e os familiares a atravessarem esse percurso de despedida e de elaboração do luto, pois oferecem conforto e suporte

de forma construtiva. No entanto, o que se observa é que “[...] em tempos de morte interdita tira-se a morte de cena das crianças para poupar o sofrimento argumentando-se que não entendem o que está acontecendo” (KOVÁCS, 2012, p. 72). Assim, o desconhecimento sobre como a criança reage e compreende o processo da morte e do luto pode justificar posicionamentos equivocados por parte do adulto na mediação de tais questões.

Nos momentos iniciais da pandemia, a despedida dos entes queridos, por exemplo, mediante os rituais de passagem, estava restrita. Os rituais de despedida são momentos essenciais para as pessoas de diferentes idades, pois eles auxiliam na elaboração da dor da perda. No contexto pandêmico, aos poucos, com o avanço dos conhecimentos sobre a forma de transmissão das novas cepas do coronavírus, os rituais foram se ampliando para pequenos grupos, porém ainda de modo reduzido. Será que a criança é uma dessas pessoas incluídas no grupo para se despedir do ente querido? Kovács (2010) relembra que a criança é membro da família para participar dos rituais e que é nesse momento que ela tem a oportunidade de se despedir da pessoa falecida e de expressar seus sentimentos. Nos instantes de despedida coletiva, embora estejam todos em presença física no meio de um grupo, a forma como cada um lidará com a perda será sempre uma experiência singular, constituída pelos ritos da família e pela cultura onde vive.

Apesar dos rituais que a envolvem, a morte é indomesticável. Ela é selvagem, primitiva e não convencional. Geralmente os adultos são mais habilidosos para mascarar a dor e a angústia em decorrência do encontro com a morte de alguém. A criança, por sua vez, escancara em seus atos, em suas perguntas e em sua atividade lúdica o horror da condição mais natural da existência humana. E por isso que ela convoca o adulto ao seu redor [...]. (MARIOTTO, 2020, p. 20).

Conforme a percepção de Mariotto (2020), serão diversos os espaços de expressão para a criança sobre o tema da morte e é de fundamental importância a atenção de um adulto de sua referência. Quando a criança procura uma pessoa para falar, ou quando se manifesta por meio de suas

diferentes linguagens, ela procura ajuda, está pedindo apoio para que a ajude a organizar o que lhe parece confuso.

Além disso, Lima (2007 *apud* KOVÁCS, 2012) pontua dificuldades dos adultos para se comunicar sobre a morte com crianças. Muitas pessoas acreditam que elas não compreendem a morte, não sofrem e que, quanto menos se falar sobre o assunto, melhor, pois espera-se que o acontecimento da morte seja “esquecido”. Tampona-se o acolhimento necessário e as possíveis indagações e comentários das crianças sobre a sua experiência de perda. “Não responder a perguntas ou silenciar com o intuito de protegê-las pode ser uma forma de defesa quando não sabem o que fazer e a criança também se cala” (KOVÁCS, 2012, p. 72). O não falar do adulto e da criança impossibilita que os sentimentos envolvidos na morte e no luto sejam expressos e, com isso, elaborados.

É preciso possibilitar espaços para compartilhamento das dúvidas e das angústias, pois, quanto menos apoio a criança tiver, maior poderá ser a dificuldade de compreensão e de elaboração dessas experiências. Vale lembrar que o significado de elaborar um luto vai além da compreensão. A questão versa sobre o destino simbólico que será dado àquele lugar ocupado pelo que foi perdido (MARIOTTO, 2020).

O luto pode ser considerado patológico quando há uma negação prolongada da realidade, ou sadio quando o tempo das manifestações e sintomas não são dilatados. Desse modo, a diferença estará focada na intensidade dessas expressões (TORRES, 2002). Uma professora, em uma escola atenta, com conhecimentos, sensível e observadora, pode atuar como uma profissional que irá perceber alterações de comportamento e manifestações do luto na criança para que possa, assim, oferecer o cuidado, o suporte e o acolhimento e, quando necessário, encaminhá-la para especialistas que cuidam das emoções humanas.

A instituição de Educação Infantil é um dos espaços onde o tema morte e luto está presente. Portanto, deve constituir-se um lugar de apoio para a criança enlutada, que demanda de modo mais intenso, nesse momento de sua vida, escuta, afeto, compreensão, paciência e respostas honestas para suas perguntas, suas dúvidas e suas hipóteses.

Diálogos sobre a morte e o luto: o que as crianças narram e desenham

Escutar o que as crianças dizem sobre a morte e o luto foi primordial para construir compreensões para a pergunta elaborada: O que as crianças dizem sobre a morte e o luto? Santos (2022, p. 87), ao escrever sobre a escuta das crianças, afirma que elas “[...] sabem o que acontece na sociedade e não ficam alheias, elas constroem seus pontos de vista, têm uma visão transversal dos acontecimentos, se preocupam com as pessoas, falam sobre temas do cotidiano, da vida, manifestam interesses, sentimentos e preocupações consigo e com os outros”.

Assim sendo, as crianças acompanham e constroem argumentos e teorias sobre tudo que está à sua volta e, no contexto pandêmico, quando o tema morte e luto se intensificou e passou a estar mais presente no cotidiano, não foi diferente. Segundo Caribé, Santos e Ribeiro (2021, p. 25), no contexto da pandemia da Covid-19, “[...] a criança está mais dentro de casa e, do lugar onde está, vive experiências, expressa seus sentimentos, suas emoções, faz descobertas e emite sua opinião sobre os acontecimentos da vida e sobre o cenário pandêmico, que afetou intensamente tanto ela como sua família”.

A criança vive, sente, cria, observa, opina e leva para a escola o seu repertório de experiências e vivências do seu ciclo social. Isso foi observado em uma atividade realizada por uma das professoras regentes, após a leitura de um livro com temática de medo. Ela, ao contar para as crianças que havia perdido a avó durante a pandemia, foi surpreendida com um longo abraço de uma criança de 5 anos de idade. Essa ação individual gerou um movimento no grupo que o abraço individual passou a ser um abraço coletivo, com todas as crianças em volta da professora. O episódio descrito mostra sensibilidade e uma compreensão da morte como algo que merece cuidado, afeto e apoio.

Essa cena rememora os momentos que acontecem nos rituais de despedida, quando há um espaço onde a dor da perda é vivida de modo coletivo, em um compartilhar de sentimentos pela ausência daquela pessoa que se foi. Além disso, é uma convocação para pensar, na qualidade de adulto de referência, o seu lugar diante da criança e/ou

de uma criança enlutada. A professora narrou seu luto para o grupo e recebeu um abraço acolhedor das crianças. E o que é feito quando os papéis se invertem?

No decorrer da pesquisa, as crianças foram escutadas e elas falaram, principalmente, sobre a morte. A morte apareceu vinculada à violência, como foi dito por Cauan: “A pessoa leva um tiro e a pessoa tá morta”; e por Dandara: “A pessoa que se joga da laje”, referindo-se a uma ação que desencadeia a morte. Apareceu também relacionada a um sentimento, ao adoecimento, ao cuidado da saúde, o que foi elaborado e exposto por Bruno: “Morrer é ficar triste, pode levar pra o médico, aí pode tirar sangue”. A complexidade e as diversas possibilidades de vivência da morte se relacionam com o que é experienciado pelas crianças (violência, fome, desemprego...), e isso só pode ser compreendido, na perspectiva infantil, quando elas têm a possibilidade de dizer o que pensam e sentem sobre o assunto.

As mortes violentas, assassinatos e suicídios têm se tornado fatos corriqueiros em muitos bairros, gerando pautas frequentes na mídia em geral. “As imagens da morte trazidas pela televisão são carregadas de violência e impessoalidade [...]. A televisão exagera, dramatiza os acontecimentos e os banaliza repetindo-os a exaustão” (FREITAS, 2009, p. 57). As crianças não só assistem à banalização e à espetacularização da morte pelos meios de comunicação, como sentem suas consequências, no cotidiano, em seus bairros de origem e na própria cidade. A falta de segurança pública e outros problemas socioeconômicos têm contribuído para a elevação do número de mortes e restringido a circulação e a ocupação dos espaços públicos pelas crianças.

Esses aspectos não só incidem na compreensão de mundo e de morte pela criança como a impedem de ter o seu direito de viver na cidade assegurado.

Em relação ao que acontece quando a pessoa morre, as crianças disseram:

Bruno: “Fica triste”.

Dandara: “Fica no céu”.

Cauan: “Fica enterrada”.

Cauan: “Ele vai para o céu”.

Dandara: “Não! Já morre e já vai para o céu? Não, simplesmente”.
Dandara: “Ele morreu pra ficar com Jesus”.

São pontos de vista que expressam diferentes percepções sobre o que pode acontecer quando uma pessoa morre. Bruno destaca um sentimento – “Fica triste”. Dandara e Cauan recorrem às explicações muito utilizadas na nossa sociedade – “Fica no céu”, “ele vai para o céu”. Cauan aponta um dos lugares onde o corpo é depositado depois da morte – “Fica enterrada” –; e Dandara cita o motivo da morte e o encontro com um personagem da espiritualidade – “Ele morreu pra ficar com Jesus”. As percepções das crianças expressam marcas culturais e religiosas enraizadas em diferentes crenças e valores presentes na sua família e na sociedade.

Quando Bruno diz “fica triste”, ele está se referindo a quem morreu ou a quem ficou vivo? A tristeza é um sentimento inerente ao ser humano e se manifesta de modo mais intenso conforme as experiências e o modo como o sujeito lida com as situações momentâneas ou mais duradouras que acontecem com ele. A morte é uma situação permanente e irreversível que pode desencadear muitos sentimentos, entre eles a tristeza.

“Ficar no céu” e “vai para o céu” parecem ter sentidos diferentes para Dandara e Cauan. Quando Cauan diz que a pessoa vai para o céu, Dandara contesta, imediatamente, com uma pergunta: “Não! Já morre e já vai para o céu?”, pois, na sua compreensão, essa possibilidade não acontece no mesmo instante da morte. Além disso, Dandara parece ter mais informações que a leva a afirmar: “Não, simplesmente”. Esse não é um processo simples, ao contrário, parece ter outras situações que são da ordem do desconhecido. Cauan diz ainda que a pessoa que morre fica enterrada. O enterro faz parte de rituais presentes em diferentes culturas, mas não é a única forma de guardar o corpo físico que perdeu as funções vitais. Existem outras formas, mas, considerando a cultura vivida e os rituais conhecidos e, quiçá, presenciados por Cauan, no seu ponto de vista, a pessoa quando morre fica enterrada e, depois, vai para o céu.

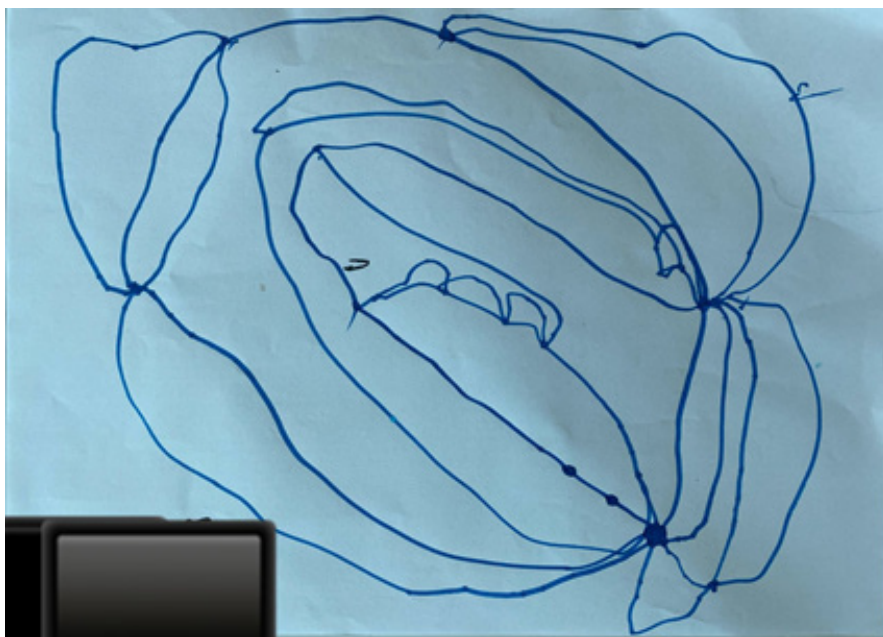
O diálogo entre as crianças continua e Dandara diz que a pessoa morreu para ficar com Jesus. Essa fala dialoga com princípios de religiões que reconhecem em Jesus um exemplo a ser seguido e que a

pessoa ao morrer vai se encontrar com Ele. Cada religião tem sua explicação própria para a morte, e a criança, nesse contexto, é influenciada por essas concepções. As explicações dadas pelas crianças refletem suas experiências e seus saberes sobre a morte e sobre o que pode acontecer quando uma pessoa morre. Esse é um tema complexo, mas as crianças emitiram seus pontos de vista com os seus recursos socioculturais e cognitivos disponíveis. Segundo Santos (2022, p. 79), “[...] a criança enxerga as pessoas, as relações, as coisas que estão no mundo e o mundo em si de um ponto de vista próprio que só é tangível pelas suas enunciações e criações”.

Além das narrativas orais elaboradas após a leitura e a conversa sobre a história contada pela pesquisadora, as crianças foram convidadas a desenhar sobre o tema do encontro. De acordo com Francischini e Campos (2008, p. 111), “[...] o desenho e a pintura – livres ou com direcionamento temático – são considerados formas de acesso ao universo da criança. Acompanhados da expressão linguística, são reveladores de sua cultura, sua história, sua imaginação, suas fantasias”.

Apoiadas nessa concepção, as crianças fizeram seus desenhos, como pode ser visto a seguir. Para este texto, em virtude das normas da publicação, foram selecionadas apenas as produções de três crianças. Bruno, após as orientações dadas pela pesquisadora, dirigiu-se à mesa onde estavam as canetinhas coloridas e os papéis para pegar o material que desejava para fazer o seu desenho. Ele procurou uma posição confortável, deitou-se no chão e fez o seu desenho (Figura 1).

Figura 1 – Desenho de Bruno



Fonte: Acervo da Autora, maio de 2022.

Bruno descreveu o seu desenho traçado em uma única cor: “Eu fiz um enterraço [...], negócio de enterrar as pessoas”. O “enterraço”, para essa criança, é um local para enterrar as pessoas que morrem, mas parece ser um lugar muito grande, pois ela faz uso do sufixo “aço”, que denota o sentido aumentativo, revelando já um conhecimento intuitivo do uso da estrutura da linguagem. Os rituais que envolvem o círculo e a circularidade estão fortemente presentes nas religiões e culturas distintas e possuem diferentes significados. De acordo com o Dicionário de símbolos⁴:

O círculo representa eternidade, perfeição e divindade pois não tem princípio nem fim. Desta forma percebemos a sua proximidade com Deus, motivo pelo qual é usado em muitas religiões. [...]. Ele é também uma representação do ciclo da vida; para os hindus, bem como para os budistas, simboliza nascer, morrer e renascer.

⁴ Disponível em: <https://www.dicionariodesimbolos.com.br/circulo/>.

Alberto, assim como Bruno, escolheu os materiais que quis para desenhar e, enquanto se dirigia à mesa, comentou que ia escolher as suas cores preferidas. Buscou um espaço na sala e optou por sentar-se no chão próximo à pesquisadora. Fez o desenho (Figura 2) com entusiasmo e, depois de pronto, quis logo falar sobre o que tinha desenhado.

Figura 2 - Desenho de Alberto



Fonte: Acervo da Autora, maio de 2022.

Alberto explicou seu desenho dizendo que fez “uma flor, uma noite e o céu, uma bola de futebol e coração”. Ele apresentou diversos elementos em um mesmo contexto, no qual o azul do céu contrasta com a escuridão da noite, dois momentos separados por uma grande flor. Será que o azul representa a vida e o preto a morte? Uma flor separa as duas cores, como se ela assumisse o lugar fronteiro entre dois universos. As flores são artefatos presentes nos rituais fúnebres e representam não apenas adornos, mas gestos de solidariedade e de afeto para com os que mor-

reram e com os familiares. No lado da “noite”, três corações são retratados com uma bola de futebol, mas Alberto não mencionou o significado desses elementos em seu desenho. O desenho foi contornado por uma borda pontilhada, o que sugere um contorno flexível, passível de trocas e de comunicação entre o que está dentro e fora. A morte possui a característica de irreversibilidade, já o luto, ao ser compreendido como processo de resignificação da ausência, possibilita que o destino simbólico dado ao que se perde seja assimilado e revisitado de diferentes maneiras. Seria a borda pontilhada uma representação dessas duas características? Caribé, Santos e Ribeiro (2021, p. 41) lembram que “[...] as crianças, por meio de suas diferentes formas de expressão e comunicação, entrelaçam a realidade e a fantasia em busca de respostas para suas inquietações e para a afirmação de conhecimentos que já possuem sobre o mundo e sobre as coisas que estão nele”.

A fantasia e a realidade estão entrelaçadas no desenho de Alberto e, do seu lugar infantil, expressa um olhar sensível sustentado em suas experiências de vida. Para Vigostki (2014, p. 11), “[...] a fantasia se constrói a partir dos materiais captados do mundo real”. Desse modo, aquilo que é desenhado pela criança é reflexo dos processos de subjetivação e de compreensão dos fenômenos sociais, culturais, artísticos e políticos.

O terceiro desenho (Figura 3) apresentado neste texto é o de Dandara. Durante a sua produção, Dandara esteve o tempo todo próxima fisicamente da pesquisadora, sentada lado a lado no chão da sala. Ao mesmo tempo que ela estava focada na feitura do desenho, também permaneceu atenta às diversas interações e diálogos entre os colegas, demonstrando interesse na pauta.

Figura 3 - Desenho de Dandara



Fonte: Acervo da Pesquisadora, maio de 2022.

A descrição do desenho de Dandara foi feita por ela com a seguinte história:

Era uma vez uma menina com cabelos vermelhos, e todos juntos.

Aí veio uma pinguim toda bonita. E decidiu falar com ela.

“Oi, o que foi?”

“O meu namorado morreu.”

“Mas eu tô vendo ele aí no seu buraco. Não estou mentindo não.”

“Então ele foi pra meu buraco?”

“Isso não é possível.”

“É claro que é.”

Aí desmaiou, foi para o médico pra ver se era verdade, e era verdade, então fim. (Dandara, 2022).

Dandara associa seu desenho à história contada, incorporando características semelhantes de personagens, do enredo e do desfecho. Esse relato sinaliza um processo de elaboração da morte em relação ao

lugar que a pessoa morta passou a ocupar em quem ficou vivo. Dandara destaca, em sua fala, a compreensão de que o personagem que morre na história vai para “meu buraco”, o que pode ser associado ao “meu coração”, como aparece na história contada. Colocar alguém que morreu dentro do coração é um sinal de amor e um reconhecimento de que o morto tem um lugar especial para ficar.

Observa-se que, tanto nas narrativas orais como nos desenhos, as crianças trouxeram mais o tema morte, talvez por ser algo já mais compreendido e elaborado a partir de suas experiências. O tema luto também está presente, mas com menos intensidade. Os sentimentos que as crianças manifestam e o lugar que elas destinam à pessoa que morre expressam uma compreensão de morte que revela aspectos ricos e singulares. As falas e os desenhos estão matizados de valores, de crenças e de conhecimentos que as crianças foram construindo a partir de suas experiências em casa, na comunidade e na sociedade.

Ressalta-se que uma pesquisa com temas complexos e sensíveis sempre pede mais tempo tanto para as pesquisadoras como para as crianças, que podem ampliar considerações e olhares sobre o fenômeno estudado. É importante afirmar que escutar as crianças é um ato político-pedagógico (SANTOS, 2022); além disso, o que as crianças têm a dizer é relevante e pode influenciar a alteração de relações e de práticas em casa e na instituição de Educação Infantil.

À guisa da conclusão

Escutar crianças de 4 e 5 anos de idade sobre a morte e o luto, em uma instituição pública de Educação Infantil, oportunizou abordar um tema pouco presente no campo da educação a partir do olhar da criança. As crianças possuem argumentos e teorias sobre diversos temas, inclusive sobre a morte e o luto. Suas concepções estão enraizadas nas marcas culturais, sociais, religiosas e políticas da sociedade que estão inseridas, como pôde ser visto nas narrativas orais e nos desenhos. Para tanto, é preciso escutar o que elas dizem com ética, cuidado e afeto e reconhecer os desafios que um tema de natureza complexa carrega.

As pesquisas com crianças, sobretudo as que se utilizam de linguagens como o desenho, trazem para o pesquisador inúmeros desafios, entre eles o de olhar para a produção infantil do ponto de vista da criança e não do adulto. Deixar que as crianças desenhem e falem sobre o que desenharam é uma ação essencial para não se fazer interpretações equivocadas e julgamentos carregados de estereótipos e de preconceitos. Escutar a criança sobre o que ela desenhou é uma condição necessária para se aproximar de seus pensamentos e elaborações representadas no que foi traçado no papel ou em outro suporte.

Foi possível perceber, a partir da pesquisa, que as crianças trazem para o cotidiano da instituição de Educação Infantil uma variedade de temas, inclusive os que estão ligados ao contexto da pandemia da Covid-19, como fez uma das crianças ao “vacinar” a pesquisadora em seu jogo simbólico.

O tema da morte e do luto está presente no cotidiano da sociedade. É urgente e necessário, portanto, que ele seja abordado nos espaços educativos. Nesse sentido, a universidade e a instituição de Educação Infantil são importantes ambientes para a formação dos professores e de profissionais que estão em relação com as crianças no dia a dia e que, com seus conhecimentos e sensibilidade, podem ter melhores condições para abordar o tema morte e luto, acolher as demandas das crianças, especialmente aquelas que passam pela experiência da morte e do luto de familiares e/ou de pessoas conhecidas, e melhor identificar os casos que precisam de ajuda especializada.

Para o trabalho com a temática morte e luto no cotidiano, é preciso que esta seja incluída no currículo e que não seja trabalhada apenas quando houver crianças ou adultos enlutados. A perda de pessoas próximas a quem frequenta e trabalha na instituição de Educação Infantil é mais comum do que se imagina. Logo, a morte e o luto constituem assuntos que não podem ficar de fora do rol de temas e de situações de aprendizagem oferecidas às crianças em contextos de vida coletiva.

A pesquisa primou pela escuta das crianças na qualidade de sujeitos políticos, históricos e sociais e buscou atender às particularidades exigidas na pesquisa com crianças pequenas. Há de considerar-se o seu desejo na partilha de seus pontos de vista com o pesquisador e este dedicar a

atenção às questões objetivas e subjetivas que acompanham o processo de escuta da criança com ética, respeito, conhecimento e afeto. É assim que a instituição de Educação Infantil também pode proceder no sentido de escutar as crianças para ouvi-las também sobre temas ainda considerados tabus na sociedade. As discussões teóricas feitas no texto sobre a morte e o luto mostram que as crianças têm o direito de compartilhar experiências relacionadas à morte e ao luto e que elas são capazes de emitir seus pontos de vista sobre esse assunto. Para tanto, é fundamental que elas sejam escutadas, acolhidas e apoiadas em seus processos de perda, o que vai exigir que os adultos saiam da postura adultocêntrica e busquem se conectar com aquilo que a criança quer comunicar.

Este texto não esgota a temática pesquisada, ao contrário, ele deixa fendas para outros estudos, franjas que precisam ser aparadas do ponto de vista das análises feitas e pontos inacabados para outras investigações. Reitera-se que esse é um assunto relevante e que a sua negação pode encobrir atitudes e concepções que caminham na direção da negação de direitos inegociáveis da criança, como o de ser escutada, acolhida e cuidada em todos os momentos de sua vida.

A professora de Educação Infantil torna-se, muitas vezes, a única referência positiva a quem a criança confia e pode compartilhar suas dores, suas tristezas, suas conquistas e suas alegrias. Desse modo, não tem como a instituição negar e/ou invisibilizar esse tema e tantos outros trazidos cotidianamente pelas crianças de suas experiências e práticas sociais e culturais. Propõe-se, por fim, a ampliação desse debate, vislumbrando perspectivas de ações efetivas nos processos formativos das professoras de Educação Infantil e nas propostas pedagógicas e curriculares de Creches e de Pré-Escolas.

Referências

- ARAÚJO, F. Concepções sobre luto e morte na infância. In: MARIOTTO, R. M. (Org.). **A vivência da morte e do luto na infância e adolescência: recortes psicanalíticos**. Salvador: Agalma, 2020. Pp. 208-224.
- BIANCO, A. C. L.; COSTA-MOURA, F. Covid-19: luto, morte e a sustentação do laço social. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 40, pp. 1-12, 2020.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Coronavírus Brasil. **Ministério da Saúde**, Datasus, 2022.
- CAMPOS, M. M. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas nas pesquisas. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. Pp. 35-51.
- CARIBÉ, M.; SANTOS, M. O.; RIBEIRO, S. Ritualização da vida e da morte por crianças em tempos de pandemia. In: SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS, 7., 2021, Natal. **Anais [...]**. Natal: Grupec, 2021. No prelo.
- CUTBILL, A. **A vaca que botou um ovo**. São Paulo: Salamandra, 2018.
- NOAL, D. S.; DAMÁSIO, F.; (Coords.). **Crianças na Pandemia Covid-19**. Série Saúde Mental e Atenção Psicossocial na Pandemia Covid-19. Brasília: Fundação Oswaldo Cruz, 2020.
- DOMINGOS, B.; MALUF, M. R. Experiências de perda e de luto em escolares de 13 a 18 anos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, pp. 577-589, 2003.
- FRANCISCHINI, R.; CAMPOS, H. R. Crianças e infâncias, sujeitos de investigação: bases teórico-metodológicas. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. Pp. 102-117.

FREITAS, J. L. F. **Experiência de adoecimento e morte diálogos entre a pesquisa e a Gestalt-terapia**. Curitiba: Juruá, 2009.

FRONZA, L. P.; Et AL. O tema da morte nas escolas: possibilidades de reflexão. **Barbarói**, n. 43, pp. 48-71, 2015.

GOBBI, M. Desenhos infantis e fotografias: marcas sociais de infâncias. **Educar em Revista**, n. 43, pp. 135-147, 2012.

KOVÁCS, M. J. A morte no contexto escolar: desafios na formação de educadores. In: FRANCO, M. H. P. (Org.). **Formação e rompimento de vínculos: o dilema das perdas na atualidade**. São Paulo: Summus, 2010. Pp. 145-168.

KOVÁCS, M. J. Educadores e a morte. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, pp. 71-81, 2012.

KOVÁCS, M. J. Morte escancarada: acidentes, desastres, homicídios e suicídios. In: KOVÁCS, M. J. **Educação para a morte: quebrando paradigmas**. Novo Hamburgo: Synopsys, 2021. Pp. 97-113.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em ação abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MARIOTTO, R. M. Morte e luto na criança: a história de apenas um adeus. In: MARIOTTO, R. M.; MOHR, A. M. (Orgs.). **A vivência da morte e do luto na infância e adolescência: recortes psicanalíticos**. Salvador: Agalma, 2020. Pp. 17-35.

MISSE, J. **Quando eu sinto medo**. São Paulo: Pé da Letra, 2018.

ROCHA, E. A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. Pp. 43-51.

RODRIGUES, M. **O que faço com esse buraco?** São Paulo: Cortez, 2020.

SAFRA, G. Prefácio. In: FUKUMITSU, K. O. (Org.). **Vida, morte e luto: atualidades brasileiras**. São Paulo: Summus, 2018. Pp. 9-14.

SANTOS, M. O. Escutar as crianças é um ato político-pedagógico. In: LEAL, F. A. L.; CAMPOS, K. P. B. (Orgs.). **O que as pesquisas com e sobre crianças nos dizem?** Campina Grande: Eduepb, 2022. Pp. 73-94.

SARMENTO, M. J. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, A.; PRADO, P. D. (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011. Pp. 27-60.

SOCIEDADE MARANHENSE DE DIREITOS HUMANOS; Et AL. **Denúncia de violações dos direitos à vida e à saúde no contexto da pandemia da Covid-19 no Brasil**. Passo Fundo: Saluz, 2021.

TORRES, W. C. **A criança diante da morte**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

VIGOTSKI, L. V. Imaginação e realidade. In: VIGOTSKI, L. V. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014. Pp. 9-24.

VAMOS ESCUTAR A HISTÓRIA?
UM ESTUDO SOBRE LETRAMENTO LITERÁRIO
NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Gabriela Medeiros Nogueira
Juliane de Oliveira Alves Silveira
Carolina dos Santos Espíndola

Introdução

A questão “como um grupo de crianças e a professora vivenciaram a leitura de livros de literatura no cotidiano na Educação Infantil?”, norteia as discussões apresentadas neste capítulo. A fim de respondê-la, revisitamos dados de uma investigação, realizada entre os anos de 2008 e 2011, sobre a passagem das crianças da Educação Infantil para o 1º Ano do Ensino Fundamental. Escolhemos apresentar e discutir neste texto, dois eventos de letramento literário, observados em 2009, com crianças de quatro e cinco anos de idade em uma turma de Educação Infantil, de uma escola da rede municipal em Pelotas (RS).

Entendemos, a partir de Street (2003, 2010), Castanheira (2004), Macedo (2005), Soares (2006), que evento é aquilo que ocorre entre pessoas que interagem a respeito de um assunto, em um local determinado. A expressão ‘evento de letramento’ refere-se à interação entre as pessoas a partir do texto escrito, isto é, compreende as situações que envolvem práticas de leitura e escrita por determinado grupo social (HEATH, 1983). A expressão letramento literário é pautada em Cosson (2006), Paulino e Cosson (2009), seguindo quatro princípios: i) contato direto do leitor com o livro; ii) espaço de compartilhamento de leituras; iii) ampliação do repertório literário, considerando que a literatura se faz presente em diferentes suportes e meios; e, iv) atividades sistematizadas e contínuas direcionadas para o desenvolvimento da competência literária.

Optamos pela abordagem da pesquisa etnográfica, seguindo os pressupostos da Antropologia da Criança a partir de Cohn (2005) e da

Sociologia da Infância com Corsaro (2009) e Sarmiento (2003), e ainda, os trabalhos de Graue e Walsh (2003), considerando a especificidade da pesquisa com criança. A produção de dados foi realizada por meio de filmagens, fotografias e escrita em diário de campo, com observação participante da rotina da turma. Nosso olhar durante as observações dos eventos de letramento literário foi guiado pelas seguintes questões: quem fala? quando/em qual momento? o que é falado?, a fim de mapear como se deram as interações das crianças entre si e com a professora, nos momentos de letramento literário.

O texto está organizado em três partes. Na primeira apresentamos os aspectos teóricos em que tratamos sobre letramento e letramento literário. Na segunda parte do texto, tratamos sobre a perspectiva metodológica etnográfica, a especificidade da pesquisa com crianças e os pressupostos da Sociologia da Infância. Na terceira parte do texto, apresentamos excertos dos diálogos entre a professora e as crianças, evidenciados durante a leitura dos livros *Chapeuzinho Vermelho* e *A galinha dos ovos de ouro*, bem como reflexões atinentes às estratégias da professora e das crianças, ao vocabulário, à cultura de pares e à reprodução interpretativa, que envolveram o letramento literário escolar. Por fim, tratamos das considerações finais, retomando aspectos discutidos ao longo do texto.

Aspectos teóricos do campo do letramento e letramento literário

Os aspectos teóricos que embasam a análise dos dados neste capítulo são do campo do letramento e do letramento literário. Esses referenciais dialogam com a perspectiva metodológica da etnografia e congregam os estudos da Sociologia da Infância, uma vez que se trata de uma pesquisa com crianças.

Partimos da premissa de que as crianças que ouvem, contam e recontam histórias, brincam e se envolvem com os livros, têm mais chance de desenvolver uma relação prazerosa com a leitura. Mesmo sem estarem alfabetizadas, quando as crianças são incentivadas e encorajadas, aventuram-se a ler livros, muitas vezes, partindo das imagens. Dentre as diversas perspectivas que a leitura pode ser compreendida, destacamos a de prática social que possibilita a inserção e a participação na sociedade.

Para Graça Paulino e Rildo Cosson (2009, p. 74), é somente por meio da percepção da leitura como prática social que se pode favorecer a criação de uma comunidade leitora “[...] na qual se respeitem a circulação dos textos e as possíveis dificuldades de respostas à leitura deles. Essa medida simples é importante, porque assegura a participação ativa do aluno na vida literária e, por meio dela, a sua condição de sujeito”. Nesse sentido, o cotidiano da Educação Infantil torna-se extremamente enriquecedor para a formação de crianças que tenham uma relação prazerosa com a leitura, uma vez que este espaço pode potencializar ações em que seja possível manusear livros e escutar histórias.

No que tange ao letramento, referindo-se a práticas sociais envolvendo a leitura e a escrita, somente em 2004 é que o termo foi dicionarizado. Conforme consta no dicionário Houaiss, letramento é um conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de materiais escritos. Em 2014, foi publicado o Glossário Ceale, com um verbete de Magda Soares esclarecendo que “letramento é a palavra que corresponde a diferentes conceitos, dependendo da perspectiva que se adote: antropológica, linguística, psicológica, pedagógica”. Dentre os verbetes associados à letramento, encontramos práticas e eventos de letramento, escrito por Brian Street e Maria Lúcia Castanheira defendendo a natureza social do termo, correspondendo a uma perspectiva cunhada pelos *Novos Estudos do Letramento (New Literacy Studies)*. Desse modo, práticas e eventos de letramento são ferramentas de análise que “buscam compreender os usos e os significados da escrita e da leitura para diferentes grupos sociais e as consequências educacionais, políticas e sociais de tais usos e significados para os indivíduos e para os grupos a que pertencem”.

A expressão ‘evento de letramento’ cunhada por Heath (STREET, 2010), refere-se à interação entre as pessoas a partir do texto escrito, isto é, compreende as situações que envolvem práticas de leitura e escrita por determinado grupo social (HEATH, 1983). Para Street (2010), o termo ‘evento de letramento’ trata do contexto em que ele é produzido, assim, o autor propõe o termo ‘práticas de letramento’ para se referir aquilo que se repete nos eventos, isto é “[...] a aspectos que nos possibilitam começar a ver padrões nesses eventos e situar conjuntos de eventos de forma a dar

a eles um padrão. Essa padronização, supomos, carrega significados para os participantes” (STREET, 2010, p. 38).

Cabe ainda ressaltar a necessidade de ouvir as pessoas e articular o que elas dizem com o que elas fazem em determinadas situações (STREET, 2010). Para entender o significado de letramento e como um grupo “aprende a ser letrado”, é necessário analisar de que forma os integrantes do grupo constroem e reconstróem práticas de leitura e escrita em seu cotidiano. De acordo com Castanheira, Green e Dikson (2007, p. 10):

Letramento, por conseguinte, envolve mais do que processos individuais de leitura e escrita; letramento, conforme proposto por Bloome, envolve também os contextos comunicativos compartilhados, nos quais o significado do que se entende por ações letradas é localmente definido.

Assim, quando um grupo de pessoas conversam sobre algum assunto, no caso desta pesquisa a professora e as crianças dialogando sobre a leitura de livros de história, elas compartilham ideias, significados e, dessa forma, estão envolvidos em uma prática de letramento. As ideias de Cosson (2021) sobre letramento vão em uma direção mais ampla em que outros elementos, além do texto escrito, estão presentes nas práticas sociais. Para o referido autor o letramento é:

[...] um processo de construção de sentidos por meio da fala, de imagens, da escrita e tecnologias diversas – a letra como símbolo dos recursos com que construímos e compartilhamos o mundo. Esse processo se efetiva por meio de práticas pelas quais indivíduos, grupos e comunidades se apropriam e usam esses recursos em níveis, formas e contextos multivariados (COSSON, 2021, p. 86).

Partindo da aceção indicada no excerto acima, o autor coloca ainda que “o letramento é sempre um fenômeno plural, sendo o letramento literário uma de suas práticas ou dimensões, ou seja, aquela que envolve textos literários” (COSSON, 2021, p. 85).

Em concordância com os referenciais teóricos da pesquisa, buscamos observar os eventos de leitura de livros de história, com o intuito

de identificar quem fala em cada momento, bem como o que é falado. Neste sentido, partimos do pressuposto de que as interações nos eventos de letramento literário possibilitam compreender os significados construídos, partilhados e ampliados entre a professora e as crianças.

Perspectiva metodológica e da sociologia da infância

Conforme anunciado anteriormente, este capítulo revisita os dados de uma pesquisa realizada entre os anos de 2008 e 2011, sobre a passagem das crianças da Educação Infantil para o 1º Ano do Ensino Fundamental. Durante o ano de 2009, observamos, uma vez por semana, o cotidiano de uma turma de Educação Infantil de uma escola da rede municipal em Pelotas (RS). Essa escola atende alunos da Educação Infantil ao 9º Ano do Ensino Fundamental e, na época da pesquisa, contava com 638 alunos matriculados, sendo 32 alunos na Pré-Escola. A turma investigada era composta por 19 crianças, sendo onze meninas e oito meninos, com idade entre quatro e cinco anos.

Buscando manter as normas éticas da pesquisa, embora as famílias tenham autorizado a participação das crianças por meio do Termo de Consentimento, optamos por preservar suas identidades durante as descrições dos eventos de letramento, por isso, elas serão identificadas com as letras iniciais dos seus nomes, conduta adotada também para identificar a professora.

Conforme informado anteriormente, trata-se de uma pesquisa inspirada em princípios da etnografia, com produção dos dados realizada por meio de filmagens, fotografias e escrita em diário de campo, no âmbito da observação participante. A abordagem etnográfica seguiu os pressupostos da Antropologia da Criança (COHN, 2005) e da Sociologia da Infância (CORSARO, 2009; SARMENTO, 2003). Tivemos uma inserção prolongada no campo empírico da pesquisa com o intuito de identificar padrões interacionais entre as crianças e suas professoras e as crianças entre si (CASTANHEIRA, GREEN e DIXON, 2007).

Em se tratando de uma pesquisa com crianças, é preciso levar em consideração as especificidades que a caracterizam, dessa forma, Cohn (2005) ressalta que a criança é atuante no grupo em que convive e tem um

papel ativo nas relações sociais em que se engaja. Em uma pesquisa com crianças e não sobre crianças é importante reconhecer que “[...] a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa” (COHN, 2005, p. 33). Nessa esteira, a pesquisa participante é destacada pela autora como uma alternativa “rica e enriquecedora” porque permite uma “interação direta e contínua de quem pesquisa com quem é pesquisado” (COHN, 2005, p. 45).

Corsaro (2011), reconhecido autor no campo dos estudos da infância, propõe a abordagem da ‘Nova Sociologia da Infância’ para investigações com crianças, indicando dois conceitos fundamentais, o de ‘cultura de pares’ e de ‘reprodução interpretativa’. Corsaro (2011, p. 128) define cultura de pares infantis “como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais”. O outro conceito proposto por Corsaro (2011), ‘reprodução interpretativa’, contempla com os aspectos considerados inovadores e criativos da participação infantil na sociedade, ou seja: “[...] as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações” (CORSARO, 2011, p. 31).

Graue e Walsh (2003) destacam que as crianças criam significados participando umas com as outras em práticas culturais organizadas nas rotinas. Como exemplo, as autoras citam uma situação em que a contação de histórias é tomada como unidade de análise, sendo que o registro do modo como as crianças e os responsáveis negociam os significados a cada instante, possibilita identificar a participação da criança nessa situação. Nesse exemplo, a interação é considerada pelas autoras como sendo central, o interesse volta-se para o que se passa entre os sujeitos e o modo como funcionam no grupo, negociam e interagem. As autoras argumentam que o foco é o que passa entre as crianças e não dentro delas.

Com a análise dos dados, torna-se possível identificar ‘padrões interacionais’ e conhecer como o grupo de crianças e seus professores constroem rotinas, e significam as situações vividas em sala de aula. As autoras destacam ainda que é necessário criar estratégias para reconhecer como “[...] a vida na sala de aula é organizada e construída por seus par-

participantes” (CASTANHEIRA, GREEN e DIXON, 2007, p. 12). As referidas autoras propõem uma abordagem etnográfica em que a interação seja o foco da análise, ou seja, o pesquisador irá se debruçar sobre as falas, os gestos, os silêncios, as ações observáveis, pois conforme Castanheira, Green e Dixon (2007, p. 12) afirmam: “A abordagem etnográfica interacional possibilita o conhecimento de como os participantes utilizam tempo e espaço na sala de aula e definem quem pode fazer ou dizer o que, com quem, quando, onde, em que condições e com que consequências”.

Esses aspectos ressaltados pelas referidas autoras sobre a etnografia interacional, foram considerados nas observações de 2009, quando identificamos que a literatura infantil esteve presente no cotidiano da turma investigada. Em geral, a professora realizava a leitura de livros de história para as crianças, seguindo alguns padrões, como ler os livros por partes, mostrar as imagens para as crianças, perguntar aspectos das partes lidas, entre outros, os quais passamos a abordar na próxima seção do texto. Considerando os limites deste capítulo, escolhemos dois eventos envolvendo a leitura de livros de literatura infantil para apresentar e discutir na próxima seção.

Leitura de livros de literatura em uma turma na Educação Infantil

Na sala de aula que observamos em 2009, havia um cesto com livros de literatura infantil à disposição das crianças. Esse espaço foi organizado pela professora no ano anterior à pesquisa, pois, segundo ela, somente os alunos do Ensino Fundamental podiam retirar livros da biblioteca da escola. Conforme relatou em entrevista, *“no ano passado eu juntei uma caixa com livros e montei tipo uma biblioteca na sala de aula para eles levarem para casa e os pais sentarem com seu filho para lerem uma história”* (PROF G., entrevista em 05/03/2009).

A possibilidade de levar livros para serem lidos em casa permite que as crianças tenham, também no ambiente familiar, a oportunidade de participar de práticas sociais envolvendo a leitura de livros infantis e, dessa ainda, maior aproximação entre a família e a escola. Ao solicitar aos pais para lerem histórias para seus filhos, a professora engajou-os no processo de formação das crianças como leitoras. Isso vai ao encontro de pesquisas

que indicam que a leitura de histórias no ambiente familiar para as crianças são fundamentais para o processo inicial de alfabetização (ROSA e BRANDÃO, 2010; PINHEIRO, 2011; DORNELLES, 2011).

Cabe colocar que em 2009, houve uma mudança em relação ao uso da biblioteca escolar e os alunos da Educação Infantil puderam se associar e, dessa forma, retirar livros para levar para casa. Ou seja, além dos livros disponíveis em sala de aula, as crianças tiveram também acesso aos livros da biblioteca, possibilitando uma prática de letramento, assim como a participação na ‘Hora do Conto’, atividade realizada uma vez por semana com a professora responsável pela Biblioteca Escolar.

O primeiro evento de leitura de um livro de história que apresentamos é da Chapeuzinho Vermelho. As crianças estavam sentadas em grupos, nos lugares que geralmente ficam e a professora na frente da sala com o livro na mão. Segue o evento a partir da transcrição da filmagem do dia 17/06/2009:

Quadro 1: Evento de Letramento – Chapeuzinho Vermelho

1 - 14h08min - Prof^a – “*Vou contar a história da Chapeuzinho Vermelho!*”.

Fonte: Elaborado pelas Autoras.

A professora mostrou duas folhas mimeografadas, uma com o desenho da Chapeuzinho Vermelho e outra com o contorno de um vestido. Explicou que, na folha do vestido, as crianças deveriam desenhar quatro partes da história para confeccionar um livrinho. A folha da Chapeuzinho seria a capa do livro. A professora começou a ler a história, mostrando cada página lida para as crianças. Enquanto isso, observamos algumas ações nesse evento:

Quadro 2: Evento de Letramento – Chapeuzinho Vermelho

2-T. fala em tom alto – “*O lobo tá gordo...*

3- *e com a língua para fora*”.

J. P. saiu pulando pela sala como se fosse o lobo.

4-G. fechou o casaco e disse: “É assim que ele se escondeu!”
(imitando o lobo).

5-Profª - “*Quem o lobo está fingindo ser?*”

6-Cças – “*A Chapeuzinho Vermelho*” (em coro).

7-J. P. – “É uma mulher...

8- *vai virar uma loba*”.

9-Profª - “*A Chapeuzinho?*”

10-Cças – “*A vovó!*” (risos).

Na parte da história que o caçador matou o lobo, algumas crianças manifestaram-se oralmente:

11-T.: “*Pooohhhh!*”

12-Tu. disse: “*Ah! Coitadinho!*”

O menino G. ‘fingiu’ que estava com uma arma na mão e dava tiros.

Quando a professora terminou de ler a história, perguntou:

12-Profª - “*Vocês acham que a história acabou bem?*”

13-Cças – “*Sim*” (em coro).

14-Profª - “*Quem ficou feliz?*”

15-Cças – “*A chapeuzinho e a vovó*” (em coro).

16-J. – “*O caçador*”.

17-Profª - “*Por quê?*”

18- J. – “*Porque ele tinha matado o lobo*”.

19-T.– “*Porque ele tinha cortado a barriga do lobo*”.

Fonte: Elaborado pelas Autoras.

Na transcrição exposta no Quadro 2, é possível identificar alguns padrões de comportamento na leitura da história. A fala da professora “*Vou contar uma história*” (Quadro 1), marca o início do evento, seguido da explicação do que deveria ser feito após a leitura da história. Embora ela tenha anunciado que iria contar, na realidade, ela leu a história. A leitura foi realizada por partes, ou seja, a professora lia uma página do livro, aproximava-se das crianças e mostrava as imagens referentes ao que havia sido lido. Essa ação de ler um livro e mostrar imagens para as crianças da página que foi lida é recorrente no contexto da escola, configurando-se na prática de letramento literário escolar.

As crianças pareciam envolvidas no evento de leitura de história, pois estavam como ouvintes atentas, interpretando o que estava sendo lido; fazendo comentários a partir das imagens observadas, como, por exemplo, nos turnos 2 e 3; expressando oralmente suas emoções a respeito dos acontecimentos da história nos turnos 11 e 12; emitindo parecer e justificando suas opiniões sobre o final da história: quem ficou feliz foi o caçador porque *“ele tinha matado o lobo, porque ele tinha cortado a barriga do lobo”* (turnos 18 e 19).

Cabe, ainda, ressaltar a relação que o aluno J. P. estabeleceu quando considerou que se o lobo está fingindo ser a vovó *“é uma mulher, vai virar uma loba”* (turnos 7 e 8). Essas manifestações das crianças durante o evento da leitura da história indicam que “[...] o mundo da criança é muito heterogêneo; ela está em contato com várias realidades diferentes, das quais vai aprendendo valores e estratégias que contribuem para a formação de sua identidade pessoal e social” (GOULART, 2007, p. 73-74).

Um outro exemplo dessa heterogeneidade pode ser observado nas respostas que as crianças deram quando a professora perguntou sobre quem havia ficado feliz no final da história. Pelo menos três personagens foram citados: a Vovó, a Chapeuzinho Vermelho e, diferente da expectativa, o Caçador. Cabe destacar que a professora pediu para a criança justificar o motivo pelo qual o Caçador ficaria feliz, e duas crianças manifestaram-se: J. justificou que era porque o Caçador tinha matado o Lobo, e T., colocando-se ao lado do colega, acrescentou que o Caçador havia cortado a barriga do Lobo. Para Goulart (2007, p. 74), as crianças “[...] nesse movimento de enunciar e de serem enunciadas vão hibridizando a linguagem e a vida, tornando-se competentes para participar dos discursos da cultura letrada”.

A maneira como a professora conduziu a leitura da história, realizando perguntas entre uma página e outra, demonstra, por um lado, suas estratégias em manter as crianças envolvidas no enredo e, por outro, as respostas delas indicam quais as interpretações que estão fazendo da história. Em uma parte do diálogo, em que a resposta da criança não estava condizente ao que foi perguntado, a professora transformou a resposta da criança em pergunta, por exemplo: Professora: *“Quem o lobo está fingindo ser?”*; Cças – *Chapeuzinho Vermelho!*; Professora-

“*Chapeuzinho Vermelho?*; *Cças- A vovó!*”. Com essa estratégia, a professora promoveu uma oportunidade para as crianças refletirem sobre o que respondessem e também alterarem suas respostas.

Tanto essa situação de transformar a resposta em pergunta, como a relatada anteriormente sobre o porquê de o Caçador ficar feliz no final da história demonstram padrões de comportamento e de participação em situações envolvendo o texto lido. Tais situações são ilustrativas de que o “[...] letramento se institui e se constitui na interface com a oralidade, com quem estabelece uma relação de interdependência. A oralidade é o contexto propiciador das práticas de escrita” (MARI-NHO e CARVALHO, 2010, p. 80).

Um outro aspecto que gostaríamos de problematizar é quando o menino G. fingiu que estava com uma arma na mão e dava tiros. Corsaro (2009), ao relatar suas pesquisas etnográficas com crianças, na perspectiva da Sociologia da Infância, apresenta inúmeras situações observadas em que a cultura do contexto está imersa na brincadeira e vice-versa. Entre as tantas situações analisadas pelo autor, está a ‘brincadeira de dramatização de papéis’, pois nela as crianças utilizam elementos da cultura e assumem diferentes papéis, como mãe, pai, filho, filha, profissional e, no caso da situação destacada, o papel do Caçador.

Na continuidade da aula, depois da conversa sobre a história, a professora foi até o quadro e escreveu o numeral 1 e o seguinte diálogo aconteceu:

Quadro 3: Evento de Letramento – Chapeuzinho Vermelho

21-Cças – “Um”.

22-Profª - “Que número vem depois?”

23-Cças – “Dois”.

Professora escreveu o numeral 2 e perguntou:

24-Profª - “E depois?”

25-Cças – “Três”.

26-Prof – “E depois?”

27-Cças – “Quatro”.

28-Profª - “Vocês vão desenhar só no vestido. 29- No número 1, é para dese-

nhar a primeira parte da história. 30- O que aconteceu primeiro?”

31-K. – “A mamãe mandou a chapeuzinho levar doces para a vovó”.

A professora entregou um papel com o formato de vestido para as crianças desenharem a primeira parte da história.

Fonte: Elaborado pelas Autoras.

Ao colocar o numeral 1 no quadro e perguntar “*Que número é esse?*” e “*qual número vem depois?*”, a professora iniciou uma interação verbal entre ela e as crianças, a partir de um registro no quadro verde. A escrita dos numerais seguintes foi realizada a partir do que as crianças respondiam, ou seja, 2, 3, 4. Após certificar-se de que elas reconheciam a sequência numérica, ela deu continuidade a explicação sobre o que deveria ser realizado. A professora salientou que o número 1 corresponderia ao desenho da primeira parte da história e perguntou “*O que aconteceu primeiro?*”, considerando a resposta da aluna K. adequada e entregando as folhas para que as crianças realizassem a atividade. Na sequência desse evento de letramento, é possível identificar a orientação sobre o que deveria ser desenhado no vestido 2 e as estratégias que a professora lança mão no momento da explicação:

Quadro 4: Evento de Letramento – Chapeuzinho Vermelho

30-14h37min- Profª - “Quem já terminou agora pode passar para o vestido dois.

31- Desenhem o que aconteceu depois.

32- Que a chapeuzinho levou os doces para vovó”.

33-T. – “Vou desenhar a Chapeuzinho”.

34-Profª - “Na parte dois, tens que desenhar o lobo indo para a casa da vovó”.

Fonte: Elaborado pelas Autoras.

A professora mostrou partes do livro e explicou que a Chapeuzinho não aparecia na segunda parte da história. Explicou, ainda, que ele poderia desenhar o lobo, a casa ou a vovó deitada. T. ficou em dúvida porque já tinha desenhado o lobo no primeiro vestido. Desenhou algo e apagou,

depois desenhou uma casa e o lobo na porta da casa (Diário de Campo, 17/06/2009). Para além da intenção de mostrar o livro para que as crianças percebessem o que deveria ser realizado em cada parte da atividade, essa estratégia possibilitou que elas tivessem contato direto com o livro, espaço de compartilhamento de leituras, dois dos quatro princípios indicados por Paulino e Cosson (2009) como parte do letramento literário.

No diálogo exposto no Quadro 4, observamos que a professora marca a passagem para o segundo desenho referente à parte dois da história, com a pergunta: *“quem já terminou?”*. Ao que tudo indica, essa pergunta teve a intenção de saber quem havia realizado a primeira parte da atividade e, também, a intenção de conduzir para a etapa seguinte, marcada pela orientação a respeito do que deveria ser desenhado. Ao ouvir que o aluno T. desenharia algo diferente do esperado, a professora explicou o que ele deveria fazer, e, com o auxílio do livro, mostrou as imagens referentes ao que estava considerando ser a segunda parte da história, apresentando três possibilidades para serem desenhadas na parte dois: o lobo, a casa ou a vovó deitada.

Nesta situação, a estratégia da professora foi mostrar novamente o livro de história da Chapeuzinho Vermelho, a fim de apresentar sugestões sobre o que poderia ser desenhado com o auxílio das imagens. Dentre as opções sugeridas pela professora, T. criou uma outra alternativa, desenhando o Lobo na porta da casa da Vovó.

Sobre este aspecto, Sarmiento (2003) argumenta que o imaginário infantil é considerado o núcleo da compreensão e significação do mundo pelas crianças, elas desenvolvem a sua imaginação a partir do que observam, experimentam, ouvem e interpretam das experiências vividas, da mesma forma que “[...] as situações que imaginam lhes permite compreender o que observam, interpretando novas situações e experiências de modo fantasista, até incorporarem como experiência vivida e interpretada” (SARMENTO, 2003, p. 64).

O evento de letramento ‘Leitura da história Chapeuzinho Vermelho’ possibilitou a interação entre os participantes por meio da leitura do livro pela professora e da participação das crianças como ouvintes da leitura e como observadoras das imagens do livro. Os diálogos evidenciados durante o evento ocorreram, na maioria das vezes, a partir de uma questão levantada

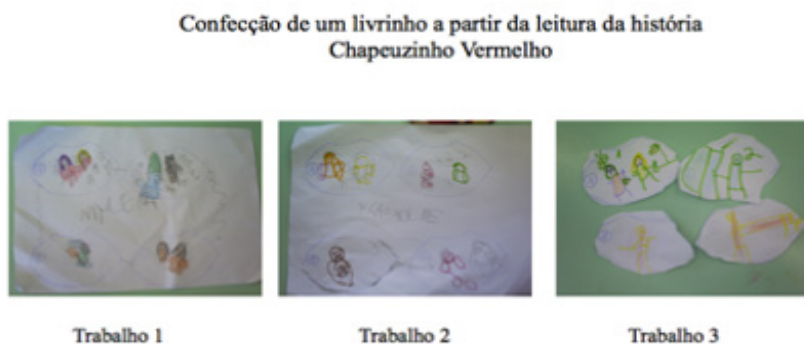
pela professora e das diversas formas de participação das crianças motivadas pela questão. A proposta de confeccionar um livro a partir da história lida permitiu que as crianças assumissem o papel de autoras e ilustradoras, partindo da referência indicada pela professora. Na elaboração dessa atividade, as crianças tiveram que pensar na sequência dos acontecimentos da história, ou seja, o que vem antes e o que vem depois de determinada cena, quais os personagens faziam parte da história e em qual momento deveriam relacionar a ordem dos acontecimentos à numeração das páginas.

Os momentos de leitura e/ou contação de histórias possibilitam, de acordo com Brandão e Rosa (2010, p. 35):

[...] o interesse crescente das crianças pelo conteúdo do que é lido; a atenção que desperta a sonoridade das palavras, a capacidade de perceber o encadeamento temporal e causal de eventos presentes na narrativa, a possibilidade de compor um repertório de histórias conhecidas, apreciadas e até aprendidas de cor, entre outros.

Além dos aspectos elencados pelas autoras referidas anteriormente, a proposta de confecção do livro mostrou, no caso do evento analisado, a iniciativa de algumas crianças em representar a língua escrita, conforme é possível observar nas imagens a seguir:

Figura 1 - Trabalhos sobre a história ‘Chapeuzinho Vermelho’



Fonte: Elaborado pelas Autoras.

Como mostram as imagens acima, os trabalhos 1 e 2 apresentam, além do desenho relativo a cada parte da história, traços de letras e números, afora a escrita do nome. Cabe destacar que a professora não solicitou às crianças que escrevessem a história, mas que a desenhassem. Contudo, algumas crianças sabedoras da presença de texto escrito e de imagens no livro, usaram essas duas linguagens na confecção do seu livro. De acordo com Girão e Brandão (2010, p. 123), “a oportunidade de participar de eventos de letramento na Educação Infantil também traz contribuições importantes no processo de construção conceitual da criança sobre o sistema de escrita alfabética”. Ao que tudo indica, as atividades proporcionadas às crianças pela professora da Pré-Escola possibilitaram a reflexão do sistema de escrita e a construção de hipóteses sobre esse mesmo sistema por parte das crianças.

A seguir, apresentamos e analisamos outro evento de letramento envolvendo a leitura da história ‘A Galinha dos Ovos de Ouro’ realizada no dia 9/07/2009. Diferente do primeiro evento apresentado, neste as crianças estavam sentadas em círculo, em suas cadeiras, próximo ao quadro verde e da mesma forma a professora.

Quadro 5: Evento de Letramento - A Galinha dos Ovos de Ouro

1-Profª- “*Vamos escutar a história?*”

2- *T. vira para frente.*

3- *O nome da história.*

4- *Senta Tu.*

5- *A galinha dos ovos de ouro.*

6- *Para T.*

7- *Não bate com os pés”.*

A professora mostra para as crianças a capa do livro.

8-Profª - “*Posso começar, L.?*”

9- *Como é o nome da história?”*

10- Cças – “*A galinha dos ovos de ouro”.*

11- Profª - “*A galinha dos ovos de ouro”.*

Leitura da história: *Joana era uma menina muito pobre, mas era muito boa e carinhosa. Por ser tão boa, um dia no meio do campo apareceu um mago e lhe deu uma bonita e gorda galinha branca.*

12- Cças – “*Bonita e gorda! Ahahaha!*”

A professora mostra a página do livro em que leu para as crianças e continua contando a história: *com o dinheiro que receberam, compraram muitas coisas, lindos vestidos, sapatos, comida e muito mais.*

13- Prof^a - “*Agora eu vou começar por aqui...*” (a professora mostra o livro).

14- “*J. senta direito.*”

15- *Senão a D. não enxerga.*

16- *Senta direito*”.

Leitura da história: No dia seguinte, a galinha tinha posto um ovo. Quando Joana foi apanhá-lo, ficou maravilhada. Que surpresa, o ovo era de ouro. Logo, foi mostrá-lo à sua mãe e juntas foram vendê-lo ao joalheiro.

17- Prof^a - “*Joalheiro é quem compra joias.*”

18- *Ou vende jóias*” (explica a professora).

Fonte: Elaborado pelas Autoras.

A parte 1 do evento de leitura começa com a professora fazendo a seguinte colocação: “*Vamos escutar a história?*”. Cabe ressaltar que, inicialmente, a leitura foi interrompida diversas vezes, pois a professora chamou a atenção das crianças, solicitando que sentassem, virassem para frente, não batessem com os pés, não ficassem na frente da colega, conforme os turnos 2, 4, 6 e 7, ou seja, para se posicionarem adequadamente a fim de escutar a história. O início do evento foi dedicado, dessa forma, aos modos de participação como ouvinte da leitura da história e, também, à construção de regras e padrões considerados adequados a esse evento.

Apesar da insistência da professora para que as crianças permanecessem sentadas, elas levantavam para ver mais de perto as imagens do livro referentes ao que estava sendo lido. As crianças interagem no momento de leitura, solicitando para ver a ilustração da história ou ressaltando algo que havia sido lido; assim, a leitura também foi interrompida para a visualização das imagens referentes à história. Como todos estavam sentados em roda, a professora alternava a apresentação do livro, ora começando pelas crianças que estavam à sua direita, ora pelas que estavam à sua esquerda. Para Brandão e Rosa (2010, p. 44)

[...] a roda de história em que a professora lê histórias interessantes e conversa sobre o que foi lido pode se constituir em um espaço particularmente importante para que a criança observe o que faz um leitor para entender o que lê”.

Cabe destacar que a professora aproveitou o momento de leitura da história para tratar sobre ampliação de vocabulário. Nesse caso, a história como fruição é aliada a história como recurso didático, em que algo é ensinado. Isso foi observado, por exemplo, na palavra joalheiro, nos turnos 17 e 18. Brandão e Rosa (2010, p. 43) também destacam a importância da conversa entre a professora e as crianças no momento de leitura de uma história, considerando principalmente que:

[...] compreender o que foi lido ou ouvido exige esforço [...] já que pode trazer elementos novos, estranhos em sua forma de expressão, em seu vocabulário ou mesmo em seu conteúdo, e por isso ouvir histórias se torna potencialmente mobilizador e inquietante [...].

Conforme a leitura da história avançava, as manifestações das crianças tornaram-se mais intensas, principalmente em relação aos detalhes das imagens do livro. Paralelo ao tema do livro, diversas falas se cruzaram e aspectos como gênero e mídia foram evidenciados, como é possível observar no excerto abaixo:

Quadro 6: Evento de Letramento - A Galinha dos Ovos de Ouro

19 -Tu. – *Olha o barbão que o mago tem...*

20 -Profª – *Pô, é enorme, né! 21- Acho que tá na hora de cortar...*

22- D. – *Professora. 23- Ele tem um baita vestido.*

24- K. – *A galinha abriu a boca.*

25- Profª - *A galinha abriu a boca?*

26- *Olha o tamanho da vassoura...*

27- J. P. – *Ele tem igual ao do Shrek terceiro.*

28- *Do Shrek terceiro...*

29- D. – *Ó, ele tem um vestido igual da mulher.*

30- *Ele tá de saia.*

31- *De vestido!*

32 -Profª - É bem colorido né.

Fonte: Elaborado pelas Autoras.

A menina T. utilizou o chamamento “*olha*” como estratégia para que todos prestassem atenção em sua fala. T. fez referência ao tamanho da barba do mago e a professora concordou com o comentário, inclusive acrescentando sua opinião ao dizer: “*Está na hora de cortar*”. A E. também reivindicou a palavra com o chamamento “*professora*” e acrescentou outro comentário a respeito da roupa do mago. De acordo com Brandão e Rosa (2010, p. 43), “[...] promover conversas em torno da leitura e da escuta partilhada de histórias aumenta, assim, nossa possibilidade não apenas de compreender, mas de apreciar histórias, e para tanto, a mediação da professora é fundamental”.

Na continuidade, K. entrou na conversa comentando sobre outro personagem: a Galinha. A professora autorizou a fala repetindo o comentário da menina, mas o tema do mago retornou ao centro da conversa no momento em que o aluno J. P. comparou-o com o personagem Shrek, especificando que se tratava do filme Shrek 3 (turnos 27 e 28). A menina E. retomou sua participação também comentando sobre a roupa do mago, caracterizando-a como um vestido, manifestando conhecimento sobre o filme (turnos 29, 30, 31).

Esse tipo de relação, como a que as crianças estabeleceram entre o mago da história lida pela professora e o do filme Shrek, é abordado por Zilberman (2007, p. 246), ao afirmar que:

A criança fica exposta, igualmente ao letramento literário, já que, desde pequena, é iniciada ao universo da fantasia, que lhe aparece por meio da escuta de histórias. Essas se mostram em diferentes formatos: contadas oralmente, lidas em voz alta por outras pessoas, vistas, quando se trata da audiência a programas de televisão, teatro infantil ou cinema.

Na perspectiva da sociologia da infância, Corsaro (2009) chama de reprodução interpretativa. Reprodução no sentido de que as “[...] crian-

ças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas as quais são membros” (CORSARO, 2009, p. 31); e interpretativa porque as crianças inovam e criam a partir da apropriação dos elementos disponíveis na cultura, a fim de, atender aos seus interesses próprios.

O caso citado, em que o menino J. P. e a menina E. tratam sobre o mago e filme Shrek 3, é um exemplo do que Corsaro (2009) trata como cultura de pares. Ou seja, o autor percebeu que as crianças produzem e compartilham um conjunto de atividades, rotinas, artefatos, valores e interesses entre si. Para Sarmiento (2003) a ‘cultura de pares’ possibilita às crianças apropriarem-se do mundo que as rodeia, e, também, reinventá-lo e reproduzi-lo, em uma relação de convivência que permite exorcizar medos, construir fantasias e representar cenas do cotidiano.

Ao final dessa atividade de leitura, a aluna Luiza R. fez um comentário, emitindo sua opinião sobre a história. Inicialmente, a professora não entendeu a manifestação da aluna e perguntou sobre o que ela estava falando. Após a resposta de Luiza R., a professora assumiu a posição de questionadora, lançando várias questões sobre a história, conforme demonstra o diálogo abaixo:

Quadro 7: Evento de Letramento - A Galinha dos Ovos de Ouro

33- L. R. – *“Olha que legal/ essa história teve uma parte legal/ e uma parte ruim.*

34- Prof^a- *“O que é que é?”*

35- L. R- *“Nessa história / teve uma parte boa / e uma parte ruim”.*

36-Prof^a- *“E qual foi a parte boa da história?”*

37- Cças – *“O começo”.*

38- Prof^a- *“O começo? / E o que foi no começo da história?”*

39- Cças – *“Mago”.*

40- Prof^a- *“O que tinha no começo da história?”*

41- Cças – *“Mago”.*

42- Prof^a- *“O que acontecia no começo da história?”*

43- Cças – *“Tinha uma menina”.*

44- Prof^a- *“E como é que era essa menina no começo da história?”*

45- Cças – *“Boazinha, pobre”.*

46- Prof^a- *“Pobre e o que mais?”*

47- Cças – “*Boazinha*”.

48- Prof^a- “*Boazinha le ai? / o que aconteceu com ela? / Ganhou o quê?*”

49- Cças – “*Uma galinha*”.

50-Prof^a- “*E essa galinha fazia o quê?*”

(T. levanta, chega perto do livro e aponta para o ovo).

Fonte: Elaborado pelas Autoras.

A fala da aluna Luiza R. sobre a história (turno 33) demonstra que a dinâmica de contação de história já havia sido realizada anteriormente, isto é, a professora lia ou contava uma história e, ao final, fazia perguntas sobre o que as crianças achavam da história. O fato de L. ter antecipado e alterado a ordem da rotina fez com que a professora a questionasse, e assim que ela repetiu o que havia falado anteriormente, a professora assumiu o controle do diálogo, lançando diversas perguntas, como é possível identificar nos turnos 34, 36, 38, 40, 42, 44, 46, 48 e 50.

As questões elaboradas pela professora e as respostas das crianças demonstraram que as perguntas foram reformuladas cada vez que as crianças responderam algo diferente do esperado, como, por exemplo, nos turnos 36, 38, 40, 42 e 44, em que a professora questionou o que aconteceu no início da história.

As respostas que os adultos conferem às falas das crianças, e também as perguntas dos diálogos apresentados anteriormente, têm efeitos importantes no processo linguístico, servindo como um apoio na construção da linguagem pela criança. Manrique (2007) destaca três modos de respostas mais comuns, ou seja: repetições, reestruturações e continuações.

Na repetição, o adulto repete o que a criança diz, proporcionando a escuta correta, o que é importante principalmente para aqueles que não pronunciam a palavra corretamente; os turnos 11 e 25 são exemplos do modo repetição. Na reestruturação, o adulto mantém o significado que a criança quer comunicar, porém reorganiza a fala, explicitando termos importantes no entendimento da ideia expressada, como é possível evidenciar nos turnos 36, 40, 42 e 44. Na continuação, o que a criança diz permanece e complementa-se com outras palavras, ampliando e qualificando a comunicação. Já os turnos 20, 21, 32 e 50 são exemplos de

ampliação. Uma das atividades que promove situações de interação entre adultos de crianças, destacadas pela autora, é a leitura de contos infantis. Contudo, a mesma considera que: “[...] la lectura de cuentos por sí misma no garantizaba avances en el desarrollo lingüístico, sino determinadas formas de interactuar y de leer cuentos” (MANRIQUE, 2007, p. 26).

A participação das crianças nos momentos de leitura de livros, principalmente em histórias conhecidas, possibilita uma atuação cada vez mais independente do adulto. Isso se manifesta através da repetição de palavras, de frases, antecipação de informações e, até mesmo, da história como um todo.

Após o diálogo realizado no evento de letramento da leitura do livro ‘A Galinha dos Ovos de Ouro’, a professora perguntou para as crianças se elas gostaram da história, as quais responderam, em coro, que sim. Posteriormente a leitura da história, foi realizado um trabalho de pintura, recorte e colagem de uma galinha e seus ovos, com a seguinte instrução da professora:

Eu trouxe um trabalhinho para nós montarmos, que é a galinha. Depois que vocês montarem a galinha, a tia vai dar uma folha para vocês, não tem nada desenhado na folha, vocês vão ter que desenhar os ovos e recortar os ovinhos. Eu não desenhei os ovos para vocês, vocês vão ter que fazer isso (PROF G., explicação da atividade, 09/07/2009).

Ao ouvirem as instruções da professora, as crianças fizeram uma série de perguntas sobre a realização do trabalho, como, por exemplo, as questões e as respostas a seguir:

Quadro 8: Evento de Letramento - A Galinha dos Ovos de Ouro

59- J: *“O tia... pode desenhar o pintinho que tá nos ovos?”*

60- Profª: *“Pode, mas vai ter que desenhar e recortar”.*

61- A: *“Tia, que cor é para pintar?”*

62- Profª: *“A cor que tu quiser”.*

63- L: *“Professora, pode ser de giz?”*

64- Profª: *“Pode, mas tem que ser bem pintado”.*

Fonte: Elaborado pelas Autoras.

As questões levantadas pelas crianças no Quadro 8, indicam que geralmente as decisões ficam centralizadas na professora, a qual decide o que pode e o que não pode ser feito em sala de aula. Contudo, todas as respostas da professora indicaram permissão, ou seja, as crianças poderiam realizar a atividade da forma que desejassem, porém com algumas ressalvas, conforme consta nos turnos 60 e 64.

Por meio da análise dos vídeos feitos especialmente para a pesquisa, é possível identificar que as crianças e a professora falam constantemente no decorrer da aula, conforme demonstram os eventos de leitura que apresentamos. A professora fala para explicar o que vai ser feito, para chamar a atenção das crianças, para responder as questões que elas elaboram e faz muitas perguntas a elas. As crianças, por sua vez, falam entre si, com a professora, contam episódios que ocorreram fora da escola, fazem queixa dos colegas, perguntam sobre como realizar determinada atividade, enfim, a interação verbal é muito intensa na rotina desta turma. Goulart (2006) considera que essa interação verbal possibilita também a construção de referenciais de pertencimento a um grupo, pois os integrantes comungam ações, conhecimentos e significados. De acordo com a autora:

Os modos como as pessoas expressam suas vivências, crenças, sentimentos e desejos são suas formas subjetivas de apresentar seus conhecimentos e suas relações com o mundo. São, portanto, as interpretações possíveis no/do interior de seus universos referenciais culturalmente formados. A linguagem tem um papel fundador nesse processo, não só do ponto de vista da construção da singularidade dos sujeitos, mas também da construção das suas marcas de pertencimento a determinado(s) grupo(s) (GOULART, 2006, p. 454).

Quando um adulto interfere no relato de uma criança, por exemplo, recuperando o que foi dito, repetindo sua fala, ampliando o vocabulário ou explicitando informações subentendidas na fala da criança, possibilita uma sequência na produção oral, propiciando que ela construa um discurso mais coerente e coesivo.

Nesse sentido, entendemos que as negociações são necessárias para que os significados sejam compreendidos e compartilhados, os interesses individuais e coletivos possam ser articulados para que todos os envol-

vidos desejam continuar participando da situação, conforme podemos observar no diálogo apresentado no Quadro 8.

Sarmiento (2003) argumenta que a cultura de pares possibilita, por meio do convívio, a apropriação, a reinvenção e a reprodução do contexto pela criança. De acordo com esse autor:

[...] a interactividade é, estratégica, sendo acompanhada de um conjunto de acções tácticas que lhe dão sequência e contorno [...] a criação de estratégias para evitar o que não querem; a elaboração de ajustes para contornar as regras dos adultos – estes ajustes são respostas inovadoras e colectivas, por vezes mais elaboradas que as próprias regras, que criam nas crianças a sensação de “grupo” (SARMENTO, 2003, p. 61-62).

O autor ainda argumenta que as crianças em interação com seus pares, ou com os adultos, estabelecem processos comunicativos. Esses processos são fortificados pelo jogo simbólico, que é desenvolvido pelas crianças desde suas experiências iniciais e manifestados nas interações grupais, especialmente na coletividade entre pares. Dessa forma, o jogo simbólico insere-se na experiência de vida, favorecendo a apreensão do mundo pela criança. Sarmiento (2003) acredita que o jogo simbólico é a própria expressão da cultura lúdica da infância juntamente com a fantasia.

Considerações finais

Neste capítulo apresentamos dois eventos de letramento literário vividos por um grupo de 19 crianças e sua professora em uma turma de Educação Infantil em 2009. Buscamos, por meio da etnografia e, considerando a especificidade da pesquisa com crianças, responder a seguinte questão: “como um grupo de crianças e a professora vivenciaram a leitura de livros de literatura no cotidiano na Educação Infantil?”

Para tanto, discutimos os conceitos de letramento e letramento literário, utilizando-os como ferramentas de análise, bem como os pressupostos da Antropologia e Sociologia da Infância para problematizar os dados que foram produzidos por meio de filmagens, fotografias e escrita em diário de campo. Focamos nas interações das crianças entre

si e delas com a professora, buscando identificar: quem fala? quando/ em qual momento? o que é falado?, a fim de reconhecer padrões interacionais vividos no grupo a partir da leitura de histórias.

A leitura dos livros “Chapeuzinho Vermelho” e “A Galinha dos Ovos de Ouro”, evidenciou a forma como os eventos de letramento foram realizados. As falas da professora “*Vou contar uma história*” e “*Vamos escutar a história?*” indicam marcadores do início do evento de leitura, os quais são compartilhados por ela e as crianças. A cada página lida pela professora, eram mostradas para as crianças, as imagens referentes ao que tinha sido lido. Nesses momentos, a leitura da história era interrompida e perguntas referentes aos personagens, situações ou vocabulário eram realizadas. De modo geral, as crianças pareciam envolvidas nos eventos de leitura de história observados, pois ouviam com atenção, interpretando o que estava sendo lido; fazendo comentários a partir das imagens mostradas. Outro aspecto a destacar é a preocupação da professora em relação à postura das crianças para ouvir as histórias. Em ambos os eventos apresentados, antes de iniciar a leitura, a professora considerava que o silêncio era importante para ouvir a história e, para tanto, chamava a atenção das crianças para que todas permanecessem sentadas, demonstrando assim, um tipo de letramento literário escolar.

Também foi possível observar alguns padrões de comportamentos das crianças ao participarem dos eventos. Por exemplo, quando queriam a atenção da professora utilizavam algumas estratégias para chamar a atenção para si, por exemplo: *olha!* ou mesmo *professora!*

As crianças demonstraram, em alguns momentos, estabelecer relação entre o que era lido na história e o que conheciam, por exemplo, quando compararam o mago com o personagem Shrek. Situações como essa, mostram que as crianças criam a partir da apropriação dos elementos disponíveis na cultura, a fim de, atender aos seus interesses próprios.

Destacamos, ainda, que de modo geral, a leitura de um livro de história no contexto escolar vem acompanhada por uma atividade posterior. No caso da “Chapeuzinho Vermelho”, a atividade proposta foi confeccionar um livro e na história “A Galinha dos Ovos de Ouro” foi realizado um trabalho de pintura, recorte e colagem.

Por fim, entendemos que revisitar os dados da pesquisa, tendo como foco os eventos de letramento literário, a partir da leitura de dois livros de histórias, contribuiu para conhecermos os modos de participação das crianças e da professora bem como a construção de padrões interativos. Entender como o tempo e o espaço na sala de aula foi utilizado, identificar quem pode fazer ou dizer o que, com quem, quando, onde, fortaleceu a compreensão de que o letramento é situado no contexto em que ele é vivenciado e praticado de forma diferente por cada grupo.

A potência dos dados desta pesquisa é pensar sobre as inúmeras possibilidades que o cotidiano da Educação Infantil promove.

Referências

BRANDÃO, A. C.; ROSA, E. C. Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil. In: BRANDÃO, A. C.; ROSA, E. C. (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Pp. 33-51.

CASTANHEIRA, M. L. **Aprendizagem contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula**. São Paulo: CEALE/Autêntica, 2004.

CASTANHEIRA, M. L.; GREEN, J.; DIKSON, C. Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 20, n. 2, pp. 7-38, 2007.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CORSARO, W. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSARO, W. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. C. (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, R. Ensino de literatura, leitura literária e letramento literário: uma desambiguação. **Interdisciplinar**, UFS, v. 35, pp. 73-92, 2021.

DORNELLES, L. V. D. Os alfabetizados-desviantes ou sobre a educação dos 6 anos. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 1, pp. 141-155, 2011.

FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

GIRÃO, F. M.; BRANDÃO, A. C. Ditando e escrevendo: a produção de textos na Educação Infantil. In: BRANDÃO, A. C.; ROSA, E. C. (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Pp. 117-137.

GOULART, C. Processos de letramento: aspectos da complexidade de processos de ensino e aprendizagem da língua escrita. In: SCHOLZE, L.; ROSING, T. **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2007. Pp. 61-82.

GOULART, C. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, 2006.

GRAUE, E.; WALSH, D. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HEATH, S. B. **Ways with words: language, life and work in communities and classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

MACEDO, M. S. **Interações nas práticas de letramento. O uso do livro didático e projetos da metodologia de projetos**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MANRIQUE, A. M. B. **Leer y escribir a los 5**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2007.

MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.). **Cultura ! 282! escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. Pp. 68-100.

NOGUEIRA, G. M. **A passagem da educação infantil para o 1º Ano no contexto do Ensino Fundamental de nove anos: um estudo sobre alfabetização, letramento e cultura lúdica**. [Tese de Doutorado]. Pelotas: UFPEL, 2011.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. Pp. 17- 40.

PINHEIRO, A. Letramento literário: da escola para o social e do social para a escola. In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S. (Orgs.). **Nas**

trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente. Campinas: Mercado de Letras; Dourados: Editora da Universidade Federal de Dourados, 2011. Pp. 299-320.

ROSA, E. C.; BRANDÃO, A. C. P. Projeto Mala de Leitura: aproximando a escola da família através da circulação de livros. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil: discussões práticas pedagógicas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Pp. 165-184.

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Ano 12, n. 21, pp. 51-70, 2003.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

STREET, B. Os novos estudos sobre o letramento histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.). **Cultura escrita e letramento.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. Pp. 33-53.

STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, v. 5, n. 2, pp. 1-15, 2003.

ZILBERMAN, R. Literatura infantil e introdução à leitura. In.: SCHOLZE, L.; RÖSING, T. M. K. (Orgs.). **Teorias e práticas de letramento.** Brasília: Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Pp. 245-254.

O TEMPO INSTITUCIONAL E AS TEMPORALIDADES DOS BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS NO CONTEXTO DE CRECHE

Rafael Ferreira Kelleter
Vanessa da Silva Rocha de Quadros Spat

Notas iniciais: por que falar sobre o tempo na escola de Educação Infantil?

O tempo é uma “categoria pedagógica” (BARBOSA, 2006) fundamental para que a vida aconteça nas escolas destinadas à primeiríssima infância. Isso significa que seus modos de organização nos diferentes contextos educativos atravessam e afetam as temporalidades – as “múltiplas formas de lidar, relacionar, de organizar o tempo, ou seja, a experiência no e com o tempo” (OLIVEIRA, 2018, p. 3) – de todos que o habitam, crianças e adultos. Na etapa da Creche (0-3), as crianças estão realizando suas primeiras iniciações no mundo (ARENDRT, 2007), além de estarem descobrindo sobre si e sobre o outro, constituindo as primeiras noções corporais, ensaiando e testando possibilidades de movimentos, desvendando seu entorno e, portanto, realizando suas primeiras aprendizagens. Parece-nos, assim, ser um ponto fulcral refletir e tensionar os modos de organização do tempo quando buscamos uma Educação Infantil de qualidade.

Acreditamos que a escola de Educação Infantil pode ser vivenciada como uma jornada, na qual a vida é vivida em sua totalidade, sem fragmentações, rupturas excessivas, descontinuidade de ações e esvaziamento de significados. Precisamos pensar o tempo nas escolas para além de um tempo arbitrário, impessoal, “no tempo acelerado do capital” (GUATTARI, 1985 apud BARBOSA, 2013).

Corroborando essa perspectiva, Bondioli e Gariboldi (2012) pontuam que o ritmo da jornada educativa é definido primordialmente pela organização do tempo, podendo privilegiar a divisão fixa e prede-

terminada dos tempos ou, por outro lado, preconizar a flexibilidades destes, levando em consideração as necessidades individuais dos meninos e meninas tanto no que se refere às vivências que envolvem a rotina quanto às atividades lúdicas de aprendizagem. É relevante qualificar o tempo da jornada educativa para além da repetitividade, da rigidez institucional ou até de uma excessiva e fragmentária alternância de experiências. Logo, ofertar um equilíbrio entre variedade e continuidade de situações de modo que as crianças consigam se situar em um contexto temporal reconhecível e previsível é condição primordial (BONDIOLI e GARIBOLDI, 2012).

Nesse cenário, o presente artigo é decorrente da interlocução de duas pesquisas de Mestrado realizadas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na linha de pesquisa de Estudos sobre Infâncias. Ambas foram desenvolvidas no âmbito da Educação Infantil, especificamente no contexto de Creche, sendo sujeitos desses estudos bebês e crianças bem pequenas.

Uma das investigações abordou a temática do tempo na Creche, buscando compreender seus modos de organização na instituição educativa e de que maneira as crianças e os adultos o vivenciavam (QUADROS, 2019). Tal estudo foi realizado em uma escola de Educação Infantil pública localizada na Região Metropolitana de Porto Alegre (RS), com um grupo de 15 crianças com idades entre 2 e 3 anos, além de duas educadoras-referência e uma educadora de projeto. Ademais, caracterizou-se como um “estudo de caso com base etnográfica” (SARMENTO, 2011), com os dados sendo construídos a partir de observações, entrevistas semiestruturadas com as docentes, bem como registros escritos e fotográficos.

Já a segunda investigação refere-se a uma pesquisa com bebês que, a partir das contribuições do campo de estudos da Pedagogia da Infância, em diálogo com a Abordagem Pikler, teve como objetivo discutir a motricidade livre como uma das condições fundamentais para os bebês desenvolverem autonomia na Creche (KELLETER, 2020). A pesquisa teve como objetivo observar os bebês no cotidiano da Creche, acompanhando como ocorre o desenvolvimento da autonomia deles por meio da

motricidade livre. O estudo foi desenvolvido com oito bebês com idades entre 4 meses e 1 ano e 5 meses, por um período de seis meses em uma turma de Berçário de uma escola de Educação Infantil da rede privada do município de Porto Alegre (RS). Metodologicamente, foram utilizadas como estratégias de geração de dados a observação pikleriana, o diário de campo e o registro fotográfico e fílmico. Com base no material, foram definidas as seguintes unidades analíticas: a) movimento livre e autonomia dos bebês: mimese e aprendizagem cultural; b) movimento livre e autonomia dos bebês na interação com objetos, espaços e mobiliários; c) movimento livre e autonomia dos bebês em seus deslocamentos pelos espaços; e, d) movimento livre e autonomia dos bebês nas interações com os pares. Por fim, pôde-se inferir que o movimento livre possibilita, além da autonomia, a mimese, os processos de aprendizagem cultural e a atenção conjunta a partir das relações estabelecidas pelos bebês.

Ressaltamos, todavia, que, por se tratar de duas pesquisas de mestrado realizadas no âmbito da Creche e, portanto, efetuadas com bebês e crianças bem pequenas, tais investigações guardam pontos de convergência, o que promoveu diálogos interessantes, principalmente no que tange à tematização do tempo da Creche e suas implicações nas temporalidades, no desenvolvimento e nas aprendizagens dos bebês e crianças bem pequenas. Dito isso, levantamos alguns questionamentos: afinal, como é organizado o tempo da escola? Que tempo é esse? Quais são as suas implicações e atravessamentos na vida dos bebês e das crianças bem pequenas no que se refere às suas temporalidades, desenvolvimento e aprendizagens?

Sendo assim, este artigo tem o objetivo de discutir as maneiras pelas quais o tempo da escola (isto é, institucionalizado) reverbera nas temporalidades dos bebês e crianças bem pequenas, bem como no seu desenvolvimento e aprendizagens. Para tanto, realizamos diálogos profícuos entre a Pedagogia da Infância e os estudos atinentes à Infância e à Filosofia, principalmente no que concerne às diferentes temporalidades existentes (KOHAN, 2004, 2010), em interlocução com a Abordagem Pikler.

Posto isso, apresentamos a organização do presente artigo. Na próxima seção, é tematizada a questão do tempo, ressaltando sua importân-

cia no contexto de creche e estabelecendo relações com o cotidiano da escola. Além disso, é discutido o tempo da escola – institucionalizado e cronológico – e seus modos de organização e implicações na vida das crianças bem pequenas. Na terceira seção, são evidenciados os entrelaçamentos dos conceitos de tempo, cuidados, autonomia e movimento livre. Na quarta seção, tecemos as considerações finais acerca do artigo, estabelecendo interlocuções entre as duas pesquisas.

Tempo, cotidiano e creche: diálogos possíveis e necessários

Antes de mais nada, é necessário salientar que o tempo não é um elemento apenas natural, nem “uma construção artificial: é uma construção histórica que temos que situar em cada época” (FRANCESCH, 2011, p. 29, tradução nossa). Desse modo, “a determinação do tempo é uma amostra de como os seres humanos se organizam como grupo social e uma forma de se orientar nas tarefas sociais que penetram no modo de organizar as instituições” (GIMENO, 2008 *apud* FRANCESCH, 2011, p. 29, tradução nossa).

Sendo assim, refletir sobre o tempo nos diferentes contextos educativos destinados à primeiríssima infância é fundamental; afinal, os modos de organização dessas instituições guardam especificidades em relação as demais etapas da Educação Básica. Nesses espaços de vida coletiva, existem marcadores temporais pontuais que organizam a vida na coletividade: horários de entrada e saída, de alimentação, de repouso e sono. Ademais, ressaltamos que, atualmente, as escolas são os espaços privilegiados em que as crianças passam a maior parte do seu dia quando em estado de vigília, visto que muitos bebês e crianças bem pequenas chegam a permanecer 12 horas em tais instituições em uma jornada de turno integral¹.

Realizadas essas considerações, reiteramos que o tempo é uma das “categorias pedagógicas” (BARBOSA, 2006) fundamentais para que a vida aconteça nas Creches e Pré-Escolas. Barbosa (2013) compreende o tempo como uma das variáveis essenciais para uma Pedagogia da Educação Infan-

¹ Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), a jornada educativa pode ocorrer de maneira parcial, sendo de no mínimo quatro horas diárias, ou integral, com duração igual ou superior a sete horas.

til, situando-o também como uma categoria política no que diz respeito à vida das crianças, das famílias e dos professores. Sendo um articulador da vida, é ele que “corta, amarra ou tece a vida individual e social” (BARBOSA, 2013, p. 215). É ele que evidencia que temos um passado, uma história, uma memória, devendo ser compreendido e respeitado, mas também distanciado, no sentido de não ficarmos aprisionados a ele, correndo o risco de cair em repetições. É preciso “compartilhar a experiência do passado para, assim, projetar possibilidades para o futuro. Viver o presente. É o tempo que nos oferece a dimensão de durabilidade, de construção de sentidos para a vida, seja ela pessoal ou coletiva” (BARBOSA, 2013, p. 215).

Dessa forma, parece-nos pertinente afirmar que existe uma íntima relação entre o tempo e o cotidiano, sobretudo na escola de Educação Infantil. Conforme Staccioli (2013), a vida cotidiana não é repetitiva, ainda que seja feita de segmentações, ritmos, repetições, tal como as ondas do mar, que quebram sempre de maneira diferente. Assim também são “as ações de comer, dormir, ir ao banheiro, uma vez que renovam seus rituais de forma sempre parecida e de maneira sempre diferente” (STACCIOLI, 2013, p. 43).

Outrossim, a vida cotidiana é o palco onde o tempo encontra os espaços de percursos, pois será justamente no dia a dia educativo, nas “minúcias do cotidiano” (MARTINS FILHO, 2013), que ele irá transcorrer, algumas vezes de maneira mais prazerosa e respeitosa e, em outras, mais impositiva, sem maiores reflexões, rotineiramente. Nesse percurso, autores da Educação Infantil vêm problematizando o cotidiano, trazendo contribuições à medida que o concebem como um “catalisador de experiências” (CARVALHO e FOCHI, 2017).

Tal como pontua Barbosa (2006), é importante ressaltar que, ainda que os conceitos de rotina e cotidiano tenham pontos em comum, diferem-se em diversos aspectos. “As rotinas podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia a dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade” (BARBOSA, 2006, p. 37), enquanto o cotidiano

[...] é muito mais abrangente e refere-se a um espaço-tempo fundamental para a vida humana, pois é nele que acontecem as ati-

vidades repetitivas, rotineiras, triviais, como também ele é o *locus* onde há possibilidade de encontrar o inesperado, onde há margem para inovação, onde se pode alcançar o *extraordinário do ordinário* (LEFEBVRE, 1984, p. 51 apud BARBOSA, 2006, p. 37).

Tendo como pressuposto o cotidiano da criança, Bondioli (2004), em seus estudos, analisa e interpreta a organização dos tempos e espaços na escola da infância. Para a autora, o tempo é “entendido como uma modalidade com que a vida cotidiana na escola é ritmada e distribuída na sucessão de episódios que a caracterizam, o tempo, como aspecto da complexa ecologia dessas instituições [...]” (BONDIOLI, 2004, p. 17).

Contribuindo com as discussões abordadas até aqui, Rinaldi (2016) percebe que pouco se fala em tempo nas escolas. Sendo a escola uma instituição de vida, é constatável que ela necessita do tempo de vida, tempo esse que é diferenciado do tempo da produção, em que o elemento fundamental é o produto. Logo, “a relação educacional precisa ser capaz de fazer tempo, ele tem de ser lento, é necessário haver tempo vago” (RINALDI, 2016, p. 363), sobretudo nas escolas de Educação Infantil, onde as crianças estão tendo suas primeiras experiências e aprendizagens no e com o mundo.

O documento *Práticas cotidianas na educação infantil: bases para orientações curriculares* (BRASIL, 2009) também refere a importância da vida cotidiana, colocando a sua organização como um dos grandes desafios das Creches e Pré-Escolas. Ressalta a necessidade de garantir espaços “com definição pedagógica pautada em práticas específicas relacionadas ao cuidado com as características das crianças, à ludicidade, à estética e a ética das relações entre adultos e crianças e entre os pares tão importantes nessa fase da vida” (BRASIL, 2009, p. 89).

O mesmo documento evidencia reflexões relevantes ao discorrer sobre a violência institucional, ainda recorrente em inúmeros contextos educativos. Essa violência ocorre contra os tempos e modos de ser das crianças, as quais, sendo assim, “são forçadas a dormir, são apressadas no momento da alimentação, são colocadas ‘para pensar’ nas suas ações e na consequência delas, são postas em fila ou encostadas nas paredes aguardando o lanche [...]” (BRASIL, 2009, p. 89).

Como exposto anteriormente, em muitas escolas, as crianças são violadas em seus direitos, tolhidas por um tempo demasiadamente institucionalizado e distante dos tempos das infâncias: o de experimentar a vida em sua essência, o de apreciar e contemplar as coisas que, para nós, adultos, parecem óbvias demais. Por isso, reiteramos que os meninos e meninas precisam significar o tempo que permanecem na escola. Para tanto, é imprescindível problematizarmos as questões relativas ao tempo nos espaços de vida coletiva, como as Creches e Pré-Escolas, onde, muitas vezes, transcorrem de maneira institucionalizada, endurecidos e cristalizados. Advogamos que o tempo seja pensado e construído democraticamente e, acima de tudo, vivido em sua integralidade por todos que ali habitam: crianças, adultos e pais.

Tendo em vista tais considerações, apresentaremos a seguir o contexto de pesquisa da primeira investigação.

Situando o contexto de pesquisa: “uma escola amável”²

Antes de falar propriamente sobre o tempo da escola, é necessário situar de que escola se está falando. Afinal, que escola é essa? Que tempo atravessa esse contexto educativo e de que maneira é organizado? Ressaltamos que esta pesquisa foi realizada em um *locus* diferenciado, ou seja, em uma escola de Educação Infantil com uma proposta de trabalho humanizada, com espaços, tempos e materiais intencionalmente organizados e pensados *para e com* as crianças. Sendo assim, esse contexto educativo já possuía uma organização espaço-temporal diferenciada, sensível às temporalidades infantis.

Havia, portanto, uma organização desse espaço de vida coletivo, com horários preestabelecidos, principalmente no que se referia às práticas cotidianas de sono, alimentação e higiene, mas com uma flexibilidade para vivenciar tais momentos. Isso significa que os sujeitos adultos

2 Strozzi (2014) salienta que o professor Lóris Malaguzzi, há muitos anos, encorajava que a escola fosse concebida como um lugar em que se busca o significado da vida e do futuro. Nesse sentido, a autora acredita que Malaguzzi falava de uma escola amável. “Fazer uma escola amável (atuante, criativa, vivível, documentável e comunicável, lugar de investigação, aprendizagem, reconhecimento e reflexão), na qual as crianças, professores e as famílias estejam bem, é o nosso objetivo” (STROZZI, 2014, p. 60).

habitantes desse espaço – equipe diretiva, professores(as), cozinheiras, auxiliares de limpeza – já haviam ultrapassado aquela velha ideia, ainda vigente no âmbito educacional, de que todos na escola devem fazer as mesmas coisas ao mesmo tempo, isto é, comer na mesma hora, se higienizar e brincar ao mesmo tempo.

Dessa maneira, ultrapassam uma concepção homogeneizadora e, a partir de um olhar e uma escuta sensível e ativa em relação às crianças pequenas e à vida cotidiana, conseguem construir tempos mais dialógicos e flexíveis às temporalidades das crianças bem pequenas, respeitando seus modos de ser e estar no mundo. Assim, legitimam as diferentes infâncias, considerando as crianças como sujeitos de direitos, criadoras de culturas e saberes. Nessa linha, corroboram Sarmiento, Soares e Tomás (2004, p. 1), que afirmam que “a Sociologia da Infância tem vindo a considerar a infância como uma construção social e a compreender as crianças como atores sociais, plenos, competentes, ativos e com voz”.

Ademais, a pesquisa buscou investigar a “categoria pedagógica” do tempo (BARBOSA, 2006) na Creche, visando compreender seus modos de organização na instituição educativa e como as crianças e adultos o vivenciavam. Tratou-se de um estudo realizado em uma escola de Educação Infantil no município de Novo Hamburgo (RS) com um grupo de 15 crianças com idades entre 2 e 3 anos, suas duas educadoras-referências e uma professora de projeto. Caracterizou-se por ser uma pesquisa qualitativa, configurada em um “estudo de caso, com base etnográfica” (SARMENTO, 2011).

Realizada essa breve contextualização da primeira pesquisa, referente ao tempo no cotidiano da creche, apresentaremos a seguir os modos de organização do tempo da instituição educativa investigada pela pesquisadora.

O tempo institucional no âmbito escolar

Indubitavelmente, o tempo da escola é regido pelo *chrónos*, o tempo do relógio, medido e organizado em meses, dias, horas, minutos, o tempo do calendário. Para Kohan (2004, p. 54), o “tempo é, nesta concepção a soma do passado, presente e futuro, sendo o presente um limite entre o que já foi e não é mais (passado) e o que ainda não foi e, portanto,

também não o é, mas será (futuro)”. Segundo Ostetto (2012, p. 22), esse é um “tempo linear, submetido ao ritmo único do tique-taque, tique-taque; que está comprometido com o controle e contenção de movimento. O tempo cronometrado, por isso mesmo, contrário ao pulsar da vida. Sem novidades, está habituado”. Isso fica evidente na seguinte passagem do diário de campo da pesquisadora:

São 7h. Vinícius chega à escola, com aparência sonolenta e indisposta. De mãos dadas com seu pai, puxa sua mochila de rodinhas, arrastando-a pelo saguão da instituição. O cuidador despede-se com um beijo na bochecha do menino, seguido de algumas palavras de afeto, retomando que, no final do dia, virá buscá-lo. O portão da instituição educativa abre-se para a comunidade às 7h, apesar do atendimento iniciar somente às 7h30. Do mesmo modo, a jornada educativa finda-se às 17h30, havendo também uma extensão de carga horária de mais 30 minutos para aquelas famílias que precisam buscar seus filhos mais tarde, por conta das suas atividades laborais. Para famílias com tal especificidade, é exigida uma comprovação de suas atividades de trabalho devidamente especificadas, justificando a indispensabilidade do momento. Vinicius é uma das primeiras crianças a chegar na escola e uma das últimas a sair, pois seus pais necessitam de extensão de horas tanto no momento da entrada quanto no de saída (Registro do diário de campo da autora, 19 de novembro de 2018).

Nessa passagem, é evidenciado o quanto a instituição educativa organiza seu tempo na perspectiva de *chrónos*, e esse tempo cronológico está direcionado ao tempo dos adultos, principalmente ao tempo do trabalho dos pais. Percebe-se, dessa maneira, o quanto há uma sobreposição do tempo dos adultos e dos tempos das crianças. Ao discorrer sobre o tempo da escola, Kohan (2018, p. 300) afirma que

[...] o tempo é movimento, segundo *krónos*. E um movimento que não para, ou seja, o relógio ninguém pode parar, pode até ser que nosso relógio pare, mas *krónos* vai continuar. O tempo anda. [...] a escola é isso, a escola é tempo cronológico. Num Projeto Político e Pedagógico, como organizamos o tempo da escola? A partir de semestres, a partir de semana, planificamos, fazemos *chrono-gramas*.

A análise dos dados também revelou que o momento da alimentação, seja no café da manhã, almoço, lanche da tarde ou ceia, são tempos institucionais marcados pelo *chrónos*, ainda que apresentem uma certa maleabilidade no dia a dia educativo. As crianças não são apressadas para se servirem no *buffet* ou, posteriormente, para comerem dentro dos 20 minutos meticulosamente cronometrados, apesar de esse ser o tempo previsto na organização escolar, pois a escola precisa prever, por exemplo, a duração da alimentação de uma turma para que, posteriormente, outro grupo possa vir a se alimentar no mesmo espaço.

As crianças que necessitam de maior tempo para se alimentar são respeitadas pelos educadores-referência, que as aguardam, sem apressá-las. Destacamos que, para que isso seja possível, existem duas professoras-referência e mais uma estagiária no grupo investigado. Entretanto, ainda que os atores sociais, sobretudo os professores, tenham um olhar atento e cuidadoso em relação aos diferentes momentos do cotidiano, como na alimentação, não conseguem evitar alguns desdobramentos indesejáveis, como a aceleração e agitação das crianças e dos adultos envolvidos, como é possível evidenciar no excerto a seguir:

São 14h30. É chegado o lanche da tarde. Momento bastante agitado. As crianças estavam aceleradas, e as professoras tentavam acalmá-las durante longos minutos. Uns falavam alto, uma menina chorava, outro cutucava o colega, que reclamava para as professoras. Professora J. ofereceu leite achocolatado, servindo aqueles que desejavam. Professora V. ofertou os pães e os potes de chimia. Novamente, as crianças se agitam, pois todos querem a chimia ao mesmo tempo. Alguns conseguem passar, com a faca sem ponta, a chimia no pão, com independência, mas a grande maioria ainda necessita do auxílio da professora. Aqueles que terminam levam o caneco até a bacia destinada para a louça suja e encaminham-se ao banheiro, para higiene (Registro do diário de campo da autora, 7 de novembro de 2018).

Portanto, o tempo na escola é cronológico, quantitativo e serve para organizar e estruturar o tempo institucional, efetivando a durabilidade da jornada educativa e organizando a vida na coletividade. É ele que demarca as horas de entrada, de saída, de sono, de alimentação, dos

diversos momentos do dia a dia. Conforme Francesch (2011, p. 24, tradução nossa), “as reflexões majoritárias sobre o tempo são quantitativas e organizativas [...] damos mais importância a quantas horas temos de destinar à aprendizagem e não ao que na realidade podemos fazer durante essas horas”. Uma forma de organizar o tempo nas escolas de Educação Infantil é por meio de rotinas, que podem ser duras, cristalizadas, com horários e tempos rígidos, “rotinas rotineiras” (BARBOSA, 2006) ou rotinas que promovem a novidade, a reinvenção do cotidiano.

Por fim, a pesquisadora constatou que levar em consideração as necessidades subjetivas e o “ritmos infantis” (CABANELLAS et AL., 2007) é fundamental no que se refere à temporalidade de cada criança. A forma como as crianças vivenciam o tempo é marcada por experiências integradas, com uma lógica própria, típica das infâncias. Barbosa e Quadros (2017, p. 47) corroboram tais discussões ao afirmarem que:

O tempo, para as crianças bem pequenas, é muito singular: tempo de fazer, desfazer, refazer, repetir, recorrer. Nesse sentido, o tempo – de estar e fazer coisas junto com outros, relacionar-se, brincar, descobrir seu entorno, investigar, maravilhar-se ao viver a vida – deve ser respeitado nas diferentes escolas que se dedicam a trabalhar com bebês e crianças bem pequenas.

Ora, se as crianças vivenciam suas temporalidades de maneira muito própria, para além do tempo do relógio, cronometrado, medido, é imperioso darmos tempo para que elas possam experimentar e aprender de acordo com seus modos de ser e estar no mundo. Assim, é fundamental não as apressarmos, propiciando tempo para que possam viver suas temporalidades de forma plena.

Diante dessas reflexões, perguntamo-nos de que maneira o tempo da escola reverbera nas temporalidades, desenvolvimento e aprendizagens dos bebês e crianças bem pequenas. Essas e outras questões serão refletidas na seção seguinte, na qual discorreremos acerca das discussões realizadas na segunda pesquisa. Nessa parte do artigo, abordaremos as relações do tempo, cuidados, autonomia e movimento livre a partir dos princípios da Abordagem Pikler.

Tempo, cuidados, autonomia e movimento livre

Quando pensamos ou falamos em bebês, faz-se necessário um questionamento: de que bebê estamos falando? Essa pergunta é importante, pois é através de ideias e concepções sobre os bebês como sujeitos somente de reação (passivos) ou sujeitos de ação (potentes e capazes) que as relações entre o adulto e o bebê se constroem, bem como as práticas de professoras e professores no contexto de Creche.

Ao falarmos de um bebê que entra na Creche, concebemos um bebê, na maioria dos casos, de 4 meses, ou seja, um ser em constante transformação. Por isso, segundo Moura (2017, p. 27-28), “é importante pensar sobre e conhecer como nascem os bebês, ou melhor, que características têm quando nascem. De que são capazes? Que experiências e conhecimentos já levam para a Creche?”.

Como afirma Szanto-Feder (2011, p. 77, tradução nossa), “o bebê nunca poderá descobrir sozinho o uso da palavra, porque falar é comunicação, é um feito social”. Dessa maneira, o bebê precisa do adulto para realizar esse aprendizado. Além disso, os momentos de atenção pessoal, como nos mostram David e Appell (2013), são de responsabilidade do adulto, pois os bebês ainda são dependentes do adulto nessa etapa da vida.

Em relação à educação dos bebês, Pikler (2017, p. 59, tradução nossa) afirma que, “na década de setenta, os bebês eram ensinados com maior intensidade”, ratificando a ideia de John Locke, filósofo dos séculos XVII e XVIII, de que o bebê é um quadro em que não há nada escrito, podendo o adulto começar do zero a escrever a história do bebê (MOURA, 2017). O que Pikler (2017) apresenta é uma concepção de bebê que difere totalmente da que ela observou durante sua trajetória de médica de família e nos anos em que esteve à frente do orfanato da Rua Lóczy, em Budapeste (Hungria). Em sua obra, Pikler (2017, p. 60, tradução nossa) descreve “o papel do movimento iniciado e executado autonomamente e a retroalimentação recebida das mudanças causadas por tal movimento no desenvolvimento das funções psíquicas”.

Desse ponto de vista, a Creche que funciona dentro do Instituto Nacional de Metodologia Pedagógica, o Instituto Emmi Pikler de Budapeste, está em uma situação privilegiada. Nessa Creche, são asseguradas condições

de cuidados e de educação, além de requisitos pessoais e materiais diferenciados em vários aspectos. Assim, percebe-se um processo de desenvolvimento baseado no que os bebês podem fazer desde os primeiros dias de suas vidas, tomando iniciativas e estabelecendo interações mais eficazes tanto com os adultos que lhes cuidam quanto com o entorno que lhes acolhem.

A autora coloca ainda que “o bebê que participa ativamente dos momentos de cuidados e vive um equilíbrio emocional satisfatório, é ativo e toma a iniciativa em outros momentos” (PIKLER, 2017, p. 65, tradução nossa), sendo capaz de buscar, em seu entorno, o objeto que lhe interessa, de conhecê-lo autonomamente, de brincar com ele e manipulá-lo. Nesse sentido, o início do trabalho ocorre pelos cuidados corporais e pela promoção de bem-estar, dando continuidade nos âmbitos em que o bebê não necessita da ação direta do adulto, como a função motora e a atividade voluntária, para que, conforme o seu desejo, ele se desenvolva, descobrindo todas as suas possibilidades. Por isso, para o Instituto Pikler, “educar começa por cuidar” (IZAGUIRRE, 2013, p. 38, tradução nossa), ou seja, a abordagem não é apenas um método de cuidado de bebês e crianças bem pequenas, pois, se fosse assim, os bebês poderiam seguir em casa sendo cuidados pelas famílias.

A Abordagem Pikler consiste, então, em proporcionar cuidados personalizados, um marco de vida estável (DAVID e APPELL, 2013), um ambiente adaptado às necessidades funcionais de cada idade e promover a liberdade de movimentos (PIKLER, 2010; FALK, 2011). As professoras passam a confiar na capacidade do bebê, adquirindo um vasto conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, percebendo as características e as condições desse desenvolvimento, podendo, assim, comprovar – como pontua Izaguirre (2013) – a relação entre a qualidade dos cuidados e a progressão da atividade autônoma.

A concepção pikleriana de bebê leva à concepção pikleriana de desenvolvimento e vice-versa (IZAGIRRE, 2013). Por isso, segundo Izaguirre (2013, p. 44, tradução nossa), a concepção de bebê da Abordagem Pikler é “radicalmente diferente à das concepções usuais: é um bebê proativo em seu movimento livre, autônomo em sua atividade cotidiana, capaz de compreender a linguagem que se dirige a ele e, especialmente nos cuidados, é um interlocutor ativo”.

Diante do exposto, concordando com o que afirma Izaguirre (2013, p. 43, tradução nossa), “a intervenção adulta é chave nesse complexo sistema educativo e oscila entre física e humana”. Em outras palavras, quando o adulto atua diretamente e trabalha em contato físico com o corpo do bebê, faz isso tratando-o como pessoa, e não como um objeto, pois, desse modo, estabelece uma relação de respeito e confiança com ele. Além disso, a intervenção pode ocorrer de forma indireta, ou seja, quando o bebê está em atividade autônoma, não se impondo nem sua estimulação, nem se ensinando ou ajudando o bebê (DAVID e APPELL, 2013); o adulto se ocupa de outro bebê ou das condições físicas do ambiente, reorganizando-o, tomando notas, registrando, observando.

Cabe salientar que o bebê ou a criança bem pequena, no caso da Abordagem Pikler, é o centro da intervenção educativa, em que “concerne ao bebê a função construtiva e elaborativa que ele leva a cabo durante sua atividade espontânea” (DAVID, 2006, p. 43, tradução nossa). Izaguirre (2013) aponta ainda que essa forma de pensar o cotidiano dos bebês em uma instituição pode ser referido como abordagem, aporte, aproximação ou experiência, em função de onde se focalize o interesse.

Prosseguindo, trataremos do tema do tempo dos cuidados na relação adulto-bebê e sua importância no desenvolvimento dos bebês.

Os cuidados pessoais dos bebês

Essa relação entre o adulto e o bebê que acontece nos momentos de cuidados assume um papel importante no desenvolvimento dos bebês e na tomada de consciência de si e do outro e dos papéis de cada um. Falk (2016) trata esse sistema de relações como algo essencial para que o bebê suporte frustrações inevitáveis e necessárias para o amadurecimento da sua personalidade e para a construção dos seus valores e suas regras de comportamento.

Sendo assim, pode-se pensar que a constante mais importante é a relação pessoal (FALK, 2017), unindo, dessa forma, o bebê às principais figuras de seu entorno, possibilitando a ele “um estado afetivo que dê vontade de ser ativo, de interessar-se pelo mundo e de esforçar-se em conhecê-lo” (FALK, 2017, p. 163, tradução nossa). O desenvol-

vimento dessa relação não só é difícil para o bebê, mas para o adulto também. É um caminho com dúvidas e conflitos que podem atrapalhar a construção dessa interação. Como aponta Falk (2017, p. 167, tradução nossa), “suportar esse processo também não é fácil para o adulto, porém ele sempre deve ter muita paciência, compreensão, doçura e ao mesmo tempo firmeza”.

Nessa direção, o trabalho em contexto de Creche é muito complexo e requer, por parte das professoras e professores, uma resistência física e mental, “pois a professora deve querer aos bebês de maneira que, por um lado, a observação de suas atividades e os cuidados que ela oferece satisfaçam ao bebê e, por outro lado, seja sensível a seus problemas e necessidades” (FALK, 2017, p. 167, tradução nossa). A nosso ver, se as professoras e professores conseguem o equilíbrio entre esses dois pontos, conseguem oferecer aos bebês o que necessitam, uma vez que, como frisado anteriormente, não devem pretender ser as mães e pais desses bebês (DAVID e APPELL, 2013), estando conscientes de que não estão educando seus filhos, que não seguirão com eles por muito tempo. “Isso não significa que não possam encontrar prazer nessa relação, desde que substituam a paixão de seus sentimentos pela intensidade de seu interesse” (FALK, 2017, p. 167, tradução nossa). Dessa forma, a professora que “observa com prazer o desenvolvimento dos bebês encontra nele o resultado de seu trabalho e estabelece a base de uma relação que permite igual segurança para todos os bebês do grupo” (FALK, 2017, p. 167, tradução nossa).

Nessa perspectiva, a alternância de adultos como responsáveis pelos bebês, seja por qualquer motivo, como ausências, organização improvisada dos horários de trabalho, reorganização dos grupos de crianças ou por outras razões quaisquer, faz com que Falk (2016, p. 30) afirme que “a professora não irá conhecer as crianças que lhes são confiadas”, podendo nem perceber que não pode estabelecer trocas verdadeiras e pessoais com as crianças. Concordando com a autora, complementamos que, nesses casos, não há um conhecimento mútuo de suas formas de ser, nenhum conhece o outro, podendo inclusive não haver receptividade da professora aos sinais da criança, não compreendendo seus gestos, choros, palavras, bem como não sabendo adaptar os cuidados às necessidades individuais dos bebês.

Nesse sentido, como afirmam Gonzalez-Mena e Eyer (2014, p. 63), se os adultos consideram as tarefas de cuidados como experiências vitais ao aprendizado, eles estão mais propícios a realizá-las com paciência e atenção. Outro ponto importante em relação a esses momentos é que, se eles forem bem aproveitados, os bebês precisarão de menos atenção do adulto durante outros períodos do dia (GONZALEZ-MENA e EYER, 2014). O bebê que vivencia boas relações com o adulto de referência é beneficiado por isso no seu processo de construção da autonomia, ou seja, não é um fim em si mesmo e “só adquire valor autêntico, se implica a alegria do eu faço sozinho, só se essa independência constituir um privilégio para o qual a criança dá grande importância” (FALK, 2016, p. 23).

Corroborando a autora, pode-se pensar que, em contextos coletivos, o que se vê com frequência é o objetivo de que os bebês deem conta por si mesmos das atividades na hora de comer, lavar-se etc., e o mais cedo possível, mesmo que não estejam maduros para tal ação. Falk (2016, p. 23) aponta, entretanto, que “essa maturidade não vem determinada unicamente pela idade da criança, não depende só do grau de desenvolvimento motor ou intelectual ou domínio dos gestos”. Pelo contrário, exigir desse bebê atingir um nível de autonomia que ultrapasse sua maturidade social e afetiva é fazer com que ele experimente essa situação como uma negativa de ajuda por parte do adulto (FALK, 2016).

Diante do exposto, pensar nos cuidados pessoais dos bebês em relação ao papel da professora é pensar em tudo o que o bebê vive na instituição, desde a sua chegada e durante toda a sua permanência, e que esse papel, como bem coloca Falk (2016, p. 37), “contribui para a inserção do bebê em um novo meio”, seja na sua família ou na escola de Educação Infantil. Essa inserção será mais bem sucedida se devolver ou proporcionar ao bebê “a imagem de um ser equilibrado e pleno, que possui um conceito positivo de si mesmo e do mundo, que confia nos adultos e que está aprendendo e vivendo a experiência decisiva do vínculo pessoal” (FALK, 2016, p. 37).

Respeitando o tempo dos bebês: a constituição da autonomia através do movimento livre

A autonomia, a atividade sustentada e um primeiro sentimento de competência, para Szanto-Feder (2011, p. 36, tradução nossa), “são essenciais a essa liberdade assim definida e têm uma inegável influência sobre o desenvolvimento da personalidade infantil em seu conjunto”. No entanto, a autora aponta que devemos considerar também outros aspectos da qualidade de vida cotidiana, como a harmonia dos gestos do bebê, a segurança postural através do seu equilíbrio, e o quão distendido ele já está quando realiza um movimento complicado, “elementos próprios do desenvolvimento que formam parte dos descobrimentos de Pikler” (FEDER, 2011, p. 37, tradução nossa).

Nesse sentido, “o fato de que não se ensine os movimentos ao bebê não significa que o abandone” (SZANTO-FEDER, 2011, p. 42, tradução nossa). Acreditamos ser essa uma das interpretações errôneas da Abordagem, pois o adulto é essencial para o desenvolvimento do bebê através do modo como executa suas ações, seus gestos, sua fala. Não há um abandono por parte do adulto; muito pelo contrário, há uma disponibilidade e uma confiança do adulto em relação ao bebê. Szanto-Feder (2011) coloca que um atento exame permite compreender que o adulto se ocupa de forma plena do bem-estar do bebê, da sua comodidade, de seu interesse na atividade. Para poder concretizar essa relação, vai conhecendo o bebê através de sinais, voluntários ou involuntários, que o bebê lhe envia; isso se dá pela observação. Dessa maneira, o papel que o adulto assume na relação com o bebê é de dar segurança física e emocional, estabelecendo um *vínculo de apego seguro* (BOLWBY, 2002).

De acordo com Pikler (2010, p. 58, tradução nossa), “durante as tentativas de um bebê, não o ajudamos a concluir um movimento iniciado”. Dessa forma, o adulto não estimula, provoca ou sustenta um movimento ou uma brincadeira do bebê, alcançando ou mostrando os brinquedos, porém o adulto está ali, presente. A autora pontua que, “enquanto o bebê não é capaz de passar da posição dorsal para a ventral, só se deve colocá-lo nessa posição por alguns minutos por dia, quando se é

inevitável, por exemplo, depois do banho, para secar suas costas ou durante exames médicos” (PIKLER, 2010, p. 58, tradução nossa).

Nas escolas de Educação Infantil, professoras e professores também sentem a necessidade de ensinar movimentos e posturas, bem como de manter os bebês em posturas que eles ainda não sustentam. Exemplos disso são os espumados utilizados para apoiar os bebês na postura sentada e as calças com enchimentos utilizadas com o mesmo intuito.

Em relação ao caminhar, os adultos seguram os bebês pelos punhos para que andem, os colocam em pé e os chamam para que venham na sua direção e, quando os bebês se aproximam, ao invés de acolhê-los, os adultos andam para trás. Por isso, Falk (2016, p. 31) aponta que “somente se tudo o que acontece ao bebê tem lugar dentro de um relacionamento estável, de trocas reais que lhe permita tomar consciência da pessoa que se ocupa dele e também de si mesmo, se dá conta de sua identidade e de sua integridade”. Isso é feito por meio de um sistema no qual cada educadora é responsável por uma parte do grupo, o que intensifica o caráter pessoal da relação adulto-bebê.

“A forma particular de relação entre a educadora e a criança exige que ao mesmo tempo em que aprofunda o caráter pessoal dos cuidados dispensados e estabelece uma relação com a criança, a educadora tenha sempre presente que não está educando seu filho” (FALK, 2016, p. 31). O que a Abordagem Pikler defende é que a relação entre bebês e adultos seja uma relação saudável e de confiança dos adultos nas capacidades dos bebês, e dos bebês na sensibilidade dos adultos em saber que eles são capazes.

Isso significa trazer, para o campo investigativo, a importância que Pikler (2010, p. 22, tradução nossa) “confere aos movimentos ativos em relação ao desenvolvimento de outras funções psíquicas, como, por exemplo, a formação do esquema corporal e das primeiras estruturas do pensamento”. Trata-se, segundo Szanto-Feder (2011, p. 334, tradução nossa), “das atitudes potenciais do bebê que poderiam escapar aos olhos dos adultos, por não haverem sabido prestar atenção ou por falta de condições favoráveis para seus deslocamentos, atitudes que estão ligadas à sua competência em particular”.

A Abordagem Pikler entende a vida dos bebês e as relações que eles têm com os adultos com base nos princípios que motivam a ação de cada

um. Porém, cabe aqui relembrar que todos os aspectos da vida cotidiana dos bebês se estabelecem regularmente e com todo detalhe a partir desses quatro princípios, como nos colocam David e Appell (2013): 1) autonomia; 2) vínculo de apego seguro; 3) tomada de consciência de si mesmo; e, 4) importância de um bom estado de saúde física.

Focando no princípio da autonomia, há quem considere que esse conceito seja importante pois permite ao bebê fazer algo sozinho (brincar, comer, vestir-se, lavar as mãos etc.), experimentando a satisfação de ter êxito por si mesmo (FALK, 2017). Por isso, segundo Falk (2017), muitas escolas infantis são orgulhosas dessa precocidade dos bebês, principalmente em relação às necessidades corporais. A autora afirma que “muitas pessoas pensam que a autonomia se opõe à concepção da relação afetiva, na qual a dependência do adulto é um fator essencial” (FALK, 2017, p. 90, tradução nossa), ou seja, se deixamos o bebê autônomo logo, não poderemos oferecer mais nada para eles, perdendo o adulto, assim, seu papel de educador.

No que tange à autonomia, Szanto-Feder (2011, p. 334, tradução nossa) salienta o pensamento de Pikler de que o “bebê, desde o nascimento, tem aptidões para a autonomia, uma autonomia a seu nível, que poderíamos chamar de parcial”. Dessa forma, quando se permite ao bebê ser ativo, ter iniciativa em suas ações e levar a cabo seus projetos até sua conclusão, um observador sensível e empático pode captar a atitude de questionamento do bebê e compreender a direção da sua ação, ou seja, “o bebê autônomo exerce sua vontade, experimenta suas capacidades, sua eficácia e também seus limites” (SZANTO-FEDER, 2011, p. 335, tradução nossa). Essa atividade autônoma é fonte de múltiplas aprendizagens para o bebê, tanto psicomotoras quanto socioafetivas e cognitivas, aprendendo a aprender, elaborando e cultivando a confiança em seus recursos, o que podemos observar no episódio a seguir:

A busca pelo objeto

Era uma tarde de primavera e nesse dia poucos bebês vieram para a escola. Isso me permitiu ficar mais próximo de Fernando (4 meses) e observar seus movimentos. A professora levou Fernando para o solário, pois o dia, ensolarado, estava propício para isso. Observei o

menino fazendo movimentos com o pescoço, buscando olhar para onde estavam os objetos. O menino iniciava, assim, o trabalho de fortalecimento da musculatura do pescoço, o que ajuda na sustentação da cabeça quando na posição vertical. Aos poucos, Fernando começou a virar mais ainda o pescoço, buscando outras referências, e olhar outros objetos. O cobertor colocado abaixo dele dificultou um pouco para que ele executasse bem os movimentos, pois fazia com que ele escorregasse muitas vezes. Observei que, para virar seu pescoço para olhar o pote verde, ele utilizava várias partes do corpo, além dos seus pontos de apoio: a cabeça, as costas, o quadril e os pés. Os braços e as mãos auxiliaram também nessa busca pelo objeto, no desejo pelo objeto, que é o que faz ele movimentar o seu pescoço. Fernando busca com os olhos onde estão os objetos, observa como se estivesse preparando o melhor movimento para alcançá-lo (Diário de Campo, setembro de 2019).

Mas será que Fernando sabia o que estava fazendo? Ao movimentar os olhos e a cabeça, por exemplo, o bebê exercita sua sensibilidade, em particular proprioceptivas, essenciais para o enriquecimento da função óculo-cefálica. Quando está confortável, o bebê experimenta a sensação que implica o ato de mover os olhos. Logo, no berço, adiciona o prazer de girar a cabeça. Para Szanto-Feder (2011), seus meios, por mais rudimentares que sejam, são seus a essa idade e são os que permitem estar ativo, com seriedade e atenção.

Na abordagem oferecida por Emmi Pikler, segundo Szanto-Feder (2011), há uma grande quantidade de condições que apontam a garantia ao bebê da continuidade de sua atividade autônoma. É que o bebê, desde muito pequeno, enquanto exerce sua atividade autônoma, leva a cabo uma verdadeira e intensa função de engendramento e de construção subjetiva, ou seja:

Para a criança, a liberdade de movimentos significa a possibilidade, nas condições materiais adequadas de descobrir, de experimentar, de aperfeiçoar e de viver, a cada fase de seu desenvolvimento, suas posturas e movimentos. Por isso, tem necessidade de um espaço adaptado aos seus movimentos, de roupa que não atrapalhe, de um chão sólido e de brinquedos que o motivem (FALK, 2011, p. 48).

O que significa, então, autonomia para a Abordagem Pikler? Autonomia consiste em possibilitar ao bebê as condições para que ele, a seu tempo e por sua iniciativa, possa executar suas ações. Ao longo do desenvolvimento, os bebês, como afirma Pikler (2010, p. 127, tradução nossa), “têm a possibilidade de realizar, a seu modo, esses movimentos transitórios durante todo o seu tempo de vigília”. Além disso, os bebês não conhecem os movimentos nem as posições cuja execução autônoma ainda não esteja ao seu alcance, criando, assim, condições favoráveis à aquisição com uma coordenação correta de movimentos mais evoluídos e uma progressão das atividades autônomas. Para Falk (2017, p. 114, tradução nossa), “ajudar ao bebê exercer e desenvolver sua autonomia é difícil e exige atenção por parte do adulto, porém é mais apaixonante que qualquer programa de estimulação ou atividade dirigida, uma base real para o desenvolvimento da pessoa”.

A seguir, apresentamos as considerações finais com base nas duas pesquisas apresentadas.

Considerações finais

A compilação dialógica de duas pesquisas de Mestrado realizadas no contexto de Creche evidenciou que a maneira pela qual o tempo da escola – cronológico, institucionalizado – é organizado afeta, inexoravelmente, as temporalidades, o desenvolvimento e as aprendizagens dos bebês e crianças bem pequenas. Construir um tempo flexível, respeitoso aos diferentes ritmos e especificidades dos sujeitos que habitam esses espaços ainda se impõe como um desafio em ambos os contextos educativos.

Ressaltamos a relevância de refletir sobre o tempo e seus modos de organização a partir de uma Pedagogia da Educação Infantil. A escola tem um tempo predominantemente atravessado pelo *chrónos*, um tempo social que pauta o tempo institucional, mais sólido, enrijecido, porém imprescindível para relacionar a vida na coletividade.

O contexto educativo da primeira pesquisa elucidada mostrou-se potente, promotor de experiências ricas e significativas para as crianças bem pequenas. Todavia, apresenta alguns desafios no que se refere à organização dos momentos da vida cotidiana, como na alimentação, por

exemplo, quando, por vezes, a pesquisadora evidenciou um processo de aceleração e descontinuidade em relação às temporalidades dos envolvidos, não havendo respeito aos ritmos individuais de cada sujeito.

Já a segunda pesquisa aponta a importância do respeito aos tempos dos bebês quanto ao seu desenvolvimento. Além disso, ressalta o papel do adulto na constituição da autonomia através da liberdade de movimentos, o que demanda paciência, observação e não aceleração dos ritmos e tempos dos bebês no cotidiano escolar. Outro ponto importante é a Ecologia Educativa (tempos, espaços, materiais e grupos) (BONDIOLI e MANTOVANI, 1998) planejada e pensada pelas professoras do grupo onde a pesquisa foi realizada. Nesse sentido, pode-se afirmar, através dos dados da pesquisa, que o movimento livre dos bebês participantes auxiliou no desenvolvimento da autonomia. Isso porque o processo é tão ou mais importante que o produto. Observar os bebês possibilitou o entendimento de que não é de fato somente o movimento livre que constrói a autonomia deles, mas, através do movimento livre, os bebês se relacionam entre eles, com o espaço, com os objetos, com as temporalidades, e isso auxilia nessa construção.

Sendo assim, esperamos ter contribuído para a reflexão acerca do fazer pedagógico na Educação Infantil, construído em momentos distintos da jornada para e com os bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, (re)pensando os diferentes tempos no cotidiano da escola.

Referências

ARENDDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

BARBOSA, M. C. S. Tempo e cotidiano: tempos para viver a infância. **Leitura: Teoria & Prática**, v. 31, n. 61, pp. 213-222, 2013.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, M. C. S.; QUADROS, V. S. R. As aprendizagens cotidianas: os cuidados pessoais das crianças como gesto curricular. **Revista em Aberto**, v. 30, n. 100, pp. 45-70, 2017.

BONDIOLI, A (Org.). **O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudo de caso**. São Paulo: Cortez, 2004.

BONDIOLI, A.; GARIBOLDI, A. A vida cotidiana na creche. *In*: BECCHI, E.; *et al.* **Ideias orientadoras para a creche: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2012. Pp. 20-35.

BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. Introdução. *In*: BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. (Orgs.). **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BOWLBY, J. **Apego à natureza do vínculo**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CABANELLAS, I.; Et AL. **Ritmos infantiles: tejidos de um paisaje interior**. Barcelona: Ediciones Octaendro, 2007.

CARVALHO, R. S.; FOCHI, P. S. A pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil. **Revista em Aberto**, v. 30, n. 100, pp. 15-19, 2017.

DAVID, M. Para un mayor conocimiento del bebé: contribuciones del Instituto Emmi Pikler. *In*: SZANTO-FEDER, A. (Ed.). **Lóczy - un nuevo paradigma?: el instituto Pikler es un espejo de múltiples facetas**. Mendoza: Ediunc, 2006. Pp. 43-62.

DAVID, M.; APPELL, G. **Lóczy, una insólita atención personal**. Barcelona: Octaedro, 2013.

FALK, J. **Los fundamentos de una verdadera autonomía en el niño pequeño. Claves de la Educación Pikler-Lóczy**. Budapest: Elena Herrán, 2017.

FALK, J. (Org.). **Abordagem Pikler: educação infantil**. São Paulo: Omnisciência, 2016.

FALK, J. (Org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011.

FRANCESCH, J. D. **Elogio de la educación lenta**. Barcelona: Graó, 2011.

GONZALEZ-MENA, J.; EYER, D. W. **O cuidado com bebês e crianças pequenas na Creche: um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas**. Porto Alegre: AMGH, 2014.

IZAGUIRRE, E. H. La Educación Pikler-Lóczy: cuando educar empieza por cuidar. **RELAdEI**, v. 2, n. 3, pp. 37-56, 2013.

KELLETER, R. F. **O desenvolvimento da autonomia dos bebês a partir do movimento livre: diálogos com a Abordagem Pikler**. [Dissertação de Mestrado]. Porto Alegre: UFRGS, 2020.

KOHAN, W. Entrevista. In: DÁRIO JR., I. R.; SILVA, L. F. A escola como experiência: entrevista com Walter Omar Kohan. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 1, pp. 289-304, 2018.

KOHAN, W. A infância, entre o humano e o inumano. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Diálogos cotidianos**. Petrópolis: FAPERJ, 2010. Pp. 195-204.

KOHAN, W. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, W. O. (Org.). **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. Pp. 51-68.

MARTINS FILHO, A. J. **As minúcias da vida cotidiana no fazer fazendo da docência na educação infantil**. [Tese de Doutorado]. Porto Alegre: UFRGS, 2013.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: MEC, UFRGS, 2009.

MOURA, M. L. S. O bebê: de que ele é capaz? In: PICCININI, C. A.; SEABRA, K.; VASCONCELLOS, V. M. R. **Bebês na Creche: contribuições da Psicologia do Desenvolvimento**. Curitiba: Juruá, 2017. Pp. 27-38.

OLIVEIRA, C. E. A. **Fios de temporalidades na educação infantil**. 2018. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-1658_int.pdf.

OSTETTO, L. E. **Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. São Paulo: Papirus, 2012.

PIKLER, E. La competencia del bebé. In: HERRÁN, E. **Claves de la Educación Pikler-Lóczy**. Budapeste: Elena Herrán, 2017. Pp. 59-71.

PIKLER, E. **Moverse en libertad, desarrollo de la motricidad global**. Madrid: Narcea, 2010.

QUADROS, V. S. R. S. **O tempo no cotidiano da Creche: desafios e possibilidades**. [Dissertação de Mestrado]. Porto Alegre: UFRGS, 2019.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. Pp. 137-179.

SARMENTO, M.; SOARES, N.; TOMÁS, C. **Participação social e cidadania activa das crianças**. 2004. Disponível em: http://acervo.paulo-freire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3842/2/FPF_PTPF_01_0563.pdf.

STACCIOLI, G. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas: Autores Associados, 2013.

STROZZI, P. Um dia na escola, um cotidiano extraordinário. In: CHILDREN, R. **Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo**. São Paulo: Phorte, 2014. Pp. 195-204.

SZANTO-FEDER, A. **Una mirada adulta sobre el niño en acción: el sentido del movimiento em la protoinfancia**. Buenos Aires: Cinco, 2011.

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Carolina Gobbato

Doutorada e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Especialista em Educação Infantil articulações com o Ensino Fundamental e Graduação em Pedagogia/Licenciatura Plena pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É Professora Adjunta na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1126-7363>

E-mail: carolina-gobbato@uergs.edu.br

Carolina dos Santos Espindola

Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Pelotas. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande. Pesquisadora no Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e Letramento – GEALI.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1582116728815430>.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2286-8524>.

E-mail: carolinasanesp@gmail.com

Carolina Silva Gomes De Sousa

Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Especialista em Educação Infantil pela Universidade Cândido Mendes. Licenciada e Bacharel em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Bacharel em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora de Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Colégio Pedro II, no Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (CREIR). Pesquisadora do Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI) e membro do Grupo de estudos Educação Infantil e literatura: crítica e mediação de leitura (GEEIL/CP2).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7374-1027>

E-mail: carolinagsousa@gmail.com

Claines Kremer

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Especialista em Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar pelo Instituto Maris. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. É coordenadora e assessora pedagógica para formação continuada de professores no Ateliê de Estudos em Educação Infantil Papovai.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2166-6971>

E-mail: claineskremer@gmail.com

Fernanda de Lourdes Almeida Leal

Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande. Mestre em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP. Psicóloga pela Universidade Estadual da Paraíba. Professora no curso de Pedagogia da UFCG. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Infâncias, Educação Infantil e Contextos Plurais (GRÃO/CNPq/UFCG).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9102-6246>.

E-mail: fernandalealufcg@gmail.com

Gabriela Medeiros Nogueira

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas – UFPEL. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Professora Associada no Instituto de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e Letramento – GEALI.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2553118091005628>.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6985-064X>.

E-mail: gabynogueira@me.com

Hortência Barreto Mendes de Figueiredo

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia. Psicóloga pela Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública. Servidora Técnica Administrativa em Educação – Psicóloga – na UFBA, lotada na Creche/UFBA.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7524-1138>

E-mail: hortenciabm1@yahoo.com.br

Jader Janer Moreira Lopes

Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Pós-Doutorado pelo Internationaler Promotions studiengang Erziehungswissenschaft/Psychologie- INEDD, da Universität Siegen, Alemanha. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF e UFF. Coordenador do Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI/CNPq).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3510-8647>

E-mail: jjanergeo@gmail.com

Juliane de Oliveira Alves Silveira

Pós-Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Rio Grande. Doutora e Mestre em Educação Ambiental pela Universidade Federal de Rio Grande. Professora da Educação Básica do Município de Rio Grande. Pesquisadora no Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e Letramento – GEALI.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4667025010358085>.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9875-1790>.

E-mail: julliane.aalves@gmail.com

Kátia Adair Agostinho

Doutora em Estudos da Criança na Universidade do Minho/Portugal, Pós-Doutorado na Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO/Argentina). Professora do Departamento de Metodologia do Ensino no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (MEN/CED/UFSC), na área de Educação Infantil. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância NUPEIN/UFSC.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0092380035855105>.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0261-9790>

E-mail: katia.ufsc@gmail.com ou katia.agostinho@ufsc.br

Márcia Buss-Simão

Professora na Universidade Federal de Santa Catarina – Brasil. Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina. Editora da Revista Zero-a-Seis e Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (NUPEIN/UFSC). Vice-coordenadora do GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos da ANPED (2021-2023).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6386088355020507>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6076-0640>

E-mail: marcia.buss@ufsc.br

Maria Carmen Silveira Barbosa

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e Pós-Doutorado pela Universidade de VIC Espanha. Atualmente é Professora Titular aposentada na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e atua como Professora Permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa: Estudos sobre as Infâncias.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3416-4914>

E-mail: licabarbosa@ufrgs.br

Maristela Della Flora

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis. Integrante do NUPEIN/UFSC – Núcleo de Estudos da Pequena Infância.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3277539227105140>

E-mail: maristela.flora@prof.pmf.sc.gov.br

Marlene Oliveira dos Santos

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Educação pela UFBA. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA. Professora do Curso de Pedagogia da UFBA na área de Educação Infantil. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias – GEPEICI/CNPq/UFBA.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5894-1298>

E-mail: dossantos.ufba@gmail.com

Marynelma Camargo Garanhani

Licenciada em Educação Física (UFPR). Doutora em Educação (PU-CSP), com Pós-Doutorado em Contextos Educativos da Criança (UNIVALI). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (Linha de pesquisa: Linguagem, Corpo e Estética na Educação – LiCorEs) da Universidade Federal do Paraná. Coordena o EDUCAMOVIMENTO, que integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPIE-UFPR).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3975-7137>

E-mail: marynelmagaranhani@gmail.com

Nathalia Scheuermann dos Santos

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul na linha de pesquisas Estudos sobre Infâncias. Mestra em Educação (PPGEdu/UFRGS). Graduada em Pedagogia (UFRGS). Integrante do CLIQUE – Grupo de Pesquisas em Linguagens, currículo e cotidiano de bebês e crianças pequenas (UFRGS). Professora de Educação Infantil na rede privada de Porto Alegre.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7834290654720593>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7007-3104>

E-mail: natyscheuer@gmail.com

Patrícia Dias Prado

Pós-Doutorado em Artes Cênicas pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). Doutora e Mestra em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE-UNICAMP). Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Coordenadora do Grupo de Pesquisa e Primeira Infância: Linguagens e Culturas Infantis, CORPINFÂNCIAS (CNPq).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8790-1594>

E-mail: patprado@usp.br

Rafael Ferreira Kelleter

Mestre em Educação, na linha de pesquisa Estudos sobre Infâncias, pelo PP-GEdu/UFRGS. Especialista em Atendimento Educacional Especializado. Graduado em Educação Física pela UFRGS e em Pedagogia pela Unifael.

Orcid: <https://orcid.org/000-0002-1811-8192>

E-mail: rafaelferkelleter@gmail.com

Rayffi Gumerindo Pereira de Souza

Doutorando em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Mestre em Educação e Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Infâncias, Educação Infantil e Contextos Plurais (GRÃO/CNPq/UFCG).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3845-1259>

E-mail: rayffi.ufcg@gmail.com

Rodrigo Saballa de Carvalho

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor do Curso de Pedagogia da UFRGS na área de Educação Infantil. Líder do CLIQUE/CNPQ/UFRGS – Grupo de Pesquisa em Linguagens, Currículo.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9450619789833040>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8899-0998>

E-mail: rsaballa@terra.com.br

Sandro Machado

Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul na linha de pesquisas Estudos sobre Infâncias. Mestre em Educação (PPGEdu/UFRGS). Integrante do CLIQUE – Grupo de Pesquisas em Linguagens, currículo e cotidiano de bebês e crianças pequenas.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8709261728990770>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0134-8386>

E-mail: sandrodarione@gmail.com

Tatiana Renzo Fonseca

Mestra em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Pedagoga pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE-UNICAMP). Membro do Grupo de Pesquisa e Primeira Infância: Linguagens e Culturas Infantis (CNPq). Professora da Educação Infantil, Prefeitura Municipal de Campinas/SP.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1173-2982>
E-mail: tatianarenzofonseca@gmail.com

Vanessa da Silva Rocha de Quadros Spat

Doutoranda em Educação, na linha de pesquisa Estudos sobre Infâncias no PPGEdU/UFRGS. Mestra em Educação pela UFRGS. Graduada em Pedagogia pela UFRGS e em Psicopedagogia pela PUCRS. Especialista em Educação Infantil pela UNISINOS. Professora de Educação de Infantil na Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Integrante do grupo de pesquisas CLIQUE/CNPQ/UFRGS.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8087-0943>
E-mail: quadros_vanessa@yahoo.com.br

Viviane Maria Alessi

Licenciada em Pedagogia (UFPR). Doutora em Educação (UFPR). Professora e Pedagoga na Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. Integrante do EDUCAMOVIMENTO, associado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPIE-UFPR).
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3278-6610>
E-mail: vivialessi@hotmail.com



Aviso importante: Ao comprar um livro você não somente está a adquirir um produto qualquer. Você também remunera e reconhece o trabalho do autor e de todos aqueles que, direta ou indiretamente, estão envolvidos na produção editorial e na comercialização das obras, tais como editores, diagramadores, ilustradores, gráficos, distribuidores e livreiros, entre outros. Se quiser saber um pouco mais sobre isso, acesse:

<https://www.youtube.com/watch?v=XQkpZA6qFhc>