



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Nayara Alves Macedo

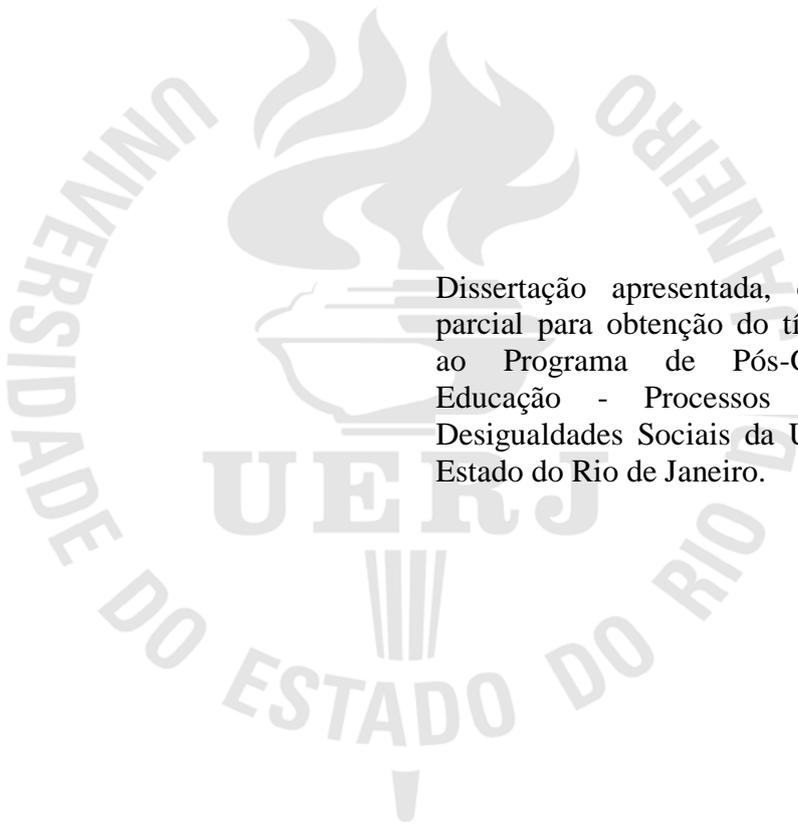
**“Tá tudo aqui, o achado e o sumido”: Caminhos de uma investigação com  
crianças numa escola das infâncias em Niterói/RJ**

São Gonçalo

2020

Nayara Alves Macedo

**“Tá tudo aqui, o achado e o sumido”:** Caminhos de uma investigação com crianças  
numa escola das infâncias em Niterói/ RJ



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador (a): Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Tereza Goudard Tavares

São Gonçalo

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

M141 Macedo, Nayara Alves.  
TESE “Tá tudo aqui, o achado e o sumido”: caminhos de uma investigação com crianças numa escola das infâncias em Niterói/ RJ / Nayara Alves Macedo. – 2020. 202f.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Tereza Goudard Tavares.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Educação – Teses. 2. Educação infantil – Niterói (RJ). 3. Infância. 4. Crianças – Pesquisa. I. Tavares, Maria Tereza Goudard. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CDU 371

CRB/7 4924

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Nayara Alves Macedo

**“Tá tudo aqui, o achado e o sumido”: Caminhos de uma investigação com crianças  
numa escola das infâncias em Niterói/ RJ**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 27 de março de 2020.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Tereza Goudard Tavares (orientadora)  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Daniela Finco  
Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Heloísa Josiele Santos Carreiro  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Luciana Esmeralda Ostetto  
Universidade Federal Fluminense - UFF

São Gonçalo

2020

## **DEDICATÓRIA**

À Unidade Municipal Rosalina de Araújo Costa, escola das infâncias e do meu coração, que abriu meus mundos e marcou profundamente o meu percurso docente com a pequena infância. Dedico, especialmente, às crianças, que vivem e viveram parte de suas vidas na UMEIRAC, com seus jeitos e modos de mobilizarem tantos “achados e sumidos” em nossos percursos de professoras-pesquisadoras.

## AGRADECIMENTOS

Às crianças *pesquisadeiras*, que me acompanharam nessa jornada, por possibilitarem de diferentes formas que eu vivesse a beleza e aventura de estar em pesquisa com elas. Obrigada Alice, Antônio, Beatriz, Davi, Emanuele, Gabriel, Geovana, Guilherme, Helena, Isabelle, Isabey, Júlia, Jhullie, Kaique, Mateus, Mycaely, Nicolas, Pedro, Sophia, Vitória, Weberson. Obrigada por me acolherem em cada chegada e serem tão generosas quando o momento era de despedida.

À professora Maria Tereza Tavares, a mais querida, pela sua presença afetuosa e fortalecedora nos momentos mais difíceis dessa nossa jornada. Obrigada por me presentear com os melhores livros e abrir-me tantos horizontes! Obrigada pela presença amiga, abraço apertado, ajudas silenciosas, palavras de encorajamento quando a insegurança me assolava. Você não só fortaleceu a minha autoria, você me ajudou a criar possibilidades de vivê-la!

Às professoras Elma e Flávia, detetives da sala verde, companheiras dessa pesquisa, obrigada por me receberem, pelos momentos de trocas, pela escuta sensível e relação tão afetuosa. Elma, amiga querida, obrigada pela torcida e apoio, parte do meu coração é seu.

Lilian, Renata Melro e Carla Andréa, amigas queridas e mulheres inspiradoras, obrigada por tudo! Jamais esquecerei o esforço em trocar os meus horários, criando alternativas não existentes para que eu pudesse frequentar as disciplinas do mestrado. Orgulho dessa gestão democrática que busca fazer da UMEIRAC um espaço compartilhado entre adultos e crianças, com voz e vez.

Às professoras da UMEIRAC, pelas lutas travadas na busca por uma escola das infâncias de qualidade social, plural, laica e com jeito de criança. Por tanta vida vivida e compartilhada!

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas da(s) Infância(s), Formação de Professores(as) e Diversidade Cultural (GIFORDIC), minha gratidão! Lembro-me da minha primeira visita ao grupo, quase não conseguir falar, deslumbrada que estava com o que acontecia ao meu redor: tantas mulheres, professoras, estudantes discutindo as tensões e as implicações de se constituírem nesses lugares. Obrigada pela coautoria nesse trabalho, pela força, pela coragem! Obrigada companheiras, eu sou porque vocês me constituem!

As professoras Daniela Finco, Heloísa Carreiro e Luciana Ostetto! Agradeço muitíssimo por aceitarem a compor a banca. É muito especial tê-las nesse momento, aliás, um orgulho que me faz sorrir sempre que anuncio tal composição de interlocução na construção

dessa pesquisa. Professoras, que já faziam parte da minha trajetória docente, instigando-me a conhecer e a pensar com as diferentes infâncias.

À professora Sônia Monerat pela sua escuta atenta aos meus dilemas, por me ajudar nesse percurso com sua presença gentil, pela torcida por minha entrada no mestrado.

Aline, amiga querida, obrigada por ter lido o texto para a qualificação me ajudando no que fosse possível nessa primeira etapa de revisão.

Andréa, amiga tão querida, obrigada por me apresentar ao GIFORDIC, por me chamar para a coautoria de trabalhos em que era problematizado o nosso cotidiano com as crianças na UMEIRAC, num momento que tudo isso era tão novo para mim. Amo você!

Carol, Keila, Mônica, mulheres lindas da minha vida! Obrigada pelo ombro amigo, pela escuta dos áudios infinitos no whatsapp, pela compreensão dos meus dilemas e angústias, pelas orações e força. De amor e cumplicidade a nossa amizade é feita!

À Keila, amiga querida e tão generosa, por fazer em tempo recorde o abstract dessa dissertação.

À UERJ/FFP pelo compromisso com a minha formação acadêmica, pelos laços cultivados, alegrias e lutas compartilhadas.

À minha mãe! Mãe, obrigada pelas orações constantes, pelos cuidados com o meu filho Gui quando não me fiz presente. Por me ajudar tanto em tudo, desde a comida quentinha, até a trança embutida que você me presenteava para eu me sentir bonita depois de um dia exaustivo de trabalho e estudo. Obrigada por sonhar comigo esse sonho e fazê-lo se tornar possível!

Ao meu pai tão dedicado, companheiro, confidente e cúmplice. Obrigada por tudo!

Querido Gui, a mamãe conseguiu escrever o “livrão”! Viva! Obrigada pela leveza e alegria em todos os meus dias, por me ensinar tanto dessa nossa relação. Pela cumplicidade e partilha dessa conquista, gratidão!

Ao meu companheiro Luiz, amor da minha vida! Obrigada por enfrentar esse desafio comigo, compreendendo minhas ausências e me fortalecendo no enfrentamento dos obstáculos que surgiam. Obrigada pela parceria na vida!

A Deus, acima de tudo e todos, pelo incomensurável amor.

## RESUMO

MACEDO, Nayara. *Tá tudo aqui, o achado e o sumido*”: Caminhos de um percurso de investigação com crianças numa escola das infâncias em Niterói/RJ. 2020. 202 f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

Intencionando investigar o que um grupo de crianças revela sobre os modos e jeitos de ser criança no contexto de uma Unidade Municipal de Educação Infantil na zona norte de Niterói, a presente dissertação tem por objetivo colocar em discussão a complexidade dos caminhos de pesquisa com crianças. Trata-se de um estudo no qual os encaminhamentos epistêmicos e metodológicos buscam contemplar a investigação etnográfica com crianças, na qual os atos cognitivos de olhar, escutar e escrever (OLIVEIRA, 1996) foram complexificados. Enfatizando a participação das crianças na pesquisa (FERREIRA, 2004; SOARES, 2006), abordamos diferentes modos de encontrar caminhos a serem trilhados por nós. Se não há receita, manual a ser seguido ou plano infalível, *a dúvida foi o método* (GARCIA, 2003) e as crianças, a bússola orientadora dos caminhos ingressados na pesquisa. Desse modo, utilizamos como procedimentos metodológicos, as conversas com as crianças, o uso de câmeras fotográficas, gravador de voz, registro em *diário de itinerância* (BARBIER, 2007) e um processo criativo de documentação do vivido com os sujeitos da pesquisa (RINALDI, 2012; OSTETTO, 2018), sem perder de vista questões que atravessam a construção de uma postura ética na pesquisa com crianças (BARBOSA, 2014; KRAMER, 2012). O estudo se fundamenta no campo dos Estudos da Infância e da Criança, em diálogo com as Ciências Humanas, contextualizando-as no campo de produção acadêmico-científica contemporânea: Carreiro e Tavares (2018), Faria e Finco (2011), Kramer (1993), Kohan (2007, 2009), Leal (2011), Pereira (2012), Sarmiento e Gouvea (2009), Tavares (2003, 2009) dentre outros autores que, para além das fronteiras disciplinares, consideram as crianças sujeitos e não meramente objetos de estudos e investigações, tendo o compromisso de efetivamente incluir a participação das crianças na pesquisa. A relevância deste estudo reside na busca de caminhos de investigação junto às crianças, compartilhando o que elas pensam e dizem através das suas cem linguagens (MALAGUZZI, 1999), refletindo e problematizando o quanto podemos aprender com os saberes e as lógicas infantis que emergem no fluxo do cotidiano de uma escola das infâncias.

Palavras Chave: Pesquisa com crianças. Infâncias. Educação Infantil em Niterói. Estudos Sociais da Infância.

## ABSTRACT

MACEDO, Nayara. Paths of a research course with children in an early childhood school in Niterói/RJ. 2020. 202 f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

Intending to investigate what a group of children reveals about the ways of being a child in the context of a Municipal Unit of Early Childhood Education in the north of Niterói, this dissertation aims to discuss the complexity of research paths with children. This is a study in which epistemic and methodological approaches seek to contemplate ethnographic investigation with children, in which the cognitive acts of looking, listening and writing (OLIVEIRA, 1996) were complexified. Emphasizing the participation of children in the research (FERREIRA, 2004; SOARES, 2006), we approach different ways of finding paths to be trodden by us. If there is no recipe, manual to be followed or infallible plan, the doubt was the method (GARCIA, 2003) and children, the guiding compass of the paths entered into the research. We used methodological procedures, such as conversations with children, the use of cameras, voice recorder, log in a roaming diary (BARBIER, 2007) and a creative process of documentations of the lived facts with the research subjects (RINALDI, 2012; OSTETTO, 2018), without losing the issues that cross the construction of an ethical posture in research with children (BARBOSA, 2014; KRAMER, 2012). The study is based on the field of Childhood and Child Studies, in dialogue with the Humanities, contextualizing them in the field of contemporary academic-scientific production: Carreiro and Tavares (2018), Faria and Finco (2011), Kramer (1993), Kohan (2007, 2009), Leal (2011), Pereira (2012), Sarmiento and Gouvea (2009), Tavares (2003, 2009) among other authors who, beyond disciplinary boundaries, consider children as subjects and not merely objects of studies and investigations, with a commitment to effectively include the participation of children in research. The relevance of this study lies in the search for research paths with children, sharing what they think and say through their hundred languages (MALAGUZZI, 1999), reflecting and problematizing how much we can learn from the knowledge and logic of children that emerge in the flow of the daily life of a childhood school.

Keywords: Research with children. Childhoods. Child Education in Niteroi. Child Social Studies.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Mensagem da família .....	30
Figura 2 –	Desenho da UMEIRAC .....	40
Figura 3 –	Localização do Barreto no município de Niterói .....	42
Figura 4 –	Localização da UMEIRAC.....	42
Figura 5 –	Vista panorâmica da entrada da UMEIRAC .....	43
Figura 6 –	Pátio da UMEIRAC .....	52
Figura 7 –	Parque 1 .....	53
Figura 8 –	Parque 2 .....	53
Figura 9 –	Espaço externo da casinha .....	54
Figura 10 –	Foto externa da casinha .....	55
Figura 11 –	Foto interna da casinha .....	55
Figura 12 –	Crianças ouvindo histórias na tenda na sala de leitura .....	58
Figura 13 –	Teatro na sala de leitura .....	58
Figura 14 –	Crianças lendo livro .....	59
Figura 15 –	Crianças apresentando teatro de fantoches no pátio .....	62
Figura 16 –	Refeitório 1 .....	64
Figura 17 –	Refeitório 2 .....	64
Figura 18 –	Camila e Júlia feitas de massinha de modelar .....	100
Figura 19 –	Termo assinado pelas crianças .....	123
Figura 20 –	Autorretrato de Antônio .....	127
Figura 21 –	Autorretrato de Alice .....	129
Figura 22 –	Autorretrato de Beatriz .....	130

Figura 23 – Autorretrato de Emanuelle .....	131
Figura 24 – Autorretrato de Gabriel .....	133
Figura 25 – Autorretrato de Geovana .....	134
Figura 26 – Autorretrato de Guilherme .....	135
Figura 27 – Autorretrato de Helena .....	136
Figura 28 – Autorretrato de Isabelle .....	138
Figura 29 – Autorretrato de Isabely .....	139
Figura 30 – Autorretrato de Júlia .....	140
Figura 31 – Autorretrato de Jhenyfer .....	141
Figura 32 – Autorretrato de Jhulie .....	142
Figura 33 – Autorretrato de Kaique .....	143
Figura 34 – Autorretrato de Mateus .....	144
Figura 35 – Autorretrato de Mycaely .....	145
Figura 36 – Autorretrato de Nicolas Henrique .....	146
Figura 37 – Autorretrato de Pedro .....	147
Figura 38 – Autorretrato de Sophia .....	148
Figura 39 – Autorretrato de Vitória .....	150
Figura 40 – Autorretrato de Weberson .....	151
Figura 41 – Autorretrato de Elma .....	152
Figura 42 – Autorretrato de Flávia Aline .....	153
Figura 43 – Autorretrato de Nayara .....	155
Figura 44 – Helena e Beatriz escrevendo no diário dos detetives .....	162
Figura 45 – Diário dos detetives .....	163
Figura 46 – Registro feito por Antônio .....	164

Figura 47 – Grupo de crianças abraçadas .....	165
Figura 48 – Crianças brincando em frente a secretaria da UMEIRAC .....	165
Figura 49 – Registro de Júlia .....	167
Figura 50 – Registro de Mycaely .....	168
Figura 51 – Registro de Geovana .....	169
Figura 52 – Registro de Kaique .....	172
Figura 53 – Registro de Jhenyfer .....	173
Figura 54 – Crianças e Nayara na sala verde .....	176
Figura 55 – Helena e Nayara Conversando no quintal da casinha .....	176
Figura 56 – Crianças e Nayara no quintal da casinha .....	177
Figura 57 – Roda de conversa na sala verde .....	177

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
FFP	Faculdade de Formação de Professores
FME	Fundação Municipal de Educação
GIFORDIC	Grupo de Estudos e Pesquisa da(s) Infância(s), Formação de Professores (as) e Diversidade Cultural
GREI	Grupo de Referência de Educação Infantil
IECN	Instituto de Educação Clélia Nanci
RJ	Rio de Janeiro
SG	São Gonçalo
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil
UMEIRAC	Unidade Municipal de Educação Infantil Rosalina de Araújo Costa
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
1	<b>ONDE FICA O COMEÇO? ENTRE “RABOS E CABEÇAS”, CAMINHOS DE UMA PESQUISA COM CRIANÇAS</b> .....	19
1.1	<b>Caminhando para as origens: lá onde as palavras são desacostumadas.....</b>	22
1.2	<b>Quando me tornei professora-pesquisadora das infâncias? .....</b>	27
1.3	<b>Aprendendo os caminhos com os caminhantes .....</b>	33
1.4	<b>Pelos (des) caminhos da UMEI Rosalina de Araújo Costa .....</b>	40
2	<b>AFINAL, DE QUEM ESTAMOS FALANDO? CRIANÇAS E INFÂNCIAS EM PERSPECTIVA</b> .....	67
2.1	<b>Crianças e Infâncias .....</b>	72
2.2	<b>A pesquisa com crianças e o adultocêntrismo: desafios e possibilidades.....</b>	81
3	<b>COMO CHEGAR ÀS INFÂNCIAS DA UMEIRAC? OLHAR, ESCUTAR, ESCREVER EM BUSCA DE CAMINHOS EPISTEMOLÓGICOS</b> .....	87
3.1	<b>Olhar .....</b>	92
3.2	<b>Escutar .....</b>	97
3.3	<b>Escrever .....</b>	103
4	<b>AS CRIANÇAS PESQUISADORAS: “<i>AQUI TODO MUNDO É PESQUISADEIRA, PORQUE A GENTE É DETETIVE DA SALA VERDE, ESQUECEU:</i>”.....</b>	109
4.1	<b>O convite, o assentimento e a autorização: “a gente vai pesquisar, vamos descobrir os mistérios sobre as crianças” .....</b>	112
4.2	<b>Os detetives da sala verde: crianças pesquisadeiras.....</b>	124
4.3	<b>Nosso diário .....</b>	158
4.3.1	<b><u>Coisas de Detetives: “Tá tudo aqui no diário: o achado e o sumido”.....</u></b>	161

4.4	<b>O que ensinam às crianças? Sobre os nossos encontros.....</b>	174
	<b>E PONTO (DE COMEÇO) .....</b>	182
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	192
	<b>ANEXOS .....</b>	202

## INTRODUÇÃO

*Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças.*

Manoel de Barros

A presente pesquisa se propõe a compreender, a partir da investigação etnográfica com crianças na educação infantil, os sentidos construídos por um grupo de crianças sobre as suas infâncias, mobilizada pelas seguintes questões de estudo: o que revelam as crianças com seus jeitos e modos sobre a experiência de ser criança? Quais são as possibilidades e limites de discutir as infâncias através das lógicas das crianças? O que elas manifestam em suas compreensões? O que as crianças expressam sobre suas infâncias podem nos ajudar a produzir uma educação infantil que seja mais significativa para elas? O que podemos aprender com as vozes infantis?

A inquietação de pesquisar com crianças, conhecer o que falam da sua experiência de ser criança no contexto de uma escola das infâncias, emerge do trabalho no/do/com o cotidiano, na minha atuação como professora-pesquisadora (GARCIA, 2003) na Unidade Municipal de Educação Infantil Rosalina de Araújo Costa (UMEIRAC), localizada no Barreto na zona norte de Niterói, RJ. Por isso, elejo a UMEIRAC como contexto da pesquisa, por não desejar me afastar do lugar que tenho nutrido estas problematizações. E é com um grupo de crianças desta instituição, companheiras de tantas experiências e descobertas que busco dar sentido ao trabalho investigativo.

Trazer as crianças como pesquisadoras qualificadas, informantes privilegiadas sobre um tema que as cercam, aspectos que lhes dizem respeito e, de certa forma, produzem sentidos a elas, é ter como premissa que “a fala da criança é uma inversão nos processos de subalternização, é um movimento político” (ABRAMOWICZ, 2011, p. 24). E é no que reside a relevância deste estudo: a possibilidade de compartilhar o que as crianças pensam e dizem por meio das suas *cem linguagens* (MALAGUZZI, 1999) refletindo o quanto podemos aprender com os saberes infantis, com as lógicas das crianças.

Nesse sentido, comungamos dos seguintes postulados explícitos por Pinto (1997).

O primeiro é o de que as crianças têm algum grau de consciência dos seus sentimentos, ideias, desejos e expectativas, que são capazes de expressá-los e que efetivamente os expressam, desde que haja quem os queira escutar e ter em conta. O segundo é o de que há realidades sociais que só a partir do ponto de vista das

crianças e dos seus universos específicos podem ser descobertas, apreendidas e analisadas (1997, p. 65).

Assim, sendo parte de meus objetivos procurei também investigar o campo dos Estudos da Infância, em diálogo com as Ciências Humanas, contextualizando-os no campo de produção acadêmico-científica contemporânea em ascensão: Carreiro e Tavares (2018), Faria e Finco (2011), Kohan (2007), Kramer (1993; 2000), Leal (2011), Pereira (2012; 2015), Sarmiento e Gouvea (2009), Tavares (2003, 2009), dentre outros que, para além das fronteiras disciplinares, consideram as crianças sujeitos e não meramente objetos de estudos e investigações, e por isso, possuem o compromisso efetivo de incluir a participação das crianças na pesquisa. O que vêm substanciando um conjunto de produções que privilegiam um olhar que rompe com esta imagem naturalizada, reificada e dominante de infância, “sem voz, sem vez”, para pensá-las como atores sociais, sujeitos de direitos, competentes, não mais como objetos passivos da socialização imposta pelos adultos (SARMENTO, 2009).

Para tanto, a presente investigação é uma etnografia com crianças. Escolhemos este referencial teórico-metodológico por entender o desafio de olhar, escutar e escrever (OLIVEIRA, 1996) com as crianças a partir de seus pontos de vistas, apreendendo os significados que com/por elas são construídos. Pois como bem salienta, Delgado e Muller (2005, p.169) “nos estudos etnográficos analisamos como as pessoas envolvidas no estudo atribuem sentidos para os fatos da vida; como interpretam ou estruturam o mundo no qual vivem”.

A participação das crianças na pesquisa (FERREIRA, 2004; SOARES, 2006) foi perseguida de modo a visibilizar os diferentes modos das crianças produzirem conhecimentos, valorizando seus jeitos e modos de comunicarem suas descobertas e de oferecerem encaminhamentos para os caminhos trilhados, como sujeitos competentes e criativos que são.

Em diálogo com a metodologia adotada, utilizei como dispositivos potencializadores na produção de conhecimentos da pesquisa: o diário de itinerância (BARBIER, 2007), os registros fotográficos, a gravação de voz, e um processo criativo de documentação do vivido com os sujeitos da pesquisa (RINALDI, 2012; OSTETTO, 2017). Sem perder de vista as questões que atravessam a construção de uma postura ética (BARBOSA, 2014; KRAMER, 2012) na pesquisa de cunho etnográfica com crianças. Mais do que tentativas de captar as vozes das crianças a serem investigadas, me debrucei no desafio de compreendê-las nas suas múltiplas linguagens, na construção de dispositivos que promovessem uma *escuta sensível* e atenta aos seus modos de dizer (BARBIER, 1992; RINALDI, 2012) e que nos convocasse a (re) conhecê-las em sua alteridade.

Infâncias e crianças não são palavras que designam o mesmo sentido, ou que expressem significados que se sobreponham um ao outro. Compreendemos a infância como uma categoria geracional socialmente construída (SARMENTO e GOUVEA, 2009), e por isso, não corresponde a uma categoria universal e uniformizadora. Falamos de infâncias pela existência de uma pluralidade de realidades em movimento e confronto. As crianças não podem ser divorciadas do seu contexto, classe social, etnia, gênero, ou seja, dos diversos fatores políticos, econômicos, culturais, geográficos e sociais, os quais nos impedem de pensá-las no singular.

Kohan (2007; 2009) e Larrosa (2002; 2015) nos apontam caminhos para pensar a infância como acontecimento e experiência, desatrelada dos referenciais desenvolvimentistas que a percebem como o tempo de um período inicial de vida, padronizado em uma faixa etária específica, que precisa ser preenchido, antecipado, controlado.

Para dizê-lo em poucas palavras, a infância não é só ou, melhor dizendo, não é sobretudo, ausência de adultícia nem de qualquer outra coisa: a infância é muitas outras afirmações além da negação de não ser adultícia; por isso, eu gostaria que olhássemos a infância desde ela mesma; decerto, não creio que se possa dizer muito mais, em geral ou em abstrato sobre esta questão porque na realidade o que há são infâncias, afirmações, singulares, plurais e não “a infância” (KOHAN, 2007, p. 31).

Ao estabelecer diálogos com esses autores, ampliamos nossos horizontes para pensarmos no que a infância nos provoca, na sua multiplicidade de sentidos, nos fluxos e interstícios nos quais ela emerge.

Compreendemos as crianças como um grupo geracional, e também como os *recém-chegados* de que nos fala Arendt (2000). Este conceito nos mobilizou a pensar a criança que descobre o mundo que a cerca não adjetivada pela falta ou redução, mas como alguém que se abre ao novo mundo e o experimenta, inventa, significa, criando novos sentidos para ele. A experiência da chegada anuncia a criança que também pode ser o (a) estrangeiro, o (a) viajante, impulsionando-a a novos começos, pois aquele que nasce e/ou chega ao mundo existente e aberto às transformações, é o portador da novidade “pelo fato de ter nascido, é um novo começo, e seu poder de começar pode muito bem corresponder a esse fato da condição humana” (ARENDRT, 2000, p. 191).

E pensando nessas questões, a arquitetura da dissertação está projetada da seguinte forma: No primeiro capítulo – *Onde fica o começo? Entre “rabos e cabeças”, caminhos de uma pesquisa com crianças* - apresento o movimento de construção da pesquisa, partindo das contingências, da minha experiência de ser criança, de ser professora das infâncias. O que me levou a revisitar a minha infância, na procura pelos *achadouros* do que me moveram a

pesquisar com crianças. E abordo um breve memorial do meu percurso formativo, investigando *quando me tornei professora-pesquisadora da(s) infância(s)*, no sentido de aprofundar a relação desse percurso com os caminhos da dissertação. Sigo fazendo um levantamento bibliográfico dos estudos já realizados acerca das relações entre infância, criança e educação infantil, que comungassem com os objetivos deste estudo.

No segundo capítulo – *Afinal, de quem estamos falando? Crianças e Infâncias em perspectiva* busquei compartilhar alguns dos inúmeros desafios que venho enfrentando, em especial, junto ao campo dos Estudos da Infância (SARMENTO e GOUVEA, 2009), no qual inúmeras vezes, vivemos o paradoxo de avanços na construção de diferentes discursos sociais, políticos, científicos sobre as crianças, mas ainda é nítida a dificuldade de incorporar tais discursos nas práticas sociais relacionadas a elas. Nesse sentido, sigo estudando, refletindo e identificando diferentes abordagens e perspectivas de estudo sobre as crianças e infâncias, oferecendo um destaque a Sociologia da Infância, no caminho trilhado em compreender as crianças como “testemunhas” da sua história, problematizando as diferentes e diversas experiências de infâncias, inseridas em uma sociedade concreta, datada, atravessada pelo “espírito de seu tempo”, conforme nos convoca a pensar Kramer (2000).

Objetivando também fundamentar a presente pesquisa procurei fundamentar com autores como Abramovicz e Rodrigues (2014), Faria *et. al.* (2015), Freire (2005), cujas interrogações decoloniais nos provocaram a pensar sobre os lugares ocupados pelas crianças numa sociedade colonialista e adultocêntrica.

No terceiro capítulo – *Como chegar às crianças da UMEIRAC? Olhar, escutar e escrever em busca de caminhos epistemológicos* - discuto a minha entrada no campo, na tentativa de *chegar às crianças*, alcançando os sentidos e significados produzidos pelas/com as crianças na UMEIRAC. Por meio desses “atos cognitivos que são complementares”: Olhar, Escutar, Escrever (OLIVEIRA, 1996). Para tanto, reflito sobre a problematização de desnaturalizar esse olhar; a necessidade da busca de uma epistemologia da escuta das vozes das crianças; analisando o “escrever” e os desafios éticos, políticos e metodológicos de trazer as relações observadas e vividas para o plano do discurso (PEREIRA, 2012). Desse modo, justifico a utilização do diário de itinerância (BARBIER, 2007) em diálogo com o arcabouço teórico-metodológico produzido na pesquisa.

No quarto e último capítulo – *As crianças pesquisadoras: “aqui todo mundo é pesquisadeira, porque a gente é detetive da sala verde, esqueceu?”* - procurei reivindicar a presença e a participação das crianças na pesquisa (FERREIRA, 2010; SOARES, 2006) e no

cotidiano da educação infantil como sujeito ativo, crítico e criativo, mobilizadores de caminhos e direções. Nesse sentido, relato sobre os desafios enfrentados, momentos de confronto e aprofundamento teórico para que o protagonismo das crianças, realmente acontecesse, tendo em vista as dimensões culturais, sociais e políticas em que a relação de poder entre crianças e adultos está sedimentada. Neste capítulo também apresento as crianças companheiras desse percurso de pesquisa, abordando os encontros que tivemos na UMEIRAC, as diferentes tentativas de encontrar caminhos a serem trilhados por *nós*. Se não há receita, manual a ser seguido ou plano infalível, *a dúvida foi o método* (GARCIA, 2003) e as crianças, a bússola orientadora.

Por fim chego ao – *E ponto (de começo)*- onde retomei alguns aspectos abordados nesta pesquisa etnográfica com as crianças, apresentando minhas considerações finais.

Sendo assim, faço deste estudo um convite, a percorrer os caminhos trilhados por mim professora-pesquisadora das infâncias, nos encontros cotidianos com as crianças na UMEIRAC.

## 1 ONDE FICA O COMEÇO? ENTRE “RABOS E CABEÇAS”, OS CAMINHOS DE UMA PESQUISA COM CRIANÇAS

*Princípios e fins se reúnem na circunferência do círculo*  
Heráclito

Começamos? Paralisei nessa questão por alguns dias. Como iniciar esse texto que pretende delinear, dar forma, apresentar a pesquisa em construção? “Comece pelo começo” “e prossiga até chegar ao fim, então pare.” Foi a resposta dada pelo rei, quando o coelho perguntou, por onde devia começar (CARROL, 1977, p.127). O equivocado rei do país das Maravilhas perdeu-se na sua arrogância. Os começos, não são tão cheios de fins?

Lembrei-me de um episódio com uma criança que conheci na UMEIRAC, na época tinha 04 anos de idade: após contar uma história, estranhei um silêncio instaurado na roda de conversas. Tendo em mente o quanto a menina é falante, e gosta de expor seus pontos de vistas, lancei para ela a pergunta: *quer começar, Sofia? Conta o que gostou da história!* Sem pestanejar respondeu-me: - *Ah! Eu nem tô no rabo da roda!*

Pensei comigo, se estávamos todos voltados para um centro em comum, o que seria o *rabo da roda*? Se ela não estava no rabo, quem estaria? Quem seria a cabeça da roda? Onde começava a roda? Onde terminava? Quem estaria numa posição legítima na roda para iniciar o assunto?

A argumentação dada por Sofia me pegou pelo pé, entre risos de algumas crianças, ideias de outras, o assunto tornou-se efervescente na roda. Eu que estava tão acostumada a sugerir a construção das rodas para conversar, naquele dia comecei verdadeiramente a pensar sobre o que significava aquele ritual tão rotineiro e, sobretudo, a refletir sobre inícios e fins, sobre *rabos e cabeças*, crianças e histórias numa roda.

Da resposta de Sofia, começamos a pensar juntos sobre o fluxo do movimento do círculo, a forma que sua estrutura nos organizava, que ao agregar tudo e todos numa posição igualitária de encontro, pertencimento e partilha, parecia abolir as assimetrias, divisões e hierarquias. De uma conversa a outra, negociando sentidos e possibilidades, chegamos a uma

conclusão, mesmo provisória, de que na nossa roda de conversas não seria possível discernir e/ou eleger a primeira vista o que seria princípio e/ou fim.

Naquela roda parecia que cada criança tinha um pouco de início e fim, eles estavam reunidos entre nós. Qualquer criança poderia começar a contar sobre a história, terminá-la, ou até mesmo poderíamos pôr um fim no assunto antes mesmo de iniciá-lo. Rimos juntos com a possibilidade de cada criança ter um pedaço de tudo, o que na nossa conversa era chamado de *rabos e cabeças*.

A leitura de Heráclito corroborava conosco, já nos dando indícios com seu texto na epígrafe que abre esse capítulo. Bem sabia Garcia (2003, p.194) que, “Heráclito, pai de quem vê, na aparente obviedade do simples, a surpresa da inapreensível multiplicidade”.

Ostetto (2009) ressalta que a prática da roda, pode ser um estímulo à reflexão e ação quando alicerçada no “círculo como princípio”. A autora discorre sobre a imagem inspiradora do círculo, com uma força catalisadora de agregar tudo e a todos, capaz de inspirar ações educativas num espaço diferenciado de partilha, uma práxis viva. Partindo dessas premissas, a hora da roda pode ser concebida como:

Um ritual de encontro, troca, afirmação de pertencimento e identidade de um grupo – crianças e professora. Encontrando-se no espaço circular, todos “apareciam”, podiam dizer e fazer seu discurso ou cena. Exercício de alteridade na aventura de estar com o outro sem controle de conteúdo. Para as crianças, podiam ver e reconhecer umas as outras. Como professora, podia vê-las, reconhecê-las e ver-me, reconhecer-me. O que emergia do círculo era um mundo de conhecimento e autoconhecimento (p. 180).

Contudo, ao narrar diferentes experiências do uso da roda com crianças na educação infantil, a autora discorre que o seu uso, muitas vezes pode ser esvaziado de sua dinâmica e simbologia, quando transformado em momentos de formalizações rotineiras, tendo assim a forma do círculo, mas sem romper com a linearidade típica das linhas retas. Ou seja, é preciso unir forma e conteúdo, “pensar circularmente (...) não uma técnica, procedimento metodológico, mas um modo de agir, ser, de acolher” (Idem, p. 182).

Nesse sentido, pensando o círculo como princípio (OSTETTO, 2009) a organização espacial de nossa roda de conversa trazia para nós a possibilidade de muitos inícios e fins, e por não ter somente *um rabo*, muito menos *uma cabeça*, eram impossíveis de serem identificados. Ora! Estavam blindados, protegidos da arrogância do rei e da professora presunçosa que queria apontar e nomear de início e fim o que só poderia ser (ainda) experimentado. E como nos diz Larrosa (2002), experiência não é algo genérico que possa ser

regulado, transmitido de uma pessoa para outra, é algo que nos acontece, impossível de ser antecipado, de antemão dito, nomeado, visto. Está encarnado no modo de dar sentido, parecendo ser uma força propulsora que move a nossa existência.

Retomando a arquitetura deste estudo e suas intenções, me pergunto, exercitando a experiência de *estar em pesquisa*: é possível discernir princípios e fins? Então, onde é o começo? Será que é quando sou admitida no programa de Mestrado em educação? É com a aprovação de um projeto de investigação que se começa a pesquisa? Quem está na posição considerada legítima de pesquisar?

Se aquelas crianças na roda portavam uma a uma, ao mesmo tempo, um pedacinho do rabo e um pedacinho da cabeça, um pouco do início e um pouco do fim, acredito que cada estudante do curso de pós-graduação, mesmo aqueles que até então nunca se perceberam pesquisadores, carregam um pouco dos inícios e fins do que pretendem investigar.

Os meus inícios e fins não são diferentes. Vejo a pontinha desse rabo, no meu tempo de criança, quando já questionava o lugar da falta à qual fui relegada, ou quando vi um osso de galinha e fortalecida pela hipótese de ser de um dinossauro, comecei a minha própria pesquisa. Parece que aponto um pedacinho da cabeça quando volto os meus olhos e todos os meus sentidos para o cotidiano da escola das infâncias, naquele momento em que estando professora, impelida a ouvir (ou será avaliar?) o que as crianças compreenderam de uma história contada, sou abordada por uma menina chamada Sofia que dentre tantas questões, parecia me dizer algo sobre escuta, diálogo e negociação (FORMOSINHO, 2007).

Em outras palavras, o meu percurso de pesquisa, não estaria sendo delineado, mesmo que de forma imperceptível para mim no trilhar do caminhar? Arrisco-me a dizer que sim.

Trilho caminhos que ao atravessar, sou atravessada por eles. Mas essa não é uma construção individual e sim coletiva, pois me constituo através do outro, das muitas vozes que constroem e estão a construir a minha trajetória, assim “eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com o auxílio do outro” (BAKHTIN, 2010, p.322). É a partir das redes formadas pela multiplicidade das minhas relações cotidianas, das escolhas que fiz, das aprendizagens que teci, dos encontros com muitos sujeitos que fui me educando, sempre em comunhão, como nos diz Freire (2005).

Assim, renunciando a minha presunção de eleger como começo da pesquisa o momento de entrada no Programa de Mestrado em Educação: Processos Formativos e

Desigualdades Sociais, na UERJ/FFP, me desafio a reparar e indagar o caminho até aqui construído.

Se no início desse texto, trago uma roda de conversas, abro a roda, e sem soltar as mãos das crianças, faço um convite a um passeio ao entrecruzamento entre a minha vida, o cotidiano da educação infantil e a pesquisa. Captando os sentidos das complexidades das questões que levanto, nutridas numa dinâmica social, que não se dissociam das redes que me entrelaçam, e por isso, tanto me afetam.

Foram os sentidos da reflexão da minha memória de infância, da criança, compreendida como aluna, da professora que se quis pesquisadora, atravessada pelo *tempoespaço* no qual vivo hoje, que justificam de algum modo a presente pesquisa. Talvez, ir à busca desses inícios e fins, desses “rabos e cabeças”, possa ser um movimento reflexivo e crítico que me fortaleça, pois compreendo, que as experiências vividas, ao serem ressignificadas vão nos permitindo (re) construir saberes para a transformação do nosso próprio *saber/fazer* (PRADO, FERREIRA, FERNANDES, 2011).

### 1.1 Caminhando para as origens: Lá onde as palavras são desacostumadas

*Eu queria avançar para o começo. Chegar ao  
criançamento das palavras. Lá onde elas ainda  
urinam na perna. Antes mesmo que sejam  
modeladas pelas mãos. Quando a criança garatuja  
o verbo para falar o que não tem.  
Manoel de Barros*

Acredito que o interesse em entender a experiência das infâncias me impele a revisitar meu passado. Talvez *avançar para o começo* - como já sabemos, tão cheio de fins - possa ser uma aposta para se chegar aonde a palavra é desacostumada. Tendo a acreditar que possa encontrar, nos *achadouros da minha infância*, a relação que temos com o que está diante de nós. Pois, também, como disse Manoel de Barros<sup>1</sup>, *eu não caminho para o fim, eu caminho para as origens*, tal qual como ele, estou a querer *chegar ao criançamento das palavras...* E quem sabe, ao criançamento dos caminhos da pesquisa em que ao buscar, também os

---

<sup>1</sup> Entrevista concedida a revista Caros Amigos, em que tivemos a voz de Manoel de Barros, escrita à máquina, à mão e ao vivo. Por Bosco Martins, Cláudia Trimarco e Douglas Diegues, 2008, Acesso em: <http://www.carosamigos.com.br/index.php/grandesentrevistas/2675-manoel-de-barros>.

apresento.

Trazer a infância particularizada nos marcos históricos da minha vida, atrelada às memórias familiares, pode fazer emergir o que está mergulhado no contexto do vivido. Pode me aproximar da possibilidade de pensar a minha infância como generalizável a qualquer outra infância – o que pode ser falacioso: fixando o que lembro, penso saber e anuncio a mim, como padrão para outros. Por isso, alerta, forço-me a pensar numa infância – a minha - sem sobrepujá-la a tantas e diferentes infâncias. Empenho-me na tentativa de encontrar nos acontecimentos infantis, naquilo que ainda flui em mim, descontínuo e interrompido, os entrecruzamentos que me convocaram a pensar a infância de outro lugar, a de pesquisadora das infâncias.

Sem me (pre)ocupar em inaugurar um modo antecipável de dizer a infância, mas quem sabe ao retomar o modo de pensar infantil, possamos dar um passo, que já deu Bartolomeu Campos de Queirós ao cogitar em roubar o indez.

Mas a vontade de Antônio era de levar também o indez. Então a galinha, perdendo a direção do ninho, quem sabe, construiria outro, em lugar longe, mais oculto, mais secreto. Cercada por um bando de filhos, ela apareceria, numa manhã, protegendo-os sob as asas – sombrinhas de bailarina – com seu amor arrepiado (QUEIRÓS, 2005, p. 51).

A obra de Queirós (2005) trata de forma delicada e sensível as lembranças da infância do menino Antônio, marcada pela cultura popular brasileira. O livro do renomado autor recebe como título um termo popular, utilizado para designar um ovo que é deixado no ninho para que a galinha volte a pôr ovos naquele mesmo lugar: Indez. Tentativa humana de direcionar, delimitar territórios, estabelecer critérios, controlar e prever o fluxo do movimento da vida. Compartilhamos do desejo de Queiroz, muitas vezes também queremos levar o indez, impedir que tentem dirigir e naturalizar o que é misterioso, colonizar o que é anarquista, de dizer que não é, que não pode ser, o que já é, o que já está sendo. Como Kohan “penso que pode ser interessante tentar dar à infância outro lugar que não aquele que a institui como aquilo que deve ser formado pelos adultos” (2007, p. 30).

Porém, como as crianças, diferentes das galinhas, ainda resistem com seus fluxos inventivos (KOHAN, 2007), é preciso muita atenção. E ao tentarmos roubá-las, nos apropriando do seu lugar de dizer, somos os primeiros a sermos roubados. Roubamo-nos de vermos e aprendermos com as crianças, que se situam em outros lugares inusitados, inesperados. *Em lugar longe, mais oculto, mais secreto.*

A infância como experiência e acontecimento (KOHAN, 2007) promove uma ruptura

na própria experiência do tempo. Não mais linear, progressivo, acumulativo. Não mais como tempo a ser vencido, deixado para trás. O que significa que podemos pensar na infância que nos atravessa, que nos acontece, como um encontro possível. Se não foi superada, a infância pode ser alcançada e percebermos seu movimento em nós. E isso vai além de um resgate do passado, do meramente pensar na criança que eu fui, mas nos remete a aprender com a nossa dimensão infantil, dar sentido ao que nos passa, e pede passagem.

Enquanto experiência, a infância tem, na memória, um lugar privilegiado de ocorrências. As narrativas infantis mostram-se repletas de signos engendrados de sentido à espera de interpretações. É como se imagens, cheiros e sons, reunidos em algum canto de nossas vidas, aguardassem o que violentamente se dará na forma de acontecimento. Abruptamente, o acontecimento infantil provoca a descoberta tardia daquilo que já sabíamos intuitivamente, sem que o tivéssemos explicitado. A memória nos faz, por conseguinte aprender (LEAL, 2011, p. 20).

Recorro a minha infância vivida na cidade de São Gonçalo. A menina moleque, faladeira, que com sua bicicleta percorria os trilhos do trem que atravessava a cidade, sua rua, sua casa. Ainda não tinha me dado conta que os trilhos, que seguia, não eram o meu guia, eu que os tinha inventado.

“Essa menina, não entende nada da vida”, frase tantas vezes dita, em diferentes contextos pelos adultos que conheci. Talvez eles tivessem razão, pois ainda acho que não entendo nada da vida. Quem entende, afinal? Talvez, por isso, tenho me desafiado a pesquisar para conhecer.

Morava próximo a um cemitério e, em dia de finados, o lugar pouco movimentado se transformava em um local efervescente de visitantes, carros e vendedores ambulantes. Lembro-me da sensação de tristeza pela qual meu pai era acometido, parecia que reservava esse dia no ano, para vivenciar o luto pela morte dos seus entes queridos. Papai dizia que esta data era só tristeza, assim arrastava o dia rememorando histórias dos meus avós, parentes, amigos queridos já falecidos. Por mais que as narrações fossem repetitivas, já que as ouvia todos os anos, lembro-me do prazer que era ouvir os relatos e hoje constituem um acervo afetoso de parte das histórias que guardo e preservo em mim.

Em contraposição à relação dos adultos com o dia de finados, eu achava uma das datas mais divertidas do ano, já que não podia comer doce de São Cosme e Damião, no dia 27 de setembro, nem pular carnaval em fevereiro devido à religião da minha mãe. De especial me restava: a comilança do natal; a festa da alegria do meu aniversário; e a diversão do dia de finados.

“Nayara, você não entende nada da vida” disparou, mais uma vez a minha mãe, ao me ouvir narrar a alegria da chegada do dia que se aproximava. E com a frase aborrecedora,

colocou um fim na conversa. Sem ao menos pedir-me uma justificativa, não ouvi um mísero: *por quê, querida?* Calei-me, por preguiça de puxar novamente o assunto. Como ela não entendia? Era o único dia do ano que a nossa rua ficava florida. Na época, próximo à rua tinha um valão, conhecido pelo cheiro repugnante e também pela profundidade. Agora, imaginem uma rua em que todos tinham que conviver com o mau cheiro do esgoto diariamente, sendo, no dia de finados, disputada bravamente pelo aroma das flores. Não conseguia entender como eles só conseguiam enxergar tristeza.

Gostaria que essa recordação pudesse ser testemunhada por uma fotografia, mas infelizmente não a tenho, porém, ao fechar os olhos, consigo visualizá-la nitidamente. De ponta a ponta, em frente ao cemitério, a rua enflorava. Parte do chão era coberto pelas toalhas coloridas, que os vendedores espalhavam divulgando suas mercadorias. O tom preto da cor da roupa, que muitos vestiam, parecia ser parte de um combinado prudente, para que ninguém ousasse competir com o colorido da beleza das flores, trazidas pelas mãos dos ambulantes. Tinha um pouco de flores de todas as cores, buques de rosas brancas, crisântemo, margaridas, entre outras beldades.

Mas, não é só pelo trânsito de pessoas diferentes, beleza e aroma das flores que gostava desse dia. Era um dia muito aventureiro e proveitoso no aspecto financeiro. Esqueci-me de dizer que conviver com a falta do dinheiro, fez-me desde muito pequena estar alerta para pensar em criar ações para conseguir o bendito, mesmo que só alguns tostões.

Conseguia enriquecer no dia de finados, era o que achava. Minha primeira tentativa foi guardando carros dos visitantes. De trocado em trocado, no final do dia, tinha dinheiro para visitar a cantina da escola, quando servissem bife de fígado no refeitório. Depois surgiu outra oportunidade, mais divertida e mais lucrativa: pintar lápides. Passava o dia, com a desculpa que iria brincar na casa de uma amiga, usando um boné do meu pai, e uma blusa larga de um amigo, os quais, a meu ver, tinham o poder de me deixarem irreconhecível e protegida da surra que levaria, caso meus pais me descobrissem. E por troca de algum dinheiro, acendia com pincel e nanquim preto a pintura das letras, desgastada pelo tempo, das lápides.

Gostava de contemplar os detalhes, de ver as fotos das pessoas falecidas, de decifrar com minha leitura frágil as mensagens de despedidas. Também gostava de me imaginar morta. Idealizava minha lápide, criava hipóteses sobre a mensagem que deveria ser escrita. Será que iriam escrever: *aqui está Nayara morta, a menina que não sabia nada da vida*. Tinha sérias dúvidas quanto a isso. Uma vez perguntei a minha mãe, o que ela escreveria, e ouvi um grito: *Sangue de Jesus tem poder!* Mais um fim na conversa.

Na época gostaria de ter lhe dito o que pensava. Queria ter transformado aquele ponto

final em uma vírgula, assim, tentaria convencê-la do perigo que residia nas mensagens póstumas. E se o defunto não gostasse? Como morreria em paz? Como viveria morto para o resto da vida, com uma lápide que o ofendesse? Tinha muitas razões para crer que, se o teor dos escritos fosse negociado em vida, a morte do coitado do morto seria um pouco mais feliz. Vivos e mortos em paz, era só o que eu queria. Ninguém entendia.

Olho para mim-menina, feita de memória, afeto, cheiros, cores e sons, ingredientes que constituem a todos nós. O desafio é evidente para mim: olhá-la, estabelecer diálogos, relacionar-me com ela. Captar as pistas daquele passado e reconstruí-las no presente. Saúdo a minha infância, interrogo-a, mas muito mais ela a mim.

Aprender com a infância. Resgatar, na infância, o que ela tem a nos ensinar. Tornar parte do aprendizado adulto a experiência da infância. Este é um exercício que exige, além do enorme esforço de busca de sentidos, o desprendimento da concepção arraigada, determinante e cronológica do tempo. Aprender, neste sentido, não resulta do ensinar, não acontece posteriormente a um conteúdo explicado por outro, mas relaciona-se a algo anteriormente conquistado, embora não sabido. Cabe-nos retornar, voltar ao já vivido, a tudo aquilo que, retido em nós, distante daquilo que nossos esquemas interpretativos transforma em saber, aguarda ser descoberto. Contudo, para que algo possa ser encontrado, talvez seja preciso mais do que busca, disposição e sensibilidade aguçada. Parece ser preciso que nos façamos sensíveis aos apelos dos signos que a infância insiste em nos enviar (LEAL, 2011, p. 20).

Ao escavar minhas memórias, aprendo com a infância que insiste como enigma revelando as forças da sua complexidade. Ao escavar, retiro os entulhos das minhas habituais acepções, do meu modo pragmático e naturalizado de dar sentido às coisas. Sigo ao encontro da menina que vive em mim, percebo a sua vinculação com a vida, com o seu mundo social, alcanço novos voos e sustento a hipótese que lanço: a criança é competente e está a contribuir de inúmeros modos inventivos e criativos para a vida em sociedade. Acredito que, enquanto denuncio a ingerência dos adultos em relação às crianças, elas estão a resistir, a intervir no mundo, transformando-o, criando outras relações com o real.

Na minha infância situaram-me em um lugar: o do não saber, da alienação de questões referentes à vida, ao me silenciarem, ou melhor, ao se negarem a me ouvir, deixaram de reconhecer a liberdade infantil da imaginação criadora. Se, por um lado, as crianças estão percebendo, interpretando, recriando o mundo que as cerca, produzindo explicações coerentes ao seu modo, através dos seus pontos de vista, por outro lado, estamos ainda, muitas vezes, a legitimar o pensamento estereotipado, naturalizando uma determinada modelagem de crianças. Estamos a dizer para as crianças: “elas nada sabem da vida”, e ao criar um modo de dizê-las, descartamos de imediato todos os outros/novos modos possíveis de anunciá-las. Ou melhor, de aprendermos com elas, o que elas, como sujeitos políticos, autores sociais que são, anunciam e dizem.

## 1.2 Quando me tornei professora-pesquisadora das infâncias?

*Ao invés de tentar saber o que é mesmo isso ou aquilo, procurar entender por que e como isso ou aquilo aparecem para mim como isso ou aquilo. Então, se quero falar sobre a memória, os tempos e os cotidianos, não fazer daquilo que se costuma denominar seus conceitos nem o ponto de partida nem o ponto de chegada da minha fala; mas, ao invés disso, falar sobre eles, percorrê-los como se memória, tempos e cotidianos fossem portos de passagem, lugares a serem visitados, mais e mais conhecidos, familiarizados e, em consequência, desencantados.*

VEIGA-NETO

Escrever sobre minhas memórias, buscar sentidos nesse breve exercício memorialístico é se desafiar a entrelaçar o vivido com os porquês que buscamos nessa pesquisa. Pensar a experiência infantil numa escola das infâncias, a partir do lugar – assumido e defendido – de professora-pesquisadora (GARCIA, 2003), nos leva a tensionar esse lugar, de quem reflete sobre a sua própria prática e transcende as linhas impostas e expostas da ação, para a busca de respostas sobre as questões que nos inquietam/mobilizam/atravessam no/do/com o cotidiano.

Quando me tornei professora-pesquisadora? A pergunta nos exige mais do que uma resposta a ser dada e/ou inventada, talvez seja preciso descobri-la, construí-la e sustentá-la, o que nos evoca percorrer a *memória, tempos e cotidianos*. E a revisitar o *tempoespaço* de que quando criança, fui chamada de aluna e quando me tornei professora, me descobri pesquisadora.

Proponho a tecer uma história com o fio que desfia essa trama, num movimento de desconstrução/construção das minhas experiências, pois ao narrar às experiências vividas, também investigo o que pode se revelar para nós.

Entre narrativas, tessituras e travessias, voltemos à cidade de São Gonçalo. Na 4ª série, atual 5º ano, aos 09 anos de idade, quando coloquei tachinhas na cadeira da minha professora. E quando ela não podia me ouvir, a apelidava de bruxa. Não conseguia aprender a tabuada, e para piorar a situação, a professora escolhia dias aleatórios em que só deixava entrar na sala quem respondesse a conta que ela nos interpelava. Em fila, suando frio, com as pernas bambas, aguardava a minha vez de ser arguida. A professora era vencida pelo cansaço, já que não poderia me tirar da sala pelo único fato de não saber (nem decorar conseguia) a infeliz da

tabuada. Um dia, resolvi-me “vingar” do constrangimento que passava. Então, coloquei tachinhas na sua cadeira. Sorrateiramente esperei com uma risada escondidinha pelo seu gemido de dor. Fui descoberta, disseram que devido a minha risada, pelo visto não era tão escondida como suspeitava. Uma semana de suspensão. Apanhei em casa.

A menina moleque cresceu, enquanto crescia, nutria também o sonho de ser professora. Foi em 2003, com 15 anos de idade, que entrei no curso normal, oferecido pelo Instituto de Educação Clélia Nanci (IECN), na época com 04 anos de duração. Na minha formatura em 2006 já estava a comemorar duas grandes vitórias: a aprovação na Universidade Federal Fluminense (UFF), onde cursaria pedagogia, e a alegria da possibilidade de exercer a profissão em uma escola privada em São Gonçalo, na qual atuara como estagiária nos dois anos anteriores.

Assumindo o cargo de professora, fui direcionada à turma de crianças com 3 anos de idade e recebi de presente uma coleção de livros didáticos separados por conteúdos: Linguagem, Natureza e Sociedade, Matemática e Artes. Parecia já estar preparado o que ensinar, como ensinar. Um processo doloroso de escolarização das infâncias, de invisibilização das práticas infantis em que me era exigido para utilizar mecanismos de controle e interdição, ao utilizar antigas práticas mecânicas, descontextualizadas e pouco reflexivas, como cobrir linhas, pintar desenhos prontos, cópias de letras e números em sequências.

Contudo, suponho que por algum momento, deixei-me envolver pelo sentido de ordem e previsibilidade que a escola da educação infantil quando não vivida na sua potencialidade e liberdade pode permitir: a rotina demarcada num tempo cronológico pré-determinado; as fórmulas prontas oferecidas pelos livros didáticos, que transformavam qualquer conhecimento em mesmice e dado; a exigência de estabilidade e controle nos impondo prever o imprevisível; a lógica da produtividade que se experimentava o tempo. E o desencontro entre os professores, enclausurados cada um em seu espaço, com seu grupo de crianças. Nessa escola vivi as marcas da ausência do planejamento coletivo, do diálogo, do intercâmbio de experiências, e dos dispositivos que podem potencializar um pensar crítico sobre o fazer pedagógico. Cabe destacar, que a proposição de uma pedagogia da infância afastada de enfoques preparatórios para a escolarização de crianças pequenas, que fosse articulada aos princípios éticos, estéticos e políticos, perseguindo com eixos estruturantes das práticas pedagógicas, as brincadeiras e interações, concebendo e respeitando as diferentes dimensões da infância e os direitos das crianças, só foi finalmente reiterada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em

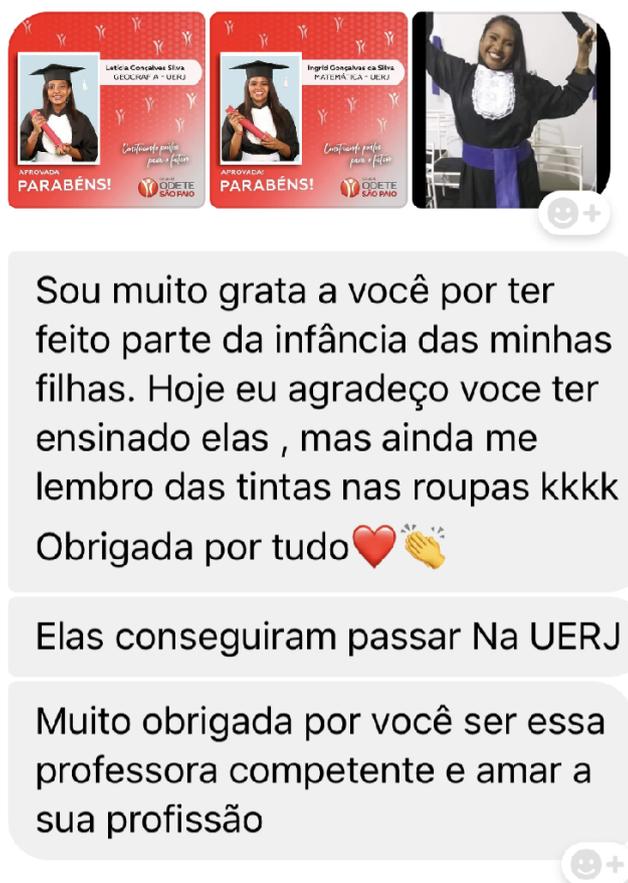
2009.

Retomando minhas divagações, de repente, reencontro-me com minha antiga professora: como ela, ao acreditar que estava ensinando, desacreditava que aquelas crianças já poderiam saber. Como se no nosso mundo não pudesse caber outros mundos possíveis. Encontro-me com ela, numa tomada de partido, do lugar que estive, e que não desejo mais habitar. Talvez, quando ela assumiu que minha posição de criança – era a que não compreende, se sentiu convocada a assumir então, a posição que lhe restava, de quem pode e sabe o quê, por que, e como ensinar.

Quem sabe, não estaríamos nós duas, naquele momento ocupando os mesmos lugares das professoras embrutecedoras, mas que um dia seguindo os passos de Joseph Jacotot, também ousamos ensinar a língua francesa, a flamengos, sem conhecer a língua flamenga (RANCIERE, 2015). Um desastre? Não. Uma experiência emancipadora. Aprendemos juntos, nos igualando no ponto de partida, sem ter prospecções de linhas de chegada.

A vivência na educação infantil aliada aos estudos no curso de pedagogia na UFF foram-me desocultando verdades, a intervenção crítica e criativa das crianças foi mobilizando pouco a pouco o meu olhar. Lembro-me de como uma teia de aranha que foi achada embaixo de uma mesa por duas crianças que eram irmãs, me afetou: a forma como elas uniram todo o grupo no desvendamento de suas hipóteses, disparadoras de vários outros questionamentos entre as crianças, o que nos rendeu algumas investigações. Até pouco tempo, nem me lembrava dessa história, por generosidade do destino, fui recordada pelo encontro emocionante com a mãe dessas meninhas curiosas e inventivas, através de uma mensagem recebida numa rede social:

Figura 1 – Mensagem recebida



Fonte – Acervo pessoal da autora

Ver as fotos das crianças, agora já tão belas moças fertilizou tantas outras memórias desse primeiro ano que vivi como professora na educação infantil nesta escola privada. Foram elas e tantas outras crianças que me fortaleceram, abrindo novas possibilidades de pensar os fazeres e saberes que partilhávamos no dia a dia.

Por isso, há tantos anos, em uma tarde ao ver na “exposição de artes” da educação infantil, desenhos de maçãs coloridas, todas da mesma maneira, mesmo que pintadas por diferentes crianças, não me perdi na incredulidade de que as crianças não sabiam e não podiam ousar a criar. Pensei que a professora daquele grupo - oprimida por um sistema que tentava expatriar da sua autoria docente – talvez, sem perceber, poderia já carregar respostas que serviriam a todos os sujeitos. E que talvez, vagava como eu um dia vaguei, por teorias que tinham inventado um modelo de ensino e aprendizagem, e, sobretudo, um modelo de infância e de adulto – esse que diferente do primeiro – tutela, ensina, forma, educa, preenche, desenvolve, prepara. E quem sabe, faz fila para “tomar tabuada”.

*Quem colocou as tachinhas na minha cadeira?* gritou, um dia minha professora. Não

sei se a consolaria, mas desde a minha primeira entrada na escola das infâncias venho sendo, também, *espetada*. Espetada, esfacelada, desfeita, tombada. E ao mesmo tempo em processo de reinvenção, iniciando passo a passo, a forma exploratória de (re)descoberta da potência do cotidiano.

Ingresso na UMEIRAC em 2012, através de um concurso público da Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME) no estado do Rio de Janeiro. Nesta escola me construo e venho aprendendo a ser professora-pesquisadora - em permanente recomposição e reinvenção, me constituindo com novos elementos e me desestabilizando com outros - na relação com as crianças, famílias, professoras, cozinheiras, porteiro, secretário, funcionários de apoio, gestoras. Na busca, agora coletiva, de (re)ver, ouvir, compreender as crianças em suas lógicas, aprendendo com e sobre elas. Para tal, colocar-se disponível a pesquisar é uma prática muito comum e cotidiana nesse contexto educativo.

É no *chão desta escola* como lócus das experiências vivenciadas pelas crianças e adultos, que venho me forjando professora pesquisadora, assumindo a prática de suspeitar do familiar, me aproximar do que me parece estranho (VELHO, 2004), de documentar os acontecimentos, registrando as falas das crianças em meu diário<sup>2</sup>, fotografando, trazendo na minha escrita os momentos de trocas extremamente significativos e ricos no percurso trilhado pelo grupo.

Entre os períodos de 2012 a 2018 estive com um coletivo de crianças matriculadas na UMEIRAC no meu dia a dia. Às crianças dediquei 08 horas por dia em 05 dias da semana, já que trabalhava nos dois turnos da escola parcial de Educação Infantil, com dois diferentes grupos de crianças, contabilizando 40 horas por semana, 160 horas por mês, 1600 horas por ano. Tempo construído, acontecido, vivido, organizado, disputado. Tempo de vida, ao mesmo tempo, coletivo e pessoal. Estaríamos nós professores das infâncias e crianças engolidas pelo imperioso Chronos<sup>3</sup>? Será que tão inundados pela força irrefreável dos ponteiros do relógio na escola deixamos de perceber a infância como presença, afirmação, condição humana, de ver o *extraordinário* no habitual. A infância que coexiste em nós. Será que deixamos de nos perguntar, quem é essa criança à qual dedico muito tempo do meu dia?

Interessada numa educação infantil de qualidade social e política, como espaço de viver, da alegria, das brincadeiras, descobertas e aprendizagens que potencializa a existência

---

<sup>2</sup> É uma prática recorrente de boa parte das professoras da Umei Rosalina de Araújo Costa, ter um diário. Um caderno, que é entregue a cada início de ano letivo, em que somos instigadas a registrar o nosso cotidiano, descrevendo fatos, as falas das crianças, sentimentos, dúvidas e inquietações.

<sup>3</sup> Chronos representa o tempo cronológico, sucessivo, objetivo. Na mitologia grega, representa o deus do tempo. Um deus que devorava seus filhos, diante da ameaça da profecia segundo a qual um deles o destronaria.

dos sujeitos, seus ritmos próprios, seus interesses e desejos, que me mobilizei a pesquisar, aliando o sentir e o pensar– *sentipensantes*, como nos convida Fals Borda (2015), um processo mediado pela razão e pelo coração: "Nosotros actuamos con el corazón, pero también empleamos la cabeza, y cuando combinamos las dos cosas así, somos sentipensantes"<sup>4</sup>.

Observei o que existe, e, sobretudo, buscando no vivido, o que podemos alavancar enquanto possibilidade e devir, atenta às linhas de fuga do que se consolidou hegemônico. Por compreender que essas construções não são categorias dadas, mas, sim disputadas, lanço-me a somar forças nesse movimento que se coloca em marcha. Numa perspectiva de intervir para transformar, ao questionar as concepções e as práticas que se (re)produzem no cotidiano das escolas das infâncias, e quiçá, contribuir para romper com o instituído.

Quando me tornei professora-pesquisadora? Na qualificação fui instigada pela professora Luciana Ostetto a perceber a fundo este processo que cogito como título dessa reflexão, convidando-me a complexificar a discussão trazida pelo patrono da educação brasileira:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 1996, p. 32).

Desse modo, compreendi a inteireza de perceber a natureza investigativa indissociada à constituição da docência. Sem a pretensão de conjugar uma forma redundante de expressão dos termos, mas unindo-os na perspectiva de reafirmação política e epistêmica da professora-pesquisadora como uma práxis em construção (GARCIA, 2003). Tornei-me professora-pesquisadora, no exercício docente, e, sobretudo, na permanente busca pela reflexão da docência com crianças pequenas, numa relação dialética entre teoria e prática.

Assim, desde então, venho me desafiando a pensar: pesquisar por quê? Para quê? E para quem? Na pesquisa afeto e sou afetada. Pesquiso por que me assumo professora e na *vigilância epistêmica* de ocupar esse lugar, não posso me esconder na passividade que se alimenta na ilusão da existência de uma suposta neutralidade do meu agir. Ao refletir sobre minha prática, com ajuda de meus pares, tanto na UMEIRAC quanto no GIFORDIC, como

---

<sup>4</sup> Estes versos foram ditos por Fals Borda, sociólogo colombiano, no vídeo acessado em 06.03.19 no site: <https://www.youtube.com/watch?v=LbJWqetRuMo>

explicita Garcia (2008), vejo com outros olhos o que antes não conseguia ver, exercito o meu ouvido, a escutar o que até então passava despercebido, ao narrar e registrar minhas inquietudes, escrevendo o que vejo e escuto, vou aprendendo a ler teoricamente o meu fazer. Assim estabeleço novas possibilidades de ação, e me movimento, tanto política, quanto epistemologicamente no mundo: conhecendo, refletindo, anunciando, denunciando e, sobretudo intervindo.

### 1.3 Aprendendo a pesquisar com os (as) caminhantes

*No achamento do chão também foram descobertas  
as origens do voo.  
Manoel de Barros*

Para aprender a perscrutar e acompanhar as sinuosidades dos caminhos – que me propus a trilhar nesta pesquisa, um movimento que precisou ser feito foi o mapeamento de produções acadêmicas que dialogassem com o meu tema e objetivos de pesquisa.

No nosso grupo de pesquisa Grupo de Estudos e Pesquisa das Infâncias, Formação de Professores(as) e Diversidade Cultural (GIFORDIC) isto é fundamental. As discussões com o grupo vêm me instigando a aprofundar e a problematizar o papel da pesquisa e do estudo implicado, me levando a compreender como vem se configurando a construção de referenciais teórico-metodológicos que norteiam as investigações sobre infâncias e educação infantil na contemporaneidade. E, sobretudo, produzir/assumir o complexo lugar da professora das infâncias como uma intelectual pública, como nos convida os autores(as) já em diálogo, especialmente Carreiro e Tavares (2018).

Para iniciar este movimento de estudo e delimitação, busquei no Banco de Teses e Dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), a partir das seguintes palavras-chaves: pesquisa com crianças; infâncias; educação infantil. Na tentativa de filtrar e refinar esses resultados, operei com diferentes combinações dessas palavras, para delimitar ainda mais, usei as aspas como estratégia de pesquisa: “*Infâncias*”, “*pesquisa com crianças*”, “*educação infantil*”.

Banco de Teses e Dissertações da CAPES		
Infâncias	Pesquisa com crianças	Educação infantil
532	113	6200

Estas dissertações e teses de pesquisas apresentadas nos programas de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, no Brasil, versavam por interdisciplinares campos e diferentes áreas de estudos utilizando tais termos e palavras por diferentes formas e enfoques.

Para traçar o caminho em conhecer as publicações que mais dialogassem com meu tema, estabeleci como critério de seleção de leitura, ler os resumos, fazendo um recorte dos últimos 05 anos (2014 a 2018) entre dissertações e teses, das dez primeiras páginas que apareciam em cada uma das três variações de palavras-chave.

Escolhi parar-me nas pesquisas a partir da relação que tinha com os seus resumos e títulos, do que elegia como interessante para este estudo, das questões que me inquietavam, e disparavam a curiosidade que me levasse à leitura completa do trabalho.

Dos trabalhos que fiz a leitura completa, percebi a pluralidade dos Estudos da Infância, e como esses, estão sendo contemplados nas pesquisas recentes sobre e com crianças. Trabalhos que potencializavam as diferentes formas das crianças serem e estarem no mundo, num país imenso, diverso e multicultural como o nosso. De trabalho a trabalho lido fui ampliando o meu olhar, considerando as diversas infâncias acontecendo simultaneamente em vários contextos geográficos. Pude reconhecer a existência das singularidades e complexidades em cada uma delas.

Nesse meu perambular bibliográfico, encontrei pesquisas com infâncias do e no campo (PELOSO, 2015; SANTOS, 2016); pesquisa com as crianças atuantes no Movimento das Crianças Sem Terrinha (GONÇALVES, 2018); pesquisa que buscou compreender como as crianças indígenas Arara-Kari dizem – sobre “o ser indígena” (ALVES, 2014); pesquisas que se propõem a buscar novas compreensões de experiências das/com as crianças negras nos espaços institucionais –escola e Conselho Tutelar (LOPES, 2014); pesquisa que se interrogava: como se constituem as práticas sociais de culturas infantis no candomblé? (SOUSA, 2016); pesquisa que buscou nos espaços culturais, nas práticas pedagógicas ancestrais africanas a produção de diferentes infâncias (PEREIRA, 2015), Pesquisa que

buscou compreender, através das redes sociais, o que as crianças comunicam sobre a infância contemporânea, pensando o lugar que ocupam nas redes sociais online (MACEDO, 2014). Diferentes estudos que desvelam novas compreensões e significados acerca das infâncias. E de questões que atravessam e constituem um campo de estudos complexo e plural.

Outra questão pôde ser percebida é que há uma diversidade de metodologias que, na busca da participação das crianças, objetiva ampliar as formas de escuta, pensando em outras ferramentas para a produção de dados como os desenhos feitos pelas crianças, análise de suas brincadeiras, uso de diário de campo, fotografias, gravadores de voz, filmagens. Nestas pesquisas, tenderam a privilegiar metodologias participativas e interpretativas, numa abordagem reflexiva e intersubjetiva com o campo.

Apesar de a etnografia ter sido a escolha metodológica mais comum dos trabalhos que li, enfocando o tempo prolongado de convivência do/a pesquisador/a com o campo, a observação participante e descrição minuciosa, outras metodologias também apareceram como: estudos de caso, entrevistas semiestruturadas e coletiva. Cabe destacar, que em todas as experiências de investigação com crianças, os pesquisadores se engajaram em perseguir uma relação com as crianças a partir da interação e negociação, considerando esse viés na escolha dos procedimentos metodológicos.

Filho e Barbosa (2010) fomentam o debate acerca dos desafios encarados pelas escolhas teórico-metodológicas nas pesquisas com crianças. Para tanto, os autores elegeram quatro eixos que ao serem considerados nas pesquisas nos ajudam a analisar no que se refere à participação das crianças:

- 1º. A comunicação estabelecida entre adultos e crianças;
- 2º. As negociações proporcionadas, construídas e consideradas pelos adultos;
- 3º as relações travadas com os sujeitos-crianças;
- 4º a forma de participação das crianças a partir das escolhas dos procedimentos metodológicos.

Tais eixos analisados em sua essência se constituem como porta de entrada para o desvelamento de algumas questões obscuras de pesquisas que acabam subestimando e subutilizando as informações das crianças. Ou ainda, pesquisas que acabam superestimando as crianças, que também é uma maneira de isolá-las do contexto real (MARTINS e BARBOSA, 2010, p. 15).

Dentre tantos trabalhos com diferentes enfoques nos Estudos das Crianças, Infâncias e educação infantil que li, chamou-me a atenção, duas pesquisas que tinham como objetivo

conhecer um grupo de crianças na educação infantil, objetivando investigar e aprender sobre seus jeitos e modos de ser criança.

A pesquisa de Hermelino (2015) que tem como título “Saberes sobre a infância a partir da educação infantil: aprendendo com as crianças”. Compartilhamos do mesmo desejo: aprender a partir das experiências com as crianças, o que podemos saber sobre elas próprias, nas relações cotidianas de uma escola das infâncias. Trazendo para o diálogo as experiências da sua prática docente, refletindo sobre o cotidiano da educação infantil, utilizando como recursos as anotações sobre a rotina escolar, alguns desenhos, escritas feitas pelas crianças, gravações, vídeos e fotos. Apoiando-se em referenciais teóricos como: Manuel Jacinto Sarmiento, William Corsaro, Walter Kohan, Sonia Kramer, Paulo Freire entre outros.

O trabalho de Laurindo (2014) intitulado “Gente pequena e gente grande. O que dizem as crianças de um CMEI em Eunápolis BA sobre ser criança e ser adulto” teve a pretensão de investigar numa escola das infâncias, como as crianças descreviam o que é ser criança e ser adulto. Nessa pesquisa, os desenhos infantis inseriram-se como instrumento de interlocução com as crianças, na intenção de compreendê-los a partir da própria verbalização da criança. O trabalho evidenciou aspectos pensados pelas crianças daquilo que as singularizam e as diferenciam dos adultos, “elas teceram concepções de infância nas quais as crianças, embora dependentes dos cuidados dos adultos, possuem suas próprias experiências e significam o mundo através delas” (LAURINDO, 2014, p. 125).

A partir da leitura desses trabalhos, entendi que minha proposta de pesquisa não visou a priori construir saberes por intermédio de uma relação de oposição, ou de aproximação dos lugares socialmente construídos: crianças e adultos. Não digo que tal perspectiva não seja legítima. Não digo que me desviaria desses caminhos, ou de qualquer outro, caso a pesquisa com crianças me levasse. Mas, enfatizo que o desejo que me moveu neste estudo foi perseguir o que há de próprio e coletivo nas relações que as crianças estabelecem, de como elas compreendem as suas experiências infantis, “o ser criança”. Eu, como pesquisadora adulta, não pretendi ser intérprete dessa relação, que a meu ver, não se deu sem negociação de sentidos e saberes. Foi na possibilidade, no que ainda não sabíamos, nos significados hibridizados, na diferença de pontos de vistas, na negociação que reside desses diálogos e dessa *escuta sensível* (BARBIER, 1992; RINALDI, 2012) que mergulhamos. E que me permitiu, descentrarmos o nosso olhar das dimensões que determinam a infância, do que instituímos socialmente.

Cabe destacar também, que o meu objetivo com esse exercício, não era caracterizar e traçar um panorama minucioso dessa produção, o que me exigiria um longo período de aproximação e análise, diante da quantidade significativa de teses e dissertações que contemplavam tais temas de pesquisa em seu título, palavras-chave ou resumo. Contudo, adentrar nessas pesquisas, acompanhar os movimentos das produções que tem seus focos nas infâncias, percebendo as maneiras pela qual seus pesquisadores agem no campo com os sujeitos infantis, me fortaleceu a seguir o meu caminho. E, sobretudo, nos mostrou que houve uma mudança com relação à condição da criança nas pesquisas. É preciso reconhecer que os pesquisadores estão buscando conhecer as infâncias, ao utilizarem metodologias diversificadas para registrarem de alguma forma o que as crianças nos comunicam.

E fim. É o que muitas vezes dizem as crianças, quando querem terminar uma história. Mas, quando pensei em chegar ao fim do caminho que ansiei trilhar, movida pela questão: o que posso aprender com os caminhantes em seus percursos de pesquisa? Vi-me voltando para a epígrafe escrita por Manoel de Barros que abre esse texto “descobertas da origem do voo”. Vi-me voltando para a UMEI Rosalina de Araújo Costa, escola das infâncias que abriga tantas professoras-pesquisadoras. Foram elas que ao alçarem voos e ao se deslocarem em investigar o trabalho que produzíamos juntas, se aventurando em pensar as infâncias que nos rodeavam no cotidiano, me fortaleceram, guiaram-me, ombro a ombro até o que aqui foi produzido.

Renata Melro (2013) em sua dissertação: *Percursos de uma investigação com crianças: o que as vozes infantis têm a nos ensinar?* traz a personagem Alice, da obra de Lewis Carrol, a presença da menina curiosa, aventureira, que muda de tamanho, se altera, afeta e é afetada no caminho que percorre. Alice mudava de tamanho a procura de chaves, sem medo de viver a instabilidade que é a vida. Melro (2013) se assemelha a Alice no desejo de descobrir algo novo no familiar, diante de um cotidiano que ela não tem o controle. Este trabalho foi de grande inspiração para a construção do meu referencial teórico-metodológico, especialmente, na busca por uma *escuta sensível* e no *diário de itinerância* propostos por René Barbier (1992; 2002).

Duas dissertações que também tiveram a UMEI Rosalina como contexto da pesquisa, e que antecederam a de Renata Melro, foram os trabalhos dissertativos das professoras-pesquisadoras Carla Silva (2007) e Adriana da Mata (2011).

O trabalho de Carla Silva (2007) analisou manifestações das culturas da infância por crianças, durante a realização de situações pedagógicas planejadas pelas professoras na

UMEIRAC. Debruçando-se em referenciais da sociologia da infância, antropologia numa perspectiva crítico-dialética, trata-se de uma pesquisa de caráter etnográfico que buscou a compreensão dos sentidos atribuídos pelas crianças às práticas pedagógicas.

Mata (2011) discutiu o protagonismo docente das professoras, como autoras do seu fazer, refletindo sobre a proposta da Multi-idade implementada de 2006 a 2009 na UMEIRAC, que consistia no agrupamento de crianças de 3, 4 e 5 anos na mesma turma. O estudo segue os princípios da pesquisa qualitativa, com viés etnográfico, e a perspectiva discursivo-dialógica.

Em 2017 tivemos dois preciosos trabalhos, uma dissertação de mestrado da professora Andréa Gonçalves (2017) e a tese de doutorado de Adriana Mata (2017), que por vinte anos fez parte do corpo docente da instituição, mas que agora trilha outros caminhos, sem perder o vínculo afetivo e político com a UMEIRAC. Para apresentar esses trabalhos tão importantes para esta pesquisa em curso, usarei o modo que utilizamos para divulgar as produções do coletivo da UMEI, para toda a comunidade. Compartilho as notícias publicadas no boletim interno Entretexo, elaborado e organizado pelas professoras da UMEI.

No final do mês de maio, a professora Andréa Gonçalves de Almeida defendeu a dissertação *A Roda de Conversa na escola da infância: (re) pensando as experiências de linguagens no cotidiano de uma unidade municipal de Educação Infantil*, concluindo o curso de Mestrado em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). O estudo, que foi realizado em uma turma de crianças de cinco anos da nossa escola, teve como objetivo investigar a importância das relações das crianças como produtoras de linguagens e culturas que são, no contexto das Rodas de Conversa. Procurou também focar as crianças e suas diferentes infâncias, investigando as relações dialógicas que elas constroem no contexto da escola de Educação Infantil. Ao trazer para o centro das discussões as múltiplas linguagens contempladas neste processo, a pesquisa revelou aspectos fundamentais que possibilitaram à professora e às crianças se reconhecerem como sujeitos e coautores do processo de construção do conhecimento infantil. (Entretexo, ano 11. nº 15, publicado e distribuído em outubro de 2017).

No mês de agosto, Adriana Santos da Mata, ex-professora da escola, defendeu a tese *Linguagens sociais: modos de dizer e compreender o mundo em histórias e desenhos de crianças da educação infantil*, concluindo o curso de Doutorado em Educação na Universidade Federal Fluminense (UFF). A pesquisadora buscou compreender modos de falar e produzir sentidos para o mundo de crianças de três a seis anos da Umei Rosalina, em histórias e desenhos criados para o Livro de Histórias da Turma. As conclusões do estudo indicam que há pistas nos desenhos e histórias que revelam aspectos constitutivos de linguagens sociais próprias de crianças. As crianças pequenas participam de mais de um grupo social e aprendem que é preciso utilizar linguagens sociais diferentes de acordo com quem elas falam, o tema, a situação e o momento em que se encontram. As linguagens sociais das crianças estão ancoradas e restringidas pelas referências do mundo sociocultural, pelas vivências pessoais neste mundo, e pelas especificidades da organização do pensamento infantil. Tudo isto conforma modos próprios, peculiares, singulares, de compreensão e de expressão das crianças, em relação com as outras pessoas, no mundo sociocultural. (Entretexo,

ano 11. nº 15, publicado e distribuído em outubro de 2017).

As pesquisas desenvolvidas pelas professoras-pesquisadoras da UMEI são lidas, discutidas, debatidas, pensadas por todas as professoras da instituição. Os estudos nos levam a rever nossas práticas, percepções, a enxergar o que muitas vezes a precariedade das condições de trabalho<sup>5</sup> numa escola das infâncias que vem sendo sucessivamente atacada embaça a nossa visão.

Uma professora das infâncias no Mestrado? No doutorado? O que produzimos é importante na academia? O movimento não é reverso? Nos meus primeiros anos na UMEIRAC, fazia-me secretamente essas perguntas. Ainda hoje as professoras que chegam à UMEI demonstram um pouco dessas inquietações nos nossos encontros pedagógicos, nas nossas conversas informais no refeitório da instituição. A busca de autoria, o estudo implicado, a investigação do nosso fazer docente, e sobretudo, às questões que vamos coletivamente aprendendo a fazer sobre a luz que colocamos nos nossos saberes/ não saberes fazem parte deste movimento, que o coletivo da UMEIRAC, corajosamente se desafia a enfrentar.

Tais caminhos se cruzaram com o estudo e militância que desempenho em outro coletivo, igualmente fundamental na minha trajetória: o GIFORDIC. As discussões, encontros, ida a congressos e fóruns, o trabalho produzido pelas pesquisadoras (em ambos os grupos, todas mulheres), vem me permitindo refletir e compreender as dimensões de meu devir de professora-pesquisadora das infâncias.

Devir-professora que segundo Tavares (2003) é experienciado, praticado e pensado, que persegue a busca de ser sendo-se, de fazer fazendo-se. Nas palavras da autora:

Devir esse atravessado por um inconformismo, por uma curiosidade, por um estilo de militância política que, ancorados numa esperança crítica, vem apostando nas complexas possibilidades da vida, isso é, procurando se conectar com as constelações de forças interessadas no trabalho de pensar e materializar a existência humana no mundo (TAVARES, 2003, p.18).

---

<sup>5</sup> Refiro-me a vários fatores, dentre eles a modulação do número de crianças por turma, que foi expandida pela FME, ultrapassando o limite de 18 crianças por GREIs (3, 4 e 5). Até 2019 a UMEIRAC já possuía GREIs com 22 crianças, para apenas 01 professora de referência, até então, as salas não eram climatizadas, e com as altas temperaturas do Rio de Janeiro, as crianças e suas professoras sofreram profundos incômodos. Durante a pesquisa, percebemos no cotidiano da UMEIRAC, que o horário de planejamento estabelecido por lei, não era cumprido, devido à ausência de professoras na rede.

Sim. Foram esses “achamentos do chão”, das pesquisas que encontrei no banco de Teses da CAPES, dos diálogos estabelecidos com pesquisadores, que como eu estavam em busca de seus caminhos; do aprofundamento teórico dos Estudos das Infâncias e Crianças que trago no próximo capítulo, autores com quem tenho me colocado a escutar e a conversar, e que me amparam nessa escrita; E no reconhecimento dos caminhos cruzados que me transformam e me alteram desses dois coletivos: GIFORDIC e UMEIRAC.

São esses “achamentos do chão” que irrigam minhas *utopias sonhadas em comunhão*, e que me ensinaram e me fortaleceram nesse voo coletivo.

#### 1.4 Pelos (des) caminhos da UMEI Rosalina de Araújo Costa: apresentando o contexto da pesquisa

Figura 2 - Desenho da UMEIRAC



Fonte: Acervo da autora, feito por Isabela em agosto de 2018.

## A ROSALINA

A NOSSA ESCOLA ROSALINA É BEM GRANDONA. UM MONTE DE CRIANÇAS VIVE AQUI. TEM PARQUINHO. TEM DOIS PARQUINHOS COM BRINQUEDOS PRA GENTE CORRER. É MUITO LEGAL! TEM A CASINHA DE BONECA, COM UM MONTE DE COISAS DENTRO.

TEM LUGAR PRA COMER, PORQUE NA MINHA OUTRA ESCOLA EU LANCHAVA NA SALA.

AH! TEM A SALA DE LEITURA COM FANTASIA E UM MONTÃO DE LIVROS. TEM A CABANA QUE A TIA NAYARA FEZ. TEM OS FANTOCHES. TEM MUITO ESPAÇO, DA PRA FICAR MUITA GENTE AQUI.

A ROSALINA NÃO É ROSA.

A GENTE VEM AQUI PRA APRENDER COISAS, AS LETRAS, OS TIPOS DE CABELOS QUE TEM.

EU GOSTO DE BRINCAR NO PARQUINHO E IR TIRAR CÓPIA NA SECRETARIA.

EU GOSTO QUANDO TIA NAYARA BOTA O CHAPÉU DA BRUXA E CONTA HISTÓRIA COM A VOZ DE BRUXA.

EU GOSTO DE DANÇAR THUTHUÉ NO PÁTIO COM TODO MUNDO.

É BOM QUANDO A TIA DA COZINHA FAZ BOLO DE CHOCOLATE E DÁ DANONE.

E FIM

(TEXTO CONSTRUÍDO NO DIA 07 DE AGOSTO DE 2018 PELO GREI 4 DA SALA BRANCA. PROFESSORAS: NAYARA E TAISE)

Foram muitos os caminhos que me levaram a escolha da Unidade Municipal de Educação Infantil Rosalina de Araújo Costa como contexto dessa pesquisa, alguns já revelados, outros, ainda estão por se mostrar. A certeza que tenho é que já que não podemos mais falar desta instituição, sem antes contar melhor um pouco da sua história. Sem antes caminhar pelos seus (des)caminhos.

As crianças do Grupo de Referência 4 (GREI 4)<sup>6</sup> tomam a iniciativa e nos mostram

---

<sup>6</sup> Os Grupos de Referência (GREI) são definidos a partir da faixa etária das crianças no momento da matrícula.

um pouco do que pensam da UMEIRAC, e são elas que generosamente me ajudaram a apresentar esta instituição. Fui professora de referência desse grupo composto por 22 crianças em 2017, e ao partilhar das minhas intenções de investigação na UMEIRAC, de forma generosa permitiram ter suas palavras inscritas neste trabalho. Antes de irmos ao encontro com as ideias que as crianças têm do espaço da UMEI e aceitarmos o convite que elas nos lançam. Acredito que seja interessante contar a história dos bastidores que incitou a feitura desse texto coletivo e desenho, um pretexto para adentrarmos na história dessa instituição.

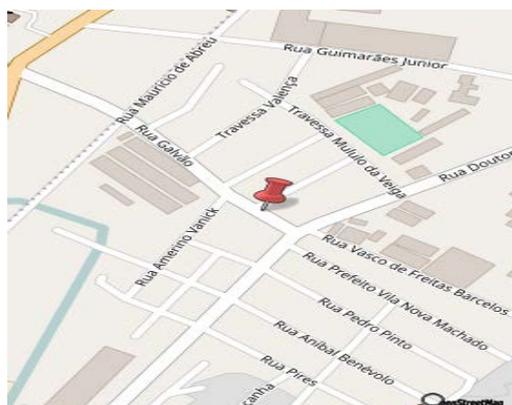
A UMEI Rosalina está localizada no Barreto, bairro do município de Niterói no estado do Rio de Janeiro. Este Bairro é situado próximo ao limite da cidade de São Gonçalo, está às margens da Baía de Guanabara.

Figura 3 - Localização do Barreto



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/>. Acesso em 24/03/2019

Figura 4 - Localização da UMEIRAC.



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/>. Acesso em 24/03/2019

---

GREI 1: crianças de 03 anos a 03 anos e 11 meses/ GREI 4: Crianças de 04 anos a 04 anos e 11 meses/ GREI 5: Crianças de 05 anos a 05 anos e 11 meses.

Figura 5 - Vista panorâmica da entrada da UMEIRAC.



Fonte: <https://www.google.com/maps/> Acesso em 24/03/2019.

Na rua Galvão, no número 193, um grupo estava muito animado com a chegada de 02 meninos novos à UMEIRAC, mas como acolhê-los? Dentre algumas ideias, montamos um pequeno roteiro: Apresentar toda a UMEI para os “meninos novos”, a fim de contarmos o que já sabíamos do espaço, algumas curiosidades; apresentar os funcionários da UMEI, e os outros grupos de referência; ouvir as dúvidas que surgissem dos meninos, frente a tantas novidades. Dito e feito (com tudo que envolve o espaço de uma palavra para outra). Na chegada a sala, o percurso pela UMEI foi o grande assunto do dia. Então, as crianças construíram o texto acima, fui à escriba, mediadora e também coautora. E como qualquer outro texto coletivo, não foi feito sem negociação. O título do texto, por exemplo, tínhamos outras opções formuladas pelas crianças: “A nossa escola Rosalina”, “A minha Rosalina lindinha”, e “Rosalina”, o último venceu por 2 votos a frente.

Temos como prática dessa instituição a construção de textos coletivos, em que estes podem ser colados num caderno de desenho seguido de uma ilustração feita pela criança. Esse caderno de desenho, chamamos de álbum da turma, pois guardamos nele os registros feitos pelo grupo ao longo do ano; uma coleção de momentos que as crianças elegem como importantes. Cada criança tem seu álbum da turma, um projeto comum aos grupos de referência, num movimento que une o coletivo (texto) e o individual (desenho).

O texto também é assinado por duas professoras: Nayara e Taise, a primeira já conhecida por vocês e a segunda é a professora de apoio<sup>7</sup> de uma criança portadora de

<sup>7</sup> De acordo com o Art. 37 da Portaria 087/2011 Art. 37: O aluno com NEE poderá ser acompanhado, em suas atividades cotidianas, por um Professor de Apoio, mediante parecer da Coordenação de Educação Especial da FSDE/FME. I – São atribuições do professor de apoio: a) dar suporte ao aluno com NEE em sala de aula, como coadjuvante, colaborador do Professor Regente do Grupo de Referência; b) participar do CAP-UE, CAP-CI e das

necessidades especiais. Apesar de muitas professoras, dialogarem com as crianças sobre a legitimidade de podermos chamar umas as outras pelo primeiro nome, em sua grande maioria, as crianças ainda possuem o hábito de se referir as professoras chamando-as de tia, o que é possível ver no texto coletivo produzido pelas crianças.

No livro “Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar” Paulo Freire (1997) tenciona essa discussão ao analisar como o termo tia usado para identificar as professoras pode favorecer uma compreensão distorcida da tarefa profissional e política da professora, já que “ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco” (FREIRE, 1997, p. 9).

Tavares (2001) complexifica esta discussão, trazendo indícios importantes para pensarmos o confronto identitário das professoras como “tias”, ao resgatar, em especial, a história das mulheres negras: as “Tias baianas”, habitantes do Rio de Janeiro no começo do século.

Assim, a professora, a Tia ( personagem com tanta centralidade na vida material e simbólica das classes populares, especialmente afro-descendentes no Rio de Janeiro) poderia ser aquela a fornecer os nutrimentos afetivos e indispensáveis ao desenvolvimento e à aprendizagem de seus/as alunos/as. Ao associar novamente à figura da professora a de Tia, não estou interessada em polarizar a questão profissão x parentesco; faço a partir de um novo olhar que, sem negar a abordagem da desprofissionalização e crescente desvalorização do magistério, seja pela sua feminização, seja pela transformação da professora num parentesco postiço, mostra outras implicações (TAVARES, 2001, p. 166).

Alves e Louzada (2017) também retomam essas questões no subtítulo chamado “*Professora sim, tia também!!!*”, afirmando que o chamamento “tia” usado pelas crianças das classes populares em referência as professoras, visto por muitos como sintoma de desprestígio a profissional docente, foi analisada equivocadamente.

Os que entravam massivamente nas escolas brasileiras, naquele momento, eram oriundos das camadas mais pobres da população e de origem africana, predominantemente, pelo menos em muitos estados do país. Ora, nas “culturas” que conheciam e nas quais se educavam socialmente, o nome “tia” e “tio” é dado aquela/e que tem grande importância social: é “tia” a melhor cozinheira da comunidade; é “tio” o melhor sambista local; é “tia” aquela que, organizando as

---

reuniões de planejamento semanais da Unidade de Educação; c) planejar com os demais docentes do ciclo a execução das estratégias pedagógicas relacionadas ao currículo e a suas adaptações às necessidades do aluno com NEE; d) participar dos encontros de capacitação promovidos pela FME e especificamente pela Coordenação de Educação Especial; e) apresentar via ofício, à Coordenação de Educação Especial, Relatório Avaliativo trimestral e Plano de Trabalho do aluno com NEE; f) interagir com todos os alunos do Grupo de Referência, inclusive na ausência do aluno NEE sob sua responsabilidade, mediante planejamento com os professores. II - O professor de apoio não deverá ser retirado de sua atividade para cobrir a falta/licença de outros professores regentes e/ou demais profissionais da Unidade de Educação.

crianças da escola de samba, exige que frequentem a escola para aprenderem a ler e a escrever; é tia a pessoa que convive e se torna referência na localidade onde moram (ALVES, LOUZADA, 2017, p. 121).

A partir da discussão compreendo que o hábito pelo chamamento “tia” não se configura como uma simples opção das crianças e de suas famílias, mas como algo que tem suas raízes culturais e históricas firmada por um longo período, tramada na complexa construção da identidade docente, advinda de uma dimensão social que não pode ser ignorada. Sem dúvida, é uma questão que merece ser retomada e levada a discussão. Porém, sem desejar me silenciar diante de tão caro debate, é importante ressaltar que me mobilizo a pensar que precisamos discutir com as crianças e suas famílias a relação que construímos e desejamos construir na educação infantil, cuja riqueza se estrutura no olhar atento para a criança, numa relação horizontalizada de respeito e confiança, onde cada sujeito é provocado a se referir ao outro, através do chamamento pelo seu nome, um nome que nos evoca uma história, uma memória, um pedaço de um coletivo que se tornou singular, sem generalizações genéricas e/ou papéis sociais atribuídos. Cada sujeito, ao dispor dessa abertura, acolhimento e também percepção, pode ousar, ou não, a romper com diferentes representações valorizando o outro, naquilo que ele apresenta e constrói.

Retomando a discussão anterior, a UMEI possui uma professora por GREI, por ser de horário parcial, funciona nos dois turnos: matutino (08h às 12h) e vespertino (13h às 17h), e por isso, não tem direito a bidocência: a possibilidade de ter duas professoras de referência por GREI, como possuem as unidades do município de Niterói que atendem crianças em horário integral das 08h às 17h. Nestas instituições as professoras têm duas matrículas, ou fazem uma espécie de contrato para trabalhar no próximo turno, o que de forma comum chamamos de “dobra”.

Apesar de não ter nenhum documento que regulamente a bidocência nas instituições integrais, e faça essa diferenciação com as instituições parciais na rede, é comum ouvirmos nessas discussões, que as UMEI's integrais necessitam da bidocência, por oferecer banho às crianças e passarem interruptamente 09 horas com elas, tendo o revezamento das duas profissionais no seu horário do almoço para não deixar o grupo de crianças desassistido.

De acordo com a FME<sup>8</sup>, a Rede Municipal de Educação de Niterói têm 42 Unidades de Educação Infantil (UMEI), sendo apenas 3 instituições de horário parcial, além de contar com 20 creches comunitárias. Este quantitativo de equipamentos públicos – creches e pré-escolas é muito inferior ao número de crianças que demandam vagas. Um fato alarmante é

---

<sup>8</sup> Dados informados no site oficial da Fundação Municipal de Educação, disponível no endereço eletrônico:

que a rede privada de educação infantil em Niterói é historicamente maior que a rede pública, caracterizando um tipo de política bastante comum na educação brasileira (RIBEIRO, 2017).

Outro dado importante sobre os GREIs é que são organizados, com base no quantitativo máximo de crianças por grupo, em função do espaço da sala de referência e das demais dependências da unidade. Como atendemos crianças de 03 a 05 anos deveríamos possuir de acordo com a Portaria 087/2011<sup>9</sup>, no máximo 20 crianças por GREI. Contudo, como nesse mesmo documento existe uma brecha em que se pode aumentar o quantitativo de crianças em até 10%, tal exceção virou regra na UMEIRAC. Até o ano de 2019 tínhamos 22 crianças matriculadas em cada GREI, com uma longa lista de espera. Então, conforme surgem desistências das matrículas, por motivos particulares das famílias, logo outra criança chega à instituição, assim, até meados de outubro recebemos novas crianças. Fato que justifica o que mobilizou a construção do texto coletivo, em que estávamos em agosto, acolhendo duas crianças recém-chegadas a UMEIRAC.

Longas filas de espera foram sempre uma marca dessa instituição. Durante muito tempo a UMEI Rosalina foi à única instituição pública que atendia crianças de 03 a 05 anos no Barreto, um bairro que de acordo com o censo de 2010<sup>10</sup>, possuía 18.133 moradores, dos quais 3.040 estavam na faixa etária até os 14 anos. Foi recentemente em 2009 e em 2014, que duas UMEIs que funcionam em horário integral foram inauguradas.

Do ponto de vista da história da Rede municipal de Niterói, a UMEIRAC foi a primeira unidade municipal de educação infantil criada pela prefeitura de Niterói, e na época de sua inauguração em 24 de junho de 1959, era chamada de Jardim de Infância Rosalina de Araújo Costa. Possuía uma visão assistencialista e preparatória da educação das infâncias.

Com a defesa da responsabilidade de toda a sociedade em relação à educação das crianças pequenas ganhando destaque, a UMEIRAC é fruto das lutas das mulheres e das reivindicações dos movimentos sociais (FINCO, GOBBI e FARIA, 2015). A Constituição Federal de 1988 traz conquistas importantes como direito público subjetivo do atendimento de crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas. Outro marco foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96 que determina a educação infantil como primeira etapa da educação básica, tendo por finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social. Neste contexto, mudanças estruturais impactaram o

---

<sup>9</sup> Publicada em 12/02/2011, no jornal impresso A Tribuna, RJ.

<sup>10</sup> População do bairro Barreto. Fonte: 'app local'. Disponível em: <https://applocal.com.br/população/bairro/barreto/niteroi/rj/> Acesso em 18/03/2019.

município de Niterói, que se propôs a regulamentar a estrutura organizacional das Unidades Escolares Municipais, ações que visavam cumprir as legislações federais vigentes.

Impactado pelas conquistas e desafios voltados para a educação infantil, pensando a escola das infâncias que tinham, e discutindo a que queriam, desde o final da década de 90, que o coletivo da UMEIRAC vem delineando a sua proposta política pedagógica, passo essencial para a mudança de rota estabelecida pela instituição.

Desde o final da década de 90 a UMEI Rosalina de Araújo Costa tem construído processualmente e coletivamente sua proposta pedagógica com o objetivo de tornar a escola de Educação Infantil um contexto investigativo e instigante, permeado pelo conhecimento científico e cultural. Dentro da perspectiva sócio-histórica, seus professores assumem a autoria curricular e procuram promover a aprendizagem e o desenvolvimento da criança de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Niterói e os seguintes autores: Bakhtin, 2006; Vigotski, 2008; Gandini & Kaminsky, 2012; Melero, 2015; Sacristán, 2000; Freire, 2011 ; Corsino, 2006; Kramer, 2013; Xavier, 2006 (Projeto Político Pedagógico da UMEIRAC)

A proposta pedagógica da UMEIRAC é construída no caminhar, traz a trajetória da resignificação e reconfiguração que a educação infantil percorreu, tal como as palavras de Kramer (1997) nos provocam a pensar:

[...] Toda proposta contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. E essa sua fala é a fala de um desejo, de uma vontade eminentemente política no caso de uma proposta educativa, e sempre humana, vontade que, por ser social e humana, nunca é uma fala acabada, não aponta “o” lugar, “a” resposta, pois se traz “a” resposta já não mais uma pergunta. Aponta, isto sim, um caminho a construir (KRAMER, 1997, p. 19).

Um fato muito marcante na história da UMEIRAC, deste currículo produzido e praticado no cotidiano da educação infantil foi a alternativa criada pela instituição para atender a demanda de matrículas que era ainda mais intensa. Em 2006 a UMEI adotou o sistema de rodízio nas salas. Na época eram cinco salas e dez turmas em cada um dos turnos. Os grupos faziam revezamentos nas salas, com duas horas de atividades na sala e duas horas nos espaços externos. Com essa alternativa a UMEIRAC conseguiu duplicar o seu atendimento.

Os grupos de crianças eram chamados de “Multi-idade”, pois o critério para o estabelecimento das turmas não era a idade das crianças, em uma faixa etária única, como é atualmente. “Tal critério de organização justifica-se, entre outras coisas, segundo as educadoras da unidade, pelo entendimento de que a organização idade-série não poder ser

único e muito menos o mais favorecedor do desenvolvimento infantil” (SILVA, 2007, p.58).

A “Multi-idade” teve logo fim. Em 2008, a FME determinou a exclusão desse sistema, pensado e organizado pela própria equipe de funcionários da UMEIRAC. Na época a UMEI dispunha de três salas amplas: a das professoras; a sala que chamávamos de infojogos, com computadores e diversos jogos; a sala da comunidade, onde aconteciam oficinas, cursos destinados à comunidade, bem como as reuniões com os familiares das crianças. Mas para compensar a redução do número de crianças, acarretada pelo fim do rodízio, as salas foram reorganizadas para atender mais três GREIs. De 05 salas de grupos de crianças, passamos para 08, e esse número permanece até os dias atuais.

O fim do sistema de rodízio não acarretou modificações significativas nos horários e nas rotinas cotidianas, exceto por não haver mais divisão do tempo de sala entre duas turmas. Os grupos continuaram circulando pelos espaços da escola, de acordo com os horários estabelecidos, sempre de maneira flexível e respeitando as necessidades e os interesses de cada um. Entretanto, houve diminuição na verba escolar que é calculada pela quantidade de crianças matriculadas, o que dificultou a compra de materiais necessários e a realização de pequenos serviços de reparo e manutenção que são contratados diretamente pela escola. Além disso, a instituição ficou com espaços ociosos, devido à mobilidade das turmas nas dinâmicas e nos horários de atividades, o que representa desperdício e mau uso do espaço público, que tem condições de atender mais crianças moradoras da região (MATA, 2017, p. 79)

Sem dúvida, a experiência pedagógica da “Multi-idade” foi fruto de um processo coletivo de formação docente na UMEIRAC, infelizmente não vivi esse importante momento de reflexão sobre o currículo da educação infantil e do protagonismo docente, em que professoras autoras do seu fazer, desafiaram os limites e possibilidades na realização de um trabalho significativo numa perspectiva inovadora e ousada como tal proposta. Compreendo que o processo vivido, se configurou como uma alternativa de sucesso na organização e planejamento na educação infantil da UMEI, a força e beleza de tudo isso, talvez, esteja no coletivo docente que teve condições de construir um projeto comum, diferente do qual estavam acostumadas, cujos resultados não são dados a priori. Isso, desde o rompimento dos modos habituais da composição de grupos de crianças na educação infantil até a quebra de paradigmas dos padrões hegemônico de construir e viver uma escola para a pequena infância (MATA, 2015). Como eu gostaria de ter vivido e lutado pela Multi-idade. Certamente, aventurar-se por essa experiência, transformou profundamente os rumos da UMEIRAC e dos sujeitos que vivem nela.

Até hoje temos outros modos de agrupar as crianças, que não estão apenas atrelados a sua faixa etária (GREI 3, 4, 5). As portas das salas ocupadas pelos grupos são coloridas, cada

porta foi pintada de uma cor diferente da outra. Por isso, as crianças, suas famílias e funcionários da UMEI, se utilizam dessas cores como referência para se reportar a algum grupo.

Agora que já contei, mesmo que parcialmente e de forma bem breve, um pouco da história da UMEIRAC, partiremos desse ponto, para circularmos por outro caminho, o espaço da UMEI Rosalina de Araújo Costa.

Acredito que percorrer pelos espaços da UMEI Rosalina, mais do que apresentar o contexto específico em que essa pesquisa se realiza (GRAUE e WALSH, 2003), é um exercício de apreender nas vicissitudes de uma escola das infâncias, o que ela nos revela sobre as experiências vividas pelas crianças no seu dia a dia. É o exercício de sentir, ler, interpretar a UMEIRAC, confrontando com o que eu já venho produzindo ao estar tantos anos ocupando esses espaços.

Os espaços e ambientes de uma escola das infâncias não são neutros, mas, encharcados das dimensões simbólicas, do modo como pensamos e compreendemos a concepção de infância, o papel da educação infantil.

A organização do ambiente traduz uma maneira de compreender a infância, de entender seu desenvolvimento e o papel da educação e do educador. As diferentes formas de organizar o ambiente para o desenvolvimento de atividades de cuidado e educação das crianças pequenas traduzem os objetivos, as concepções e as diretrizes que os adultos possuem com relação ao futuro das novas gerações e às suas ideias pedagógicas. Pensar no cenário onde as experiências físicas, sensoriais e relacionais acontecem é um importante ato para a construção de uma pedagogia da educação infantil (BARBOSA, 2008, p. 122).

Gandini (2016) compreende o ambiente de uma escola das infâncias como um educador. As paredes, disposição dos móveis, as estruturas, a forma que organizamos os objetos, fala. Educa. “Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele” (Malaguzzi apud GANDINI, 2016, p. 148).

A organização dos espaços promovem relacionamentos, interações, conflitos, negociações. Por isso, devemos estar alertas as armadilhas que uma tentativa de tradução dos espaços e ambientes que compõem a UMEIRAC pode nos trazer. O que quero tratar, dialoga com o que nos diz Barbosa (2008, p. 120) “um mesmo espaço contempla e produz interesses contraditórios”. A autora defende que o ambiente é construído, mas, sobretudo, definido pelas relações dos sujeitos, que deixam impressos no ambiente, significados e representações de como aqueles que o ocupam, o interpretam.

Apesar de ter muitos indícios para pensar que a UMEIRAC promove um espaço potencializador das experiências infantis, valorizando as ações das crianças, numa organização do tempo/espaço que embora pareça invisível e silencioso, manifesta o reconhecimento da existência das *cem linguagens*. Ainda assim, isso vai ser definido ou não, nas relações dos sujeitos, na forma como experimentam o ambiente e vivem o cotidiano de uma escola das infâncias.

Tendo em vista essas questões, pensar numa pesquisa numa escola das infâncias, analisar esse contexto “sem tomar em consideração as situações da vida real é despir de significado tanto as crianças como as suas ações” (GRAUE e WALSH, 2003, p. 25). Pois há de se pensar também que o contexto da UMEIRAC, os espaços e ambientes não são uma espécie de cenários fixos organizados pelos adultos, mas são produzidos, negociados pelas crianças, que disputam pela valoração dos seus sentidos. Pois diferentes *modos de uso* do espaço são *praticados* pelos sujeitos (CERTEAU, 2014).

Ao praticar esse espaço, isto é, torna-lo um lugar pela sua vivência e modos de uso, a criança qualifica, isto é, atribui sentidos para ele. No caso da escola, o espaço escolar deixa de ser apenas um espaço material, constituído, organizado apenas numa única lógica (de modo geral, uma lógica controladora) para abrigar diferentes lógicas, se embebendo da atmosfera complexa que as relações e interações ajudam a estabelecer (TAVARES, 2003, p. 73).

Se eu perguntar a uma professora de educação infantil como ela vê o espaço do banheiro de uma escola das infâncias, talvez ela me responda acerca do seu uso e função de forma específica, mas para as crianças, *praticantes* daquele espaço, parece que o banheiro da UMEIRAC possui outros significados.

Para exemplificar, lembro-me de fatos corriqueiros ocorridos na escola das infâncias: quando a atividade acontecida nos espaços coletivos das salas desagradava ou mesmo não mais interessava as crianças, percebíamos logo uma vontade demasiada e coletiva em ir ao banheiro e/ou beber água. Astutas e perspicazes, as crianças possuem estratégias para agir, por isso, o pedido era feito aos poucos, sempre alternando entre a ida ao bebedouro e/ou ao banheiro, pois já perceberam que se for pedido muito do mesmo a tática era *desocultada*. Quando dávamos conta do ocorrido, encontrávamos grupos de 4, 5 crianças juntas no banheiro, conversando, brincando com água, usando o batom que foi escondido dentro do short... Nas reuniões com os familiares ainda é comum os responsáveis pelas crianças relatarem os encontros clandestinos no banheiro, surpreendendo as professoras.

Outro fato marcante, relatado pela professora-pesquisadora Renata Melro (2013) que

expressa como as crianças disputam a forma como elas se relacionam com os espaços, foi à astúcia das crianças ao brincarem no parquinho de areia da escola. Impedidas pelas professoras de apanharem água com seus baldinhos e copinhos, as crianças avessas ao “combinado” de não brincarem com a água, num espaço que elas já exerciam a liberdade para tantas brincadeiras, não só resistiram às imposições dos adultos como se sentiram desafiadas a criarem outros modos de ação. Então, para conseguirem água sem serem vistas, as crianças esconderam a água na boca, e assim de “boca em boca” a brincadeira (re)começou. São esses nós que atam e desatam novas formas de tecer as relações produzidas no cotidiano, ressonâncias divergentes e contrastantes que complexificam esse território de tensões, contradições, de descobertas e desafios: o cotidiano das escolas das infâncias.

Esse acontecimento corrobora a nossa concepção do cotidiano escolar como um lugar de (re)invenção, grávido de instituintes e inéditos viáveis, como nos ensina Freire (1996). Terreno miúdo, tanto da criação do novo, quanto da reprodução do velho, lugar de uma teoria em movimento, que nem sempre conseguimos apreender, devido a seu nomadismo: *As artes do fazer* são teorias em atos, cuja multiplicidade e complexidade exigem mais do que explicação. Elas nos exigem compreensão (TAVARES, 2003, p. 19).

Atenta a essa discussão, voltei-me, então, ao texto coletivo e desenho construído pelas crianças, o jeito que o grupo da sala branca negociou e construiu os sentidos sobre a UMEIRAC. A partir das falas das crianças, contarei um pouco do que vi e vivi nesses espaços em companhia de tantas outras crianças, uma leitura que não é só minha, mas também não tenho a pretensão de dizer que seja a majoritária.

**“A NOSSA ESCOLA ROSALINA É BEM GRANDONA”.**

Figura 6 - Foto do pátio da UMEIRAC



Fonte: Acervo da pesquisadora, novembro de 2018.

E que belo terreno! O espaço da UMEI, não só encantam as crianças, mas também, a todos que a visitam. Um espaço amplo, com 2 parques, pátio coberto, casinha, sala de leitura, 08 salas sendo usadas para os grupos de referência, 02 refeitórios, 01 cozinha, 01 sala de recursos, 01 sala para equipe gestora, 01 pequena sala para uso dos professores<sup>11</sup>, secretaria, 02 banheiros para funcionários, 08 banheiros<sup>12</sup> adaptados para as crianças

Ao recuperarmos a primeira imagem do desenho da UMEIRAC exposta na introdução desse subtítulo, podemos observar que pelo ponto de vista da criança que cria o desenho, a instituição é pequenininha, comparada a quantidade de crianças que a habitam. E realmente temos muitas crianças na UMEI, são aproximadamente 170 crianças para cada turno. É comum nas festas da UMEIRAC abertas a comunidade, as crianças dos dois turnos se encontrarem, juntamente de suas famílias e amigos. E como no desenho que a criança fez da UMEI, não conseguimos transitar de um lugar para outro, sem esbarrar em alguém.

<sup>11</sup> A sala que atualmente é usada pelos professores, contraditoriamente não cabe todos os professores da UMEIRAC, por isso, os encontros pedagógicos são feitos em salas destinadas aos grupos de crianças.

<sup>12</sup> Nas 05 salas que ficam no térreo, há um banheiro infantil, que podem ser usados em conjunto. O banheiro interliga as salas, abrindo passagem de uma sala para outra.

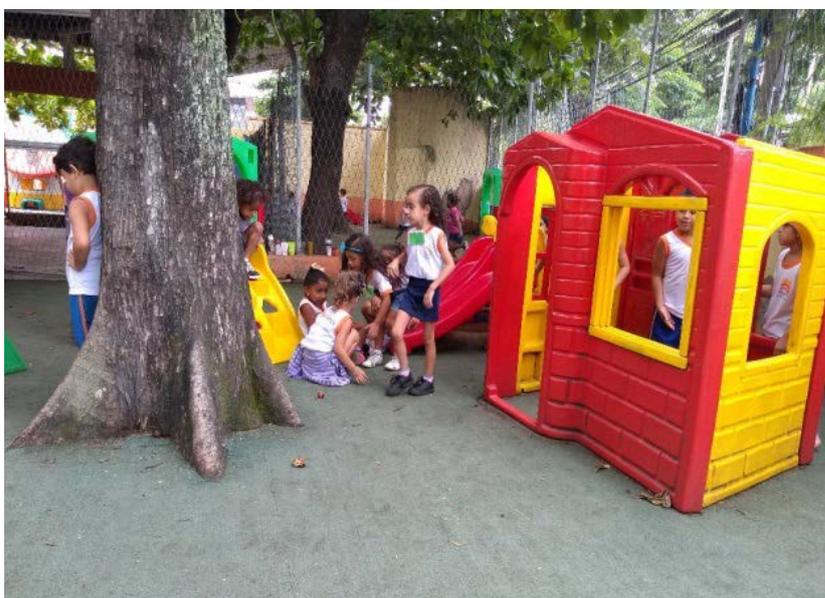
***“TEM PARQUINHO. TEM DOIS PARQUINHOS COM BRINQUEDOS PRA GENTE CORRER. É MUITO LEGAL!”***

Figura 7 - Foto do parque 1



Fonte: Acervo da pesquisadora, novembro de 2018.

Figura 8 - Foto do parque 2



Fonte: Acervo da pesquisadora, fevereiro de 2019.

Os parquinhos da UMEIRAC são espaços muito queridos pelas crianças, afirmo isso,

pois diferentes grupos sempre demonstraram muito interesse e contentamento nas suas idas. Uma estrutura de gradex separa um parque do outro, chamamos de Parque 1 e Parque 2. Um espaço grande, convidativo para a correria, brincadeira, interação, liberdade de seus movimentos e corpos. Há alguns anos foi o espaço de brincar de areia, construir castelos, de brincar com seus baldes e pzinhas, pois os parques pareciam grandes tanques de areia. No entanto, já faz 06 anos que o chão do parquinho foi revestido com grama sintética devido a uma determinação da FME que se julgou impossibilitada de higienizar a areia do local periodicamente, o que traria risco de contaminação, pois vez ou outra, fezes de gatos eram encontradas na areia.

Nos diálogos entre as professoras, por diversas vezes, foi sinalizado que é nos parques, nas brincadeiras livres entre as crianças que surgem muitos dos projetos de investigação. Foi nesse espaço, onde uma criança ao encontrar uma lagarta, e ficar curiosa em relação a ela, despertou em todo o grupo a vontade de desvendar o misterioso bichinho. Ou, quando as crianças ao ver folhas da amendoeira caídas no chão, e perceber diversas tonalidades, perguntaram: por que a folha muda de cor? De uma questão, um projeto se anunciava. Uma descoberta no parque, já mobilizou muitos meses de investigação.

### ***“TEM A CASINHA DE BONECA”***

Figura 9 - Espaço externo da casinha.



Fonte: Acervo da pesquisadora, novembro de 2018.

Figura 10 – Foto externa da casinha



Fonte: Acervo da pesquisadora, novembro de 2018.

Figura 11 - Foto interna da Casinha.



Fonte: Acervo da pesquisadora, novembro de 2018.

Trata-se de uma casa feita de alvenaria, com telhas de amianto, composta por 3 cômodos, com 2 janelas cada um (sala, quarto, cozinha), uma varanda que fica na parte frontal e um quintal com grama sintética que circunda todo o espaço. Na casinha os cômodos são menores e mais baixos que uma casa convencional, assim como as portas e janelas. Lá dentro cabe um adulto em pé, mas é necessário abaixar

para transitar de um cômodo para outro. Na sala, estão um pequeno sofá, uma mesinha no centro e uma televisão de madeira; no quarto, uma pequena penteadeira e uma cama beliche compõem o ambiente de um quarto infantil. Os colchões da cama são forrados com lençóis e em cima ficam almofadas e bonecas. Na cozinha, há um fogão, uma pia e uma bancada de madeira; os eletrodomésticos são brinquedos que compõem a cozinha. A casinha foi planejada para garantir a participação ativa das crianças, por isso os cômodos da casa, bem como seus móveis e utensílios estão adaptados à altura e acesso delas (GONÇALVES, MACEDO, MELRO, 2018, p. 2).

A Casinha Coração, assim nomeada em sua inauguração pelas crianças após processo eleitoral para tal escolha, privilegia a valorização das experiências infantis em todos os aspectos; nas narrativas, nos gestos e movimentos, enfim, nas expressões possíveis de seus pensamentos.

Meninos e meninas se inclinam para suas brincadeiras, dispendo de liberdade e incentivo para brincarem, experimentarem e se relacionarem com o outro de forma autônoma e criativa. É um ambiente de efervescência e possibilidades dos modos de ações infantis. Entre bonecas, fogão, ferro de passar, tanque para lavar roupa, sala de estar com televisão, máquina de costura, liquidificador e tecidos as crianças criam contextos de ações que envolvem imaginação, negociação, disputa e diversas construções.

As brincadeiras construídas pelos grupos são constituídas de sentidos, as crianças inventivas vivenciam um movimento de transgressão, ao reelaborarem suas experiências a partir dos significados tecidos e partilhados pelos sujeitos parceiros do brincar.

Ao brincar, a criança não apenas expressa e comunica suas experiências, mas as reelabora, reconhecendo-se como sujeito pertencente a um grupo social e a um contexto cultural, aprendendo sobre si mesma e sobre os homens e suas relações no mundo, e também sobre os significados culturais do meio em que está inserida. O brincar é, portanto, experiência de cultura, por meio da qual as crianças constituem valores, habilidades, conhecimentos e formas de participação social (BORBA, 2009, p. 82).

Por vezes, somos atravessados pelas perguntas: “*Tia, essa brincadeira é de menino ou de menina?*” “*Tia, manda ele me dar a boneca, isso não é brincadeira de menino!*” “*Olha ele fazendo comidinha, vai virar bichinha*”. Assim observamos como algumas crianças demonstram estranhar meninos ocupando espaços que supostamente numa visão estereotipada, somente poderia ser ocupado por meninas. Bem como, o movimento reverso. Nos nossos encontros pedagógicos, discutimos a potencialidade dessas questões, que ao serem valorizadas pelas professoras, abrem numerosas possibilidades educativas. Assim, muitas professoras diziam que devolviam para o grupo os questionamentos das próprias

crianças, que trazem, no seu olhar, resquícios de uma sociedade patriarcal, sedimentada pela histórica (e muitas vezes naturalizada) desigualdade de gênero. Com o intuito de levar o grupo a pensar e a discutir o tema coletivamente, pois ao tencionar as diferentes experiências que as crianças trazem, interessadamente, estávamos a construir espaços de reflexão sobre o respeito à diversidade.

É necessário que professores e professoras estejam preparados para discutir os aspectos relativos a gênero e sexualidade no espaço escolar, em um processo de enfrentamento aos cânones violentos da razão colonial, com base etnocêntrica europeia e pretensamente universalista. Enfraquecer e desestabilizar os pressupostos da visão heteronormativa que determinam uma visão binária das identidades de gênero e sexuais e que se perpetuam nos espaços sociais como modelos únicos, inalteráveis, imutáveis e “verdadeiros” deve ser objetivo de outra forma de produzir conhecimentos (AMARO, 2017, p. 144).

Cabe ressaltar, que todos os espaços e lugares, dos quais as crianças vivenciam na educação infantil, por possibilitarem diversas interações, são efervescentes para construirmos diálogos que resistam e enfrentem as discriminações de gênero, a violência do preconceito, promovendo o respeito à diversidade.

Finco, Gobbi e Faria (2015) compreendem a educação infantil como espaço sociocultural privilegiado, na promoção de práticas educativas não discriminatórias, na (des)construção de estereótipos de gênero em que as diferenças das crianças não sejam transformadas em desigualdades. Numa educação da primeira infância inclusiva e não sexista, pois neste espaço as diferentes identidades se encontram e se confrontam.

Portanto, o espaço da educação infantil pode ser um espaço coletivo potente de valorização das diferenças e combate às desigualdades, possibilitando às crianças viverem de forma plena seus direitos, a desenvolverem suas identidades de forma livre e plural. Os esforços adultos precisam ser (re)direcionados ao trabalho pela aceitação da pluralidade do que é, ser menino e ser menina, valorizando as transgressões, a diversidade dos corpos, gestos e modos de ser.

***“AH! TEM A SALA DE LEITURA COM FANTASIA E UM MONTÃO DE LIVROS. TEM A CABANA QUE A TIA NAYARA FEZ. TEM OS FANTOCHES”***

Figura 12 - Crianças ouvindo histórias na tenda na sala de leitura.



Fonte: Acervo da pesquisadora, novembro de 2018.

Figura 13 - Teatro na sala de leitura.



Fonte: Acervo da pesquisadora, novembro de 2018.

Figura 14 - Crianças lendo livros.



Fonte: Acervo da pesquisadora, novembro de 2018.

Fui professora da sala de leitura<sup>13</sup>, durante os anos de 2015 a 2017. Em 2018, devido a uma professora regente desistir da vaga na UMEIRAC, e na ausência de outra professora para substituí-la, assumi o lugar vago - professora de referência da sala branca. Durante aquele ano, a UMEIRAC ficou sem uma professora responsável pelas atividades na sala de leitura.

As crianças continuaram visitando a sala de leitura, juntamente com suas professoras, mas, sem dúvida, um profissional destinado aquele ambiente, que se debruce sobre as possibilidades desse lugar/espço foi sentida por toda UMEIRAC. A sala de leitura favorece encontros, relações, descobertas das crianças com a arte, com a literatura, com a cultura, com a experiência estética, construções do sujeito no mundo.

Para me ajudar a entender aquele lugar tão familiar para mim, tive que retornar a UFF em 2017 para cursar a Especialização de Literatura Infantil. O que muito favoreceu o meu trabalho junto às crianças, a minha relação com a literatura infantil se abriu para compreendê-la em toda sua potencialidade humanizadora.

Apesar de a literatura estar muito presente no cotidiano da UMEI, a sala de leitura é um ambiente diferente e muito especial. Corroboro com Barbosa (2008):

---

<sup>13</sup> Por direito garantido pelo Decreto Nº 10734/ 2010. O professor I tem, nos termos da legislação vigente, 04 horas de atividades e planejamento semanal na Unidade de Educação. Disponível em: [www.niteroi.rj.gov.br/downloads/do/2010/05\\_Mai/26.pdf](http://www.niteroi.rj.gov.br/downloads/do/2010/05_Mai/26.pdf). Na UMEIRAC, 02 horas são destinadas as reuniões pedagógicas que acontecem às quartas-feiras, e durante muitos anos as outras 02 horas de planejamento individual, foram garantidas pela presença de um professor (a) de educação física e de um professor (a) articulador (sala de leitura). Até o ano de 2019 a UMEIRAC não possuía professor(a) de educação física.

Cada vez que muda o cenário, que se trabalha em um novo contexto, surgem novas respostas, novas alternativas de ação. Trabalhar com pintura em uma sala é um tipo de atividade, em um ateliê de pintura, é outro. Dançar na sala é de um jeito, em uma sala de espelhos, tudo muda. Os espaços criam novas formas de ação, de movimento, de experiência. (BARBOSA, 2008, p. 135)

A sala de leitura é um ambiente vivo, de um rendido encantamento, protagonizado pelas crianças que se comunicam e interagem utilizando diferentes linguagens: literatura, teatro, arte, música, audiovisual. As crianças não só ouvem histórias, elas (re)contam (re)inventam (re)criam com o apoio e incentivo de seus pares.

Nesses encontros cotidianos com a literatura, tínhamos objetivos também de encorajar as crianças a narrarem sobre suas experiências, a tecerem saberes e estabelecerem relações entre elas, numa abertura à produção de sentidos, de diversas construções de significados e de produção de autoria, tudo isto, no sentido de promover, a partir das interações e brincadeiras, o contato com a literatura e a ressignificação destas através da intervenção ativa e criativa das crianças.

A leitura dos livros literários nos exigia constantemente entrega. Entrega aos personagens, suas características e jeitos de ser quem são. Entrega ao assombro e encantamento. A expressão genuína de dar espaço à manifestação artística da literatura que inspira e expira sensações e percepções diversas, que suscitam em nós e nos outros um valor para seduzir e deixar-nos seduzir.

Viver com as crianças o mergulho na leitura e na alteridade provocada por essa imersão. Ler com implica em o adulto entrar no texto, permitir ser provocado, estranhar, elaborar, falar, conversar sobre o que viveu, com as crianças, por meio dessa imersão. Ler com, convida o professor-leitor também a ler de corpo inteiro, entrar no texto e deixar-se levar por ele; provoca-o deste modo, a partilhar e viver com as crianças a leitura, se deixar entrar no ficcional, imaginar (SALUTTO, 2013, p. 174).

Nesse sentido, a realização de práticas leitoras com crianças não deve ser justificada pelo seu utilitarismo, como estratégia para ensinar conteúdos escolares, em que é priorizado o caráter pedagógico do livro. A literatura é parte inseparável da cultura, e possibilitar o encontro da criança com livros literários é potencializar intercâmbios de sentidos, significados e experiências que, em sua liberdade, proporcionarão possivelmente, em cada criança, provocações singulares, diferentes modos de conhecer, sentir e pensar o mundo.

As fotografias, acima, nos oferecem muitas pistas desse movimento. Num momento, as crianças se reúnem para brincar de teatro, a linguagem artística é um convite à imaginação, criação e fantasia. As crianças se organizam e promovem espetáculos, as roupas e adereços

oferecem suporte e inspiração. O que inicialmente é organizado na sala de leitura transborda para toda a UMEIRAC, as crianças confeccionam convites e apresentam as histórias ouvidas e recontadas no pátio da escola.

Na arara com fantasias, as crianças escolhem suas roupas e são transformadas no imediato momento que as vestem. Um pedaço de pano vermelho transforma a criança em super-homem, mulher maravilha, rei, mágico. O vestido doado da festa junina passada possibilita a criação da criança em princesa, mágico, pirata, fada dependendo daquilo que o contexto da história nos convida. A blusa quadriculada vira roupa de gala para o baile. Todos se divertem, ora criando roteiros coletivos para dramatizarem, ora brincando livremente sendo um ou mais personagens ao mesmo tempo.

Sentada no colchonete, ou dentro de uma cabana improvisada com sobras de pano, uma criança com seu livro aberto lê e conta a história para outra que parece escutar atentamente. A criança, mesmo não sabendo ler do modo convencional, constrói a sua leitura da história, tendo por base as ilustrações da obra, inserindo suas impressões e desejos nela. A criança, que ocupa o lugar de ouvinte da história, escuta ativamente e compartilha da autoria, pois também oferece encaminhamentos e apontamentos para a história que se modifica e amplia, contemplando a troca e o intercâmbio de experiências.

A leitura como experiência, conforme nos indica Larrosa (2002) única, singular, afeta ao sujeito, atravessa, naquilo que o provoca. Modifica quem lê e ouve boas histórias. Por meio do confronto do livro literário, com as vivências das crianças, ocorre a construção e fortalecimento de subjetividades, na mobilização de seus conhecimentos, na transformação da sua relação com o mundo.

Importantes autores como Andruetto (2012) Meirelles (1984) Corsino (2015) ressaltam a importância da aproximação da leitura literária enfatizando a função humanizadora, enriquecedora e emancipatória da literatura, demarcam seu lugar e revelam a necessidade e as possibilidades de ofertas literárias desde a mais tenra idade.

Vigotski (2018) destaca a relação entre experiência e imaginação. Segundo esse teórico, a criança acumula materiais para sua criação a partir do que vê e do que ouve. Ao estabelecer essa vinculação entre a capacidade criadora e experiência, revelando a dependência que a imaginação tem da experiência anterior, o autor nos coloca atentos a ampliar o repertório cultural das crianças. Quanto mais a criança vê, ouve e experimenta, quanto mais aprende e assimila, quanto mais dispõe de elementos reais, mais ampla será sua atividade criadora.

Por isso, é uma questão central que todos se envolvam nessa construção de leitores, o

que “é um persistente trabalho social que inclui docentes, bibliotecários, pais, técnicos, pesquisadores, críticos, promotores de leitura, editores, escolas, instituições não governamentais e Estado” (ANDRUETTO, 2012, p. 62). Pois, como Meireles (1984) adverte o contato das crianças com as obras-primas, desde cedo, favorece a sua formação, partindo do pressuposto que a literatura não é mero passatempo, mas é nutrição.

Esse manancial profundo que a todos nos alimenta não constitui apenas uma riqueza, mas um milagre [...] É um humanismo básico, uma linguagem comum, um elo entre as raças e entre os séculos (MEIRELES, 1984, p. 64).

### ***“EU GOSTO DE DANÇAR TCHU THUÉ NO PÁTIO COM TODO MUNDO”***

Figura 15 - Crianças apresentando teatro no pátio



Fonte: Acervo da pesquisadora, março de 2018.

Todas as crianças, de diferentes grupos da UMEI, se encontram todas às quartas-feiras no pátio. Devido ao horário de planejamento das professoras, os grupos são liberados 02 horas mais cedo em ambos os turnos (10h/15h), algo já formalizado por toda rede municipal de Niterói. Na UMEIRAC uma estratégia para ampliar a nossa formação em serviço, foi a criação de um grupo de estudos neste dia. Para isso, as professoras eram divididas em dois grupos, quando um grupo estava com as crianças no pátio, promovendo atividades culturais, o outro estava numa sala estudando. Infelizmente não conseguimos mais nos organizar para estudar nesses termos, já que o número de crianças por turma vem sendo cada vez mais expandido na rede municipal de Niterói. Atualmente, o que permaneceu foi o horário semanal (2 horas por semana) para os encontros pedagógicos. E também foi mantida a proposta das atividades com todas as professoras e crianças no pátio nas quartas-feiras.

Foi assim que se criou o dispositivo<sup>14</sup> pedagógico e/ou epistêmico (AGAMBEN, 2009). Uma prática (ou uma ferramenta) de estabelecer atividades coletivas no pátio, propondo conversas, discussões, músicas, danças, brincadeiras coletivas, dramatizações, cantorias e jogos cooperativos. Chamadas pelas professoras de “quartas culturais”, o espaço é ocupado por todas as crianças e professoras presentes na UMEIRAC. Muitas dessas quartas que passei junto às crianças em 2017 e 2018, dançamos o “Tchu tchuê” apontado por elas no texto coletivo sobre a UMEIRAC.

“Tchu Tchuê” é o nome de uma música brincante que nos exige através de comandos musicais, movimentos inusitados que vão se agregando em uma sequência divertida: “polegar pra frente, cotovelo para trás, perna dobrada, os pés para dentro, cabeça torta, língua para fora, dando uma rodadinha em um pé só”.

O pátio também é o espaço em que as crianças reunidas, compartilham suas hipóteses e questões sobre o que lhes afetam, fazem assembleias, votações. Em dias de chuva elas desenham no chão. Nas festas abertas à comunidade elas apresentam suas histórias, peças, enredos, danças e cantorias. O pátio coberto da UMEIRAC é vivo, território do brincar, convida à correria, pique-pega, pique-esconde, é difícil ver uma criança passar por ele simplesmente andando.

***“É BOM QUANDO A TIA DA COZINHA FAZ BOLO DE CHOCOLATE E DÁ DANONE”***

---

<sup>14</sup> Para Agamben (2009) dispositivo é uma rede de elementos carregados de significados, podendo ser aplicado em diversos contextos. Os sujeitos vivenciam processos constantes de subjetivação através dos diálogos com os dispositivos, nas palavras do filósofo “chamarei literalmente de dispositivo qualquer coisa que tenha algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes ( p. 40)

Figura 16 - Refeitório 1.



Fonte: Acervo da pesquisadora, novembro de 2018.

Figura 17 - Refeitório 2.



Fonte: Acervo da pesquisadora, novembro de 2018.

Durante um turno de 04 horas na UMEIRAC, no refeitório são servidas duas preparações alimentares (almoço e lanche). Para ambos os turnos, o refeitório é o primeiro

ponto de encontro, seja para tomar o café da manhã (às 08h) ou para almoçar (às 13h), o segundo encontro acontece para o turno da manhã almoçar (11h) e o da tarde (15h30) lanche.

Durante esta investigação, ao produzir um estranhamento no olhar, pude perceber com outros olhos o que até então via com naturalidade, observei que de todos os espaços da UMEIRAC, o refeitório é o que proporciona menos autonomia às crianças, um espaço pouco planejado e pensado pelos seus profissionais. Digo isso, pois as cozinheiras<sup>15</sup> não só preparam a alimentação, como também deixam o lanche ou o almoço pronto a serem servidos. As professoras ficam incumbidas de servirem as crianças, que sempre ficam aguardando muito ansiosas.

A pequena bancada de mármore dá acesso à cozinha, e só as crianças mais altas, conseguem observar a preparação da alimentação. Como se disséssemos para elas: ei, lugar de criança não é na cozinha! As crianças indiferentes ao nosso aviso continuam a se equilibrar nas pontinhas dos pés, se apoiando no mármore do balcão, curiosas, perguntam as cozinheiras o que tanto elas fazem ali. Perguntam se naquele dia vai ter danone, ou bolo de chocolate<sup>16</sup>.

O refeitório não é só o ponto de encontro das crianças, mas também das professoras. Outros *modos de uso* são praticados (CERTEAU, 2014). As professoras “desenham astúcias de interesses outros e de desejos que não são nem determinados nem captados pelos sistemas onde se desenvolvem” (p. 44). Como promover a continuação de um debate mal resolvido pelo curto tempo da reunião pedagógica. No refeitório, já deliberamos muitas questões importantes. Conversas *fiadas, afinadas e afiadas*.

Tavares (2003) ao retomar o conceito bachelardiano, nos fala da existência de uma *poética do espaço*, ao compreender em sua investigação como os espaços eram *praticados*, encarnados, pela experiência, por diferentes *modos de uso*. A autora a partir de uma análise etnográfica da escola a qual estava inserida na sua pesquisa de doutoramento trata do refeitório “um pedaço das ‘tias negras’ da escola, que, não apenas, preparavam e serviam a merenda escolar, mas, fundamentalmente, tornava o refeitório um lugar encharcado pela ética do cuidado” (TAVARES, 2003, p. 81).

Corroboro com Tavares (2003) o refeitório possibilita intercâmbios, movimentos, cuidados, afetos, “artes do aprender, cuidar e nutrir” visíveis e/ou não aos que nele convivem.

---

<sup>15</sup> Uma luta histórica dos profissionais da educação é meta 7, da lei 3.234, de 06 de agosto de 2016, que prevê a mudança de nomenclatura de merendeiras para cozinheiras. O cargo de cozinheira/o escolar, possui direitos e condições de trabalho correlatos a esta profissão, e possibilita a criação dos cargos de Auxiliares de Cozinha. Por isso, neste estudo chamaremos as merendeiras de cozinheiras, visto que mesmo não sendo reconhecidas nesta nomenclatura, as mesmas executam tais funções.

<sup>16</sup> Geralmente iogurtes são distribuídos para as UMEIs em dias de comemoração, como na semana das crianças em outubro.

É no refeitório da UMEIRAC que as cozinheiras, igualmente educadoras, demonstram seu trabalho amoroso e comprometido com as crianças. As funcionárias têm como hábito criar invenções deliciosas, e frequentemente aprimoram o simples cardápio proposto pela FME. Se é dia de achocolatado, nos dias frios, elas servem quentinho. Em dia de sol, batem o leite no liquidificador, o que promove a sensação de um delicioso milk-shake. O pão é assado no forno, com manteiga, deixando-os levemente crocantes e muito saborosos. A comida simples e bem temperada da UMEIRAC supera o prato sofisticado, mas insosso que é vendido nas proximidades.

As crianças que aceitam a comida, sem muita resistência, ao que é proposto, gostavam de exibir seus pratos vazios, e na ponta do pé, chamam a atenção das cozinheiras: “Tia, quero repeteco!”.

E como negar? Se o sorriso das cozinheiras parece demonstrar que o pedido, tem gosto de elogio ao trabalho feito.

Como já dito acima, após entrarmos no portão da UMEIRAC, o primeiro lugar de todos os dias, é o refeitório. Lugar de acolhida das crianças, das professoras, dos funcionários. Lugar que fertiliza afetos, beijinhos estalados, abraços de saudade do feriado que foi longo. Lugar barulhento, pois se ouvem muitas vozes, bocas mastigando, colheres batendo no prato, colheres batendo na mesa, um trio que se aprimora fazendo o som. A criança que chora, que da gargalhada, a professora que tenta tirar um grupo escondido debaixo da mesa. O grupo debaixo da mesa que se esconde da professora e corre engatinhando. As crianças que contam segredos. O copo do suco que cai ao chão. O barulho do tombo da criança que cai ao chão. Vozes que talvez, sejam mais intensas no refeitório. Mas, certamente, habitam a UMEIRAC por completo.

## 2. AFINAL, DE QUEM ESTAMOS FALANDO? CRIANÇAS E INFÂNCIAS EM PERSPECTIVA

*Crianças têm mãos pequenas, pés pequenos e olhos pequenos, mas nem por isso têm ideias pequenas. Às vezes as ideias das crianças são muito grandes, divertem os adultos que escancaram a boca e dizem:*

*“- Ah!”*

*As crianças têm desejos estranhos: ter sapatos brilhantes, comer algodão doce no almoço, ouvir a mesma história todas as noites. [...]*

*As crianças precisam ser observadas com um olhar atento. [...]*

*Existem crianças de todos os tipos, de todas as cores, de todas as formas.*

*As crianças que resolvem não crescer, não crescem nunca. [...]*

*Mas por que pensar nisso agora?*

Beatrice Alemagna.

Concordando com Alemagna (2010) reitero que as crianças têm muitas ideias, sejam elas de qual tamanho forem. Alguns adultos as escutam e outros não. Há aqueles que, ao observarem as crianças com mais atenção, e ao se verem aprendendo com o que elas dizem, como se descobrissem Lilipute,<sup>17</sup> proclamam em alto e em bom som: “É preciso dar voz as crianças”! Ora, apesar de suas bocas serem pequenas, nem todas as crianças são mudas. Não ocupamos o lugar de quem dá voz às crianças, numa mera concessão, como se apenas uma voz fosse a dona da palavra. Mas, compreendo a denúncia, pois ao impor o silenciamento das crianças, tentam roubar suas *cem linguagens*. Ainda assim, acredito que, se há o desejo de aprender e continuar aprendendo com os saberes infantis, a chave não estaria em ouvir?

---

<sup>17</sup> Lilipute é uma ilha fictícia da história: *As viagens de Gulliver*, de Jonathan Swift publicada pela primeira vez em 1726, e alterada em 1735.

Pensemos um pouco mais na história de Beatrice Alemagna. É impossível discordar desse ponto: “existem crianças de todos os tipos, de todas as cores, de várias formas”. Crianças europeias, indígenas, africanas, portuguesas, francesas, brasileiras, ribeirinhas, sem-terrinhas. Crianças que dormem à luz da lua, à luz elétrica, luz de lampião. Crianças que dormem sem luz. Crianças que com seus desejos estranhos, querem comer brigadeiro todos os dias na UMEI<sup>18</sup>, crianças que não tem UMEI<sup>19</sup>, e crianças que querem comer o que tiver, porque muitas vezes não tem.

De acordo com uma pesquisa empreendida pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em 2018<sup>20</sup>, 61% das crianças e dos adolescentes brasileiros são afetados pela pobreza, em suas múltiplas dimensões. No conjunto de aspectos analisados, o saneamento é a privação que afeta o maior número de crianças e adolescentes (13,3 milhões), seguido por educação (8,8 milhões), água (7,6 milhões), informação (6,8 milhões), moradia (5,9 milhões) e ocupação em trabalho infantil (2,5 milhões).

Outro dado alarmante, disponibilizado pela UNICEF, é o número de crianças refugiadas pelo mundo que já ultrapassa 50 milhões e continua aumentando. Crianças que são submetidas a todos os tipos de violência, prostituição infantil, tráfico, desnutrição.

Daí está a impossibilidade de se descobrir, ou inventar, o que é *uma criança*, pois na sua pluralidade, elas resistem em ser enigma. Por isso, buscar uma normatividade gera a “não-criança”. Esta negação, longe de expressar uma atribuição negativa de desvalorização da criança, busca ressaltar a falta de reconhecimento das infâncias que não se enquadram nas prerrogativas da modernidade, leia-se na visão idealizada e generalizada de uma condição infantil (SARMENTO e MARCHI, 2008).

Afinal, de quem estamos falando? Não é por acaso que, ao estudarmos a etimologia da palavra criança, descobrimos que vem do latim “creare”, do mesmo radical que derivam as palavras “criação” e “criatividade”. No Brasil temos muitas formas de chamá-las: menino, menina, moleque, moleca, piá, guri, guria, garoto, garota, menor, curumim, pequeno,

<sup>18</sup> Na dissertação de mestrado de Débora Rodrigues (2018): Mais infância para quem? Problematizando o “Programa Mais infância” a partir de vozes de crianças no cotidiano de uma Unidade Municipal de Educação Infantil em Niterói, a pesquisadora e companheira do GIFORDIC relata o trabalho feito pelas crianças, intitulado “A escola que queremos precisa ter” em que uma criança, expõe o seu desejo através de um desenho: de que fosse servido na UMEI brigadeiro todos os dias.

<sup>19</sup> Apesar de termos uma meta prevista, pelo Plano Nacional de Educação, de que 50% das crianças de 0 a 03 e 100% de crianças de 04 a 05 anos estejam matriculas na educação infantil. Atualmente temos, desse percentual apenas 23,2% (0 a 03 anos) 81,4% (04 a 05 anos) frequentando a escola das infâncias. Consulta feita em 27.02.19 no site: <http://pne.mec.gov.br/>

<sup>20</sup> A pesquisa “Pobreza na Infância e na Adolescência” foi acessada em 04.03.19, no site: [https://www.unicef.org/brazil/pt/pobreza\\_infancia\\_adolescencia.pdf](https://www.unicef.org/brazil/pt/pobreza_infancia_adolescencia.pdf)

pequena, sem-terrinha e etc.

Crianças que, com suas mãos pequenas, pés pequenos, e olhos pequenos, mudam, crescem; estão em constante transformação, bem como as concepções de crianças e de infâncias também mudaram ao longo da história. E são essas diferentes concepções que permeiam os modos que nos relacionamos com as crianças. Na educação infantil, por exemplo, pensá-las como sujeitos incapazes e incompetentes, justifica, de algum modo, as práticas pedagógicas que silenciam as crianças, privando-as de participarem de processos que as dizem respeito e que são do seu maior interesse.

Isso, apesar de percebermos que a valorização das crianças, no plano teórico, por si só, não será suficiente para garantir transformações que produzam mudanças efetivas nas ações e tratamento destinados a elas. Pois, como bem aponta Kramer (2000, p. 2) “hoje, vivemos o paradoxo de ter um conhecimento teórico avançado sobre a infância, enquanto assistimos com horror a incapacidade da nossa geração de lidar com as populações infantis e juvenis”.

Delgado e Muller (2006) também afirmam que avançamos em construir diversos discursos sociais, políticos, científicos sobre as crianças, mas ainda estamos muito aquém em incorporar tais discursos nas práticas sociais relacionadas às crianças. As autoras, ao refletirem sobre alguns aspectos desse paradoxo, já indicados por Pinto (1997), analisam:

Os adultos cada vez concebem menos crianças e dedicam menos tempo para elas, ao mesmo tempo em que sustentam discursos de valorização de que pais e crianças estejam juntos. Os adultos valorizam a espontaneidade das crianças, ainda que submetam suas vidas de crianças às regras das instituições. Os adultos dizem concordar que elas devem ser educadas para a liberdade e democracia, ao mesmo tempo em que a organização social dos serviços para a infância se baseia no controle e na disciplina. As escolas são consideradas importantes para a sociedade, mas não é reconhecida a contribuição das crianças para a produção do conhecimento (DELGADO e MULLER, 2006, p. 8).

Ainda assim, as contribuições das pesquisas sobre as infâncias, as investigações das experiências sociais e culturais das crianças são de suma importância. Pois, como analisam Barbosa, Delgado e Tomás (2006, p. 107) “Como todos os campos interdisciplinares, os Estudos da Infância (conceitual) e os Estudos da Criança (aqui e agora) compartilham um mesmo objeto de estudos, porém vistos por perspectivas muito diferenciadas”. E a articulação desses saberes, disciplinas e a diversidade de tradições teóricas não só provocaram profundas mudanças na (re)conceitualização da infância, mas também tem sido fundamental para compreendermos as crianças com quem convivemos.

A antropologia da criança nos ampara neste estudo, na perspectiva fundamental de

tentar entender a criança, as relações que ela estabelece, segundo seu próprio ponto de vista - nos seus próprios termos. A antropologia tem inegável importância em enfatizar a dimensão da cultura, mostrando que as crianças são diretamente afetadas por sua situação social, visibilizando as práticas culturais que as crianças produzem, o modo como diversas culturas lidam com as crianças. E também em “sugerir métodos e temas de observação, coleta e análise de dados, demonstrando que a experiência das crianças é cultural e só pode ser entendida em contexto” (COHN, 2005, p. 14).

Ressaltamos, também, a geografia da infância (LOPES E VASCONCELOS, 2006) que busca compreender como as crianças e suas infâncias são atravessadas pela dimensão do espaço, lugar e do tempo, e como esses fatores produzem diferentes formas de ser criança, refletindo sobre as diferentes e diversas infâncias existentes, construídas socialmente. As crianças são percebidas como “agentes produtores do espaço que gestam e dão significados as suas espacialidades, construindo lugares, territórios e paisagem” (LOPES, 2008, p. 68).

Dessa forma, a geografia da infância tem como questão básica a compreensão da infância em seus diferentes contextos, ou seja, como os arranjos sociais, culturais, produzem as infâncias em seus diferentes espaços e tempos e como as crianças ao se apropriarem dessas dimensões sociais, as reconfiguram, as reconstróem, e ao se criarem, criam suas diferentes geografias (LOPES e VASCONCELOS, 2006, p. 122).

A experiência da infância trazida pela filosofia amplia a nossa percepção da sua dimensão que não se define apenas pelo tempo cronológico. Esta infância ligada a outra temporalidade que segundo acentua Kohan (2007; 2009), está ao lado da experiência, da ruptura da história, da invenção, da criação, da revolução. A infância como acontecimento que impede a repetição dos mesmos. É a possibilidade de algo novo que irrompe no mundo e realiza a interrupção do dado. É o devir-criança, sem modelo e paradigma, “uma forma de encontro que marca uma linha de fuga com relação à forma majoritária da subjetividade contemporânea, um novo espaço para poder sermos sempre de uma outra maneira, para poder criarmos-nos como sendo outros do que somos” (KOHAN, 2009, p.50). O que também nos leva a pensar em diferentes experiências de infâncias, reconhecendo a pluralidade dessas experiências que não se limitam e/ou se fixam àquilo que o pensamento moderno anuncia como infância.

Para além das fronteiras disciplinares, os Estudos da Infância (SARMENTO e GOUVEA, 2009) continuam a abrir caminhos, descortinando novos modos de ver as crianças, compreender a diversidade das suas histórias, geografias, tempos e espaços. Sem perder de

vista suas múltiplas articulações, os modos específicos que as crianças pensam, agem no mundo e criam cultura. Assim, podemos perceber que novas produções do conhecimento surgem, distanciando-se da visão estigmatizada da criança compreendida de forma monológica; minorizada e marginalizada pela supremacia adulta.

É como mostra a fala de uma professora na UMEIRAC, num encontro pedagógico, em que reivindicávamos espaço para estudos dentro do nosso horário de trabalho: *\_O nosso grupo de estudos<sup>21</sup> não pode acabar! Antes eu tinha uma maneira de ver as crianças, só que ao ler e pensar sobre tudo isso, estou mudando muito no jeito que lido com elas. E não é só isso não, quando um pai vem reclamar que eu não passo cópia de letrinha, não ensino o alfabeto pra elas, eu digo tudo o que eu aprendi sobre o meu trabalho com crianças. Elas não estão aqui pra copiar, estão aqui pra investigar sobre o mundo, aprender com as outras crianças, brincar.*

No nosso grupo de estudos na UMEIRAC, líamos e debatíamos sobre o que vem ganhando espaço nas Ciências Sociais, o reconhecimento das crianças na sua diversidade e multiplicidade, cujas especificidades são legitimadas e respeitadas. A fala da minha colega de trabalho ressaltava o quanto esses estudos relacionados à nossa prática com o cotidiano, permitiram-nos compreender melhor o nosso trabalho na educação infantil, a ver por outro prisma as crianças com quem conversávamos diariamente. O confronto de concepções, perspectivas, debates acirrados sobre concepções de infâncias e crianças não nos deixou prisioneiras de uma teoria dominante, hegemônica que, como bem nos alertam Graue e Walsh (2003):

Dita não só o modo como devemos ver o mundo, mas também aquilo para que devemos e para que não devemos olhar. (...) Se, por exemplo, olharmos as crianças de uma perspectiva desenvolvimentista demasiado estrita, veremos apenas os aspectos relacionados com as crianças focados por essa teoria (p. 43).

Desse modo, os Estudos da Infância e de Crianças fazem parte de um campo interdisciplinar, o qual não é uniforme e nem unânime, já que “diversos são os modos de ler e se apropriar das teorias; diversas são as portas de entrada, as abordagens, as posições, temas de interesse, estratégias” (KRAMER, 2002, p.45).

---

<sup>21</sup> Como já dito no capítulo anterior, na UMEIRAC uma estratégia para ampliar a nossa formação em serviço, foi a criação de um grupo de estudos. Para isso, as professoras eram divididas em dois grupos, quando um grupo estava com as crianças no pátio, promovendo atividades culturais, o outro estava numa sala estudando. Infelizmente não conseguimos mais nos organizar para estudar nesses termos, já que o número de crianças por turma vem sendo cada vez mais expandido na rede municipal de Niterói. Permaneceu o nosso horário semanal (2 horas por semana) para os encontros pedagógicos.

E, pensando nessas questões, trago nesse capítulo, aspectos teóricos relativos aos conceitos de infância e crianças. Apesar de, ao longo desse trabalho, lançar mão das contribuições dos diferentes campos, na próxima seção privilegio uma breve análise da sociologia da infância, por entender que a ruptura epistemológica, a viragem conceitual de pensar as crianças na complexidade de sua existência social “que tem vindo a ser defendida no interior do campo dos estudos da infância em plena constituição é condição essencial para procurar a luz que nos permita ir tateando as sombras” (SARMENTO, 2007, p 26).

## 2.1 Crianças e Infâncias

Interessante pensar que já passaram 57 anos, desde que Phillippe Ariès<sup>22</sup> publicou o seu trabalho pioneiro de estudo e análise do conceito de infância, nos mostrando que a modernidade, ao olhar para uma criança, inflada de um sentimento de infância (afetado e construído por mudanças históricas e sociais) proclamou: ei, isto não é um adulto! Mesmo que tal pensamento tenha trazido luz sobre a infância, ganhando uma importância, antes não existente; mesmo com a percepção construída histórica e socialmente de que a criança é um outro, que não é o adulto. Mesmo assim, ainda vivemos nesse conflito de considerá-la (ou marginalizá-la?) um outro que não é legítimo, “homólogo dos povos primitivos e o exemplo acabado da distância a percorrer entre incivilizados e civilizados, os outros e nós” (ALMEIDA, 2016, p. 382).

Não podemos negar que mudanças importantes aconteceram a partir de uma concepção de infância, situada na história e na cultura. Desde o trabalho de Ariès acerca da história da infância, foi crescente e intenso o debate instituído sobre a complexa construção social, histórica e cultural da infância. Embora não fossem livres de críticas e questionamentos, foram os estudos desse importante historiador francês que colocaram em xeque a naturalização da infância, vista puramente pela ótica biológica.

À luz dos estudos recentes, poderíamos dizer que já avançamos muito do que nos mobilizava Ariès, o desejo de vislumbrarmos nesse trabalho dissertativo um estudo sobre as crianças partindo da premissa de seu potencial crítico e criativo demonstra um pouco disso.

---

<sup>22</sup> Foi em 1962, na França que Phillippe Ariès publica a sua obra: *História social da criança e família*, como nos diz Marchi (2010, p. 184) “ a Sociologia da Infância, assim como outras disciplinas surgidas no âmbito dos chamados “novos estudos sociais da infância”, é devedora do estudo histórico pioneiro realizado por Phillippe Ariès nos anos 60. Foi esse autor quem, por primeiro, demonstrou ser a infância uma construção social e histórica e não um fato natural e universal das sociedades humanas”.

Os estudos sobre as infâncias ganharam força, pois considerar o protagonismo das crianças, articulando as suas dimensões sociais, culturais e políticas, não é um processo sem rupturas, gerador de consenso.

O que podemos conhecer hoje, faz parte de um movimento político e científico acentuado desde os anos de 1980. A partir da efervescente multiplicação dos estudos sociológicos sobre a infância e as crianças, ocorreu um movimento renovador de reconfiguração da sociologia, denominado de a *Nova Sociologia da Infância*. Montandon (2001) assinala que foram os frutos dos próprios estudos e pesquisas vigentes, que, ao enfocarem nas crianças, olharem elas mais perto, em suas relações, brincadeiras e movimentos, “se declararam insatisfeitos com as teorias da socialização que durante muito tempo conceituaram as crianças como objetos da ação dos adultos” (MONTANDON, 2001, p. 43). Assim, a Sociologia da Infância rompe com paradigmas teóricos hegemônicos das teorias tradicionais da socialização. É importante afirmar que tal concepção remetia a uma conotação individualista e progressista, em que as crianças eram objetos passivos nos processos de socialização que giravam em torno das práticas dos adultos.

Para tais enfoques, as crianças eram vistas como meras consumidoras da cultura adulta, a serem formadas, moldadas, adaptadas através dos esforços dos adultos, marcadas pelas metáforas do crescimento, da preparação, do inexperiente, do imaturo, do dependente. A criança, nesses pressupostos, é vista como a tábula rasa anunciada por John Locke, leia-se receptáculo das demandas dos adultos.

Graue e Walsh (2003) consideram outras metáforas existentes no cânon cultural, cujas diferentes visões da criança funcionavam como dispositivos de interpretação, pois se confundiam com as práticas destinadas às crianças pelas determinações dos adultos.

O bom selvagem de Jean-Jacques Rousseau, a flor de Friedrich Froebel, o jovem cientista de Piaget. Em certas tradições cristãs a criança batizada que ainda não tinha atingido a idade da razão (geralmente aos 7 anos) era vista como incorporando a pureza e a inocência perdidas pelo pecado original. Na tradição puritana as crianças eram vistas em termos da sua potencia de maldade; as suas vontades tinham de ser vergadas e moderadas (GRAUE e WALSH, 2003, p. 46).

A criança era vista como alguém que está para ser, por isso, ainda não é; como se pudesse existir um ponto de chegada a ser alcançado pela criança, que se confunde com o ponto de partida: o padrão adulto.

A criança é avaliada em termos da sua maior ou menor competência perante este padrão de uma suposta realidade consensual, e em consequência, a prática social contínua e vivida de ser criança, com a sua estrutura de significados específica e

coerente, é totalmente ignorada (JENKS, 2002, p. 194).

Então, como bem sinaliza Sarmiento (2009), se as crianças não possuíam um estatuto social pleno, promovê-las ao *métier* de aluno, constituiu um objeto científico válido da tradicional sociologia da infância, já que, por meio deste estatuto: de seres incompletos em trânsito para a vida adulta, poderia se realizar o processo de socialização. Por isso, “a infância será essencialmente reconstruída como objeto sociológico através dos seus dispositivos institucionais, como a escola e a família, por exemplo” (SIROTA, 2001, p.2). A ausência da infância como categoria autônoma no campo científico delineou a sua invisibilidade no campo social e, no campo epistemológico.

Mas é, de fato, na condição de aluno ou na posição de desviância ou de anomia que a criança é estudada tradicionalmente pela Sociologia – raras vezes a partir da consideração da sua condição social e geracional. É por isso que J. Qvotrup (1995) afirma que as crianças, mais do que ignoradas, têm sido marginalizadas e “memorizadas” pelo discurso sociológico (SARMENTO, 2009, p. 20).

Segunda Sirota (2001), a noção de “ofício de criança” na sociologia da educação francesa, foi uma mudança de paradigma que simbolizava a reconfiguração epistemológica e conceitual que a sociologia da infância iria perseguir. Para tanto, como afirma a autora, “tomar a sério a criança, reservando-lhe o lugar de um objeto sociológico em sentido pleno, é o primeiro desafio da noção de “ofício de criança”, pois representa uma ruptura difícil de efetuar no modo de pensar da sociologia da educação” (SIROTA, 2001, p. 15).

Daí se constitui uma das preocupações da Sociologia da Infância: “de “desescolarizar” a abordagem da criança, pois esta não se resume às questões colocadas pela existência da criança somente enquanto aluno” (MARCHI, 2010, p. 185). Visto que, por muito tempo, as pesquisas sobre as crianças afastavam-se delas, voltando o seu foco às instituições e aos processos de socialização das infâncias (SARMENTO 2004; 2009).

Vale ressaltar que tal autonomia conceitual da infância não vislumbrava uma perspectiva de estudo que a isolasse do seu contexto e das relações sociais que a constituíam, já que estes são aspectos privilegiados nos estudos das crianças. O que surgia era a busca de um movimento de estudos e pesquisas que visibilizassem as vozes, ações e lógicas próprias das crianças, para compreendê-las mais e melhor.

Nesse sentido, a necessidade de um olhar que confira à criança a posição de sujeito social e histórico, participante ativo na construção da sociedade, que produz cultura quando se apropria criativamente do mundo, é reclamado pela reconfiguração da sociologia da infância

(SARMENTO, 2009; CORSARO, 2011).

Corsaro (2011) propõe essa noção, ao cunhar o conceito de *reprodução interpretativa*. O sociólogo americano, a partir dos estudos etnográficos, rompeu com o modelo linear de desenvolvimento individual e propôs uma visão coletiva. Afirmando que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas participam ativamente de forma inovadora e criativa na construção da sociedade. As crianças estão a negociar, compartilhar culturas, estão a produzir suas próprias e exclusivas *culturas de pares*. E como nos diz o próprio autor:

A produção infantil de cultura de pares não é uma questão de simples imitação ou apropriação direta do mundo adulto. As crianças se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para produzir suas próprias culturas de pares. Tal apropriação é criativa no sentido de que estende ou desenvolve a cultura de pares; as crianças transformam as informações do mundo adulto a fim de responder às preocupações de seu mundo (CORSARO, 2009, p. 53).

As crianças participam e integram duas culturas complexamente interligadas: das crianças e dos adultos, parte de um grupo social que tem um lugar na estrutura social mais ampla.

Esse quadro de compreensão sobre as crianças, como agentes da sua própria socialização, como *atores sociais*, teve um caráter inovador em relação aos pressupostos cristalizados do conceito de socialização que subalternizavam as crianças diante da cultura adulta. Marchi e Sarmento (2008) apontam que esse reconhecimento conceitual, epistemológico e político das crianças como atores sociais pode ser equiparado ao que as mulheres enfrentaram na conquista relativamente recente de seus direitos sociais e políticos.

Sarmento (2009) enfatiza que a Sociologia da Infância foi construída pela dupla afirmação: das crianças percebidas como atores sociais e da consideração da infância como categoria social do tipo geracional que se constitui a partir de outras vertentes – como etnia, classe social, gênero. Este último ponto, sobretudo, nos mostra a dependência da infância em face de outra categoria geracional – a que é constituída pelos adultos. Atravessadas por contradições, as diferenças dessas categorias geracionais são transformadas em desigualdades. Seja pela provisão de sua subsistência, ou pelo poder e controle exercido pelos adultos, a subalternidade das crianças transcende a conjuntura histórica em que estas se situam (SARMENTO, 2009, p.22).

O sociólogo dinamarquês Jens Qvortrup (2010), nos seus estudos, propõe uma centralidade aos conceitos: infância, geração e estrutura. Trata-se de uma perspectiva estrutural nos estudos da criança, em que a infância é compreendida como uma categoria na

estrutura social permanente. Tal acepção rompe com a discussão dominante de pensar a infância apenas em termos biológicos, pautada nas características individuais das crianças. Desse modo, longe de ser pensada de modo periódico, numa espécie de trânsito a ser percorrido, a noção de estrutura da infância está relacionada com a estrutura social, política e econômica.

A infância como categoria estrutural permanente sofre modificações ao longo da história, por isso é uma categoria variável, histórica, intercultural e existe independente das crianças estarem nela, ou saírem.

Em outras palavras, a infância tanto se transforma constantemente assim como é uma categoria estrutural permanente pela qual todas as crianças passam. A infância existe enquanto um espaço social para receber qualquer criança nascida e para inclui-la – para o que der e vier – por todo o período da sua infância. Quando essa criança crescer e se tornar um adulto, a sua infância terá chegado ao fim, mas enquanto categoria a infância não desaparece, ao contrário, continua a existir para receber as novas gerações de crianças (QVORTRUP, 2010, p. 637).

A infância é vista como um fenômeno social, uma forma particular e distinta de uma estrutura social. Como parte integrante da sociedade, as crianças são co-construtoras da infância, exercem influência do mesmo modo que são influenciadas pelas transformações sociais.

Nesse sentido, a abordagem defendida por Qvortrup (2010), e demais teóricos filiados a essa perspectiva, ao enfatizar as crianças como atores sociais, produtores de cultura e a infância como fenômeno social, como categoria na estrutura social, não só nos levou à compreensão da importância (social, cultural, política, econômica) das crianças na sociedade, mas a confluência desses conjuntos de aspectos foram essenciais para a definição do campo teórico de investigação das crianças e infâncias.

O que ampliou de modo significativo a produção de conhecimento sobre as relações sociais estabelecidas entre as próprias crianças (seus pares) e com adultos (relações intra e intergeracionais), sobre suas competências como protagonistas de suas vidas, como agentes sociais cuja ação modifica/transforma os mundos sociais nos quais estão inseridas (QVORTRUP, 2010, p. 631).

Prout (2010) nos diz que já é chegado o tempo de reconfigurarmos e revermos os aportes teóricos da Sociologia da Infância atualmente. O autor argumenta que embora a Sociologia da Infância tenha estado implicada nessa dupla tarefa de “criar um espaço para a infância no discurso sociológico e enfrentar a crescente complexidade e ambiguidade da infância como um fenômeno contemporâneo e estável” (PROUT, 2010, p.729), isto se deu através das oposições dicotômicas da Sociologia moderna, e ainda estamos a reproduzir esses termos “por exemplo, estrutura e ação, natureza e cultura, ser e devir” (*Idem*, p. 730),

atentando para o fato do quanto precisamos superar essa visão, incluindo o *terceiro excluído*: “a linguagem do hibridismo, da rede, da mobilidade e da reunião” (*Idem*, p. 748).

O autor assinala ainda que as sociedades estão em constante transformação “se tornaram marcadamente desordenadas e repletas de fenômenos mistos, híbridos, complexos, impuros, ambivalentes, em constante mutação, fluidos e em rede” (*Idem*, p. 732). Entre outras questões, ressalta que o conjunto de dualismos herdados pelo pensamento moderno dificulta encontrarmos pontos de comunicação, desviando a atenção das conexões entre as oposições do que é de dependência mútua, assim ocultando questões importantes sobre o modo como se constroem as infâncias contemporâneas.

Por isso, Prout (2010) analisa a necessidade de intensificar a interdisciplinaridade dos estudos da infância, não que não haja a interdisciplinaridade da qual fala o autor, mas o que ele reivindica é o fortalecimento desta, propondo mais diálogos, explorando as bases comuns, mas também as diferenças que permeiam os estudos.

Outra abordagem dos Estudos da Infância, que abre novos diálogos para construir outras formas de se pensar as infâncias e as crianças, é a *perspectiva crítica* (SARMENTO e MARCHI, 2008). Tendo por base a leitura crítica da sociedade e sua exorbitante desigualdade social que é engendrada pelo modo de produção capitalista, esta perspectiva está atenta às configurações particulares das infâncias, buscando contribuir para a sua emancipação.

Para esta corrente, a infância, além de ser uma construção histórica, faz parte de um grupo social oprimido, silenciado e marginalizado, que vive em condições de exclusão social. As crianças, este grupo geracional, é o mais afetado pela pobreza e pelas desigualdades sociais (SARMENTO, 2009). Pelo viés crítico, as crianças são reconhecidas na sua condição social e histórica como sujeitos de direitos e que, também, vivem e transformam realidades contraditórias e excludentes.

Desta forma, os temas privilegiados são a dominação política, social e cultural da infância, além da patriarcal e de gênero, os maus-tratos, as políticas públicas, os movimentos sociais, as relações das crianças com as cidades, o urbanismo e as políticas urbanas, a pobreza infantil, o trabalho infantil e, de forma genérica, as condições de exercício da cidadania infantil (SARMENTO, 2011, p. 37).

A partir desta breve análise, podemos afirmar que, apesar dos Estudos da Infância compartilharem do mesmo objeto de estudo, são vistos por perspectivas muito diferenciadas, por problemáticas próprias, e estão longe de construir uma abordagem teórica e metodológica consensual, livre de fissuras.

Afinal, seu objetivo é apreender o campo de estudos em seu contínuo mapeamento e diálogo. Como qualquer outro sistema institucionalizado de práticas sociais, é uma realidade em movimento contínuo, heterogêneo, multideterminado, de dentro e de fora no campo. No entanto, pode ser identificado um conjunto de pressupostos comuns ao campo dos Estudos da Criança e dos Estudos da Infância: a centralidade da criança na investigação; a alteridade infantil; a dimensão geracional; e, o caráter interdisciplinar da investigação com crianças (BARBOSA; DELGADO; TOMÁS, 2016, p. 25).

E, mesmo que tais marcadores do campo teórico sejam confluentes num conjunto de aspectos, é importante sinalizar que “a partir deles estabelecem-se linhas de fuga, que assinalam a heterogeneidade do campo e definem as rupturas teóricas entre paradigmas, teorias e abordagens” (SARMENTO, 2009, p. 32).

Importa para nós, nessa breve caminhada, revelar como o terreno do caminho que trilhamos já foi arado e preparado. Se operamos com conceitos como culturas infantis, ator social, protagonismo infantil, autoria social, sujeito de direitos, categoria geracional, adultocentrismo; se procuramos legitimar o jeito próprio de cada criança ser e agir, de viver e interagir reconhecendo suas especificidades; se nos desafiamos a considerar as crianças como atores de suma importância no próprio processo de pesquisa, ao ponto de propormos uma pesquisa *com* crianças, é porque podemos também afirmar que os Estudos das Infâncias (SARMENTO e GOUVEA, 2009) têm contribuído para novas formas de produção de conhecimento sobre a infância e sobre as crianças e vêm nos trazendo expressivas mudanças no campo teórico.

No entanto, muito há ainda a ser pesquisado, aprofundado, descoberto, pois, como bem destaca Sarmiento (1997) o campo é relativamente novo, e mesmo quando reconhecemos as crianças, seu estatuto de ator social, ainda estamos a subestimar as crianças, ao negligenciar suas vozes, as condições sociais em que vivem. Quinteiro (2002) corrobora com esta realidade afirmando que, “pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças e, ainda assim, quando isto acontece, a “fala” apresenta-se solta no texto, intacta, à margem das interpretações e análises dos pesquisadores” (p. 140).

Apesar de enfocarmos até aqui a produção francesa, inglesa e os desafios do “boom da produção europeia”, o Brasil não ficou de fora desse importante movimento. Com fôlego e coragem tanto a América Latina, como o nosso país tem desenvolvido um campo legítimo de pesquisas.

Florestan Fernandes (2004) foi um dos pioneiros ao explorar as especificidades e a diversidade das crianças brasileiras. Em sua pesquisa “As trocinhas do Bom Retiro” em 1940,

coletou várias brincadeiras de rua, atreladas ao folclore, vivenciadas por crianças em São Paulo. Para o pesquisador, as críticas que as crianças faziam, não só eram repletas de sentido e significado, mas eram valiosíssimas. O sociólogo, ao observar, analisar e registrar o modo como as crianças constroem seus espaços de sociabilidade, as características dessas práticas sociais, as culturas dos grupos infantis, marcou um grande avanço no campo dos estudos da(s) infância(s), fazendo emergir a Sociologia da Infância no Brasil.

Spinelli e Quinteiro (2015) em seu artigo, *A criança na pesquisa educacional brasileira: da condição de “silenciada” à “testemunha da história”*, nos chamam a atenção para o ano de 1979, destacando a publicação de 13 artigos organizados pela revista *Caderno de Pesquisa*, provenientes da mesa de debates intitulada *Implicações éticas provenientes da utilização de crianças como sujeitos de pesquisa*. De caráter inédito no Brasil, a discussão colocava em foco a participação das crianças na pesquisa. As autoras destacam também a coletânea publicada por Marília Gouveia de Miranda, na década de 80, com ênfase para o texto: *O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança*. E ainda os primeiros estudos sobre Vygotsky no Brasil.

Cinquenta anos após o importante trabalho de Florestan Fernandes, em 1993, José de Sousa Martins publica o livro: *O Massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil*, uma coletânea de textos, em que são recolhidos depoimentos de crianças. Martins (1993a) denuncia: “as ciências humanas, com a possível exceção da antropologia, não têm sido capaz de decifrar o silêncio daqueles que não foram eleitos pelo saber acadêmico como informantes válidos dos pesquisadores” (MARTINS, 1993a, p. 55).

Em “Regimar e seus amigos - A criança na luta pela terra e pela vida”, o autor reflete como a relação de poder que permeia “o pesquisador e os pesquisados” é conflituosa e desigual. Pois este (o pesquisador) “quase pressupõe e descarta, no grupo que estuda, uma parcela de seres humanos silenciosos, os que não falam”. Assim, as crianças também fazem parte dos mudos da história “os que não deixam textos escritos, documentos” (*Idem*, p. 54).

O autor defende, ao utilizar os relatos orais das crianças, que elas são testemunhas da sua história, informantes privilegiados e que a infância, longe de se qualificar pelo que vem depois, *é o aqui e o agora*.

O estímulo a que as crianças escrevessem pequenos depoimentos, sobre a migração e o novo lugar, revelou uma grande vontade de falar, uma surpreendente informação sobre os acontecimentos e sobre os limites e possibilidades de suas vidas, além de uma discreta, mais clara, crítica aos adultos por excluírem-nas das discussões sobre

o que estava acontecendo. (*Idem*, p. 58)

Spinelli e Quinteiro (2015) indicam que, apesar da relevância desses estudos, somente a partir dos anos 2000, quase 10 anos depois, que a produção sobre pesquisas com crianças no Brasil, será impactada na busca por conhecer a criança a partir dela mesma, “com propostas metodológicas em que o “ouvir”, o registrar, o entrevistar e o narrar tornam-se procedimentos imprescindíveis para o conhecimento da infância em diferentes contextos educativos” (p. 355).

A partir do ano 2000, verificou-se uma nova tendência na pesquisa educacional, em que a criança passou a participar da investigação ao ser indagada sobre o que pensa e sente. Tal tendência caracteriza a construção do campo Educação e Infância e evidencia certa alteração na posição ocupada até então pela criança na pesquisa educacional: de sujeito silenciado e minorizado passa a ser valorizado como sujeito capaz de testemunhar sua própria história (*Idem*, p. 357).

Deste momento em diante, uma quantidade significativa de dissertações e teses, livros e coletâneas foram publicados no Brasil, entre eles, Spinelli e Quinteiro (2015) destacam algumas coletâneas de textos:

Tais como *Infância: fios e desafios da pesquisa*, organizada por Sônia Kramer e Maria Isabel Leite (1996); *Por uma cultura da infância metodologias de pesquisa com crianças*, organizada por Faria, Demartini e Prado (2002); *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*, organizada por Silvia Helena Vieira Cruz (2008); e *Ouvindo crianças na escola: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia*, organizada por Marilene Proença Rebello de Souza (2010). Recentemente, em 2011, outras duas coletâneas sobre a Sociologia da Infância e a pesquisa com crianças foram publicadas: *Sociologia da Infância no Brasil*, organizada por Daniela Finco e Ana Lúcia Goulart de Faria, e *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*, organizada por Altino José Martins Filho e Patrícia Dias Prado. (*Idem*, p. 355)

Esta ampliação dos estudos sobre as crianças e infâncias repercute também no crescimento dos grupos de pesquisa sobre a infância e a criança no contexto nacional, filiados a perspectiva teórica e metodológica da pesquisa *com* crianças. As autoras ainda mencionam que, desde 1992 até 2010, o Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) sofreu um aumento considerável nas inscrições de grupos de pesquisa no campo Educação e Infância, totalizando 165 grupos, incluindo a participação de 43 grupos de pesquisas sobre criança e infância em diversas áreas de estudo, que resultou na criação do Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias (GRUPECI). Atualmente, podemos dizer que estes estudos estão em pleno vapor, sendo que o VI GRUPECI, ocorrido em novembro de 2018, reuniu mais de 70 grupos de estudo e pesquisas sobre crianças e infâncias de diferentes áreas de estudo, como educação, filosofia, sociologia, antropologia, psicologia, história, geografia.

O número crescente de pesquisadores brasileiros reflete sobre as realidades plurais, muito diversas, caminhando para ampliar a discussão sobre os desafios teóricos e metodológicos e as implicações éticas na pesquisa com crianças, assim com fôlego e coragem temos “enfrentado o desafio de tentar compreender os desejos e as lógicas desses brasileirinhos e brasileirinhas, e de usar essas informações em seu favor, para que suas diferenças se explicitem sem que sejam transformadas em desigualdades” (FARIA E FINCO, 2011, p. 12).

Mas, ainda assim, creio que não dão conta da diversidade das infâncias brasileiras. E será que, algum dia, daremos conta? Crianças invisíveis nas práticas sociais e políticas, mas visíveis, pois estão aqui, ali, acolá, como produtoras de cultura que são, conhecendo, experimentando, produzindo o mundo.

## **2.2 A pesquisa com crianças e o adultocentrismo: desafios e possibilidades**

*“Eu não sou bobo, senhor Robles é que é bobo. Eu já sei somar. Sete com nove é dezesseis. Sete com dezesseis é vinte e três.”*

*“Por que não mostrou para ele que sabe fazer soma enquanto ele estava aqui?”*

*“Porque, do jeito dele, você primeiro tem de ficar pequeno. Tem de ficar pequeno igual a uma ervilha, e depois pequeno igual a uma ervilha dentro de uma ervilha dentro de uma ervilha. Depois você pode fazer os números dele, quando é pequeno pequeno pequeno pequeno pequeno pequeno.”*

*J.M Coetzee*

O Sr. Robles, professor particular de David, sai da casa do menino um tanto desapontado, mas não sem antes fazer um alerta ao adulto responsável pela criança: David possui muitas dificuldades em matemática, “e em linguagem abstrata no geral”, tem “desordens cognitivas” já que em “certos casos raros essa faculdade é fraca ou ausente”

(COETZEE, 2018, p. 36).

Do *jeito* do senhor Robles, não dava para Davíd ser diferente do que o professor já pressupunha: “pequeno, pequeno, pequeno, pequeno, pequeno” e não trato de estatura... Quantos senhores Robles hão de existir ainda na educação infantil? Apontando para as crianças, escrevendo em seus relatórios, anunciando nos encontros pedagógicos: “Este, certamente, quando for para o ensino fundamental vai ser reprovado”, “essa aqui é a que tem dificuldades”, “esse tem transtorno de déficit de atenção, não para quieto!”, “esse é agressivo, dissimulado”, “essa é a boazinha, quietinha, comportadinha e limpinha”. Quantos senhores Robles estão a reiterar formas adultocêntricas de pensar as infâncias? Em que as crianças, como Davíd, também astutamente, respondem, ou melhor, atendem ao que é proposto, aquilo que está em jogo - a expectativa do pesquisador, o conforto para o seu próprio ponto de vista. Quantos senhores Robles estão a chamar crianças para as suas pesquisas? Mas “sem considerar as relações do outro com outros; e a produção de uma diversidade e uma alteridade que é pura exterioridade de nós mesmos, uma diversidade que apenas se nota, apenas se entende, apenas se sente” (SKLIAR, 2003, p. 39).

Não crucifiquemos o senhor Robles, o objetivo não é excluí-lo, negá-lo. Aqui não há forças do bem contra forças do mal. O objetivo desse estudo é entender os processos que legitimam tais práticas, ações, e quiçá descobrir, com o senhor Robles, o colonizador que também pode existir dentro de nós. Por isso, alerta para o perigo de pensar que me situo numa posição de quem se pressupõe “dar voz” ao Davíd, numa suposta concessão que a voz dominante faz à voz subordinada, numa falsa inversão de lugar.

Desse modo, inspirada pelos estudos decoloniais, que trazem “uma crítica à sociedade e às ciências sociais, organizadas em torno do autoritarismo do adulto: o adultocentrismo” (FARIA e FINCO, 2011, p. 4), me mobilizo implicada por esses estudos, nas suas contribuições em propor novas formas de pensamentos, que não sejam reprodutoras da lógica corrente: “a visão de que a infância é aquilo que já conseguimos capturar e controlar, por meio de nossos saberes e instituições que buscam explicá-la, medi-la e ao mesmo tempo educá-la (BORBA, 2009, p. 98).

Porque, apesar de estarmos mergulhadas no mar dos recentes estudos das infâncias, concordo com o que expõe Abromowicz (2011):

Temos poucos referenciais teóricos para lidar com tudo isso que é o contemporâneo que a criança e a infância carregam na dimensão do tempo: o ocasional, o disruptivo, a descontinuidade, o que ainda não está, a inventividade, como lidar com isso?

(ABRAMOWICZ, 2011, p. 21).

Como lidar com as crianças? Talvez nunca saibamos ao certo. Talvez, avançaríamos se perguntássemos mais, e deixássemos nos perder, ao ir ao encontro delas, ao invés de investirmos esforços na busca sem medida por controle, por governo, pela sua colonização.

Já discutimos que historicamente as relações entre crianças e adultos foram sendo constituídas a partir do poder do adultocentrismo, pautada numa relação colonial de dominação e controle. As crianças foram sendo demarcadas pelas ausências e urgências referenciadas pelo outro, sendo reduzidas pelo sentido da falta, dos dissabores da distância entre o que é e o que deveriam fazer/ser, tendo o adulto como padrão legítimo a ser progressivamente alcançado.

Importa sublinhar que todos os processos de qualificação da infância por negação constituem, efetivamente, um ato simbólico de expressão de adultocentrismo e a projeção ideológica sobre a infância de concepções ideológicas essencialistas sobre a condição humana (SARMENTO, 2007, p. 28).

O olhar adultocêntrico inúmeras vezes tenta interditar as crianças da sua potência, pois está sedimentado na ordem binária, que contribui para a conformização de papéis a serem desempenhados pelas crianças. Circunscritas a um eterno vir a ser, as crianças são classificadas e categorizadas por acepções universalistas e generalizantes que as desapropriam das suas experiências.

Elina Macedo *et al.* (2016) concebem o adultocentrismo como um dos dispositivos coloniais mais naturalizados na sociedade, que se estabelece por meio de relações de poder, deslocadas e descentradas por um único conjunto de vetores.

O adultocentrismo pode ser compreendido como “a biologização e naturalização da criança e do bebê, com os padrões adultos e de maturidade permeando a compreensão do desenvolvimento, retiram da infância a sua historicidade e seu potencial transformador” (ROSEMBERG, 1976, p. 17-8). Tal pressuposto organiza os sistemas saber/poder sobre as crianças, concebendo-as enquanto “as Outras”: aquelas que necessitam receber orientações constantes para se tornar sujeitos dentro da lógica unificadora do discurso colonial (MACEDO, *et al.* 2016, p. 40)

Santiago e Faria (2015) ainda argumentam:

O adultocentrismo é um dos preconceitos mais naturalizados pela sociedade contemporânea. Ele atribui capacidades e fazeres às crianças para que se tornem adultas no futuro, desconsiderando os aspectos singulares da própria infância, tornando esse momento da vida apenas uma passagem, apenas um vir a ser, em que aprendemos a nos relacionar e a nos integrar à sociedade (SANTIAGO e FARIA, 2015, p. 73).

Em diálogo com os autores, o poder do adultocentrismo busca narrar o que é (e não é) a infância, seu tempo, seu lugar. Pretende determinar o universo social e político reservado

para as crianças, a partir de uma lógica fundada em legitimar a desigualdade, deslegitimando as diferenças. O adultocentrismo propõe uma opressão hierárquica de dominação, que persegue desqualificar os saberes infantis, visando à universalização do conceito de infância. Além de tentar contribuir para o apagamento da pluralidade das infâncias, de suas diversas identidades sociais, políticas e étnicas.

Continuo a enfrentar essas perguntas: como enfrentarmos as lógicas excludentes de negação do outro que clandestiniza modos de pensar e agir? Como abriremos espaço para outras/novas concepções culturais, políticas e sociais? De que modo, podemos produzir fissuras na estrutura do padrão de dominação do adultocentrismo que instaura processos formativos que disseminam desigualdades e desumanização?

Como nos libertar do espelho euro/etno/adulto centrado que continua a distorcer as imagens das crianças? Quando o discurso dominante empobrece, reduz e invisibiliza, e “preenche com a figura da vítima o lugar do cidadão. E nos priva, sobretudo das possibilidades históricas de renovação e transformação da vida, criadas justamente pela exclusão e pelos padecimentos desnecessários da imensa maioria” (MARTINS, 1993b, p. 13).

O processo de descolonização carrega no seu interior a possibilidade de mudança, pois interroga, subtrai e resiste ao processo colonizador – que fabrica a exclusão. Descolonizar é indicar que é preciso reverter o caminho que até aqui construímos, produzindo espaços fora das amarras de sentidos das forças domesticadoras que nos assujeitam visando manter intactas as hierarquias hegemônicas.

Descolonizar é produzir uma processualidade na qual é possível constituir experiências sociais e individuais singulares, que descentalizem, ou façam fugir os modelos e lugares hegemônicos que centralizam sentidos, norma, estética, saúde, entre outros, dominantes e que se constituam para além da lógica do capital. (ABRAMOWICZ, RODRIGUES, 2014, p. 462).

Acompanho com horror e meio nocauteada a ascensão do conservadorismo e do fascismo no Brasil, atenta aos múltiplos discursos estruturados sobre as infâncias e a precarização das condições materiais, objetivas e subjetivas, nas quais as diferentes infâncias concretamente se realizam.

Historicamente no Brasil, a precarização da vida da maioria da sociedade, através do aprofundamento abissal das desigualdades e opressões sociais, bem como as formas de dominação de classe está intimamente relacionada à influência do nosso passado colonial na formação da sociedade. A conjugação entre o arcaico e o moderno, ao mesmo tempo em que revitaliza processos aparentemente novos no país, quando olhados de modo crítico e atento, permitem (re)conhecer à fragilidade das transformações sociais, pois as mesmas ainda estão

encharcadas de conservadorismos e exclusões, que além de fortalecer e naturalizar as desigualdades econômicas, educacionais, sociais e políticas, corroboram os frágeis processos democráticos no país.

Em outras palavras, vivemos numa sociedade profundamente desigual, na qual o *novo custa a nascer e o velho custa a morrer*; onde historicamente, o arcaico e o moderno se hibridizam, persistindo na criação das estratégias de violência, dominação, subordinação, que desumanizam o *outro* buscando colonizá-lo. Freire (2005) nos diz, que a realidade histórica da desumanização, fabricada e nutrida pela *ordem* social injusta, não é inexorável, mas pode ser transformada, e isso exige nos exige um permanente *estado de alerta* e luta dos oprimidos para reconstruir a sua humanização.

Nessa perspectiva, torna-se fundamental pensar as condições epistêmicas e políticas nas quais produzimos os nossos estudos e pesquisas. “A descolonização é, na verdade, a produção de espaços para os/as novos/as protagonistas sociais subalternizados/as pela colonização” (FARIA, et al. 2015, p.13). Como criar esses espaços? Freire nos oferece alguns caminhos, e uma das estratégias de luta, é compreender a nossa ação reflexiva no cotidiano, desvelando a realidade embrutecedora que nos oprime, e incidindo sobre ela criticamente com uma ação transformadora, que possa alavancar movimentos descolonizadores (FREIRE, 2005, p. 44).

Enfrentar o adultocêntrismo, desvelando suas lógicas universalizantes e generalizáveis, torna-se um princípio político fundamental, no qual a vigilância epistêmica e o reconhecimento da alteridade como fundamento da pesquisa com crianças torna-se um horizonte inadiável. Isso implica para uma pesquisa com crianças, situar-se na compreensão das lógicas do pensamento infantil, considerando as próprias questões das crianças, antes de definir qualquer questão a elas, renunciando as nossas tentativas de explicá-las, simplificá-las e reduzi-las a partir do nosso próprio referencial, compreendendo que o nosso modo de pensar, é apenas um modo de pensar, uma lógica dentre as demais.

Pensar na criança como sujeito humano se faria em um exercício de buscar compreender suas formas de ser autônomo em relação a essa subordinação, mas, ainda assim, como uma forma contemporânea de existência no mundo, que contém em si, enquanto tendência do existente, as possibilidades de outras formas de ser inclusive alternativas às nossas próprias formas (MELLO, 2009, p. 75).

Tavares (2009) em seu percurso de investigação junto às crianças das classes populares, especialmente no território miúdo da escola da infância, corrobora o desejo e compromisso de uma *investigação cúmplice*, isto é, uma investigação dialógica e

compartilhada com as crianças e demais sujeitos que produzem as tramas cotidianas nos espaços-tempos de suas geografias existenciais. Uma *investigação cúmplice* que busca compreender o outro como um sujeito do conhecimento, legitimando práticas e movimentos emancipatórios, relações sociais horizontalizadas, no entendimento do outro como *legítimo outro*. O que implica o desafio de constituir uma postura ética e política sem perder de vista as ressonâncias do adultocentrismo que nos atravessam e complexificam o processo de uma pesquisa com crianças “na qual o arcabouço teórico-epistemológico, o desenho, as intenções do(a) pesquisador(a) remetem à uma expectativa e compromisso de participação dos sujeitos envolvidos” (TAVARES, 2009, p. 8).

Entendo que, neste caso, a *investigação cúmplice*, por ter como horizonte o conhecimento emancipação, e apesar das contradições nodais que nos atravessam frente ao autoritarismo constitutivo de uma sociedade marcadamente excludente como a nossa, mais do que uma metodologia, torna-se uma opção político-epistemológica que, ao desejar *conhecer com*, assume as implicações e ambiguidades presentes nesse processo (TAVARES, 2009, p. 11).

Desse modo, ancoradas por estes estudos, apontamos a *investigação cúmplice*, como um dos caminhos possíveis, que como bem assumi é repleto de armadilhas, mas por nutrir-se da ética na pesquisa assentadas nos princípios da alteridade e da responsabilidade, pode propiciar uma ação/reflexão transformadora, que produz possibilidades de subverter o domínio hierarquizador e excludente do adultocêntrismo. Este adultocêntrico imperador, que busca transformar uma ideia em uma verdade. Uma ideia de que o menino Davíd (COETZEE, 2018), por exemplo, que ele seja apenas isto: “pequeno, pequeno, pequeno, pequeno, pequeno”.

### 3. CHEGAR ÀS INFÂNCIAS DA UMEIRAC: OLHAR, ESCUTAR E ESCREVER, DESCOBRINDO CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA COM CRIANÇAS

*Cheguei atrasada. Seu Jorge, como de costume, abriu o portão pra mim. Com um abraço caloroso, me perguntou: veio de visita? A gente tá com saudades! Vim pra pesquisa, vou pesquisar com as crianças aqui, respondi. Nesse momento, uma mulher com uma criança no colo, nos chama. Parece ser a mãe da criança, ela parece tentar convencer a menina, que chora agarrada aos seus braços, a entrar na UMEIRAC. Seu Jorge<sup>23</sup>, como de costume, me pede: leva ela pra mim na sala! Olho para o crachá que a menina carrega no pescoço, e leio sala laranja. A mulher como se estivesse me pedindo desculpas, diz: “ela ainda não se adaptou à escola, chora assim, mas quando entra fica bem”. Pergunto a menina seu nome. A mulher prontamente me responde: “fala, pra tia, que seu nome é Manu!” Converso com Manu, e estico meus braços para ela, como se fizesse um convite. Para minha surpresa, ela se joga nos meus braços. Nosso destino é a sala laranja.*

*\_ Oi Nayara, voltou! Oi Manu! Já conheceu a tia Nayara? E aí Nayara, já veio para a pesquisa? Perguntava-me a professora de referência da sala laranja (GREI 3). De um colo para a outro, Manu sem hesitar vai com a professora, enquanto respondo: sim, começo hoje. Percebemos que uma criança dentro da sala chora. A professora rapidamente se volta para o grupo de crianças. Manu ao ver o choro da colega começa a chorar também. Outra criança que estava segurando a perna da professora, parece que também vai chorar. A professora se despede de mim, dizendo: Vou pro parquinho com eles, é a segunda semana, ainda estão se acostumando!*

*Caminho pelo corredor da UMEI, não há desenhos, pinturas, produções das crianças fixadas nos murais e paredes. Aquele colorido tão comum aos nossos olhos oferece espaço ao branco do azulejo. Leio o vazio como possibilidade, o qual, todo início de ano letivo de uma escola das infâncias carrega. Uma professora atravessa o corredor e me vê. Nayara voltou! A gente tá precisando de professora, fica dando mole, que a gente te pega.*

*Entre risos, respondo: Vim pra pesquisa! “Eu sei! Com as crianças, né? O que você quer mesmo?” Ah! Quero chegar às crianças. “Já sabe com que turma,*

<sup>23</sup> Os nomes referenciados no meu diário de itinerância, seja das crianças, professoras e/ou funcionários da UMEIRAC, foram discutidos, negociados e pensados, com/por todos os sujeitos envolvidos. E partindo do desejo e consentimento das crianças e dos adultos, alguns nomes são verdadeiros e outros foram inventados (pelos próprios sujeitos), essa discussão será tratada no 4º capítulo.



*vai ficar?” Agora, já nem sei mais, amiga! Nesse momento, três crianças, conhecidas do ano anterior, ao me verem, correm e me dão um abraço! “Tia Nayara, você vai levar a gente lá pra cima?” (sala de leitura).  
Fevereiro, 2018 – Diário de itinerância.*

Na pesquisa com o cotidiano não há receitas. O caminho se faz no caminhar, negociado com outros caminhantes que partilham comigo essa trajetória. O cotidiano é um espaço privilegiado de construção de conhecimentos. Como nos disse Regina Leite Garcia (2003), o cotidiano “é a hora da verdade”, potente em nos desequilibrar, revelar o insuspeitado.

Aprender com o poeta ser no caminho que se faz o caminho. Pôr-se a aprender onde pensávamos ir para ensinar. Ir aprendendo cotidianamente a reaproximar a prática e teoria até que se confundam e voltem a ser o que um dia não ter sido, apenas praticateoriaprática, sem divisões ou hierarquias. Mergulhar na prática com as práticas, descobrir a riqueza da teoria em movimento que se atualiza no cotidiano, enriquecida pelo que cada dia se revela como novo (GARCIA, 2003, p. 204).

Em 2019, chego à UMEIRAC para a pesquisa, sem fazer parte do quadro de professoras daquele ano letivo, pois fui surpreendida com uma intimação para compor o Tribunal de Juri<sup>24</sup>. De certa forma, esse afastamento me possibilitou uma flexibilização de horários, que facilitou minhas idas a UMEIRAC. Contudo, sem saber previamente, os dias e horários que já estaria comprometida com o Tribunal de Juri não consegui organizar de antemão os dias da semana que poderia estar com o grupo de crianças e professoras. Fato que me deixou muito insegura, pois demandava um acolhimento ainda maior das crianças e professoras, que não só aceitariam ou não, em participar da pesquisa, compartilhando comigo suas tardes, como também concordariam ou não, em participar nesses termos.

A ideia de estar em pesquisa não era nova para aquela instituição, como já dito no primeiro capítulo, na UMEIRAC, muitas professoras estão mobilizadas em investigar o cotidiano da educação infantil, os nossos saberes (não-saberes) e fazeres com as crianças. A pesquisa é percebida como atrelada ao nosso exercício docente, a construção do *ethos* de professora-pesquisadora é enfrentada por este coletivo.

Em 2018, já conversava com as professoras sobre o meu projeto de investigação, nas

<sup>24</sup> O Tribunal de Júri foi instituído no Brasil desde 1822 e previsto na Constituição Federal, formado por um colegial de populares – sorteados para compor o conselho de sentença – responsável por julgar crimes dolosos contra a vida. O magistrado decide conforme a vontade popular, lê a sentença e fixa a pena, em caso de condenação.

nossas conversas informais, nos planejamentos pedagógicos, o grupo mostrava-se interessado em saber a que “pé andava” os caminhos da pesquisa. No entanto em 2019, quando cheguei a UMEIRAC, percebi que minha presença, como professora-pesquisadora, embora muito conhecida por todos, causou estranheza.

Cheguei à instituição na terceira semana de fevereiro após o início do ano letivo, fato que me deixou ausente dos primeiros encontros de formação e planejamento das professoras, e também do processo inicial de acolhimento das crianças. Cheguei e percebi que o grupo tentava se organizar para conviver com a falta de professoras, visto que a convocação de novas professoras, aprovadas no último concurso, está acontecendo de forma gradativa pela FME. Pistas que me movem a pensar, sobre uma das perguntas que mais ouvi na minha chegada a UMEIRAC: *veio para pesquisa?*

A cada resposta que elaborava, com o desejo de explicitar o porquê da minha presença na instituição, entendia que estar ali, ocupando o lugar - de pesquisadora, sem o vínculo docente, não era tão familiar como presumi.



*Sou tão conhecida pelas crianças, professoras e funcionários, mas parece que me tornei uma estranha. As crianças tentam entender a minha presença, me perguntam: “Hoje você vai contar história na sala de leitura?” “Tia Nayara, quando você vai levar a gente na sala de leitura?” “O que você tá fazendo lá na sala verde com tia Elma?”. Ora, se não vou levar elas para sala de leitura, se não estarei com um grupo de crianças como professora regente, mobilizando as quartas-feiras coletivas como de costume: o que eu estaria fazendo ali? Que lugar é esse que ocupo?*

*Março, 2019 - Diário de itinerância*

Essas questões me vieram como um desafio. Seria eu, *uma estranha*? Uma estranha vista com proximidade e familiaridade? Arrisco-me a dizer que sim, uma *estranha-familiar* (VELHO, 2004). Na língua grega, o estranho remete ao estrangeiro, alguém que vem de outro lugar. Entendi, então, que era preciso me distanciar para aproximar. Olhar para o que está à frente, voltar o olhar para o que está invisível (SKLIAR, 2003). Agora, já não ocupava o mesmo lugar, parecia que me situava num duplo exercício epistêmico: a familiarização e o estranhamento. Quantas vezes chamei a UMEIRAC de “minha casa”, as crianças de “minhas crianças, como também fui apontada por elas de “sua professora”. Apoio-me em Lima (2009)

para compreender que essa possessividade pode extrapolar a convenção gramatical, há uma relação de poder, na qual eu poderia projetar para “minha UMEIRAC” “minhas crianças” na posição de “sua professora”, minhas expectativas, minha racionalidade, meu modo de ser, agir e pensar (LIMA, 2009, p. 194). Reflexo do poder do colonialismo adultocêntrico que permeia o cotidiano de uma escola das infâncias.

Sentia-me dentro daquele coletivo novamente, mas ao mesmo tempo fora, nessa brecha – que me convocava a novas possibilidades de produção de sentidos e conhecimentos.

Atenta a isso, estava disposta a vivenciar um exercício conflituoso de busca, para rever o já visto, *transvê-lo* (BARROS, 2003). Numa atitude de exploração das relações estabelecidas, das hierarquias observadas, do modo como estabelecíamos a nossa rotina na UMEI, das brechas encontradas e habitadas. Da própria forma de elaboração do nosso pensar.

Qual grupo de crianças e professora me aceitará? Penso nisso no pátio, no meu primeiro dia de chegada ao campo, ao olhar as crianças na UMEIRAC. Tinha como intenção estar com o GREI 3, gostaria de viver com essas crianças a experiência da entrada na UMEIRAC, compreender como elas pensam suas infâncias, vivenciar com elas, momentos de descobertas - com si, com os outros e com o mundo. Manu me mostrou que a entrada na educação infantil, nem sempre é fácil, o processo de acolhimento das crianças pede calma, atenção, cuidados. E uma pessoa estranha nesse momento inicial, em que tudo é tão novo, poderia atrapalhar, mais do que ajudar. O meu desejo de conhecer não poderia sobrepor ao movimento de conhecer do outro.

Ainda no pátio, uma professora vem ao meu encontro, e recebo um convite: *vamos lá no parquinho, as crianças estão brincando lá!* Sigo a professora. (Re) encontro-me com as crianças, muitas estiveram comigo desde o ano de 2016, compartilhando os espaços da UMEIRAC, vivenciando momentos na sala de leitura.

No parque, exponho para Elma, professora regente do GREI 5, meus objetivos de pesquisa, a pergunta que tanto me inquieta: o que dizem as crianças sobre ser criança? A professora num tom solidário me diz: *Olha teve um ano que eu conversei com as crianças sobre essa questão, e quando eu perguntava parecia vago, surgiu muita coisa quando comecei a estabelecer com elas diferenças entre os adultos e as crianças. Tipo assim, o que um adulto faz, e o que a criança faz...* Foi naquela tarde, mas não naquele exato momento que contei para Elma, que a pergunta era mais um caminho a ser perseguido, do que uma resposta a ser captada. Ali no parquinho, com Elma me apontando caminhos para o problema da

pesquisa, não quis interrompê-la, sentia no agir cúmplice de minha colega, a disposição e empatia de quem estava comprometida a conhecer junto, a descobrir junto, a pesquisar junto. Sentia-me abraçada.

O grande desafio me foi colocado, chegar às crianças da UMEIRAC, o grupo da sala verde, 22 crianças que possuíam entre 05 a 06 anos de idade. Chegar aos recém-chegados (ARENDR, 2000) como quem busca em si, nas crianças, com as crianças, a própria força e resistência de interrogar os preceitos hegemônicos que nos conduziram a uma perspectiva de infância. Reparem. Chegar, não chegada. Chegar como movimento de quem se desloca, caminha, na tentativa de aproximar-se, conhecer, perceber. No dicionário a palavra significa “aproximar-se, encostar”. Chegar é classificado como verbo de movimento, pois envolve o deslocamento do sujeito a outro ponto de referência. Dentre tantos sentidos possíveis que a palavra carrega, esta pode nos indicar “o ato de se aproximar de um lugar para onde se foi, ou para onde se quer ir”; “fazer movimentar ou movimentar-se”, e/ou “alcançar, atingir determinado valor” (AURELIO, 2002).

Chegar é desejo, mas também luta, disputa e desafio. Chegar é verbo, que nessa investigação se propôs a ser caminho. Caminho de conhecimento, movido pela minha curiosidade epistêmica (FREIRE, 1996) implicada numa postura ética e política que caso não encharque a materialização do nosso percurso metodológico, é negada. Pois é no cotidiano da escola das infâncias, na relação que estabeleço com os sujeitos, onde a nossa intenção de *investigação cúmplice* (TAVARES 2003; 2009) é reafirmada.

O antropólogo, Roberto Cardoso de Oliveira (1996), me auxilia nessa busca, ao destacar três momentos igualmente especiais e estratégicos nos modos de conhecer próprios de uma pesquisa etnográfica: olhar, ouvir e escrever. Penso que sem esse exercício de reflexão epistemológica, como então podemos chegar às crianças da UMEIRAC?

O “Olhar e, o Ouvir e o Escrever” podem ser questionados em si mesmos, embora num primeiro momento possam nos parecer tão familiares e, por isso, tão triviais, a ponto de nos sentirmos dispensados de problematiza-los; todavia, num segundo momento – marcado por nossa inserção nas ciências sociais -, essas “faculdades” ou, melhor dizendo, esses “atos cognitivos” delas decorrentes, assumem um sentido todo particular, de natureza epistêmica, uma vez que é com tais atos que logramos construir o nosso saber (OLIVEIRA, 1996, p. 15).

Assim sendo, procurei perseguir esses caminhos, tentando alcançá-los pelo olhar, pelo escutar e pelo escrever. Na busca por aprender a observar e a escutar as crianças, para compreender os sentidos e significados, das vivências partilhadas no/do/com o cotidiano; na busca pela alteridade, de uma pesquisa que se mobiliza a não colonizar os saberes e lógicas

infantis. Na busca de chegar às crianças da UMEIRAC.

Como bem nos alerta, Silva, Barbosa e Kramer (2005) na pesquisa com crianças, pesquisamos relações, por isso, na pesquisa de campo é fundamental a interlocução com a antropologia. As autoras ainda destacam a construção do olhar e de uma escuta sensível para compreender as crianças e suas interações.

Ver: observar, construir o olhar, captar e procurar entender, reeducar o olho e a técnica. Ouvir: captar e procurar entender; escutar o que foi dito e o não dito, valorizar a narrativa, entender a história. Ver e ouvir são cruciais para que se possa compreender gestos, discursos e ações. Este aprender de novo a ver e ouvir (a estar lá e estar afastado; a participar e anotar; a interagir enquanto observa a interação) se alicerça na sensibilidade e na teoria e é produzida na investigação, mas é também um exercício que se enraíza na trajetória vivida no cotidiano (2005, p. 48).

Apostando na dúvida como método proposto por Garcia (2003), com a autora compreendemos que o pensar linear, a visão unidisciplinar de quem elege apenas um ponto de vista “não dá conta da investigação do cotidiano, pois, sendo o cotidiano o espaço da complexidade, os acontecimentos vão aparecendo, se transformando, reaparecendo e desaparecendo rizomaticamente” (2003, p. 195).

### 3.1 Olhar

*De quem é o olhar que espreita por meus olhos?  
Quando penso que vejo, quem continua vendo  
enquanto estou pensando?*

Fernando Pessoa



*O lugar é o mesmo de sempre, mas tudo parece diferente. Não sei, talvez por não me preocupar com a rotina, em organizar os combinados do dia, em planejar minhas ações, como professora daquele grupo. Tudo parece novo, diferente. No parque com as crianças, não estou a pensar no que vem depois, no tempo que é curto, no tempo que é longo, na música que vai tocar, na história que vou contar, do que será proposto, exposto, debatido. Vivo só o momento com elas. É estranho como nunca me permiti sentir isso antes. Hoje à tarde, estava no parquinho, às crianças catavam folhas secas, parecia um combinado invisível que demandava esforço de todo o grupo. Aproximo-me de um grupo. “Olha tia Nayara, segura esse frango pra mim, querem matar pra comer, mas não vou deixar, ele é nosso amigo”. Com as mãos cheias de folhas, seguro o frango, um*



*tanto insegura tento saber o que vem depois. \_Quem quer matar? Pergunto para Gabriel, mas Kaique que me responde: “O homem, né! Ele tá com a faca, você vê se não deixa ele pegar!” Olho ao meu redor, curiosa pra saber quem é o homem.*

*Vejo um grupo brincando como se as folhas fossem uma deliciosa comida. Outras crianças, correndo chutando as folhas, mas nenhuma que parece ser o homem com a faca na mão. Sou surpreendida por um grito: “Corre, tia Nayara, ele vai pegar o frango!” Não vejo ninguém, mas todos começam a correr, e também corro. Esqueci-me do frango, o pobre caiu ao chão. “Ah viu, agora virou comida! Tem que segurar, tia Nayara”. As crianças parecem catar o frango no chão. Kaique se volta para mim e me chama: “Vem, tia Nayara, pega a ferramenta, (apontando para as folhas caídas) que vou consertar o carro do meu primo!”. Eu via folhas, sujas e empoeiradas. Somente folhas secas. As crianças viram tantas coisas, foram generosas em me ensinar a ver também.*

*Fevereiro, 2019- Diário de itinerância*

Na brincadeira com as crianças, tentava captar o que elas olhavam, nesta tensão e confronto de tantos olhares - singulares e únicos - pensava, problematizava o meu ponto de vista. Buscava no olhar das crianças, naquilo que só elas enxergavam, no que só o outro pode ver, novas formas de olhar. É neste conflito, no confronto de múltiplas perspectivas, que pensava o meu lugar de adulta, de professora-pesquisadora. No esforço de compreender o complexo exercício de estar em pesquisa com crianças.

Não é só com os olhos que vemos, na possibilidade de sentir e descobrir o mundo. Todo o nosso corpo olha, ou melhor, percebe sente, imagina, pensa, experimenta, degusta, toca, expõe, registra, recorta, explora, isola, pergunta, aproxima. Vemos com tudo o que somos. Ao me preparar para estar em pesquisa com crianças, perguntei-me como olhar? Esqueci, que o olhar tem dono, é alterado pelo próprio modo de quem visualiza. “Pois nessas muitas maneiras de olhar há sempre um sujeito. Esse sujeito é situado no tempo e no espaço e o seu olhar, um olhar construído, educado, tanto estética quanto politicamente, numa espécie de rede coletiva formada pela história e pela cultura” (GEPEDISC, 2011, p. 03).

Para entender as crianças seus significados e as relações que estabelecem, é necessário problematizar o nosso olhar, pois “jamais vemos o mundo através dos olhos das crianças, veremos sempre o mundo através de uma multiplicidade de camadas de experiências das crianças e nossas, de uma multiplicidade de camadas de teoria” (GRAUE E WALSH, 2003, p. 56). Sensibilizada pelo aporte teórico que me ampara, já assumi o desafio de colocar-

me atenta as formas adultocêntricas e colonizadoras que nos atravessam, por isso, venho tentando formas de desconstruir e construir o meu olhar.

Pesquisar com crianças, também envolve preparar-se para descobrir signos ocultos naquilo que observamos. E esse deslocamento nos destitui do excesso de confiança, de quem se acredita sabida, por já conhecer, por estar a tantos anos com crianças numa escola das infâncias. Sem estranhamento, sem perplexidade, sem perceber o extraordinário no habitual, como pesquisar com crianças?

Gilberto Velho (2004), inspirado por Da Matta, nos sugere complicações: “O que sempre *vemos* e *encontramos* pode ser familiar, mas não é necessariamente *conhecido* e o que não *vemos* e *encontramos* pode ser exótico, mas, até certo ponto, *conhecido*” (VELHO, 2004, p.126). O autor nos coloca atentos ao perigo de acreditar ser conhecidos os lugares acostumados, e problematiza que não é a proximidade que nos possibilita a familiaridade, o que nos remete ao esforço e o desafio de promovermos o estranhamento e a desnaturalização, do que para nós, é familiar - o cotidiano da escola das infâncias.

Assim, em princípio, dispomos de um mapa que nos familiariza com os cenários e situações sociais de nosso cotidiano, dando nome, lugar e posição aos indivíduos. Isso, no entanto, não significa que conhecemos o ponto de vista e a visão de mundo dos diferentes atores em uma situação social nem as regras que estão por detrás dessas interações, dando continuidade ao sistema. Logo, sendo o pesquisador membro da sociedade, coloca-se, inevitavelmente, a questão de seu lugar e de suas possibilidades de relativizá-lo ou transcende-lo e poder pôr-se no lugar do outro (VELHO, 2004, p. 127).

Enxergar no familiar o exótico nos desafia a rever os mapas que nos familiarizam em nosso contexto investigativo, buscando complexificá-los em nosso cotidiano, na compreensão de que ter como campo de pesquisa, o lugar que já estou inserida e objetivamente/ subjetivamente implicada, não me garante o conhecimento do ponto de vista do outro-criança. Nesse movimento, estranho o meu próprio olhar, tento me desvencilhar do aparente e explicito os limites de pesquisar com crianças.

Penetrar o mundo da cultura de outro povo ou grupo social não é tarefa fácil, requer sensibilidade, observação, diálogo, aprendizagem, enfim, um conjunto de ações que também afetam o observador. Vale lembrar com Lévi-Strauss, em sua *Introdução à obra de Marcel Mauss*, “numa ciência em que o observador é da mesma natureza que seu objeto, o observador é ele próprio uma parte de sua observação” (ROCHA, 2014, p. 179).

Na busca por uma problematização do olhar, relativizando-o, objetivei um envolvimento intenso com o campo, na tentativa de compreender em profundidade os modos de dizer, pensar e agir dos sujeitos envolvidos na pesquisa. E para corroborar com tal assertiva, fundamento-me na observação participante, e na fundamentação teórico-

metodológica da etnografia.

De acordo com Marchi (2018) a reconfiguração da sociologia da infância aconteceu de forma atrelada a revisão crítica e epistemológica que também sofreu a etnografia. No seu modo clássico, era empreendida de forma monológica pelo pesquisador, que definia a partir do trabalho etnográfico o seu ponto de vista, sem levar em conta as vozes dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Com o debate acirrado nos anos 90, questionando o poder e a desigualdade que permeavam a relação do pesquisador e pesquisado, adicionando o fato da discussão sobre o lugar social em que as crianças assumem na interação com o adulto, tais reflexões vão incidir diretamente na prática etnográfica com crianças. A autora cita a própria mudança no estatuto social das crianças, revista não só no plano jurídico e administrativo - com a proclamação da garantia das crianças o direito de participação e voz ativa na Convenção sobre os Direitos da Criança, em 1989 – mas, refletida no modo de fazer pesquisas com crianças.

A desconstrução do modelo clássico da autoridade etnográfica teve como contrapartida o surgimento de novas formas de fazer etnografia, que são hoje conhecidas como reflexivas, dialógicas ou polifônicas. A discussão central e a principal mudança ocorrida se deram em torno da questão da voz: quem e de onde se fala (...) Importante notar que a própria mudança na nomenclatura – de pesquisa *sobre* se passa à pesquisa *com* crianças – já indica a nova disposição ou orientação dos pesquisadores em direção à participação e voz das crianças no processo da investigação (MARCHI, 2018, p. 728).

Compreendo os desafios de mobilizar a construção de uma pesquisa etnográfica, pois acredito que esta teoria não pode ser entendida, como um conjunto de técnicas que será acionada (ou não) pela simples adoção de seus métodos. “Sua realização é complexa e a adoção de um método [etnográfico] de uma disciplina [antropologia] com a qual ele tem visceral relação não é tarefa simples” (MARCHI, 2018, p. 733).

Na banca de qualificação fui instigada pela professora Daniela Finco a complexificar o lugar da professora-pesquisadora que faz etnografia com crianças, lugar até então não assumido por mim. Quem então fará pesquisa etnográfica com crianças na educação infantil? Indagou-me Daniela. Ora, se recusam as professoras-pesquisadoras que leem teoricamente o seu fazer e que estão por longos períodos inseridas na instituição educativa com crianças, buscando descobrir formas metodológicas de produzir pesquisas. Quem então encararia as aventuras e desventuras da pesquisa etnográfica com crianças, seus desafios cotidianos, limites e obstáculos de fazer pesquisa na escola da pequena infância?

A pergunta soou-me como um caminho para reconhecer-me nessa possibilidade de pesquisa, construindo significados com as crianças, estando presente na sua movimentação e interação, promovendo a nosso modo, um exercício de documentação (RINALDI, 2012; OSTETTO, 2017) e de reflexão sobre os dados produzidos no contexto investigativo, um caminho que foi construído durante o trilhar do caminhar.

A etnografia com crianças foi definida pelas relações intersubjetivas negociadas no campo e aconteceu com o envolvimento intenso no campo da pesquisa exigindo-me um esforço de compreender a apreensão dos significados dos sujeitos em contextos específicos. Com a observação participante, diário de itinerância (BARBIER, 2002), e as ferramentas utilizadas para a documentação da pesquisa, busquei deslocar-me até ao outro, acolhendo a perspectiva e/ou ponto de vista das crianças.

Em 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 distante de nós adultos. Realizamos, portanto, um duplo exercício de familiarização e distanciamento que é, no mínimo, instigante. Esse jogo tenso de estabelecer relações entre o que é estranho e ao mesmo tempo tão próximo e íntimo é o que consideramos um desafio na produção de estudos com crianças (DELGADO e MULLER, 2005, p. 9).

Autores como Gonçalves (2014) e Rocha (2014) percebem a etnografia na fronteira da antropologia com a educação, “é uma epistemologia no sentido mais clássico desse conceito, qual seja, uma reflexão sobre o próprio ato de conhecer e de como conhecemos” (GONÇALVES, 2014, p. 149). No trabalho etnográfico o pesquisador não é o tradutor de mundos, mas na relação entre os sujeitos é acentuada a noção de coautoria, na abertura para o outro, entendendo o contraste de visões partilhadas, como fonte de aprendizagem e transformação, “entender a diferença sem torná-la irreduzível nem a reduzi-la ao idêntico” (Idem, p. 161).

Á guisa de conclusão, podemos nos perguntar: como a antropologia, filha do colonialismo, pôde inverter completamente essa relação de conhecimento, as assimetrias estabelecidas em suas relações com os nativos? A resposta para tal superação possa, talvez, estar na base mesma do encontro entre antropólogos e os nativos, espaço que põe em relação ideias, perceptos, conceitos e que parece ter um poder transformador capaz de inverter a lógica colonialista de ensinar, passando, portanto, a aprender (Idem, p. 162).

É nesse sentido que a antropologia se associa à educação. Desse modo, assumo a pesquisa como etnográfica. Uma pesquisa etnográfica com crianças, sendo esta um caminho fecundo na descrição/compreensão do/no/com o cotidiano de uma escola das infâncias, que tem na dimensão da escuta, do olhar, e do escrever, dispositivos fundamentais do processo de

produção do conhecimento junto aos sujeitos infantis. De modo que as crianças possam efetivamente instituir seus saberes, pensamentos e dizeres. Assim, nos dedicamos ao esforço de inverter assimetrias para que cada encontro com as crianças seja portador de outros horizontes de convivência e compartilhamento.

### 3.2 Escutar: por uma epistemologia da escuta das vozes das crianças.

*As crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe.*

Jorge Larrosa

A pesquisa com crianças nos convoca a compreensão da incondicional heterogeneidade das crianças em relação aos adultos. É preciso conceber de antemão que as crianças não podem ser meramente integradas, apropriadas ou reconhecidas a partir dos nossos pontos de vistas. O desafio já nos foi lançado: receber os que nascem em sua alteridade.

E se a presença enigmática da infância é a presença de algo radical e irreduzível outro, ter-se-á de pensá-la na medida em que sempre nos escapa: na medida em que inquieta o que sabemos (e inquieta a soberba da nossa vontade de saber) na medida que suspende o que podemos (e a arrogância da nossa vontade de poder) e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela (e a presunção da nossa vontade de abarcá-la) (LARROSA, 2015, p. 185).

Receber os recém-chegados é propormos - o não pensado - a tomada da palavra pelas crianças, ouvindo-as de fato, as suas vozes dissonantes que movem o dissenso, o que seria “não dar voz às crianças, fazê-las falar com a nossa voz, mas darmos ouvidos àquilo que estão dizendo” (GALLO, 2010, p. 120).



*É o meu quarto dia na pesquisa, após o almoço no refeitório, entramos na sala verde, crianças, professoras e eu. Alice me chama, como se contasse um segredo, me diz: “descobri uma coisa sobre as crianças, tia Nayara!” É Alice! O que foi? “A gente guarda uma água dentro do olho e a gente chora!” E o que faz essa água sair do olho? “A mãe bate, briga, diz que a gente fez maior bagunça aí a gente chora!” E só as crianças têm essa água no olho? “Não né! Todo mundo tem. Eu acho que a gente (crianças) tem mais água no olho, como a gente se sacode muito a água balançada, e vai crescendo!” Procuro o meu diário e começo a escrever o diálogo que estamos tecendo. Alice olha para o que eu escrevo e me pergunta, se escrevi tudo o que ela disse, respondo que acho que sim. Pergunto então, se poderia ler para ela, assim ela mesma poderia avaliar, após o seu*



*consentimento, leio o diálogo. Alice me chama a atenção: “tia, Nayara, coloca aí, a água sai do olho porque a criança fica triste!”. Anoto e mostro para ela.*

*Março, 2019 - Diário de Itinerância*

Colocar-se a escutar as crianças, parece ser uma tarefa simples, mas não é. Um diálogo que se estabelece num instante, breve para aquele que olha de fora, para os que se detém aos ponteiros do relógio, mas intenso para aquele que se abre ao encontro com as crianças, “essas conhecidas tão desconhecidas” (GARCIA, 2003) que parecem não comungar com as nossas certezas. Trata-se de adentrar a possibilidade oferecida pelo aqui e agora. “Busca-se nessa *escuta* confrontar, conhecer um ponto de vista diferente daquele que nós seríamos capazes de ver e analisar no âmbito do mundo social de pertença dos adultos” (ROCHA, 2008, p. 46).

O conceito de escuta sensível trazido por Barbier (1992) nos ajuda a criar condições para uma melhor compreensão das vozes das crianças. Segundo o autor, a sensibilidade quando mais afinada, nos possibilita a faculdade de entrar no sentir, que envolve dimensões cognitivas, imaginativas e intuitivas do sujeito. Entrar no sentimento, é despir-se da certeza do já conhecido, para se expor ao real que nos convida ao que jamais havíamos experimentado, “entrar no sentimento é aceitar ser receptivo em relação ao mundo que, sempre, nos fala de modo diferente” (p. 202).

A escuta sensível está ligada a multireferencialidade, que se abre para as possibilidades de sentidos e significados de perceber o outro - que nos fala, partindo da perspectiva que as suas particularidades se apresentam num todo complexo e heterogêneo. Por isso, evoca suspender qualquer juízo de uma mera interpretação que sempre é parcial. Trata-se de estabelecer uma relação de confiança, de empatia, de abertura holística, de deixar-se surpreender com o outro – compreendido em sua totalidade e dinâmica.

É preciso saber apreciar o “lugar” diferente de cada uma no campo das relações sociais para poder escutar-lhe a palavra. Mas a escuta sensível recusa-se a ser uma obsessão sociológica que fixa cada um em seu lugar e o impede de se abrir para outros modos de existência diversos daqueles que são impostos pelo papel e pelo *status*. Mas ainda, a escuta sensível supõe uma inversão da atenção. Antes de situar uma pessoa em seu “lugar”, procuremos reconhecê-la em seu *ser*, em sua qualidade de pessoa complexa dotada de liberdade imaginação criadora (BARBIER, 1992, p. 209).

Na pesquisa com crianças, a escuta sensível pressupõe envolvimento efetivo com os sujeitos, numa relação de confiança que sem respeito e empatia não pode ser viabilizada. Crianças e adultos podem apresentar modos distintos de compreender a realidade, mas devem

ser igualmente valorizados – como sujeitos inacabados, singulares de experiências que são. Nesse sentido, escutar as crianças sensivelmente, é também não temer o confronto ao tentar penetrar na relação com o outro, pois não nos arrogamos como bem disse Barbier (1992, p. 188) a ser como “o grande interpretador”.

Nesse trabalho de investigação, não nos encaminhamos para dizer sobre as crianças, nos limitando a escutar somente a referenciais externos a elas. Por acreditar que a busca de uma epistemologia da escuta com as crianças, é um modo privilegiado de tomar consciência de si e do outro, de afetar e ser afetado, de ficarmos radicalmente modificados.

Carla Rinaldi (2012) nos fala de uma pedagogia da escuta: um lugar de encontro e diálogo, uma ética rica e provocadora que se vincula a abertura para a diferença que o outro nos traz. A pedagogia do escutar abre-se para a alteridade, num esforço de se vincular ao outro de forma respeitosa e responsável.

Em sua análise da pedagogia da escuta, a expressão oral não é única e nem majoritária, as crianças se comunicam por suas múltiplas linguagens, o que exige a construção de diferentes estratégias de troca, de interação com as crianças.

Escuta, portanto, como metáfora para abertura e sensibilidade de ouvir e ser ouvido – ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os nossos sentidos (visão, tato, olfato, paladar, audição e também direção). Escuta das cem, mil linguagens, símbolos e códigos que usamos para nos expressar e nos comunicar, e com os quais a vida expressa a si mesma e se comunica com aqueles que sabem ouvir (RINALDI, 2012, p. 124).

Se Barbier (1992) nos fala de uma escuta sensível, Rinaldi (2012) define o termo escuta: como sensibilidade aos padrões que nos conecta aos outros, para a educadora italiana longe do tempo cronológico, o tempo de escutar, é também um tempo de silêncios e pausas, um tempo suspenso e generoso, que envolve escutar aos outros, a nós mesmos e o que os outros têm de nós. Para tanto, o ato de escuta envolve interpretação e estimula emoções, não visando produzir respostas, mas ao ser engendrado pela curiosidade, interesse e abertura, nos provoca formular questões.

Desse modo, para estar com as crianças em pesquisa, compreendo que escutar é também criar contextos de escuta, se atentar a diferentes formas que as crianças têm de se comunicar e representar o mundo, tendo a premissa que escutar é uma relação de aprendizado.



*Após sairmos do parquinho, na sala as crianças começam a criar diferentes formas com a massinha de modelar, na outra mesa ouço o Pedro falar alto “Eu vou fazer o escorrego do parquinho!” Outras crianças parecem aderir a proposta.*



*A professora então pede que as crianças criem formas com a massinha a partir do que viram no parque, os brinquedos e brincadeiras. Estou sentada na mesa com as crianças, fazendo uma grande minhoca com a massinha. Emanuele ao meu lado me pergunta: “Tia, o que você vai fazer?” Interessadamente, respondo: acho que uma criança. Emanuelle parece se inspirar na ideia, paro de fazer o que faço, para observá-la. Ela parece modelar duas crianças. O que você fez Emanuelle? “Fiz duas amigas, essa é Júlia ela tem 3 anos e essa é Camila ela tem 06 anos”. São muito bonitas, e o que elas gostam de fazer? “A Júlia só chora e come comidinha, ah ela brinca e vê o Mundo Bitá”. Ah eu também conheço o mundo Bitá, já vi, com meu filho. E a Camila também gosta dessas coisas? “Ela faz tudo de criança, ela não sabe fazer comida de verdade”. E o que é tudo de criança? “Essas coisas que a gente faz...Brincar, correr, dançar no pátio”. E por que ela não sabe fazer comida? “Porque ninguém ensinou”. E você acha que ela gostaria de aprender? “Sim! Sim! Ela é espertinha, tia Nayara!” Ela parece ser bem esperta mesmo, posso tirar uma foto da Júlia e da Camila? “Ah! Você deixa eu tirar?” Tá bom, deixa eu te ensinar, você aperta aqui! Emanuelle franzindo as sobrancelhas, e torcendo os lábios me diz num tom irritado: Eu já sei tirar foto no celular! Emanuelle cuidadosamente, pega as meninas feitas de massa de modelar, coloca no chão, parece procurar um melhor ângulo e com o celular fotografa.*

*Fevereiro, 2019 – Diário de Itinerância.*

Figura 18 - Camila e Julia feitas de massa de modelar.



Fonte: Registro feito por Emanuele, em fevereiro de 2019.

A primeira fotografia tirada em campo pelas crianças foi essa registrada por Emanuele. Não foi só a menina que demonstrou o desejo de com seu olhar dar um click, outras crianças também sinalizaram a vontade de fotografar. “Me dá o celular, tia Nayara, vou tirar uma foto

disso pra você!”. Foi desse modo, que a aposta na fotografia como recurso metodológico se fortaleceu, no sentido de contestar e destravar o olhar, atualizando memórias, reconstituindo a própria situação vivida. E, sobretudo, trazer o ponto de vista delas nas imagens, ao compartilhar o uso do registro fotográfico com as crianças, captando diferentes formas de captar a realidade e ressignificar vivências, tudo isso, me permitiu ampliar minha forma de compreensão dos nossos diálogos e experiências.

A fotografia como dispositivo de produção de sentidos e constituição de sujeitos, uma ferramenta muito rica de exploração, expressão, disparadora de narrativa e reveladora de novas formas de reconstrução do nosso próprio olhar, pois a fotografia “mostra sempre o passado lido aos olhos do presente, embora já não seja o mesmo passado, mas sua leitura ressignificada” (MARTINS e BARBOSA, 2010, p. 22).

Nos dois episódios que trago, as crianças se comunicam, seja falando baixinho ao pé de ouvido, ou franzindo as sobrancelhas, ou assumindo o tom de voz áspero. De múltiplas formas, elas nos convidam à liberdade das palavras, aos gestos que são dotados de uma nova vida, as imagens poéticas, que desconstroem os ditos familiares. A escuta me convoca ao diálogo - com elas, comigo, com o mundo. Ao ouvir atentamente, unindo o meu sentir e pensar – *sentipensante* (FALS BORDA, 2015), na inteireza da qual estou implicada com as questões que me atravessam. Tenho a oportunidade de participar, mesmo de forma parcial, do pensamento das crianças. Tomo consciência do outro que está ali, sentado ao meu lado, brincando próximo a mim. Amplio meu universo íntimo, através da sua língua, do seu ponto de visão, daquilo que estava a ponto de ser palavra, mas se revestiu de gesto. São tantos os modos que as crianças usam para dizer suas palavras, para nos mostrar o seu sentir criador, de perceber a vida e recriá-la. Enfim, de desobedecer à linguagem (SKLIAR, 2017). “Desobedecer torna-se, portanto, uma possível forma de “ser” próximo da criança” (MARTINS, 2018, p. 138).

Penso no diálogo que estabeleci com Emanuele que pareceu se chatear, diante da minha antecipada explicação de como fotografar com o celular. Ao contrário da minha relação com aparelhos alheios, que por possuírem diferentes formas de acionarem a câmera, sou levada a responder, perguntando: Como? Ao simples pedido de uma fotografia. Sofia demonstrou a maior intimidade e desenvoltura com o aparato tecnológico. “As crianças não temem a tecnologia porque a percebem como uma linguagem nativa colocada a serviço de seu jogo” (PEREIRA, 2010, p. 44).

Pereira (2010) discute as diferentes formas e modos que crianças e adultos se relacionam com as tecnologias digitais, refletindo sobre a transformação da relação destes sujeitos (crianças e adultos) com os processos de construção do conhecimento.

A criança tão marcada pelo seu suposto não-saber, pode experimentar ser também aquela que ensina. O adulto, libertando-se do lugar cristalizado do ensinar, pode permitir-se aprender com a criança – aprender a entregar-se ao jogo, a ver o desconhecido não apenas como medo, mas como possibilidade (PEREIRA, 2010, p. 46).

Emanuelle também não se entregou ao medo, e ao lugar cristalizado de que a criança não sabe, pelo único motivo de ser quem é – criança, ao dizer que sua amiga Camila feita de massinha, não sabe cozinhar – mas, não por não poder, por não conseguir, por não estar apta. O motivo pela qual não sabe, parece que é porque foi negado a ela o conhecimento. A menina porta a voz de sua amiga, e parece disposta a entregar-se à experiência, a meu ver, científica, cultural, artística de cozinhar. Numa escola das infâncias que parece dizer para as crianças que a cozinha não pertence ao seu universo, e é notadamente um lugar quase inacessível para elas.

Ao ouvi-las, sou impelida a sair do meu cômodo lugar, será que realmente conseguirei sair da terra dos meus pensamentos?

A infância fala de uma língua que não se escuta. A infância pronuncia uma palavra que não se entende. A infância pensa que um pensamento que não se pensa. Dar espaço a essa língua, aprender essa palavra, atender esse pensamento pode ser uma oportunidade não apenas de dar um espaço digno primordial e apaixonado a essa palavra infantil, mas também de educarmo-nos a nós mesmos, a oportunidade de deixar de situar sempre os outros na outra terra do des-terro, no estrangeiro, e poder alguma vez sair, pelo menos um pouquinho, de nossa terra pátria, nosso cômodo lugar. Essa parece ser uma das forças da infância: a de uma nova língua, de um novo, outro lugar para ser e para pensar, para nós e para os outros (KOHAN, 2009, p. 59).

Trago meus “achamentos do mundo” para a conversa e tento resistir à tentação de não reproduzir o mesmo. Trago, por que não trazê-los seria falso- é o que sou, é o que tenho, é com os olhos que eu posso ver nesse momento. No diálogo reside a potência do convite de extrapolar os meus limites. Talvez, isso é o que me mova a pensar em aprofundar o meu movimento no campo, talvez por isso, esteja andando a passos lentos na UMEIRAC, conversando com as crianças, participando de suas brincadeiras. Parece que estou... Sim, “estamos atrás de nascimentos, novos inícios, para o pensamento, para o pensado e também para o não pensado” (KOHAN, 2009, p. 41) e como segue dizendo Kohan (Idem, p. 42) “talvez porque as coisas quando são pensadas detidamente são sempre um pouco mais complexas do que parecem à primeira vista”.

### 3.3 Escrever

*“É melhor eu escrever com você, pra você não falar besteira!”*

Matheus, 07 anos.

Nos dias 23 a 26 de julho de 2018, estava em Brasília participando do 1º encontro nacional das crianças Sem-terrinha, minha intenção com a ida era aprender com o Movimento dos Sem Terrinha, e somar forças ao movimento, ajudando no que fosse possível e proposto no trabalho junto às crianças.

No segundo dia do encontro, enquanto a maioria das crianças almoçava, sentei-me num canto para fazer algumas anotações. Escrevia no meu pequeno caderno, o quanto estava impactada com a participação de tantas crianças, acampadas e assentadas, vindas de diferentes estados. Crianças engajadas na luta, reivindicando educação escolar, o brincar, alimentação saudável, reforma agrária e tantas outras frentes de lutas do Movimento Sem Terra. Minha escrita foi interrompida por Matheus, que ao sentar-se junto a mim, perguntou: o que você tanto escreve? Das tantas coisas das quais falamos, disse para ele que estava estudando e escrevendo sobre as crianças na educação infantil as quais eu trabalhava como professora. Disse também que estava aprendendo muito com o Encontro Nacional das Crianças Sem Terrinha e tentava escrever sobre tudo o que via, pensava e sentia. Após tantas perguntas que o curioso menino me fez, ele teve um gesto inesperado, colocou a mão no meu caderno e disse: *é melhor eu escrever com você, pra você não falar besteira!* Surpreendida com o que Matheus me dizia, apenas respondi: fica combinado então! E estendi a mão para ele num convite a um aperto de mãos. Acordo feito.

Nos dias que se seguiam, pouco a pouco, o que Matheus me disse foi ficando mais claro. Não só as 1.200 crianças e adolescentes de 24 estados que estavam em Brasília, mas também, inúmeros integrantes de diversos Movimentos Sociais, enfrentam o processo intenso de criminalização e silenciamento de suas e lutas ações contra o modelo societário tão nefasto aos povos do campo. Termos negativos e pejorativos são usados na mídia para se referir aos Movimentos Sociais, principalmente contra o Movimento Sem Terra, na tentativa de deslegitimá-los<sup>25</sup>.

Mas por que recorrer ao episódio vivido por mim e Matheus no encontro nacional dos

---

<sup>25</sup> Numa reportagem intitulada: “A polêmica dos Sem Terrinha”, exibida pela TV Record, no dia 10 de fevereiro de 2019, foi veiculada informações sobre o 1º Encontro nacional das crianças Sem Terrinha. Os movimentos sociais sofreram outro duro ataque. A emissora de TV difundiu a ideia que o encontro nacional tinha como objetivos: “lavagem cerebral” “doutrinação de crianças”, uma proposta clara de deslegitimar e criminalizar o movimento.

Sem Terrinha para pensar a escrita sobre uma pesquisa com crianças? Por que trazer essa experiência vivida nos Movimentos Sociais para dialogar com essa pesquisa com crianças que se realiza no espaço da Educação Infantil? Porque desde o vivido, venho problematizando o lugar de poder que ocupo neste processo de escrita que preza pela participação das crianças, me preocupando com a consequência política e ética de cair em armadilhas propostas pela subalternização de escrever delas, sobre elas ou para elas e não com elas (PEREIRA e MACEDO, 2012, p. 102).

Matheus ao reivindicar o seu lugar de fala, parece demonstrar o desejo de “escovar a história a contrapelo”, narrar o ponto de vista dos vencidos, como já nos alertava o filósofo Walter Benjamin. É a posição política do menino, que se entende sujeito de direitos, autor da sua história, e não aceita passivamente o papel relegado hegemonicamente às crianças - de consumidores da história e cultura. Como se o movimento da vida e da história pudesse ser indiferente à elas.

Escrever *junto* (pesquisar *com*) convoca os sujeitos envolvidos, pesquisadora e crianças, num processo reflexivo e questionador sobre os limites e interdições de uma pesquisa com crianças. Pois como sinaliza Pereira (2012, p. 84) “no texto de pesquisa, é o pesquisador que delimita, com seu olhar valorativo, a identidade e o horizonte desses sujeitos”. Ou seja, este lugar de fala das crianças, é definido pelo pesquisador. Talvez, decidir-se por este caminho de *escrever junto*, de pesquisar *com crianças*, seja decidir-se por provocar desafios, por enfrentar essas indagações, grávidas de tantas outras questões. Trata-se, talvez, no nosso movimento de investigação, perseguir redirecionar a pesquisa aos movimentos criadores dos sujeitos, criando acordos mobilizados pela escuta, diálogo, negociação e participação.

Escrever não é fácil. Escrever sobre o movimento de uma pesquisa com crianças, dialogando no texto sobre contextos específicos, ressignificando na escrita o vivido, as relações estabelecidas com as crianças, o fervilhar dos acontecimentos, acredito que seja mais complexo ainda.

Oliveira (1996) na esteira do pensamento de Geertz concebe o escrever como concomitante ao pensar, por isso é tão complexo, “não apenas como tecnicamente difícil, uma vez que colocamos vidas alheias em “nossos” textos, mas, sobretudo, por esse trabalho ser “moral, política e epistemologicamente delicado” (Apud GEERTZ, p. 24).

Pereira (2012) ancorada em Bakhtin nos traz outras possibilidades de pensar o

escrever, pensado como um processo que através da linguagem escrita, que sistematiza e comunica, mas que no campo da pesquisa não se confunde com o produto final, ou simples resultado. Pois a escrita vai “desde o ensaio do projeto da pesquisa a desenvolver até o texto que apresenta seus resultados [...] - cadernos de campo, protocolos, questionários, anotações esparsas etc. (PEREIRA, 2012, p. 8). Nesse sentido, a escrita é um lugar de pensamento dialógico, um terreno alteritário, de encontro com o outro. E também do encontro consigo mesmo, pois como nos diz a autora, a medida que o pesquisador encontra-se não só com seu pensamento, mas com outras realidades criadas a partir de tantos encontros, suas questões são confrontadas e ganham vida.

[...] o processo de criação da escrita do texto de pesquisa é também uma experiência alteritária, na qual o pesquisador funda uma ética com os demais sujeitos envolvidos na pesquisa – as crianças, os teóricos, os leitores etc. Por um lado, o pesquisador, ao trazer para o texto a voz do “outro” e orquestrar essas vozes todas, dá a elas um acabamento se posicionando valorativamente sobre elas. Por outro, nesse complexo processo de orquestração da voz do “outro”, também o pesquisador vai recebendo acabamento a partir daquilo o outro traz (Idem, p. 85).

Inserindo-me nesse contexto, pensei na escrita, como processo revelador e também instaurador da construção/produção da pesquisa. É no texto que tornamos visíveis e invisíveis os encontros estabelecidos, é na escrita que a pesquisa se permite conhecer (PEREIRA, 2012). “Enquanto escritor há que fazer escolhas [...] são escolhas poderosas que incluem e excluem certos assuntos, pessoas e terreno teórico” (GRAUE e WALSH, 2003, p. 244). Então, quais estratégias adotar para escrever? Como enfrentar o processo de escrita, que se comprometa com as vozes das crianças? Como escrever sem falar *besteira*?

Pensando nessas questões, e a procura de caminhos, o diário de itinerância, proposto por Barbier (2007) apareceu-me como uma possibilidade de pensar o escrever e a escrita, na construção de um percurso que fosse coerente com minhas escolhas epistêmicas e metodológicas.

O diário de itinerância é um instrumento metodológico de investigação, que reflete os movimentos de um itinerário de pesquisa, de um caminho que também se faz no caminho, no emaranhado dos diversos itinerários percorridos pelos diferentes sujeitos da/na/com a pesquisa. Por isso, tem o caráter imprevisível, inapreensível, inacabado. Para Barbier (2007, p. 133) essa ferramenta é um “bloco de apontamentos no qual cada um anota o que sente, o que pensa, o que medita, o que poetiza, o que retém de uma teoria, de uma conversa, o que constrói para dar sentido a vida”.

Barbier (2007) busca aproximações com outros tipos de diários, tais como o diário

íntimo, diário de “bordo”, diário institucional, diário de pesquisa, tomando emprestado destes seus aspectos relevantes. A especificidade do diário de itinerância consiste em que este contempla a intimidade com a afetividade, sem se tornar impúblicável. Possui nos seus registros a curiosidade de quem pretende trazer relações complexas com a realidade observada como um etnólogo, que descreve e analisa o seu material etnográfico, sem se negar a explorar o imaginário, os caminhos criadores não-científicos transversais, implicados numa pesquisa, como nos convida a pensar a pesquisadora Renata Melro:

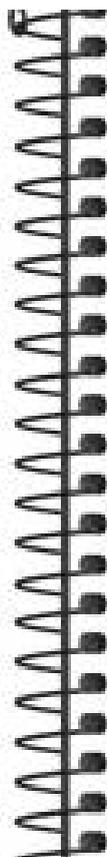
Parece-nos que o diário de itinerância recolhe de outros tipos de diário a dimensão criadora de cada um deles, de modo a formar uma “referência” bastante completa e uma rede de relações que favoreça a reflexão, cumpra assim o seu papel de produto e produtor de significações e sentidos. O diário de itinerância abre um leque de possibilidades de reflexão e escrita, nos convida a pensar para além do que é visto, nos mantendo afastados de regularidades, pressões ou qualquer outra coisa que não parta do nosso interior (MELRO, 2013, p. 46).

Sob a forma de um “caderninho” e de um arquivo no meu computador, escrevo no fervilhar dos acontecimentos da UMEI Rosalina, e também na serenidade da minha casa. Algumas das páginas do meu diário são ilustradas pelas crianças que também compartilharam suas impressões do vivido. Curiosas tentam entender a presença do “caderninho”, como parecem gostar de chamar: “tia Nayara, que que tá escrevendo aí nesse caderninho?”, “para de escrever, tia Elma tá chamando pra roda!”, “escreve aí no caderninho que hoje eu vim com uma trança bem bonita”, “lê pra mim o que você escreveu”, “vou fazer um desenho do sol bem grande, pra você lembrar que hoje [o sol] tá pelando a gente”.

Diante dessas questões, nesse subtítulo que se denomina: *escrever*, compartilharei as primeiras páginas do meu diário de itinerância que reflete como escrever diariamente neste dispositivo, de caráter reflexivo e formativo, me possibilitou um exercício de pensamento e problematização das minhas vivência com as crianças na UMEIRAC.



*Hoje foi o meu primeiro dia de pesquisa, mesmo assim, não poderia permitir que as crianças acreditassem na ideia falsa de que estaria ali, apenas para uma desinteressada visita. Estava animada com a abertura e aceitação da professora com a minha presença. Parece até que foi Elma que me fez o convite à pesquisa, ao oferecer sua mão e me levar ao encontro com as crianças. Mas, o consentimento da professora não traduz o consentimento de todo o grupo. Era preciso refletir e negociar o lugar que ocupava. Quero conversar sobre os movimentos da pesquisa com todas as crianças, antes de qualquer tomada de decisão. Será que me aceitarão? Será que eu poderia induzir a minha aceitação, por ser professora desde o primeiro ano da maioria de crianças daquele grupo na*



UMEIRAC.

*Será que as crianças poderiam omitir uma recusa, pela influência que minha presença como “professora da sala de leitura” causava? Já é tão tarde, me perdi (ou me encontrei?) lendo um artigo da pesquisadora Manuela Ferreira<sup>26</sup>, volto para escrever porque Manuela pareceu-me como uma amiga a me ajudar a pensar nas questões que fervilhavam na minha cabeça. Manuela me diz que a interpretação do assentimento das crianças por ser complexo e ambíguo, é também esclarecida ao longo da relação com as crianças em pesquisa. Entendo que é preciso estar atenta aos sinais que as crianças nos oferecem, refletir criticamente em torno de suas ações para perceber quando somos bem-vindos (ou não). Fato, que não me isenta de expor minhas intenções de pesquisa, negociando a minha entrada com as crianças no campo. Amanhã será o nosso segundo encontro, falarei com as crianças abertamente sobre a pesquisa. Manuela me ensina que essa questão precisa ser pensada e negociada todos os dias que estiver com elas. Tanta coisa passa pela minha cabeça, nem tudo consigo escrever, hoje especialmente, só consigo sentir. E fim.*

*Fevereiro, 2019 – Diário de Itinerância*

No meu “caderninho” registro o que me passa, o que acontece. O que vejo, o que escuto, os diálogos que estabeleço com as crianças. Tornei-me interprete de mim mesma, ao reapropriar a minha experiência, lida e revista pelo discurso. Na minha casa, ao ler o “caderninho”, vejo e revejo caminhos, planejo situações, intervenções. Relato sentimentos, dúvidas, inquietações, tensões e outros sentimentos advindos de “estar em pesquisa”. Escrever no diário de itinerância me coloca inteira no campo, atenta aos indícios e sinais do movimento de pesquisa.

No ato de escrever sobre o vivido, o registro me permite refletir sobre a situação “de dentro”, com um olhar “de fora”, na busca por caminhos coerente com as minhas filiações teóricas, com o meu desejo de aprender a pesquisar com crianças, movida pela curiosidade epistêmica que me impulsiona a investigar. Já estou convencida que ao escrever diariamente no meu diário de itinerância assumo os riscos e a responsabilidade, num compromisso já firmado com Matheus, e comigo mesma. Pois escrever é também enfrentar a problematização de uma postura ética na pesquisa com crianças, entendendo que os princípios éticos numa

<sup>26</sup> O artigo intitulado “Ela é nossa prisioneira!” – Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. Manuela Ferreira, 2010. Acesso em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/35092>

pesquisa, não são estabelecidos somente a priori, e mais do que expostos num registro de campo, estão inseridos na complexa dinâmica social que envolve todo o trabalho de uma pesquisa com crianças (PEREIRA, 2015).

Percebo que meus olhos não dão conta de tantos movimentos, minha escuta sensível precisa ser constantemente apurada, sinto que é preciso estar mais atenta. A compreensão de uma pesquisa com crianças demanda a ciência da complexidade que é vivê-la. A ligeireza que movimento a caneta para registrar os acontecimentos, vividos por mim e pelas crianças, parece vagarosa e enferrujada demais, em detrimento do pulsar das ações no cotidiano. Pois as crianças tal “como a paixão, agudizam-se no desejo incontornável de agir no mundo sem interdição. Se querem correr, correm, se desejam chorar, choram e assim, o estado de paixão não se conhece na interdição” (MARTINS, 2018, p. 137). Como acompanhá-las? Como tornar legível o turbilhão de sensações que vivemos no campo de pesquisa?

#### 4. AS CRIANÇAS PESQUISADORAS: “AQUI TODO MUNDO É PESQUISADEIRA, PORQUE A GENTE É DETETIVE DA SALA VERDE, ESQUECEU?”



Hoje, ao chegarmos à sala, Elma convidou o grupo de crianças para uma roda de conversas, sentei junto ao grupo. Entre uma conversa e outra, a professora como se lançasse uma bola para mim, disparou: \_quer falar sobre a novidade, Nayara? Demorei alguns segundos para entender que a novidade era eu, ou pelo menos presumimos que poderia ser. No parque já tinha conversado com Elma da minha intenção de primeiramente conversar com as crianças sobre a pesquisa.

Meu coração batia forte, acelerado. A bola estava comigo. As palavras tão pensadas, quase ensaiadas mentalmente, desapareceram, e outras palavras saíram por impulso. Tento recuperar de memória o que eu falei, e acredito que foi assim: \_então, eu gostaria muito de passar mais tardes com vocês aqui. Tenho um mistério para descobrir, e acho que não consigo sozinha. Estou estudando sobre as crianças, e vim pesquisar sobre o que as crianças pensam sobre ser criança. Lembro exatamente do breve silêncio que se instaurou enquanto eu falava. Assim, resolvi lançar a bola para as crianças, que me pareceu naquele momento como uma batata quente. E vocês sabem o que é pesquisar? Perguntei, me colocando de pé para pegar meu diário de itinerância (BARBIER, 2002) Mateus com um movimento nas mãos me disse: “é aquele negócio de pegar peixe!” Pescar? Perguntei. “É isso aí!” Ele confirmou. Quase fui tomada pelo impulso de responder a ele, como a grande explicadora que pescar era uma coisa, e pesquisar era outra. Mas, enquanto formulava a melhor forma de explicar a diferença, entendi que as duas palavras tinham muito a ver, e não digo da confusão sonora. E falei: \_acho que sim, só que em vez de pescar peixes, os pesquisadores tentam pescar pistas sobre o que querem descobrir. Isabelle exclamou: “igual aos detetives do prédio azul!” Isso! Agora era eu que exclamava. Conhecia bem a trupe de crianças da série a qual Isabele falava, já tinha assistido a vários episódios com meu filho. E continuei a conversa: \_os detetives do prédio azul fazem muitas pesquisas, eles investigam sobre muitas coisas. “Pesquisar é descobrir como é a lua, eu acho que ela é igual a uma banana!” Helena, falava fazendo uma espécie de luneta com as mãos. Lançando o meu olhar inicialmente para Helena, falei: \_sim, Helena. Pesquisadores pesquisam o que mexem com eles. Em vez de pesquisar a lua, eu quero pesquisar sobre as crianças. Eu acho, elas um grande mistério, e quero saber se vocês podem me ajudar, se vocês querem pesquisar junto comigo! Vocês topam? Em coro as crianças disseram que sim.

Fevereiro, 2019 – Diário de Itinerância

Como revelam os trechos do meu diário de itinerância acima, a ideia de “detetives” surgiu numa roda de conversa onde negociava a minha entrada no campo com as crianças, quando em um determinado momento do diálogo, as crianças começaram a pensar e a discutir sobre o que é pesquisar. Desse momento em diante, de encontro a encontro, a proposta de sermos pesquisadores, de nos tornarmos os “detetives da sala verde” - crianças, professoras e eu - foi se aprofundando, marcando a criação de outros modos de pensar e agir. Instituído trajetos e percursos, antes não considerados, mas provocados no seio de uma relação de cumplicidade que pouco a pouco se estabelecia.

No capítulo anterior refleti sobre como chegar às crianças, pensando nos caminhos metodológicos, nos percursos a serem trilhados pelo olhar, pelo escutar e pelo escrever. Apesar de ter buscado narrar o meu percurso, e todo o esforço em criar táticas (CERTEAU, 2014) para estar com as crianças, visibilizando meus objetivos e intenções de pesquisa, deixando explícito o meu desejo em construir conhecimentos com elas e compartilhar reflexões sobre suas diferentes experiências de infâncias na UMEIRAC, por mais legítimo que esse esforço tenha sido exercido, foi apenas a partir do momento da chegada das crianças, dos novos olhares, do outro, não sobre quem eu pesquiso, mas, do outro, com quem eu desejo pesquisar, que a investigação ganhou força – ganhou vida.

Assim, a partir deste momento me vi exposta ao risco de lidar com o que não pode ser pré-concebido, com os percalços e os imponderáveis, tendo que encarar o imprevisível, com coragem, e isso pode nos levar a rever a crença dos conhecimentos absolutos que nos formaram. Desta perspectiva, na pesquisa com crianças, apesar da intenção de delinear caminhos, quais eles serão trilhados ou não, a sua condição é viabilizada pelo/no/com o campo, com o cotidiano da UMEIRAC e, sobretudo, a partir da aceitação e interesse das crianças em efetivar a sua participação, através dos seus modos e jeitos de propor caminhos para essa investigação. Na impossibilidade de prever nossos caminhos, apesar dos planos traçados, não foram os imprevistos um entrave, ademais, eles foram inventados criativamente a cada encontro. Como se o imprevisto pudesse ser previsto (BUFALO, 1999) ao estabelecermos espaços para a invenção, para a possibilidade de viver o porvir, o que surge no meio do caminho.

O que importa é uma boa investigação que mergulha no desconhecido não pode ser bem concebida, no sentido normal do termo. Uma investigação verdadeiramente eficaz significa permitir que a investigação seja orientada pelas experiências da investigação. E isto não é algo que se possa prever. Se for previsível, isso quer dizer que há pouca informação a ser recolhida pela investigação e consideravelmente menos razões para fazer a investigação (BAKAN apud GRAUE E WALSH, 2003, p. 117).

Tal abertura não nos fragilizou ou nos deixou à deriva, mas essa pesquisa se fez como numa viagem aberta, mobilizada por muitas perguntas. Comigo levei um bernal contendo um plano geral, uma ideia de roteiro, alguns objetivos e princípios que constituem a todos os viajantes, tendo como bússola orientadora das direções a serem seguidas, as próprias crianças, considerando que elas sabem mais acerca de seus mundos, e vivências do que eu – pesquisadora-adulta (GRAUE E WALSH, 2003).

Nesta trajetória, procurei considerar as crianças como pesquisadoras qualificadas, pois, se não elas, quem seriam então, os mais qualificados para pensar as questões que atravessam as suas vidas? Quem poderia melhor comunicar os seus modos específicos de ser, ver, agir, perceber e pensar?

No caso das crianças, porque intérpretes competentes e reflexivos da sua própria experiência de vida, incluindo acerca da presença e do envolvimento da investigadora no quotidiano do JI [educação infantil], trata-se de se poderem assumir como participantes activos, mais do que respondentes, no processo de pesquisa (FERREIRA, 2002, p. 41).

Na esteira dessa reflexão, para que a investigação não esteja limitada a mera interpretação adulta das vozes infantis, é preciso considerar as especificidades das crianças, as suas culturas infantis, tais questões envolvem um trabalho metodológico criativo. Estar com as crianças em pesquisa me exigiu a construção de estratégias de troca e interações num desafiador processo de escutar as crianças e negociar com elas diferentes formas de comunicarmos as suas experiências.

É por um lado, um desafio à imaginação metodológica, à sua criatividade, para a definição de ferramentas metodológicas polifônicas e cromáticas; por outro lado, é também um desafio á redefinição da sua identidade enquanto investigadores, que têm de se descentrar do tradicional papel de gestor de todo o processo, para encarnar o papel de parceiro que fará gestão da sua intervenção com a consideração da voz e ação dos outros intervenientes – as crianças (Idem, p. 30).

Acentuamos como alicerce indispensável à *investigação cúmplice*, em consonância com os pressupostos da pesquisa *com*, e ao ter essa compreensão de pesquisa, inter-relacionada com a compreensão de crianças, como sujeitos de direitos, que defendemos, nos exigiu a *vigilância epistêmica* - um movimento de reflexão e problematização contínuo. No sentido de orientar a minha posição de adulta investigadora, na construção de espaços, práticas sociais, formas colaborativas que viabilizassem e promovessem a ação das crianças, seus interesses e formas de expressão, pois acredito que “afirmar a agência social das crianças exige também a responsabilidade por sua viabilização” (CAMPOS, 2008, p. 47).

A investigação com crianças, para ser genuína e efectiva terá que se organizar de forma a permitir que as crianças tenham oportunidade de serem actores no processo de investigação, aspecto que está mais dependente das competências dos adultos,

relativamente à organização de estratégias de investigação que permitam tal, do que das competências das próprias crianças. (SOARES, 2006, p. 30)

Soares (2006) analisa possibilidades metodológicas de pensarmos processos de investigação com as crianças, nos quais a participação infantil é um aspecto central que permeia questões sociais, políticas e científicas, por isso, é um princípio fundamental na luta contra o ciclo de exclusão das crianças e na construção de modos de produção que almejam a transformação social. Nas palavras da autora: “é mais um passo para a construção de um espaço de cidadania da infância, um espaço onde a sua ação é tida em conta e é indispensável para o desenvolvimento da investigação” (Idem, p. 28).

Tal princípio me tornou intrinsecamente ligada à compreensão do lugar social ocupado por mim nessa relação, de quem primeiro lançou o convite e as questões para a pesquisa, e ao refletir sobre esta experiência, percebi que à medida que assumia uma postura comprometida com as crianças na busca pela construção criativa e solidária de conhecimentos acerca de seus mundos; à medida que as escutava e demonstrava que o que elas comunicavam não eram apenas importante para o processo da pesquisa, mas que inauguravam outros caminhos e novas possibilidades, assim fomos criando um vínculo de confiança, como se tais atitudes também qualificassem a confiança delas na pesquisa e em mim.

Retomando a discussão metodológica, Graue e Walsh (2003) nos expõem que os dados da pesquisa, não são frutos de uma árvore que estão em época de colheita, a espera de serem recolhidos, estes são gerados num processo também de construção de realidades, que não estão fora de um contexto de relações. Desse modo, nesta pesquisa com crianças, protagonizamos um processo criativo e imprevisível encaminhado pela participação das crianças na produção de dados. As perspectivas lançadas por elas, os significados que atribuíram aos contextos, situações e as interações, permitiram viver o não pensado.

Neste capítulo, apresento alguns dos caminhos trilhados em cada encontro, que foram dando o tom da pesquisa, os quais foram negociados na convivialidade com as crianças, nos encontros e desencontros entre as minhas compreensões e as compreensões delas. Acredito que não existe uma receita ou um método específico para dar conta de uma pesquisa etnográfica *com* crianças, por isso, as estratégias adotadas, formaram um conjunto de apostas e descobertas que se operaram pelos caminhos do/com/no cotidiano da UMEIRAC.

#### **4.1 O convite, o assentimento e a autorização: “a gente vai pesquisar, vamos descobrir os mistérios sobre as crianças”**

Qual o lugar ocupado pelas crianças nesta investigação?

Se insistirmos em não pensá-las como sujeitos da pesquisa, negligenciamos a participação das crianças. Nesta pesquisa endossamos a compreensão de que elas podem assumir o protagonismo e atuar como sujeitos investigativos, tal mudança de paradigma produz questões epistemológicas, teóricas, metodológicas e éticas que se colocam na investigação etnográfica com crianças. Como Graue e Walsh (2003) assinalam: “a investigação com crianças vira parte do mundo às avessas”, pois são as crianças - parceiras desta investigação - que também definem regras, criam realidades, desenvolvem dinâmicas e estratégias. Ora, não são as próprias crianças que ao decidirem, ou não, sobre a sua participação na pesquisa, permitem que esta seja realizada?

Sendo assim, a pesquisa prescindiu da livre espontânea vontade das crianças em participar da investigação e da ciência de que elas poderiam a qualquer momento declinar de suas decisões. Com isso, pretendeu-se encarar as crianças como atores sociais, sujeitos de direitos, parceiros da investigação que também detêm saberes e fixam as regras.

Se as relações de poder são inegáveis ( e reconhecidamente inevitáveis), as ações junto às crianças devem ser, logo de início, pelo menos centradas na opção, no desejo, no querer participar por parte delas. Pesquisar com crianças sem que estas assim o desejem é manter uma estrutura de poder e distanciamento que não as emancipa do papel de objetos de estudo; que as mantém sob a égide do adulto-que-manda versus a criança-que-obedece. Portanto, centrar-se no querer da criança, por si só, já marca uma mudança nas relações social e culturalmente estabelecidas entre adulto-criança na contemporaneidade (LEITE, 2008, p. 123).

O que reivindica do adulto-pesquisador um comportamento ético em adotar uma postura de transparência no esforço de tornar a investigação compreensível às crianças, durante todo o processo. Devendo expressar atitudes de honestidade, empatia e sensibilidade às manifestações infantis, para que a criança se sinta confortável integrada e com os seus interesses respeitados. Nas palavras de Graue e Walsh (2003, p. 77) “o investigador que trabalha com crianças deverá pensar cuidadosamente no que significa trabalhar neste mundo às avessas”.

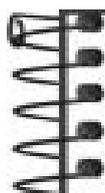
E como bem explicita Soares (2006, p. 33):

O investigador social deverá ser sensível e atento relativamente à vulnerabilidade dos sujeitos envolvidos na investigação e no caso de investigação com crianças tal percepção deverá estar ainda mais presente devido às relações de poder que inevitavelmente se apresentam. O investigador, adulto, deverá desenvolver processos de investigação que assegurem que as crianças não sofram prejuízos devido à sua participação na investigação.

Graue e Walsh (2003) ainda refletem que o comportamento ético é expresso pela atitude do investigador no campo, pela forma que ele interpreta os fatos. Para tanto, um dos

primeiros passos, para quem quer entrar na vida das crianças, para quem deseja chegar até elas, é obter a sua permissão, ou melhor, negociar essa permissão com elas. Se já temos um consenso de que na prática ética da pesquisa, um dos requisitos prévios é a obtenção do consentimento dos adultos - seja da instituição, das professoras e dos familiares das crianças – na pesquisa etnográfica com crianças, amparada pelos Estudos da Infância, há de se refletir como essa questão da permissão será tratada com crianças pequenas.

Por todas estas razões, no meu segundo encontro com as crianças, o convite foi lançado:



*\_ Em vez de pesquisar a lua, eu quero pesquisar sobre as crianças. Eu acho, elas um grande mistério, e quero saber se vocês podem me ajudar, se vocês querem pesquisar junto comigo! Vocês topam? Em coro as crianças disseram que sim.*

Do convite ao aceite. A partir do aceite inúmeras questões saltavam em minha mente. Era realmente um aceite? Tal aceitação significava a efetiva inserção das crianças na pesquisa? Confesso que a aflição e angústia da possibilidade das crianças sinalizarem uma negativa e indisposição em participar da pesquisa, me assombravam. Como sinalizado no capítulo anterior, nos trechos do meu diário de itinerância em que relato a minha “preparação” para o dia em que lançaria o convite, já tinha refletido com Ferreira (2010) sobre os cuidados da minha interpretação acerca do aceite das crianças, entendendo que esta é tramada durante toda a nossa relação. No entanto, a afirmativa verbal num coro, disparada logo após uma pergunta, que não deixava clara a ideia de estar em pesquisa com elas me deixou muito apreensiva.



*Só agora ao chegar a minha casa e escrever esta nova página no meu diário, olhando para as minhas anotações, fico preocupada com o coro produzido pelas crianças. O uníssono das suas vozes que talvez, possa ter silenciado outras vozes. Preocupo-me também com o meu modo sedutor de convidar as crianças para a pesquisa. Desejo conversar com as crianças sobre tudo o que envolve a repercussão de uma pesquisa com elas na UMEI. Quero explicar que não são obrigadas a participar da pesquisa, e que elas possuem plena liberdade para rever sua decisão. Na sala verde, apenas falei que após o consentimento das crianças, enviaria uma carta explicando mais sobre a pesquisa para as suas famílias, e que elas também precisariam autorizar. No nosso próximo encontro tentarei voltar com esse assunto ao grupo. Aliás, se suas famílias, uma a uma, deixarem suas assinaturas, penso que com as crianças é preciso ter o mesmo cuidado. Penso que*



*preciso conversar com as crianças sobre a visibilidade da pesquisa, sobre o uso da fotografia, do gravador de voz, do meu diário de itinerância. Tantas questões... Não há como não sentir um frio na barriga. A batata continua a queimar em minhas mãos. Voltando meus pensamentos para a sala verde, lembro-me de Guilherme, o menino quase não falou comigo naquela tarde, mas ao final do nosso encontro com o braço em meu ombro, em um tom quase consolador, o menino me disse “Pode deixar, tia Nayara, eu falo com minha mãe, ela vai deixar sim”.*

*Fevereiro, 2019 – Diário de Itinerância*

Ferreira (2010) nos apresenta elementos importantes para essa discussão, ao questionar se o aceite das crianças pequenas: “é consentimento informado ou assentimento?” Compreendo que nem um e nem outro abstém o pesquisador de buscar a autorização formal dos adultos, responsáveis legais pelas crianças. Contudo, discutir sobre o consentimento e assentimento das crianças na pesquisa provoca uma reflexão crítica sobre a forma de ir ao encontro com a alteridade das crianças, um relacionamento intersubjetivo, marcado por uma relação entre sujeitos que ocupam diferentes lugares sociais e geracionais.

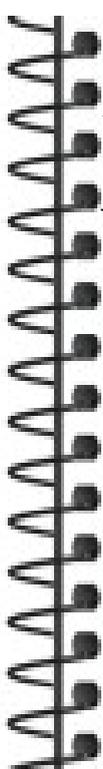
A ideia de consentimento informado como o significado que a própria palavra remete, envolve estar de acordo, uma manifestação de aprovação ao que é proposto. Esta questão é problematizada nas pesquisas com crianças pequenas, “dado que os problemas são saber até que ponto a sua permissão é ou não devidamente informada e ainda, até que ponto ela é voluntária” (FERREIRA, 2010, p. 162).

Concordo com Ferreira (2010) em não insistir acriticamente na ideia de consentimento informado com crianças pequenas na sua pesquisa de doutoramento. Esta discussão implica em assumir o desafio político e epistemológico enfrentado pelos pesquisadores/as em antecipar a explicitação completa de todos os sentidos da pesquisa com as crianças, relatando as dificuldades em elucidar totalmente as consequências sociais, políticas, éticas de uma investigação. Fatos que não deslegitimam o aceite das crianças em participar, pois elas expressam seu assentimento de diversas maneiras, possuem competência, tecem significados, reelaboram as informações que têm e atribuem diferentes sentidos.

Por todas estas razões, nas pesquisas com crianças pequenas, mais do que falar em consentimento informado, talvez seja mais produtivo falar em assentimento para significar que, enquanto actores sociais, 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, evidenciando assim a sua agência – é o que se procura dar conta, seguidamente (FERREIRA, 2010, p. 164).

Apesar da minha intenção em esclarecer os motivos da minha inserção no grupo, e realmente desejar tornar o mais compreensível possível todos os passos da investigação, no momento que lanço o convite, apenas informei de modo parcial o tema central da pesquisa, *o que* pretendia com a investigação: pesquisar com elas sobre os jeitos e modos de ser criança na UMEIRAC. Desse modo, ao me fornecerem generosamente o seu assentimento, confesso que importantes questões a serem tratadas ficaram de fora: e o como? E o por quê? Que benefício à pesquisa poderia trazer para as crianças? Por que seria vantajoso para elas participar da investigação?

No momento das nossas primeiras conversas, não tive a pretensão de elucidar todas essas importantes questões com as crianças, por mais que acredite ser necessário enfrentá-las ao longo das tardes que passamos juntas. Para os nossos primeiros encontros, julguei ser importante firmar com elas o compromisso de estar em pesquisa, negociar a minha entrada no grupo e pensar sobre os modos que recorreremos para exercitarmos o nosso pensamento acerca das questões que elegemos.



*O convite já foi lançado, sexta-feira será o nosso encontro. O trecho do livro de Adriana Falcão ecoa em minha mente: “autorização é quando a coisa é tão importante que só dizer “eu deixo” é pouco”. Ora, se só dizer “eu deixo” foi julgado como pouco pela UMEIRAC, pois tive que cumprir diversos protocolos ao solicitar a autorização para a pesquisa na FME. Se, é percebido como pouco para os responsáveis legais das crianças, pois demandou a feitura de um termo de consentimento individual a ser assinado por cada familiar. Por que, então, uma conversa no coletivo é suficiente para as crianças? Adriana Falcão no livro “Mania de explicação”, traz uma menina que gostava de inventar uma explicação pra cada coisa. A menina com essa divertida mania me ajuda a pensar nos diferentes sentidos que cada palavra pode carregar. Pra mim, pedir autorização as crianças, significa tantas coisas: cuidado com o outro; certeza da autoria das crianças; dúvida se cada criança realmente quer participar; desejo de continuar em pesquisa com elas; vontade de aproximação; prudência no meu saber/fazer. E para as crianças, o que poderá significar?*

*Março, 2019 - Diário de Itinerância*

Enfim, a sexta-feira chegou, já bem cedinho a vista pela minha janela anunciava que teríamos um dia ensolarado e alegre. Na UMEIRAC negocieei com Elma um momento livre para conversar com todo o grupo. Após o horário do lanche, Elma anunciou a sua necessidade em organizar alguns trabalhos das crianças e deixou-nos sozinhos na sala verde. Com o livro

“Mania de Explicação” em mãos, sugeri a feitura de uma roda e realizei a leitura da história. Iniciei a conversa com as crianças falando sobre a escritora Adriana Falcão e sobre a menina que tinha essa tal mania de explicação. Algumas crianças entraram na conversa. Isabely disse: *“Essa menina é muito explicadeira”*.

Alice retrucou a explicação dada pela menina acerca do que era alegria, no livro constava que: *“é um bloco de carnaval que não liga se não é fevereiro”* então ela disse: *“Eu nem vou no carnaval! A alegria é quando a gente ri muito e a boca fica o tempo todo aberta”*.

Pedro sugeriu outra explicação *“Alegria é você ganhar aquela coisa que você quer”*.

E pesquisa? Alguém já tem alguma explicação para essa palavra? Lancei a pergunta na roda. Nesse contexto, as crianças criaram diferentes explicações para diferentes palavras, pareciam estar contagiadas pela mania da menina ao oferecerem outros significados para as palavras colocadas tanto por mim como por outras crianças do grupo:

Pesquisar é procurar um mistério. (Helena)

“Mistério é o que ninguém sabe né!” (Kayque)

“Pesquisar é quando você não sabe e quer saber.”  
(Isabely)

“Amor é a flecha do anjinho que acerta a menina.”  
(Ântonio)

"Beijo é coisa de criança na bochecha e na testa, e é coisa de adulto quando é na boca." (Geovana)

"Brincadeira é o que a gente nunca quer acabar".  
(Mateus)

"Brincar é coisa da cabeça das crianças."  
(Jhenyfer)

"Criança é uma gente pequena que cresce."  
(Vitória)

"Criança é a filha do adulto, aí ela fica adulta e tem um filho criança, ai esse filho criança, fica adulto e tem uma criança".(Guilherme)

Pesquisar também é ter mania de fazer perguntas! Exclamei. Tentei voltar com as crianças ao diálogo tecido no encontro anterior, acerca da participação do grupo na pesquisa. *“Micaely faltou! Ela não sabe que a gente é detetive da sala verde!”* Informou Isabelle, apontando para Micaely e evidenciando a ausência da menina no nosso primeiro encontro. Percebi nesse instante que a ideia de detetives já era forte ao grupo, parecia que as crianças já tinham discutido e pensado sobre isso. Fato que se confirmou, quando a professora Flávia disse que ouviu as crianças falarem sobre “esse tal detetives da sala verde”, principalmente nas suas brincadeiras. Prossegui a conversa lembrando com o grupo os fatos que marcaram o nosso primeiro encontro, na tentativa de situar Micaely o que estava acontecendo. Aproveitei para alertar o grupo sobre a importância das crianças explicitarem o seu desejo de participarem da pesquisa ou não. E, se durante o percurso, alguém quisesse desistir de participar era só comunicar.

Neste momento apresentei as ferramentas da pesquisa que pretendia usar com o desejo de compartilhar com as crianças a permissão do seu uso. Mostrei o meu diário de itinerância chamado por eles de “caderninho”, tentei explicar a minha intenção em registrar o que via, sentia e pensava.

Assim como mostrei o celular, expressando o desejo em usá-lo para fotografar e gravar as nossas conversas, o que me auxiliaria a não esquecer os diálogos que travávamos. Além da minha necessidade em ser fiel ao que as crianças falavam e negociavam. Apesar de demonstrarem interesse pelo aplicativo de gravação de voz, ao brincarem de ouvir suas vozes gravadas, nada pareceu mais sedutor do que viria a seguir.

Na bolsa peguei a dissertação de Renata Melro, a professora-pesquisadora que é muito conhecida pelas crianças, pois atualmente é umas das diretoras da UMEIRAC, seguindo a ideia de deixar mais claro o possível os registros que resultam de uma pesquisa.

*“Nossa é um livrão, isso aqui!”* Micaely

*“Meu Deus do céu, você vai ficar velhinha, velhinha escrevendo”* Geovana

*“Se eu lesse essas letras todas, ia ficar muito cansada”* Helena

As crianças se surpreenderam com a dissertação, chamada por elas de “livrão” instiguei o grupo a folhearem o trabalho, observarem as fotografias e expressarem suas impressões iniciais. Contei que Renata Melro também esteve com um grupo de crianças na UMEIRAC e que muito do que viveu com o grupo foi escrito no “livrão”. E que comigo não seria muito diferente. Por isso, a necessidade do uso do gravador, o desejo de fotografar e de sempre

perceberem que carrego um caderninho para escrever o que vejo, ouço, converso e penso com elas.

Desse ponto, cheguei a um nó, já nomeado em artigo por Kramer (2002) como: “os nomes: autoria ou anonimato?”. Assim, ao relatar novamente a minha intenção de escrever com elas, deixar registrado no “livrão” as nossas experiências na UMEIRAC. Antônio disparou:

*“A gente vai ficar famoso? Porque aí é assim, todo mundo vai ler e vai dizer oi Antônio gostei de você hein!”*

Aproveitei o fio que Antônio lançou e conversei com o grupo sobre a necessidade das crianças decidirem em ter seus nomes no trabalho escrito. E se caso preferissem poderiam optar por criar um nome fictício.

Por um momento acreditei exceder alguns limites protocolares convencionais oferecidos por outros pesquisadores, que decidem a priori pelo anonimato dos sujeitos, pelo não uso de imagens, pela antecipada solicitação dos responsáveis legais das crianças - antes de qualquer palavra estabelecida com o grupo no qual quer instituir a pesquisa.

Refletindo sobre a dimensão social e ética das minhas ações, como pesquisadora ativa que não se reconhece na neutralidade, na posição de não expropriar as crianças, do lugar social que ocupam na construção da pesquisa, de seu poder de decidir participar ou não, da sua decisão de visibilizarem o seu nome, a sua imagem ou não.

Se pensarmos a ética no âmbito polarizado e antitético que coloca, de um lado, o sujeito, e de outro, a norma, perceberemos que é a norma que assume o lugar de poder na construção das relações de alteridade entre os sujeitos na dinâmica social, bem como na dinâmica de pesquisa. É a ela – à norma – que o sujeito responde, e não a si mesmo ou aos outros sujeitos que se colocam em diálogo. (PEREIRA, 2015, p. 56)

Tenho ciência da minha responsabilidade e autoria, cuja responsabilidade é tanto no plano legal como ético, circunscrito na indissociabilidade entre o meu pensar e agir. Revelar a identidade das crianças nesta pesquisa, não acarretaria prejuízo aos sujeitos, numa exposição que os vulnerabilizassem se constituindo em risco real para eles. Ademais, não vejo como colocaria as crianças em uma posição frágil diante do seu amparo jurídico. O que quero dizer é que qualquer opção assumida em revelar ou não os seus nomes, não colocaria em risco sua integridade. Contudo, negar a participação da criança na decisão era negar a sua autoria.

Retomo, então, a pergunta explicitada por Kramer (2002) ao analisar o presente anonimato das crianças na pesquisa: *a criança é sujeito da pesquisa?*

Embora os estudos transcrevam seus relatos, elas permanecem ausentes, não podem se reconhecer no texto que é escrito sobre elas e suas histórias, não podem ler a escrita feita com base e a partir dos seus depoimentos. As crianças não aparecem como autoras dessas falas, ações ou produções. Permanecem ausentes. (p.51)

Pois bem, este nó continua a nos desatar e a nos embaraçar, à medida que a análise dessa questão se torna cada vez mais polêmica e ressaltada nas pesquisas com crianças. Um caminho que nos ajudou a encontrar alternativas condizentes com a concepção de pesquisa com crianças que sustento, foi traduzir esse nó em nós: escutar as crianças e ouvir delas o que tinham a dizer sobre isso.

*A roda se desfez, as crianças se aglomeravam junto a mim, a conversa parecia não se esgotar, as crianças pareciam cada vez mais se interessar pelo assunto. Geovana penteava meu cabelo com as mãos, no momento que Helena falava da sua decisão em não mudar o seu nome, justificando que o nome dela tinha dado muito trabalho para os pais encontrarem e que não era ela que iria mudar. Guilherme com sua voz firme explicou a todos que seu nome se tratava de um guerreiro e era o melhor nome que ele poderia ter. Isabelle disse que queria diferente, falou que mudar de nome era muito divertido e narrou sobre o afeto que tinha por sua amiga que se chamava Isabele.*

*“Eu quero Isabele também, é o nome da minha prima, já pensei nele um maior tempão!” Exclamou Isabely, com um ar desapontamento.*

*E agora, Nayara? Pensei comigo mesma e falei:*

*Mas aí quando as pessoas lerem o livrão vão ficar confusas, porque vão ter duas pessoas com nomes iguais. Quando uma falar algo, a pessoa pode pensar que foi a outra.*

*Acreditei me esforçar em convencer alguma das duas meninas, a ceder o seu desejo para outra.*

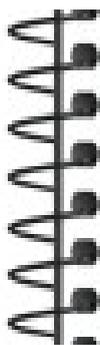
*Guilherme rapidamente deu outra (e melhor) sugestão: “É só escrever diferente, igual aqui tem Nicolas Davi e Nicolas sozinho. Todo mundo sabe quando a tia fala \_ Vem Nicolas Davi!”*

*Escrevi o nome Isabele no quadro e perguntei ao grupo como poderíamos mudar então?*

*\_ “Bota uma coisa diferente aí que muda”, sugeriu Vitória.*

*“Não quero que mude né! Eu quero Isabele!” disse Isabely.*

*Entendi que a ideia consistia em provocar alguma distinção entre os nomes, assim troquei as vogais finais. Mostrei a diferença sonora entre Isabeli e Isabele, as meninas pareciam satisfeitas. Isabelle no meu pé de ouvido sugeriu, coloca mais l, minha prima tem dois l no nome. E escrevi Isabelle e Isabeli, problema inicial resolvido. Foi no nosso encontro seguinte, que Isabely me pediu pra colocar um y no nome dela, que como a mesma pontuou: “minha mãe disse que ia ficar muito mais bonito”.*



*E as imagens? As fotos que tiramos podem aparecer no “livrão”? Mesmo com nomes diferentes, se as fotos forem colocadas no “livrão”, a pessoa que ler vai conhecer como vocês são. Problematizei com o grupo.*

*Todas as crianças concordaram com o uso das imagens, e demonstraram empolgação com esta possibilidade.*

*Março, 2019 - Diário de itinerância*

Após essa discussão, li para o grupo o termo de consentimento a ser enviado às famílias e sugeri a criação de um termo de autorização feito pelas próprias crianças. O livro de Adriana Falcão, já estava fechado sobre o chão, peguei e reli novamente o trecho: “Autorização é quando dizer “eu deixo” ainda é pouco”. Conversei com as crianças que suas assinaturas representariam o interesse delas em participar da pesquisa, algo de muito valor, pois selaria o comprometimento de cada um com a investigação.

*“Ah e agora? Eu não sei escrever Kaique!”*

Com o que Kaique nos disse, negociamos a construção da autorização. Aliás, seria com os nomes ou com os pseudônimos inventados pelas crianças?

Percebi que a partir daquele momento, não fazia sentido para elas que tiveram o cuidado de pensar e escolher outro nome para ser usado na pesquisa, assinar algo diferente do que foi inventado. Então, decidimos que na autorização constariam os nomes, sejam os escolhidos por elas ou pelas suas famílias. Inventados, ou não, todos passariam a ser verdadeiros.

Auxiliei o grupo que desejou trocar de nome pela dificuldade em fazer seu registro, ao escrever num pedaço de papel e oferecer às crianças, percebi que não se tratava apenas de uma *cola* para guiar a sua escrita, mas foi dessa forma que elas também se relacionaram com o nome escrito, seja ao olharem cuidadosamente a grafia, questionarem algumas de suas letras, seja ao pedirem o pedaço de papel para levarem para a casa e mostrar às suas famílias.

E de forma coletiva, pensamos nesse título: “a gente vai pesquisar com tia Nayara, vamos descobrir os mistérios sobre as crianças”

Todas as crianças presentes assinaram o termo, concordando em participar da pesquisa. Assumi o compromisso com elas em voltar com o que foi debatido no próximo encontro devido a ausência de algumas crianças. Ao final negociamos coletivamente alguns combinados:

- Quem quiser participar da pesquisa, participa. Quem não quiser, não precisa participar;
- Pode trocar de nome;
- A criança e as professoras podem inventar um nome;
- Não vale contar segredo das crianças e das professoras no livrão, só se a pessoa deixar contar o segredo;
- Não pode tirar foto da criança fazendo cara feia e nem tirando meleca;
- Todo mundo pode escrever no caderninho de Nayara;
- Quando tiver pronto o livrão vai ficar aqui na escola pra todo mundo ver e ler;
- Os detetives podem pesquisar em casa também;
- Quem assinar vai dizer que é dono do nome e vai autorizar a pesquisa;
- A família também tem que autorizar a criança para participar da pesquisa.

Figura 19 - Termo assinado pelas crianças



Fonte: Acervo da pesquisadora março de 2019.

Ao final desse dia, as crianças levaram na agenda o termo de consentimento para os seus responsáveis, no momento da saída tentei conversar com os familiares sobre a pesquisa, me colocando à disposição para maiores informações. E assim foi feito ao longo

das primeiras semanas do mês de março, posteriormente as crianças foram devolvendo os termos assinados e não houve nenhuma objeção à participação das crianças e ao uso dos procedimentos metodológicos informados.

#### 4.2 Os Detetives da sala verde: crianças *pesquisadeiras*

*A boa investigação resulta de muitos pensamentos provenientes  
de muitas cabeças.*  
GRAUE e WALSH

O grupo da sala é composto por 22 crianças e duas professoras: Elma a professora regente da turma e Flávia professora de apoio do Nicolas Henrique diagnosticado com transtorno de espectro autista e Vitória que possui deficiência física. Conheci boa parte das crianças em 2017, no seu primeiro ano na UMEIRAC, desde então, o grupo foi sofrendo pequenas modificações, com a saída e entrada de novas crianças. Conforme ilustra o quadro a seguir, boa parte das crianças já conhecia bem a UMEIRAC, e estavam familiarizadas com os seus espaços:

Nome da criança	Data de nascimento	Entrada na UMEI
Alice	13/11/2013	2017
Antônio	27/06/2013	2018
Beatriz	28/05/2013	2018
Davi	10/10/2013	2017
Emanuelle	29/01/2014	2017
Gabriel	16/10/2013	2017
Geovana	18/09/2013	2017
Guilherme	16/07/2013	2017
Helena	27/12/2013	2017
Isabely	05/02/2014	2017
Isabelle	15/02/2014	2017
Jhenifer	24/02/2014	2017
Jhullie	06/02/2014	2017
Júlia	18/12/2013	2017

Kaique	18/02/2014	2017
Mateus	06/11/2013	2018
Micaely	25/02/2014	2019
Nicolas Henrique	14/05/2013	2017
Pedro	09/08/2013	2017
Sophia	16/07/2013	2019
Vitória	02/05/2013	2017
Weberson	11/09/2013	2017

Como apresentar os sujeitos infantis, autores dessa dissertação? Meninos e meninas que estiveram presentes comigo nesta investigação desde o início do ano letivo de 2019, construindo caminhos para a pesquisa, evidenciando uma complexidade de experiências, a partir do vivido e das relações tecidas na UMEIRAC. Os detetives da sala verde, crianças falantes, *pesquisadeiras, com mania de explicação*. Crianças brancas e negras. Crianças que eram puro movimento, que comunicavam-se com o corpo, na inquietude da beleza dos seus gestos ligeiros. Crianças dançantes. Crianças observadoras, envolvidas de forma mais silenciosa. Tantas crianças. 09 meninos e 13 meninas. Crianças com seus modos específicos de conhecer, interagir e participar da pesquisa. Nas mais diversas formas e modos, sem nenhuma sombra de dúvida, afirmo: cada criança é parte do que foi construído.

Creio que já não me cabe descrevê-las e presumo que nenhum quadro descritivo que relate diferentes dados e características das crianças, possa dar conta de trazer a vida que é experienciada por elas. Desse modo, seguindo meu objetivo de compartilhar cada passo a ser dado com as crianças, lancei para o grupo a questão: como podemos nos apresentar para as pessoas que não nos conhecem? Como cada pessoa que vai ler a pesquisa, ler o nosso “livrão”, poderá conhecer quem são os detetives da sala verde?



*“Ah é muito facinho! É só dizer oi, eu sou Helena!” Prontamente sugeriu Helena.*

*“Ah pessoa se olha assim e fala eu sou assim, uma criança assim, meu cabelo é assim, meu corpo é assim”. Disse Isabely*

*“A criança fala das coisas dela, aí a mulher vai ler e vai saber” Falou Mateus.*

*Bacana, pode ser assim. Outra coisa que pode entrar junto do que a criança falou sobre ela, é um desenho dela, cada criança pode fazer o seu desenho. Vai ser um autorretrato. Vocês sabem o que é um autorretrato?*



*“É uma foto né!” Disse Vitória*

*“Foto retrato que a pessoa tira!” Retrucou Weberson.*

*O autorretrato é como se a pessoa fizesse a foto dela, sem câmera, como um desenho e uma pintura. No autorretrato a pessoa fala o que vê dela. Muitos artistas já fizeram um autorretrato, no nosso próximo encontro vou trazer alguns pra vocês conhecerem. Disse, com minha cabeça fervilhando de ideias.*

*Maio, 2019 - Diário de itinerância)*

Nos momentos que seguiam acordamos que cada criança desenharia o seu autorretrato falado. Para tanto, elegemos coletivamente algumas questões que poderiam conter ou não no autorretrato, algo que pudesse dar um ponto inicial, sem restringir a liberdade criadora das crianças de falarem sobre o que vier em sua mente.

- Falar do nome. Você sabe a história do seu nome?
- Qual a sua cor da pele?
- Como você é?
- Onde mora? Com quem?
- O que gosta de fazer?
- O que não gosta?

Com essa proposta me sentei próximo a Alice, que estava muito ansiosa para dar “o pontapé” inicial na ideia. E assim, com meu “caderninho” nas mãos escrevia o que me dizia, orientada pelas questões já discutidas. Alice se olhava e falava, num determinado momento me disse: *“a gente pode tirar uma foto minha?”* Mesmo, sem entender o desejo pela foto disparado no meio do seu relato, apenas disse: tudo bem! Mas, você quer a foto agora? *“É, vamos tirar, pra aparecer minha sombra rosa nos olhos”*. A partir desta colocação compreendi que o desenho do seu autorretrato falado, não poderia revelar o que tanto desejava: evidenciar a maquiagem dos seus olhos. Sugeri, então, que ela chamasse uma criança para fotografá-la e pedi permissão a Elma para sair com as duas crianças da sala. Alice teve o cuidado de escolher um local da UMEIRAC, para ser o cenário do seu retrato e foi muito exigente com a fotógrafa, pedindo que ela repetisse a foto, ao notar que seus pés ficaram ausentes.

A partir desse episódio, levei a sugestão de Alice para o grupo, que foi unânime na aprovação da ideia. Acordamos que junto aos autorretratos, também conteria uma foto tirada

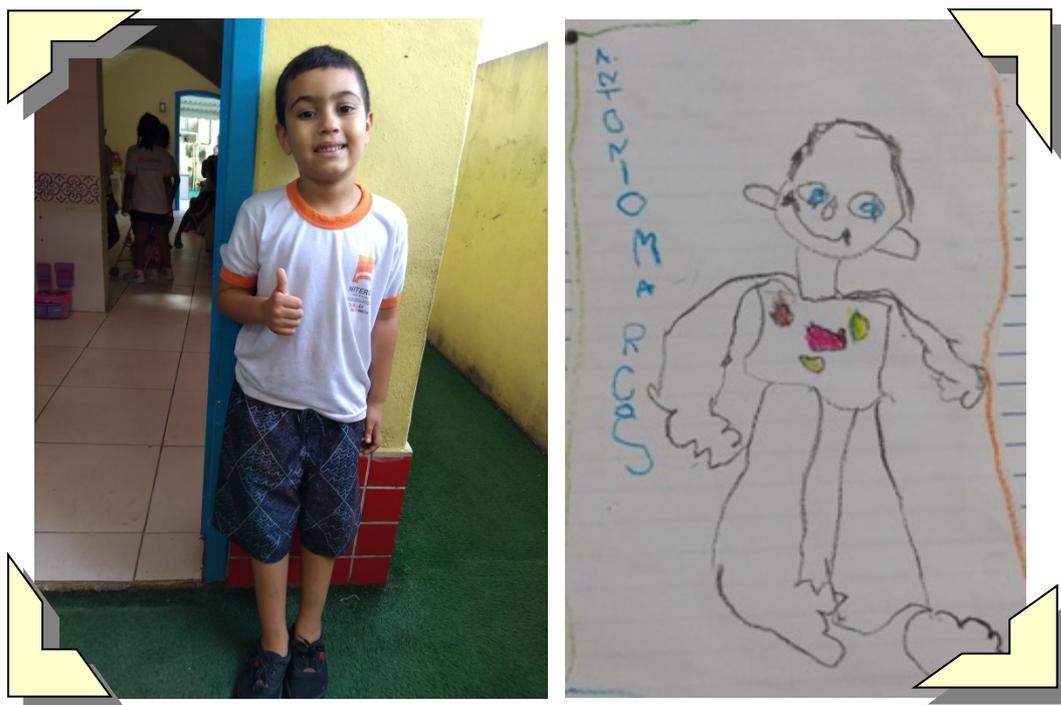
por algum amigo, no local escolhido pela criança a ser fotografada.

Esse processo durou 09 encontros intensos na UMEIRAC, entre os meses de maio e junho. Após a criança ser fotografada por seu amigo, sentava próximo a ela que olhava a imagem da foto registrada pelo celular e assim narrava o seu autor retrato e construía o desenho.

“*Eu quero tirar a foto da tia Elma!*” Jhenyfer empolgada reclamou o seu desejo. Foto de Elma? Ora pesquisadora-adulta, ela também não pertencia ao grupo de detetives da sala verde, tanto quanto a Flávia, bem como a mim? Com a frase disparada pela menina, percebi o quanto estava sendo excludente em não pensar na construção dos autorretratos feitos pelos adultos que também faziam parte da pesquisa. Ainda bem que a investigação é construída através de muitos pensamentos, oriundos de muitas cabeças diferentes. Então, mediante a intervenção de Jhenyfer, as professoras foram incluídas na proposta. A seguir, apresento os detetives, pelos próprios detetives da sala verde.

- **Antônio Marcos**

Figura 20 – Autorretrato de Antônio



Fonte: Fotografia registrada por Davi. Acervo da pesquisadora, 2019

**A** minha identidade é assim, eu sou uma criança com corpo, cabeça, pernas e pé. Minha cor é branca, só que meu cabelo é preto.

Ó e sou assim quieto em casa, e um pouco legal. Na escola eu sou muito quieto e um garoto bom. Bem bom!

Eu moro na Travessa A, meu primo mora lá perto de mim. Na minha casa mora minha mãe e na barriga da minha mãe mora meu irmãozinho.

Meu pai mora na casa, eu moro lá também com meus ursinhos de pelúcia, meu preguiça, meu Mickey, meu leão, meu pinguim, meu cachorrinho é de pelúcia também. Muita coisa né?

O que eu mais gosto dessa vida de criança é brincar, brincar muito, brincar com meu primo, brincar sem primo.

O que me deixa triste nessa minha vida é que às vezes eu apanho. Quando faço coisa que não gostam que eu faço. Isso é muito chato.

- Alice

Figura 21 - Autorretrato de Alice



Fonte: Fotografia registrada por Nicolas Henrique. Acervo da pesquisadora, 2019

Eu me chamo Alice minha cor da pele é branca.

Eu sou linda e bonita. A minha cara é linda até o cabelo loiro é muito bonito.

Eu sou quietinha, legal com meus amigos, eu até deixei Antônio e Jean brincar junto comigo quando eles estavam sozinhos.

Eu moro em Niterói na Avenida Alberto, tem que subir a escada, se você vê uma cortina do Flamengo é minha casa. Eu sou Flamenguista.

Minha mãe, meu pai e meu irmão moram comigo.

Eu adoro brincar de massinha na minha casa, brincar de sline, de tinta, eu faço vídeo também.

Quando eu crescer vou ser tudo, *youtuba*, professora. Eu já gravei vídeo, sério! Já gravei um monte assim... Hoje quando sai de casa, fiz um vídeo

botando maquiagem. Olha meu olho! Tá vendo é maquiagem rosa.

Vou ser cabelereira de bichos. Eu não tenho bicho agora. Mas, quando eu crescer eu vou ter um monte de bichos. Posso ser pesquisadeira de bichos também! Tava pensando nisso...

- Beatriz

Figura 22 – Autorretrato de Beatriz



Fonte: Fotografia registrada por Weberson. Acervo da pesquisadora, 2019

Eu sou uma criança. Minha cor de pele é branco misturado com amarelinho. Meu cabelo é preto bem comprido, ele tá atrás de mim na foto, tá escondido de quem tá olhando.

Tenho franja.

Eu sou bem quieta e feliz.

Eu gosto de tudo na minha vida.

Eu gosto de brincar mais com meninos do que de meninas. Eu brinco com eles de tudo, de Sonic, de bola. As meninas daqui não sabem brincar dessas coisas que a gente gosta.

Eu moro aqui perto da escola, é pra lá, e depois pra cá, e depois você chega. Minha família é muito grande, vou falar só de uma parte: meu avô, meu tio, minha mãe, Pedro e minha avó, esses moram lá em casa. O resto da família é tudo grande.

Eu gosto de tudo, até das coisas que eu não gosto, eu gosto.

Eu sou assim!

- Emanuelle

Figura 23 – Autorretrato de Emanuelle



Eu sou uma menina branca. Meu cabelo é preto, meu chinelo é rosa. Eu sou uma pessoa calma e bonita.

Eu gosto de brincar de boneca e dos meus cachorros: Masha e Bob. Meus cachorros são bem divertidos. Eu moro aqui perto dá até pra vir andando.

Qual é o nome daquele lugar mesmo? Não sei... Niterói! Aqui é Niterói.

Na minha casa mora eu, minha mãe, minha avó, meu tio, meu irmão, meus cachorros, minha tia, meu outro irmão e meu outro irmão. Tem três, aí? Samuel, Kauê e Daniel.

Eu gosto de fazer essa pesquisa, procurar coisas das crianças. Eu sei muita coisa sabe... Eu gosto de ir no Horto, shopping. Eu gosto de passear, viajar!

Tem coisa que a gente não gosta. Fico triste, muito triste, com cara vermelha mesmo de raiva quando alguém me morde, bate, belisca, puxa meu cabelo. E fico assim triste, triste, triste, quando vem alguém e fala: \_ sua boba! Eu não sou nada boba. Escreve bem aí, essa coisa da gente ser boba, tá errado.

- Gabriel

Figura 24 – Autorretrato de Gabriel



Fonte: Fotografia registrada por Júlia. Acervo da pesquisadora, 2019

Eu sou o Gabriel, esse nome maneiro é do meu tio que é muito maneirão. Minha pele é morena, eu tenho 05 anos. Meu pai é moreno, minha mãe é um pouco morena. E minha bisá morreu. Ela era um pouquinho loirinha, ela me cuidava.

Eu sou todo amigo de todos amigos. Eu vejo desenho tarde, depois da escola.

Eu moro com quatro pessoas, minha mãe, minha irmã e meu pai lá em Niterói no Barreto.

Eu tenho medo de fantasma!

Eu queria muito um boneco, um boneco do Max Steel. Às vezes eu sonho que tô na Disney ai eu vou pro um pesadelo que todo mundo morre. Eu sou feliz!

- Geovana

Figura 25 - Autorretrato de Geovana



Fonte: Fotografia registrada por Kayque. Acervo da pesquisadora, 2019

O meu nome é Geovana, eu esqueci porque escolhi esse nome.

A cor da minha pele é branca, igual a cor da minha mãe, meu cabelo é preto e loiro.

Eu sou uma criança legal, muito legal, trato as pessoas bem.

Eu esqueci como eu sou...

Eu gosto de sair pra comer aqui.

- Guilherme

Figura 26 – Autorretrato de Guilherme



Fonte: Fotografia registrada por Helena. Acervo da pesquisadora, 2019

Eu sou Guilherme guerreiro. Esse nome é de guerreiro, coisa muito boa que meu pai escolheu.

Eu sou um menino, eu sou dessa cor aqui, eu não sei muito qual que é a minha cor, mas eu gosto dela. Eu só tenho essa mesmo.

Eu tenho o mesmo sangue que meus primos.

Eu sou divertido, porque eu gosto muito de brincar com as pessoas. Se uma pessoa quiser brincar, eu brinco com ela. Se uma pessoa precisar de ajuda, eu ajudo ela.

Se pedir um abraço, eu dou um abraço nela.

Eu gosto de muitas coisas, só coisas legais, tipo pular, jogar, brincar.

Eu tenho uns medos, de lacraia, do lobo, mas eu não tenho medo de barata, eu até mato ela. Só mato se ela quiser me pegar, se ela ficar brincando

com as amigas dela pra longe, eu não mato.

A minha sobremesa preferida é Nutela, já comi uma inteirinha. Eu amo nutela.

Eu tenho dois gatinhos, um é menino e outro é menina. Salém é o nome da menina, ela fica sempre perto de mim, balançando o meu pé e Porre é o nome do menino, quando a gente ia fazer carinho na cabeça dele ele dava patada, arranhar e mordida.

Eu moro na rua Major Goldinha, Atravessa Angelina em São Gonçalo. Na minha casa mora meu papai, mamãe, e meu vovô, vovó os cachorros, os gatos.

Eu não tenho irmão, mas eu queria ter. Eu queria ter um irmão que crescesse muito rápido, muito, muito rápido, pra ficar do meu tamanho rápido.

Aí a gente ia parar de crescer. Essa coisa de crescer e trabalhar não! Sai fora!

- Helena

Figura 27 – Autorretrato de Helena



Fonte: Fotografia registrada por Matheus. Acervo da pesquisadora, 2019

Eu sou Helena Ferreira Leal, minha mãe e meu pai que resolveram esse nome. Se eu fosse menino ia ser Emanuel, e graças a Deus eu sou menina. Porque menino é pego pelos feitiços enfeitadores dos perfumes que fazem eles correrem atrás de meninas. E só os meninos são pegos. Eu que nunca vou usar esse perfume.

Meu cabelo é enroladinho e eu gosto, ainda bem que eu tenho esse cabelo. Imagina se eu tivesse um cabelo liso, ninguém ia acreditar que era meu.

Minha cor é branca, mas é um branco mais escuro, não é igualzinho a cor branca, sabe... É uma cor diferente de pele.

Eu moro em um prédio, é no Brasil! Mas não é perto da escola. Quando você vê aquela rua ali, anda toda vida, aí você vai achar minha portaria marrom. Eu vou vê o número do meu bloco, aí eu coloco aqui na pesquisa, pra todo mundo ver. Mas quem ler e querer ir lá na minha casa, tem que ligar, pra eu me arrumar primeiro.

Eu sou uma pessoa que fala muito, eu falo tanto que eu gosto de fazer a pesquisa pra eu poder falar de tudo. Eu sou uma pessoa carinhosa, beijosa e abraçosa. Bem fofinha.

Eu odeio formiga pequenininha. Por que eu não gosto da formiga? Ela me belisca. Tem uma pequena que não morde e não belisca, mas eu odeio elas, porque elas são muito chatas mesmo bonitas.

Eu gosto de gatos e cachorros.

Têm coisas que eu queria... Saltar bem alto! Ser astronauta! Várias coisas.

- Isabelle

Figura 28 – Autorretrato de Isabelle



Fonte: Fotografia registrada por Jhuly. Acervo da pesquisadora, 2019

Eu sou Isabelle, meu nome de detetive é esse. Todo mundo podia me chamar assim, com esse nome. Esse nome é lindo, é da minha amiguinha que estudava comigo aqui no ano que foi embora, ai ela foi embora também. Eu sou moreninha, tenho cabelo cacheadinho. Vê ai na foto a minha calça é da lady bug, é bem bonita né!

Eu gosto de brincar de panelinha e frozen e também gosto de pintar.

Na minha família tem minha mãe, minha avó, meu irmão e meu tio. Meu pai mora em outra casa, ele é da família. É meu né!

Eu sou uma pessoa bonita, quer dizer maravilhosa. Bonita e maravilhosa né! Meu sorriso é lindo! Meu coração é bonito, bate forte, parece samba. Eu sou bem legal!

Eu sou uma boa detetive também, adoro fazer as coisas da pesquisa. Essas

coisas de pesquisar as crianças.

Moro em Niterói, é pertinho daqui, ali na rua que tem um monte de planta.  
Eu venho de van pra cá.

Eu posso falar da hora que eu querer crescer?

Eu vou ser cabelereira, estilosa e professora pra desenhar muito com as crianças e fazer essas coisas legais.

Eu não gosto de fazer algumas coisas chatas, tipo catar brinquedos e ficar de castigo.

- Isabely

Figura 29 - Autorretrato de Isabely



Fonte: Fotografia registrada por Weberson. Acervo da pesquisadora, 2019

Eu sou a detetive Isabely, eu escolhi esse nome pra ser pesquisadeira, porque eu amo Isabely.

Eu sou uma pessoa. A cor da minha pele é branca, meu cabelo é bem

grande e preto.

Eu sou uma criança inteligente, bonita, que passa batom e usa óculos escuros.

Eu também amo meus amigos da escola.

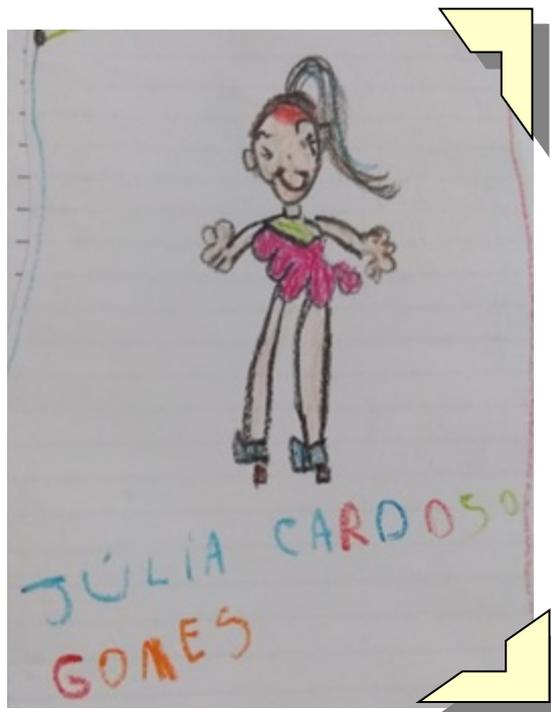
Eu moro em Niterói na subida, com minha mãe, meu pai e meu irmão.

Eu gosto de coco, morango e melancia. Eu amo tomar banho de piscina.

É tanta coisa boa de mim, mas acabou.

- Júlia

Figura 30 - Autorretrato de Júlia



Fonte: Fotografia registrada por Antônio. Acervo da pesquisadora, 2019

Meu nome é Júlia, foi meu pai que escolheu esse nome, eu não sei porque...  
Eu gosto do meu nome.

A cor da minha pele é preta, meu cabelo é curto e enrolado.

Eu brinco, eu gosto de brincar com Maria Manoela. Eu gosto muito de ficar jogando cartinha com ela.

Eu moro em São Gonçalo, é longe. Às vezes eu venho de ônibus, às vezes eu venho de van.

Eu moro com minha mãe, meu irmão e meu pai.

É só isso.

- Jhenyfer

Figura 31 - Autorretrato de Jhenyfer



Fonte: Fotografia registrada por Sophia. Acervo da pesquisadora, 2019.

Meu nome é Jhenyfer. Eu sou um ser humano bonito.

Sou branca e muito levada.

Eu gosto de comida.

Eu não gosto de ficar muito de blá, blá, blá de mim não tá?!

- Jhulie

Figura 32 - Autorretrato de Jhulie



Fonte: Fotografia registrada por Jhenyfer. Acervo da pesquisadora, 2019

O meu nome é Jhullie. Eu gosto do meu nome porque foi o meu irmão que escolheu. Eu sou morena, gosto de pintar minha unha com rosa glitter. Na minha família tem mãe, pai, meu irmão Patrick, e acabou..

Eu acho que eu sou esperta. Eu adoro as brincadeiras que meu irmão inventa.

- Kaique

Figura 33 – Autorretrato de Kaique



Fonte: Fotografia registrada por Jhenyfer. Acervo da pesquisadora, 2019

Eu sou o Kayque, esse nome é de um menino de verdade que fica no beco. Eu gostei e é meu agora.

Eu sou branco, meu cabelo é liso e preto. Eu sou uma criança que brinca de tudo, celular, carrinho, brinquedos.

Sou uma criança corajosa nem tenho medo de polícia, de nada.

Moro no Barreto, num prédio mora lá minha avó, meu cachorro e eu e a minha mãe.

Eu gosto de ajudar a minha mãe, vendendo celular, calcinha, cueca e meia.

Eu não gosto de dormir sozinho no escuro, me dá medo.

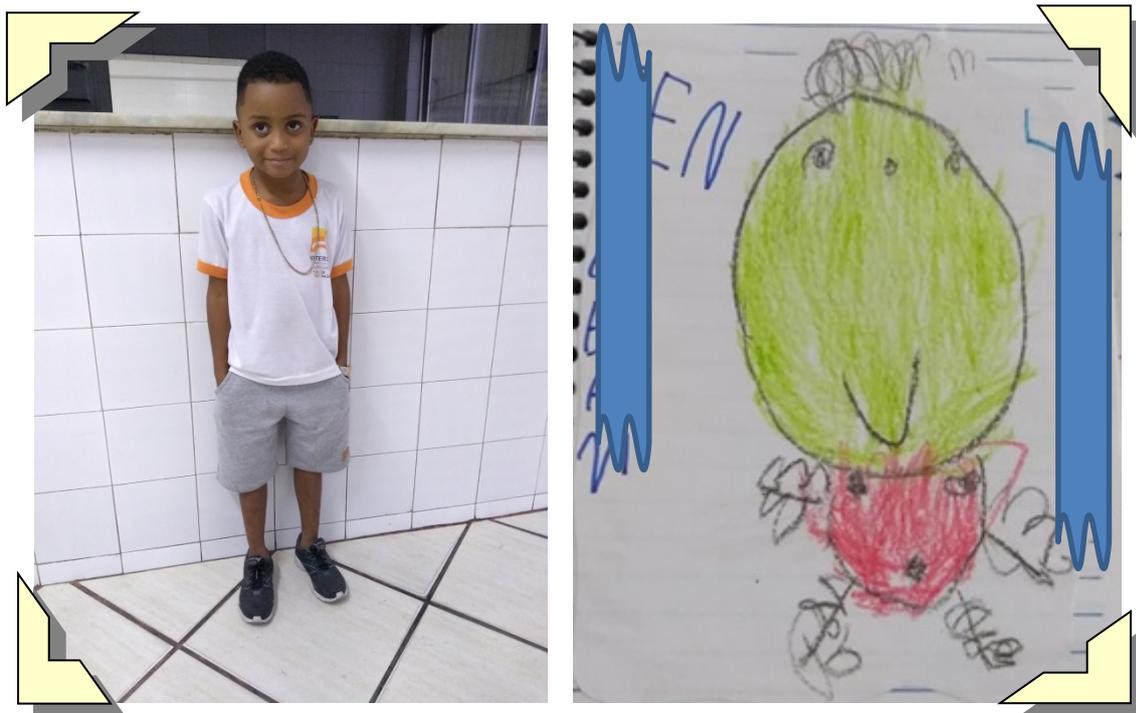
Eu queria ser da polícia federal, pra eu colocar aquela roupa legal. E ser na marinha, pra ajudar as velhinhas a atravessar a rua. Eu queria também ser

aquele cara que grita "Olha o gás", pra andar no carro de gás.

Essas três coisas que eu vou ser.

- Mateus

Figura 34 – Autorretrato de Mateus



Fonte: Fotografia registrada por Mycaely. Acervo da pesquisadora, 2019

Meu nome é Mateus. Eu peguei esse nome emprestado um pouco. É o nome do meu amigo da sala azul. É bonito esse nome.

Esse sou eu, um detetive esperto.

Olha esse cordão, é pra me deixar bonitão.

Olha esse relógio, tá pequeno na foto, mas tá no meu braço. É relógio de detetive mesmo. Coisa de detetive mesmo descobrir as coisas, ver a hora das coisas.

Eu sou marrom, me acho bonito. Eu sou uma criança agitada.

Essas coisas que criança gosta, eu gosto. Brincar! Quando minha prima tá lá em casa a gente brinca no telefone.

Eu moro na Benjamin Constant, numa rua mais legal de todas porque não passa carro, nem ônibus, nem moto.

- Mycaely

Figura 35 – Autorretrato de Mycaely



Fonte: Fotografia registrada por Nicolas Henrique. Acervo da pesquisadora, 2019

O meu nome é Micaely minha mãe escolheu esse nome, porque não tinha outro nome.

Minha pele é negra, meu cabelo sempre fica assim de lado todo cacheadinho. Eu sou uma criança que gosta de vender as coisas, vender perfume. Eu nunca

vendi, mas eu ainda vou vender.

Eu adoro mexer em celular, comer cachorro quente.

Eu moro no Pita, no Lima Barbosa, numa casa com minha mãe, meu pai, irmão e meu gatinho.

Eu não gosto de cachorro que morde.

Eu também estudei na outra escola, lá eu fazia dever e desenhava. Aqui é mais legal, tem coisa diferente, a gente faz um monte de coisas.

Quando eu crescer quero ser médica de cachorro e gato.

Gosto de ajudar as crianças, desenhar, brincar com meu primo, meu irmão. Gosto de brincar de pique-pega e de Sline.

- Nicolas Henrique

Figura 36 – Autorretrato de Nicolas Henrique



Fonte: Fotografia registrada por Micaely. Acervo da pesquisadora, 2019

Nicolas Henrique! Tenho 06 anos. Eu moro lá, com Jhon, mamãe, pai.  
Gosto de letras e números.

- Pedro

Figura 37 - Autorretrato de Pedro



Fonte: Fotografia registrada por Gabriel. Acervo da pesquisadora, 2019

Eu sou o Pedro, esse é o meu nome. Eu não sei o que é esse nome, não fui eu que pedi pra ser Pedro. Foi minha mãe né, ela não me perguntou do nome, mas eu gostei.

Eu sou marronzinho, meu cabelo é preto. Eu sou pequeno, calmo, um pouco brincalhão.

Eu gosto de Mário, é um jogo muito legal pra brincar.

Eu moro no Morro do Castro com minha mãe, meu pai, meu irmão, meu cachorro, meu gato.

Eu sou uma criança que sonha muito à noite, uma vez eu sonhei que o mundo era dos gatos. E era um mundo mais maneiro de todos. Mas o sonho que eu mais gosto de verdade, é o sonho de mim com Mário, porque ele é o meu amigão no sonho.

Tem nada que eu goste não!

Vou ficar aqui pensando se eu lembrar eu falo mais, pras pessoas saberem mais.

Eu sou legal!

- Sophia

Figura 38 - Autorretrato de Sophia



Eu sou uma menina preta. Sou bonita, feliz... Meu cabelo é um charme!

Eu também sou legal, me acho uma criança inteligente.

Eu moro na Coruja, é legal, mas tem dia mais legal! Sabe quando é? Quando minha tia vai lá na minha casa e me pega pra ir pra Arraial do Cabo. Lá tem piscina e praia. Muito melhor que ficar em casa.

Eu venho pra escola feliz de van. Eu sou feliz e triste. Porque tem coisa que eu fico triste...

Eu tenho uma casa, moro dentro dessa casa, ai fica minha mãe, minha irmã, minha outra irmã e minha gatinha Nina. Um amorzinho, a Nina!

O que eu mais gosto de fazer na minha vida é sair pra Arraial do Cabo e Cabo Frio.

Eu não gosto dessas coisas de bater em criança, é feio, tinham que parar.

- Vitória

Figura 39 – Autorretrato de Vitória



Fonte: Fotografia registrada por Isabelle. Acervo da pesquisadora, 2019

O meu nome é Vitória, eu peguei esse nome da minha prima, é um nome muito lindo. Eu sou uma criança. Sou negra. Não! Sou morena! Eu gosto de maçã, comer muita maçã, igual à branca de neve, mas a dela tava com nheca! A minha tá boa.

Eu sou uma criança doce, gosto dos meus amigos. Sou carinhosa.

Eu moro no morro do Castro, lá é bom! Porque da pra brincar na rua com Ludmila, Luquinha e Bruna. É um pouquinho longe, a van passa pra me pegar e me buscar.

Minha casa cabe um montão de gente, minha avó, meu pai, meu avô, minha mãe, minha bisa, minha tia e meu tio. E Valentina minha irmã que mora comigo.

Eu tenho um sonho de ganhar um tênis de rodinha. Um dia eu vou acordar e

ganhar esse tênis. Pesquisa não dá dinheiro, dá? Aí não dá pra mim comprar.

Tem uma coisa que eu não gosto, é de agarramento, essas crianças adoram me agarrar.

- Weberson

Figura 40 – Autorretrato de Weberson



Fonte: Fotografia registrada por Helena. Acervo da pesquisadora, 2019

Eu gosto do meu nome, foi minha mãe que escolheu. Eu não sei de nada.

Eu vou pesquisar...

A cor da minha pele...hum...Eu vou pesquisar!

Eu moro em casa com minha avó, meu pai, minha tia e meu irmão.

Eu gosto só de brincar. Ah! Eu gosto de pesquisar!

- Elma

Figura 41 - Autorretrato de Elma



Fonte: Fotografia registrada por Jhenyfer, autora do desenho Isabelle. Acervo da pesquisadora, 2019

O meu nome é Elma. Meu pai que escolheu esse nome. Era um capacete romano, chamado Elmo. Aparece no filme *Gladiador*, em que o personagem está na arena pronto para a batalha e ele tira o elmo.

Eu moro no Mutuá em São Gonçalo, com minha mãe, meus três gatos: Bartolomeu, Maia e Dengoso e o meu cachorro.

Eu sou branca de cabelo preto, já com alguns fios brancos. Gosto de comer comidas saudáveis, beber água com limão, cuidar dos meus bichos, sou fã da banda A-Ha, amo chocolate 85% cacau e a minha família.

Gosto de cores, mexer com diferentes papéis, me arriscar em artesanato. Gosto de ser professora de crianças pequenas, quando era mais nova eu queria fazer gráfica, que era um curso profissional na minha época, mas eu também

não tinha muita opção, não tinha também muita orientação profissional.

As pessoas falavam em ser professora, tinha um certo prestígio naquela época. Eu admirava muito as professoras que eu tive. Entrei no curso de Formação de Professores no IECN em 1986. Foi em 06 meses depois que eu me formei em 06 de junho de 1990 que entrei numa sala de alfabetização e desde então nunca saí da escola. 29 anos trabalhando com as crianças. Em 2000 passei no concurso para a prefeitura de São Gonçalo e continuo até hoje nessa rede, e em 2009 passei pra Niterói. Tenho duas matrículas desde então.

Uma coisa que me deixa fascinada são os desenhos das crianças, acredita que quando estou triste olho pra eles, e fico melhor.

- Flavia Aline

Figura 42 - Autorretrato de Aline



Fonte: Foto feita por Nicolas Henrique, autora do desenho Jhenyfer. Acervo da pesquisadora, 2019

O meu nome é Flávia Aline, minha mãe que escolheu Flávia, achava muito bonito. E foi a minha madrinha que escolheu Aline.

Moro no Porto Novo em São Gonçalo, com meu filho Gabriel de 10 anos de idade.

Eu sou branca, meus cabelos são castanhos, mas eu pinto de loiro. Eu sou gorda, meus olhos são castanhos escuros.

Sou ansiosa, feliz, apesar de ansiosa. Sou calma.

Eu fiz curso normal no Clélia Nanci, me formei em 1998 com 17 anos. Logo depois comecei a trabalhar em escola na educação infantil que eu sempre gostei.

Em 2000 entrei na UERJ FFP e me formei em pedagogia, mais tarde fiz duas especializações. E em 2012 passei no concurso público no município de São Gonçalo e agora em 2019 entrei em Niterói e cheguei aqui na Rosalina.

Sempre fui muito interessada em educação especial, uma das minhas especializações foi nessa área, me sinto realizada no que eu faço.

Eu gosto de viajar, passear, conhecer lugares novos. Adoro praia, a água salgada me faz muito bem. Uma das coisas que eu não gosto é ver filme de terror.

- Nayara

Figura 43 - Autorretrato de Nayara



Fonte: Fotografia registrada por Alice. Acervo da pesquisadora, 2019

O meu nome é Nayara. Quem escolheu esse nome foi a minha mãe, diz ela que uma moça ao vê-la grávida num ônibus, aconselhou o nome, nas palavras da desconhecida era bíblico - algo que era bonito de se dar pra um bebê. Já fiz 31 aniversários e até hoje não o encontrei na bíblia.

Sou nascida, nutrida e crescida na cidade de São Gonçalo, cidade do RJ. Sou a mãe do Gui, a filha do seu Sérgio e da dona Marlene, a companheira do Luiz, a dinda da Duda, a melhor amiga da Pipoca - uma cachorra que adora jogar futebol. Eu sou a moça que gosta de contar histórias.

Eu sou branca, meus cabelos são ondulados e naturalmente escuros, mas gosto de camuflar a sua cor iluminando os fios com algumas mechas loiras. Não sou alta e nem baixa, nem gorda e nem magra, nem extraordinária nem uma pessoa muito, muito chata. Acho que sou aquela que está no *entrelugar* de uma palavra e outra. Até porque ousa acreditar que entre *isto* ou *aquilo*, existe espaço para tantas coisas.

Das coisas que faço e amo, é estar professora das infâncias. Sinto-me

privilegiada por poder compartilhar os meus dias com as crianças pequenas. Aprendo tanto com elas, são tão generosas em me ensinar a olhar, a escutar, a perceber outros modos de pensar. As crianças esticam o meu mundo, convidam o meu pensamento a dar voltas e curvas e sempre me pedem uma dança. Inspiram-me a construir grande parte do que faço resistir em mim.

\*\*\*

Reconheço, que minha preocupação inicial de que as crianças pudessem ser apresentadas por elas mesmas, fundamentava-se em construir algo que era parte da pesquisa: legitimar a autoria dos sujeitos. Como seria? Tinha algumas ideias, mas nada comparado ao acontecido - a proposta que foi construída, (re)pensada e atualizada pelas crianças. Em cada autorretrato construído, em cada frase dita pelas crianças e transcrita por mim; nas perguntas que lançava e nas respostas que elas ofereciam, fossem comunicadas pelas suas vozes, ou pelas expressões faciais que faziam, todos esses aspectos, não só me deram pistas acerca da autoria da crianças, da sua competência em exercer o seu direito a participação, mas, sobretudo, da necessidade que temos de escutá-las, de observá-las com muita atenção. Ao escutar os detetives, tomei ciência de suas reivindicações, seus sonhos, desejos, suas reclamações por respeito, por espaço, por seus gostos e preferências. Ao escutar alguns fragmentos e algumas narrativas de suas histórias de vida, aprendi mais sobre aquelas crianças e professoras, seus modos e jeitos de ser quem são.

Diante disso, percebi visceralmente a necessidade de permanentemente criarmos com as crianças, novas formas, diferentes maneiras de propiciarmos espaços para escutá-las, para que elas também se escutem e se conheçam... Na compreensão que, discutirmos com elas sobre o que pensam e narram, é potencializá-las como sujeitos capazes de construir alternativas reais para os desafios que se colocam no dia a dia de uma escola das infâncias.

Ao longo da construção dos autorretratos pelos detetives da sala verde, algo que me saltou aos olhos foram os conflitos que algumas crianças vivenciaram no reconhecimento de suas identidades étnico-raciais, mesmo que algumas crianças tenham ressaltado seus elementos identitários de forma valorativa, apreciando a sua aparência física. Acredito que é necessário trazer para discussão o enfrentamento dessas questões para encarmos “o discurso das diferenças não como um desvio, mas como de mote nossas práticas e das relações entre as

crianças” (ABRAMOVICZ, OLIVEIRA, RODRIGUES, 2010, p. 92).

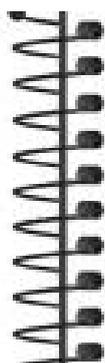
Nessa perspectiva, conversei com as professoras sobre tais percepções, considerando com elas de que modo às relações raciais estão presentes nos processos sociais de constituição da identidade do sujeito desde tenra idade. No sentido de provocar debates na busca por romper com a cultura do silenciamento que mesmo diante da reivindicação histórica do Movimento negro, dos frutos de suas lutas e ações; do número crescente de estudos, pesquisas que vem alimentando o debate sobre relações raciais e infância – ainda assim, o apagamento das diferenças sob o lema do discurso da igualdade permeia a educação infantil (NUNES, 2016).

Por isso, bem como em outros tantos momentos da pesquisa, dialoguei com as professoras da turma: Elma e Flavia sobre os caminhos que as crianças apontavam, compartilhando deste movimento que as professoras também faziam parte. E ao discutimos sobre os autorretratos, a maneira como as crianças têm reelaborado as suas experiências sobre raça, origem, gênero e pertencimento, pensamos sobre a necessidade do redimensionamento das práticas pedagógicas para contemplar ações que acolham e produzam a diferença. Afinal, o que as crianças trazem segundo seus pontos de vista, das suas relações construídas no coletivo, podem nos ajudar a encontrar espaços para a discussão dessas questões, pois como bem acentua Faria e Finco (2013, p. 1822):

[...] é a vivência no coletivo que permite a riqueza de possibilidades de aprender com o outro e com o diferente, mostrando que, no convívio social, as crianças pequenas constroem suas identidades, vivenciam desde cedo os significados de serem meninas/os, negras/os, brancas/os, nas relações do cotidiano da creche e da pré-escola e na condição de ser criança. Problematizam, a partir das vivências das crianças e de sua condição de crianças pequenas, questões sobre a diversidade cultural e a diferença, o etnocentrismo e o estereótipo, o preconceito, a discriminação e a desigualdade, que consideramos conceitos que fornecem instrumentos analíticos para abordar as complexas relações sociais e culturais na educação da infância.

Educar para as diferenças, desde a educação infantil, é investir na criação de estratégias para propiciar as crianças o debate sobre a diversidade cultural, o reconhecimento, respeito e valorização das diferenças, inserindo tais vivências por uma educação antirracista no cotidiano na escola das infâncias. Na busca por espaços de encontro, confronto, diálogo, e negociação de sentidos e saberes que quando partilhados pelo grupo, favorecem a construção de uma educação emancipatória e descolonizadora que legitime as diferenças constituidoras de nossas singularidades.

### 4.3 Nosso Diário



*Agora é a minha vez de escrever no “caderninho”, Isabely!*

*– Não! Espera! Muito estressada hein! Tenho muita coisa pra fazer aqui!*

*– É a minha vez, Isabely! Olha ela tia Nayara! É eu agora! Me dá o “caderninho” agora que eu vou pesquisar!*

*– Aqui todo mundo é pesquisadeira, porque a gente é detetive da sala verde, esqueceu?*

*Março, 2019 - Diário de itinerância*

O diário de itinerância (BARBIER, 2002) sempre me acompanhou durante todos os passos da pesquisa e até certo ponto da investigação fui ingênua em acreditar que o “meu caderninho” era compartilhado de forma democrática com as crianças. Que os seus desenhos e escritas nos espaços que sobravam das minhas anotações, evidenciavam a forma solidária que nos organizávamos e permitia pensar a escrita e o registro da pesquisa a partir da perspectiva das crianças. Ao longo dos encontros fui percebendo o que já estava muito visível, mas por mim não notado: o caderninho pertencia a mim. Antes das crianças fazerem qualquer registro nele, era me solicitado à permissão. E se era concedida ou não, dependia do movimento que a rotina das crianças da sala verde propiciava, diante do tempo que eu tinha com as elas na UMEIRAC. No momento da saída, levava comigo o “caderninho” e ele apenas voltava, quando novamente estivesse presente.

Na qualificação fui instigada a perceber que o diário de itinerância também envolvia um trabalho de documentação, numa dinâmica circular que segue o trajeto de escuta – observação – interpretação (MELLO, BARBOSA, FARIA, 2017), constituindo-se em um material precioso para a reflexão sobre o processo investigativo, apoiado na sistematização e acompanhamento dos caminhos que trilhava na pesquisa com as crianças. No entanto, compreendi que estava empenhada em dar visibilidade aos processos de documentação, explicitando o que estava sendo feito com a proposta do *diário de itinerância*, sem ocupar-me com a questão principal: como estava sendo feito? O que me desafiava a buscar os possíveis significados de cada coisa.

Ora, se no meu “caderninho” criava memórias individuais de um fazer coletivo, como também propiciar as memórias coletivas, de outros fazeres? Como propiciar as crianças: potentes, ávidas por expressar-se por múltiplas linguagens, a experiência de sua autoria? A

experiência da documentação. Algo que não sobrevivesse às margens, mas a possibilidade real de legitimar seus registros, análises, reflexões, e, portanto, algo que visibilizasse uma polifonia de vozes?

Desejava com as crianças, documentar imagens, palavras, produções recolhidas pelo seu olhar, um processo “alimentado por uma estética cotidiana que provoque a imaginação, que mobilize a razão e sensibilidade, pensamento e intuição, no convite a criação” (OSTETTO, 2017, p. 31).

Documentar é contar histórias, testemunhar narrativamente a cultura, as ideias, as diversas formas de pensar das crianças; é inventar tramas, poetizar os acontecimentos, dar sentido à existência, construir canais de ruptura com a linguagem “escolarizada”, tradicionalmente cinzenta, rígida, enquadrada, que tantas vezes silencia adultos e crianças. Documentação é autoria, é criação. (OSTETTO, 2017, p. 30)

Como tantas outras vezes na pesquisa, vi-me tentando encontrar a melhor maneira de enfrentar a situação – de certo modo inquietante – de pesquisar com crianças, de construir com elas um pensar e fazer interativos movidos pela invenção e criação, onde o processo é mais valoroso do que o produto final, se é que este vai ser pensado como tal.

Foi ao lado das crianças, interagindo com elas que a ideia da construção de um diário do grupo surgiu.



*Hoje, assim que cheguei à sala verde, encontrei Julia, Vitória, Kaique sozinhos. Ao cumprimentá-los, com a pergunta rondando em minha mente: onde estaria o restante das crianças e as professoras? Fui surpreendida com a presença animada de Julia que até então, quase não falava comigo e sempre me pareceu muito séria. Com uma alegria e empolgação na voz e nos gestos, ela exclamava: “aconteceu tanta coisa aqui, sabia que veio uma estagiária nova, ela veio aqui pra ver a gente. Olha eu desenhei ela pra você ver! Apareceu um bicho na sala ele voou e não morreu, ninguém sabe o que é...Ele é assim” ( me mostrando outro desenho). Com as folhas em mãos, ao tocar os registros do vivido pelas crianças a partir do olhar de Júlia, pensei na necessidade da criação de um diário coletivo. Algo que ficaria com as crianças e por elas lançado mão a hora que desejassem. Um diário, ou melhor, um convite às crianças ao livre registro que também poderia ser compartilhado com suas famílias. Para mim, significava um convite de deslocamento de olhar, apontando para diferentes perspectivas de pensamentos e compartilhamentos do vivido.*

*Abri!l, 2019 - Diário de Itinerância*

E foi assim, que no encontro seguinte dessa reflexão presenteei as crianças com um caderno grande com folhas sem pauta, sugeri a proposta para o grupo: a criação de um “caderninho” coletivo, um diário que as crianças pudessem recorrer para registrar o que quisessem, como quisessem. Desse modo, após discutirmos algumas questões: que tipo de caderno seria aquele? E por que construí-lo? Decidimos por documentar no diário coletivo, acontecimentos, questões que faziam parte da nossa investigação e descobertas, comunicando os achados e percepções das crianças acerca das nossas vivências em pesquisa na UMEIRAC. Em conjunto o nomeamos como: “Diário dos detetives da sala verde”

Em sua maioria os registros foram feitos através de desenhos, uma linguagem infantil marcada por traços da criação e da imaginação, uma poética própria que busca dar forma a elaboração pessoal da criança e pode revelar como as crianças interpretam suas experiências e interações.

Gobbi (1997) em sua dissertação intitulada “Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil”, com o propósito de conhecer como as crianças percebiam as relações de gênero, analisou desenhos infantis, seguido do que era dito enquanto produzido por meninas e meninos. Para a autora, os desenhos são concebidos como documentos e conjugados a oralidade, nos fornece um importante instrumento para conhecermos mais e melhor as crianças pequenas. Para a autora “o desenho e a oralidade são compreendidos como reveladores de olhares e concepções dos pequenos e pequenas sobre seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos, desejados” (GOBBI, 2009, p. 71).

As crianças ao desenhar seus pensamentos e emoções, bem como reflete Staccioli (2014) representam também o invisível, aquilo que nos tira a certeza interpretativa, uma vez que “ninguém sabe como se desenharam os pensamentos ou as reflexões em torno de uma experiência, ou que cores têm as emoções e as percepções...” (STACCIOLI, 2014, p. 100).

O autor ainda continua a refletir:

Acolher, como adultos, as mensagens invisíveis que atravessam as imagens requer uma aproximação delicada aberta ao possível e ao incerto. Um modo de aproximar-se das imagens que vai além dos percursos mais comuns de leitura aos quais estamos acostumados. (Idem, p. 100)

Aprendo com os autores à necessidade de práticas educativas mais sensíveis as manifestações plurais e das diferentes linguagens das crianças, ao perceber o desenho como uma experiência estética e não como uma mera atividade de tradução da realidade, reduzindo

as produções infantis ao que conseguimos enquadrar em determinados padrões.

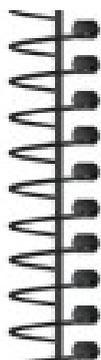
Ostetto (2010) nos convida a pensarmos sobre os automatismos pedagógicos, em que propostas corriqueiras como entregar uma folha em branco à criança, podem ser desprovidas de sentidos e significados.

Nos processos de apropriação, produção e expressão de linguagens das crianças há muitos componentes envolvidos, tais como imaginação, busca, experimentação, invenção, encantamento e entrega, os quais facilmente são encobertos por uma série de “encaminhamentos pedagógicos” costumeiros, centrados na realização da atividade e não naquele que a realiza (OSTETTO, 2010, p. 54).

A autora nos fala em reconhecermos a base poética e metafórica do pensamento da criança, o que envolve refinarmos os nossos sentidos, para ver, reparar e potencializar o agir poético da criança. Para tanto, é preciso entregar-se ao desconhecido, a autoria, a experimentação, ao campo do afeto e da sensibilidade. “Falar de poesia é falar de tudo quanto é inteiro, intenso, cheio de vida. Poesia é vida pulsando, sensibilidade e razão fazendo-se cores, formas, sons, gestos, movimentos. Criação, imaginação e sonho. O inexplicável, o indizível, múltiplos sentidos” (Idem, p. 55).

Nesse sentido, o diário dos detetives da sala verde nos interessou enquanto processo vivido e marcado pelas experiências das crianças com a pesquisa, num processo contínuo e cotidiano, em que a criança inventa e cria o que fazer e a forma como vai fazer, nem sempre de pronto decifrável e compreensível. Pode-se dizer que as crianças relacionaram-se com o diário, expressando o seu conhecimento de mundo, transcendendo os limites do espaço em branco da folha de papel, ao imprimir nele novos sentidos e significados, em que a criação estava encharcada da autoria de sujeitos sociais, culturais e históricos - portadores de potência e palavra.

#### 4.3.1 Coisas de Detetives: “Tá tudo aqui no diário: o achado e o sumido”



*“Vamos colar essa folha aqui no Diário, achei lá na casinha, mas ela é mágica porque tinha um bicho nela” Exclamava Weberson. E cadê o bicho? Perguntei. “Ué Sumiu! Ai eu peguei a folha sem o bicho mesmo”, explicou o menino. Nesse momento peguei um durex a fim de guardar a folha mágica no diário, e registrar o que Weberson me contava. Enquanto tentávamos a façanha de grudar a folha no papel, ele me falava mais sobre o vivido com a folha e o bicho. Após a nossa conversa, Weberson colocou a mão no diário e me disse: “Agora assim, tá tudo*

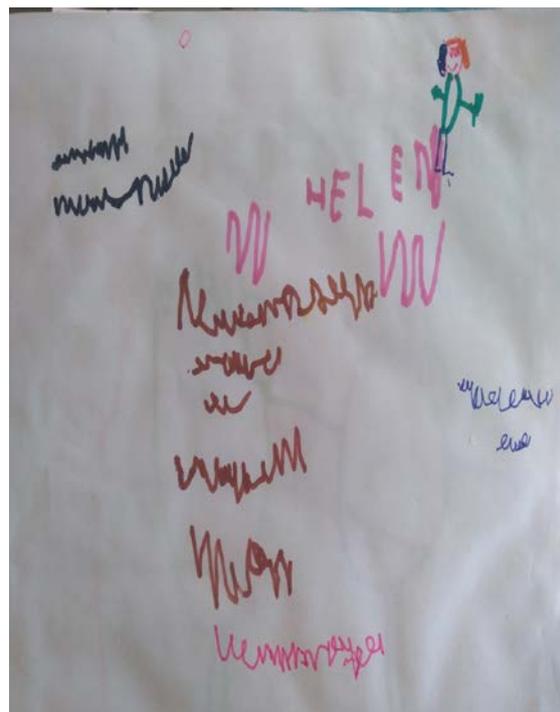
 *aqui no diário, o achado e o sumido!”*

*Maio, 2019 - Diário de itinerância*

O diário dos detetives acolhia o achado e o sumido, o dito e o não dito, a disposição cotidiana das crianças em estar atentas ao diverso – atentas a vida numa escola das infâncias que estava sempre a pulsar e a nos mover. Os registros diziam sobre as crianças, suas culturas infantis e expressões criativas, acatando seu fluxo imaginário, suas relações com a natureza, com o tempo, com o seu próprio corpo, com o outro, com o mundo. Enfim, dos seus modos específicos de compartilharem suas experiências.

Numa tarde de ida à UMEIRAC, Helena pegou o diário no armário compartilhado do grupo, e com suas canetinhas coloridas começou a escrever. Sentei-me próximo a ela e perguntei: o que está escrito aqui Helena? Pergunto tentando desvendar os traços. *“Muitos pensamentos, coisas da minha cabeça... Crianças gostam de muitas coisas legais, vou escrever muitas coisas.”*

Figura 44 - Helena e Beatriz escrevendo no diário dos detetives.



Fonte:

Acervo da pesquisadora: foto tirada por Helena em junho de 2019.

Parecia que o que Helena me dizia, e escrevia nas primeiras páginas do diário já pré anunciava o que nos aguardava no diário dos detetives: crianças com diferentes pensamentos

e olhares, registrando sobre muitas coisas.

É possível desvendar e conhecer o mundo das crianças, a partir de seus próprios olhares? (GOBBI, 2009). Com meus olhos desavisados, sou instigada pelas crianças a transver o mundo (BARROS, 2003). Mundo imaginado, construído, vivido, desenhado por tantos e diversos olhares. O que eles podem nos revelar? O que podemos apreender e apontar?

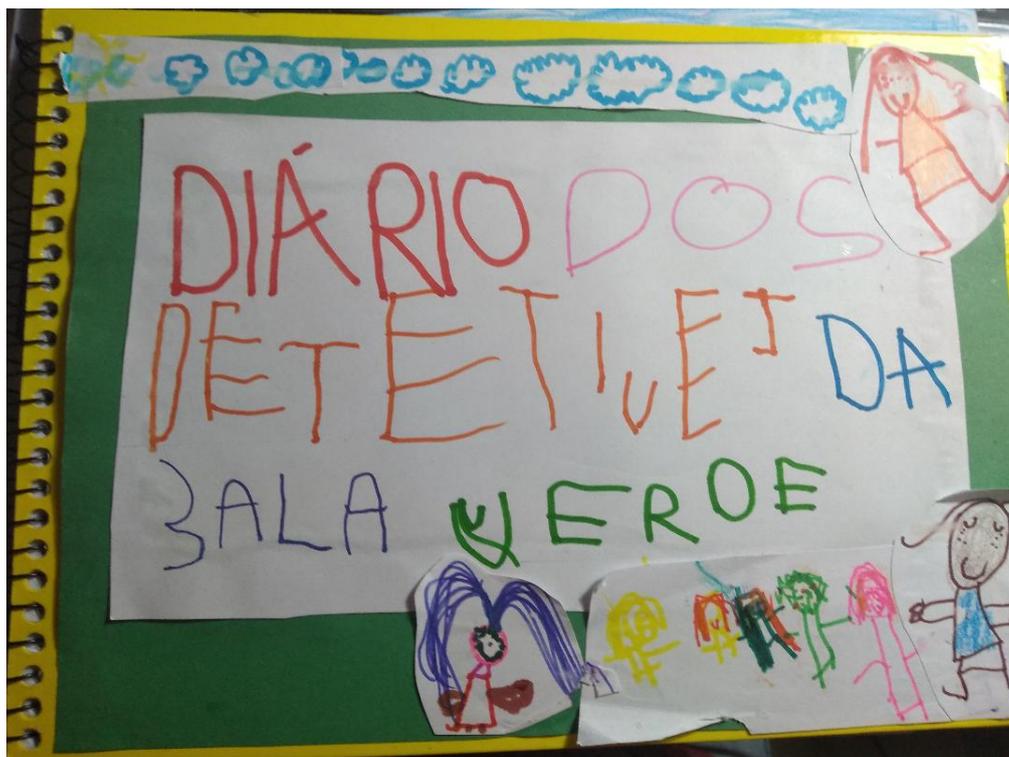
Nesse exercício de escuta verdadeira e sensível em relação ao assombro revelado pelas crianças, vamos descobrindo ou inventando novos caminhos, apontados por essas investigadoras incansáveis que elas são, que se colocam, na maioria das vezes, em uma relação muito íntegra com o mundo (LOPEZ, 2018, p.11).

Para Gobbi (2007) trata-se de maravilhar-se, uma condição indispensável para aqueles que como nós, querem chegar até as crianças.

É valorizar o universo infantil que é inevitável e ricamente diverso do universo adulto. No deslumbramento proposto, trata-se de reconhecer nestes mundos das crianças, as regras e as normas próprias para suas relações, que, ao serem reconhecidas, podem colaborar para o desenvolvimento de uma interculturalidade entre adultos e crianças (Gobbi, 2007, p.46)

Convite lançado!

Figura 45 - Foto do Diário dos Detetives.



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2019

Antônio após o seu primeiro contato com o diário, desenhou e disse “Aqui é eu, Jhenyfer

e Kaique falando sobre muitas ideias. Ideias que a gente conversa”.

Figura 46 - Registro feito por Antônio



Fonte: acervo da pesquisadora, 2019.

Durante todo o tempo que estive com as crianças, percebi a amizade do grupo, a interação entre as crianças, os corpos que se moviam a procura do outro, o outro com quem eu conheço, experimento, imito, brinco e me (re)invento, numa elaboração conjunta de significados sociais. Das singularidades compartilhadas, nascem as ações coletivas. Tal movimento é expresso nas sutilezas dos gestos, nas brincadeiras em permanente elaboração, do todo construído e produzido por tantos e pequenos olhos, mãos, pés - corpo inteiro e movimento.

Figura 47 - Grupo de crianças abraçadas.



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2019.

Figura 48 - Crianças brincando em frente à secretaria.



Fonte: acervo da pesquisadora, 2019.

Freitas (2007) ao escrever o prefácio do livro “O coletivo Infantil em creches e pré-escolas falares e saberes organizado por Ana Lúcia Goulart de Faria, trata da construção coletiva na educação infantil, revelando como os coletivos infantis são potentes em seus falares, agires e pensares. Alertando-nos que “o coletivo infantil é a expressão de uma universalidade que só se torna efetivamente apreensível de perto”. Nessa perspectiva, o referendado autor problematiza “a forma-escolar”, essa forma individualizante que enfileira as crianças, que tenta conter o movimento e a expressão, que automatiza e escolariza as práticas

pedagógicas, e muitas vezes tenta hegemonizar e padronizar as infâncias, reduzindo as crianças em alunos. Freitas (2007) parece perseguir um olhar apurado e sensível para a escola das infâncias, ao pensar nas especificidades e singularidades que transbordam nessa instituição.

Temos uma formatação que não se confunde com a formatação escolar justamente porque tem uma maneira peculiar de construir o seu *modus operandi*, mas principalmente porque espaço, tempo, organização e práticas são construídos no seio das intensas relações que transbordam da “cultura da infância” quando as crianças ainda não se tornaram expressões inequívocas da forma-aluno (FREITAS, 2007, p. 10).

Fochi (2013) ressalta as características específicas da Educação Infantil de interação e de educação de vida coletiva. Um contexto com função social, política e pedagógica, que se tornou responsabilidade social e coletiva bem como ressaltam as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2009). Ao pensar na Educação Infantil como contexto de vida coletiva, como um lugar privilegiado de relações que se estabelece por sua natureza pública, o autor ainda se inspira na etimologia das palavras contexto e coletivo.

As duas palavras trazem em sua raiz, a ideia de “junto”. A primeira vem do latim, *contexere*, que significa “tecer junto”. A segunda, *colligere*, compreendida como “reunir, colher”. Portanto, a escola, enquanto contextos de vida coletiva, é compreendida aqui como um lugar da vida, tecida por vários fios juntos e em conjunto tramado e constituído pela ação do eu com o outro e do outro, e que supõe estar em contínuo exercício de construção. Enquanto que, neste contínuo, juntos colhem e acolhem aprendizagens e descobertas sobre si, sobre os outros e sobre o mundo (FOCHI, 2013, p. 25).

Logo, garantir que a educação infantil seja vivida como contexto de vida coletiva, e as crianças não mais pensadas como alunos, mas como crianças - coletivos infantis, pode revelar o modo como nos relacionamos e atribuímos sentidos a esse lugar, sentidos aos sujeitos que ali habitam. Assim, talvez possamos definir o ponto de encontro entre o discurso e a prática da educação infantil.

Mobilizada por essas ideias, volto-me ao diário dos detetives, muitas crianças revelam ali sobre o seu dia a dia na UMEIRAC. Júlia deixou registrado no diário, o movimento que acontecia na sala verde, enquanto desenhava ela me relatava o que fazia “essa aqui é as mesinhas, tem criança fazendo desenhos, coisinhas com a massinha, pintando tudo, colando palitos. Eu tô lá com Jhullie brincando de gatinha abandonada”.

Se no Brasil, a Educação Infantil historicamente perseguiu copiar a “forma escolar” com suas cadeiras e mesas, na tentativa de instituir salas de aula, inibindo tempos e espaços próprios para o brincar, além de prescrever e ditar formas de agir e pensar, determinando

comportamentos adequados, por outro lado, as crianças com suas culturas infantis, resistem, rompem, burlam e criam suas/outras formas de se organizarem nesse tempo espaço. As crianças dentro do espaço da sala verde criam diferentes lugares de encontro, leia-se de resistências e de existências compartilhadas. Algumas crianças, como Júlia registra, estão nas mesinhas desenhando, pintando ou fazendo *coisinhas* com a massinha. Outras, porém, estão a brincar de “gatinha abandonada”, criando seus lugares, transformando o espaço a partir da sua atuação ativa e criativa, possibilitando vivências e experiências diferenciadas. Os detetives da sala verde reivindicam a todo momento a legitimidade dos aspectos diferenciais das escolas das infâncias. E o tempo da pesquisa, de sua escrita, como um tempo relacional e de encontros, exige um tempo lento e igualmente intenso de reflexão. Refletir para não escrever besteiras!

Figura 49 - Registro de Júlia



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2019

Em outro episódio Mycaely me disse apontando para o seu registro no diário dos detetives: “*eu escrevi aqui em cima assim, sou eu e Geovana no parquinho. Lá com os brinquedos a gente falava de muitas coisas de detetives. Eu olhei os brinquedos das crianças, tava tudo quebrado. Olha esses aqui é os brinquedos do parquinho quebrado (apontando para o desenho). Na rua eu olho um monte de coisas também*”.

Figura 50 - Registro de Mycaely.



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2019.

O olhar investigativo de Micaely vê o parque, repara nos brinquedos, na sua rua, seu entorno, comunica as surpresas e descobertas do cotidiano, tem a sua forma particular de interrogar o mundo, de modo interessada e inteira está em ação, provocando-nos com sua intervenção.

Numa tarde em pesquisa, um diálogo inesperado foi tecido com Geovana:

- Que horas é agora? Perguntou-me Geovana.*
- Já são 15h30.*
- E agora, que horas tá?*
- Agora são 15h42.*
- E agora? Insistiu a menina mais uma vez.*
- Mas, que horas você quer que chegue?*
- A hora da gente ir embora, ué!*
- Não tá gostando de ficar aqui hoje?*



\_ Tô, mas eu tô com dor de cabeça, dor de orelha, dor até no pé, aí eu quero ir embora mesmo.

\_ Quanta dor! E quando você sair daqui vai pra algum lugar?

\_ Eu vou pra casa da tia Cláudia, né, vou brincar com minha prima, aí eu tô com uns brinquedos na mochila pra levar pra ela ver e brincar comigo.

\_ Entendo, mas já está quase na hora da saída, já, já você vai se encontrar com sua prima. Você quer registrar no nosso diário sobre esse tempo que demora a passar? Com o balançar da sua cabeça, demonstrando um gesto de assentimento, pego o diário e entrego para ela.

Junho, 2019 – Diário de Itinerância

Figura 51 – Registro de Geovana



Acervo da pesquisadora, 2019.

“Olha, fiz o seu relógio e esse aqui é o meu que tá lá na minha casa” indica Geovana, apontando para o meu pulso. Ela desenha esse grande organizador e controlador da vida em uma escola das infâncias.

A regularidade dos ritmos, o ordenamento da vida e a temporalidade da modernidade fazem-se presentes a partir de um artefato central, o relógio. Ninguém

pode negar o lugar de privilégio a esse objeto, que faz parte da vida cotidiana, marcando o ritmo da ação, mediando os rituais e ordenando os ciclos de existência. Ele é um símbolo cultural e, também, um mecanismo de controle social do tempo (BARBOSA, 2008, p. 139).

Geovana ao questionar os ponteiros do relógio que para ela custavam a andar me mostra o que Kohan (2018) nos trouxe em “A infância descolonizadora do tempo”, com o filósofo e a menina, reflito sobre a potência que habita no pensamento das crianças. A menina sofre ao lutar com o Khrónos, com sua previsibilidade irreduzível, com seu movimento orquestrado, ensaiado, sucessivo que não permite improvisos. Pois a “infância habita o tempo aión, ou seja, tempo da vida humana, intensivo, experiencial, o tempo do brincar, do pensar, o tempo, também da Filosofia” (KOHAN, 2018, p.86).

Durante a pesquisa, inúmeras vezes ouvi as crianças em seus embates com Khrónós: “Tá chegando a hora do parque?” “Que horas vai ser o lanche?” “Hoje a gente só tem sala?” “Qual é a hora da casinha?”. Desse modo, penso ao me perguntar: É possível descolonizar o tempo? O tempo de uma escola das infâncias, sua rotina operacionalizadora, que diz quando é o tempo de brincar, de criar, de passear, de comer, de correr, de entrar, de ficar, de sair. Independente dos tempos individuais e singulares que cada criança constrói.

Um quadro de horários está colado na parede da sala verde, na altura das crianças, estipulando a rotina do grupo, sinalizando os horários do “parquinho”, “casinha”, “lanche”, “sala”, “saída”. Compreendo com Barbosa (2008) a dupla face da rotina ao seguir o princípio da emancipação ou da dominação. A rotina possui legitimidade e necessidade ao favorecer a autonomia das crianças, a auxiliar na orientação e na relação espaço/tempo de forma significativa, mas quando imposta de forma rígida e homogeneizadora, restringe as possibilidades de construção de sentidos nas ações e relações vividas por professoras e crianças.

Em um determinado momento pensei que o tempo na escola das infâncias pertencia aos adultos, que apresentavam para as crianças a sua estruturação, e quando bons ouvintes negociavam com elas uma parte ou outra da temporalização do dia. No entanto, no percurso da pesquisa, percebi que as crianças já tinham entrado na disputa pela legitimação do seu tempo, que na maioria das vezes contrastava com os limites propostos pelos adultos. Com a mochila no colo, e o lanche embaixo de suas mesas, comiam escondidinho sentadas na sala; se prolongavam nas idas ao banheiro e bebedouro, correndo e brincando, apostando rápidas corridas que só eram permitidas pela rotina no espaço do parque. Na casinha, com as folhas caídas das árvores criavam produções artísticas, sentavam em roda, discutiam suas obras, sem

nenhuma organização ou orientação de suas professoras.

Reflico, assim, em diálogo com Kohan (2018, p. 87) para quem:

A política infantil é completamente sem lugar e contrastante com a política das instituições: ela não sabe e busca desconhecer os saberes instituídos, e não sabe porque os desconheça mas porque não os aceita enquanto tais, decide questioná-los, desaprender o que sabemos, afirmar o valor do que não sabemos, e também procurar querer saber o que não podemos saber.

Penso que escutar as crianças, é abrir um espaço para pensarmos fora de nós mesmos, como insiste o autor é um exercício descolonizador do pensamento, “porque talvez, quem sabe, educar tenha a ver com experimentar e criar as condições para que um certo tempo possa ser experimentado” (2018, p. 88).

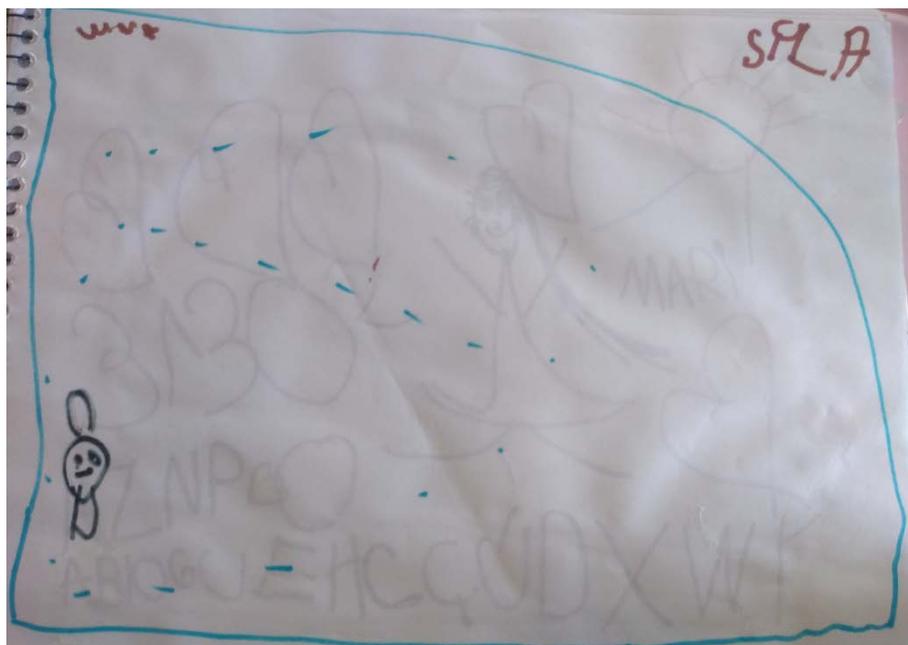
O tempo aiônico que não é numerado, sucessivo e nem consecutivo, não está dado, muito menos posto nos nossos modos de nos organizarmos na escola das infâncias, contudo perseguir habitar esse tempo, em que habitam as crianças, é perseguirmos encontros com outras/novas temporalidades e conseqüentemente outras/novas experiências. “Podemos, ao refletir sobre o espaço e o tempo, submeter-nos à autoridade e à tradição ou criar espaços particulares para a resistência e a liberdade diante de um mundo previamente medido e organizado” (BARBOSA, 2008, p. 140).

É isso que eu quero deixar para vocês pensarem, que se trata de descolonizar nossas escolas, nossa experiência escolar, nosso tempo de escola, nosso pensar na escola daquilo que nos aprisiona e nos afasta de uma experiência infantil do tempo e da vida. A infância então seria descolonizadora e não colonizada, pelo menos em relação ao tempo. A infância nos educa e nos descoloniza de um modo de estar aprisionados no tempo e, com ele, na vida. (KOHAN, 2018, p. 97)

Voltemos mais uma vez as páginas do diário dos detetives da sala verde. Por vezes quando eu chegava a UMEIRAC, as crianças me alertavam sobre as novidades guardadas no diário, acontecimentos que não presenciei, mas obtive ciência através dos registros que elas fizeram.

Kaique trouxe o diário dos detetives até a mim, exclamando: *“olha o que eu vi! Era pequenininho, mas eu vi, ninguém viu, porque eu olhei bem, bem, bem e vi! Um bicho colorido, sei qual é não, voou aqui em cima da minha cabeça, passou pela cabeça de Isabelli, de Jhullie, de Weberson, ai foi voando e parou, eu fui pegar ele correu! Desenhei aqui, você tá vendo?”*

Figura 52 – Registro de Kaique



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2019.

Com os dedos contornando os pontilhados que ele fizera, Kaique desenhava com os dedos o voo do bicho misterioso. *Você tá vendo? Agora, talvez possamos ver um pouco mais, pensei comigo mesma, acerca da questão que o menino nos lançava.*

Numa tarde, assim que cheguei à sala verde, fui recepcionada por Jhenyfer com uma diferente euforia. *“Descobri uma coisa que só detetive descobre, coisa de detetive mesmo! Sabia que tem gato aqui na UMEI, eu vi, vi e falei com ele, ele me disse que gosta de morar aqui. Ele me mostrou que ele mora aqui”* Pegando o diário folheou rapidamente tentando encontrar seu registro, e nomeando as partes do seu desenho me pediu pra escrever o que ela dizia.

Figura 53 – Registro de Jhenyfer



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2019.

As crianças assim como o poeta Manoel de Barros, elegem visibilizar seus *despropósitos*, apanham desperdícios e generosamente insistem em nos mostrar. As crianças cavam no quintal da UMEI seus *achadouros de detetives*, registram o mundo não só vivido, mas, sobretudo, o inventado. Bem como o poeta, e outras cosmogonias não ocidentais, fazem comunhão de pessoas com bichos, trazem vida as coisas inanimadas, apreciam acordos improváveis.

Chego ao final do diário dos detetives, estamos a poucos dias do recesso escolar de julho, com a interrupção da minha licença no Tribunal de Júri unindo a convocação para a posse como professora na educação infantil em outra instituição, sou levada a folhear a última página e sem seguir o ímpeto de fechá-lo indago: quantos saberes valores, práticas sociais estarão guardados neste diário? Quantas construções, crenças, vivências, deslocamentos estarão encharcados nesses registros? Enfim, tantas formas das crianças serem e viverem seus jeitos e manias de ser quem são. Inquietei-me com algumas de suas provocações, e tantas outras que sinto ter deixado escapar. De tudo, confesso, permanece o desejo de encontrar-me com a sua alteridade “isto é, da sua especificidade, da sua diversidade, da sua diferença e do seu anarquismo” (FARIA e FINCO, 2013, p 1828).

Afinal, sigo cada vez mais confiante:

Todas as crianças são espertas. Sabem como progredir no mundo que habitam. Sabem o que funciona e o que não funciona. A única maneira de ficar a saber tanto como elas acerca do mundo que habitam é aprender com elas (GRAUE e WALSH, 2003, p. 124).

#### 4.4 - O que ensinam às crianças? Sobre os nossos encontros



*Já tinha dado a hora da saída, quase todas as crianças já tinham ido com suas famílias e conduções. Numa mesa mostro para Elma e Flávia as fotos que tirei das crianças brincando no parque, mostro como elas reelaboravam o espaço e os brinquedos disponibilizados no parque, como elas pensavam em criativas e diferentes formas de brincar, como elas davam uso e significados aos precários brinquedos. Ao vermos as imagens rimos das situações inusitadas criadas pelas crianças. Narro sobre uma das brincadeiras das crianças para as professoras: “gatinha abandonada”, penso com elas sobre como os gatos que rondam a escola, fazem parte do cotidiano das crianças, mas, nunca foram pensados por nós no diálogo com elas. Elma nos conta sobre o pensamento livre das crianças, sobre as ideias das crianças que irrompem no cotidiano. Flávia nos diz que as crianças reparam com mais calma aquilo que muito de nós não conseguimos ver. Elma reflete: “Elas falam, numa ousadia, tem tantas ideias que a gente fica boba de como a criança tá pensando em tudo aquilo”. A professora referência da sala verde começa rememorar sua infância, lembra do seu tempo de menina na escola “tinha boca e não falava, não sei...As crianças hoje são diferentes né! A gente também é diferente, porque a gente escuta o que eles falam, e pensa sobre isso com eles.” Flávia já seguindo conosco para o portão, finaliza o assunto rindo e dizendo “É gente, essas crianças tem cada ideia!”*

*Junho, 2019 – Diário de Itinerância*

Com a intenção de ouvir e compreender o que falam as crianças das suas experiências de infâncias, encontrei-me com elas na UMEIRAC. O ponto de encontro foi o cotidiano dessa escola das infâncias, um mergulho também na experiência do lugar de adulto em relação à autoria, decisão e presença da criança.

No meu *diário de itinerância* narro o diálogo travado entre Elma, Flávia e eu, três professoras das infâncias, empenhadas no desafio de viver a docência e em estar em pesquisa com crianças pequenas, numa abordagem reflexiva e intersubjetiva que crianças e adultos se alteram, ao postular um processo de conhecer negociado em que a concepção ontológica de criança – criativa, competente e atuante – em sua heterogeneidade e diferença afeta nossas

formas de ouvi-las e de agir com o que elas nos trazem cotidianamente, mudando o curso dos acontecimentos.

Processos de deslocamentos formativos que nos transformam e nos permitem conhecer as potencialidades das crianças em nos ensinar; uma das dimensões formativas do cotidiano; um exercício de pensar as infâncias, seu agir e pensar, como condição para a constituição da professora-pesquisadora das infâncias. Em que as experiências vividas no cotidiano das relações com as crianças são mobilizadoras na reorientação de passos e/ou na reafirmação do caminhar.

O que nos ensinam as crianças? O que fazemos com o que vimos e ouvimos delas? Quais são os aspectos formativos nos modos que as crianças intervêm em contextos dos quais participa, cujas relações negociadas são capazes de provocar? Ao produzir deslocamentos, fissuras e rupturas em suas perspectivas, modos de fazer e pensar, as crianças e professoras iniciam um protagonismo vivido e não apenas esperado.

Foram muitos os encontros que tive com as crianças na UMEIRAC, encontros com singularidades, tempos íntimos, corpos vivos e atuantes, leituras de mundo, experiências, medos, alegrias, angústias. Espaços de diálogos, ações, reciprocidade, relações. O encontro se fez no *entre* - reconhecimento do outro com quem falo, que me altera, que me revela sua diferença, sua alteridade, ancorada numa dimensão responsável e dialógica.

As crianças também estavam a todo o momento atentas aos meus jeitos e modos de ser adulta pesquisadora. Ao utilizar a câmera do celular, sem a organização prévia de quem tiraria que foto ou da temática a ser registrada, com o celular circulando de mão em mão, as crianças me captavam com o olhar, produzindo encontros em movimento. O olhar de detetive das crianças, a escolha do ângulo, o recorte do espaço, o flagrante captado pelo click da fotografia, vão tecendo a construção de laços afetivos, a forma como negocie o compartilhamento dos espaços com elas.

Figura 54 – Crianças e Nayara na sala verde.



Fonte: Registro feito por Antônio, acervo da pesquisadora

Figura 55 - Helena e Nayara conversando no quintal da casinha



Fonte: Foto registrada por Vitória. Acervo da pesquisa, 2019.

Figura 56 - Crianças e Nayara no quintal da casinha



Fonte: Foto registrada por Alice. Acervo da pesquisa, 2019.

Foto 57 - Roda de conversa na sala verde



Fonte: Foto registrada por Mycaely. Acervo da pesquisa, 2019.

Nesses encontros com as crianças aprendi de uma forma sensível e avassaladora, testemunhei seus percursos cotidianos, partilhei com elas suas confissões e segredos que bem como foi combinado, não poderei escrever aqui. Preciosidades que levo também comigo. Assim ao lado delas, interagi, brinquei, investiguei, por muitas vezes convidada e incluída nas suas diferentes propostas, participando e vivenciando dos seus movimentos brincantes, das suas brincadeiras clandestinas e desautorizadas.

No borbulhar efervescente de sensações e emoções ao longo dos encontros, o riso foi muito presente. Ri muito junto às crianças, por diversas vezes me peguei em casa lendo meu diário de itinerância e rindo sozinha ao recordar alguma situação vivida. Assim em nossos encontros. Sem conseguir me conter, o riso foi solto diante do assombro e força do habitual e ordinário sendo desencantados e desnaturalizados pelas crianças, pois:

O riso destrói as certezas. E principalmente aquela certeza que constitui a consciência enclausurada: a certeza de si. Mas só na perda da certeza, no permanente questionamento da certeza, na distância irônica da certeza, está a possibilidade do devir. O riso permite que o espírito alce voo sobre si mesmo (LARROSA, 2015, p. 181).

Também fui parte de relações encorajadoras e prestativas, lembro-me de uma tarde em que Beatriz não conseguia subir na grade da janela de uma das salas que ficavam próximo a casinha, e Antônio gritou quando rapidamente me aproximei e tentei ajudá-la: *“Deixa ela, que se ela não aprender sozinha, não sobe de novo!”*. Encontros são feitos de abandonos, parecia-me dizer Antônio. Deixar que elas façam por si mesmas, o que podem fazer. Ser, fazer, gostar, viver, dizer, dançar, cantar, experimentar, movimentar, misturar, subir, hesitar, prender, amarrar, escalar, tropeçar. Permitir que conjugassem seus verbos imperativos, ao invés de prévias vivências de instrução... Ser, sendo. Fazer, fazendo-se. Pesquisar com crianças é também se desafiar a ir em direção a elas, na trilha de seus caminhos coletivos, um movimento que nos exige a descolonização do nosso tempo ao permitir outros tempos possíveis.

Estar para apoiar é também encontrar-se com o outro e foram os detetives da sala verde que me ensinaram essa dimensão de uma pesquisa com crianças. Ouvir sem propor respostas, perceber as dobras do cotidiano que nos presenteiam as crianças para criar com elas oportunidades de eleger boas perguntas.

Em muitos de nossos encontros as crianças discorreram sobre temas de violência, religião, maternidade, casamento, uma diversidade de assuntos, comunicando suas intenções, contrariando planejamentos e me convidando a esperar o inesperado. As perguntas construídas por elas pareciam não responder as suas curiosidades, as suas necessidades de busca e entrega ao conhecimento continuamente mutável e que estava sempre a suscitar nelas novos questionamentos.



Onde eu estivesse, era comum Mateus se aproximar e me cutucar, ele parecia se divertir muito com o meu olhar curioso à procura de quem estava a



*me tocar e mesmo quando descoberto no primeiro movimento, gostava de insistir nessa brincadeira. Também me divertia, só que mais ao ver o contentamento dele do que em receber as cutucadas. Era uma tarde ensolarada e eu estava sentada no parque aproveitando a sombra do escorrego, e sem ao menos um toque, Mateus em pé ao meu lado me perguntou: “Tia Nayara, as crianças também podem morrer?” Disse que sim, que tanto adultos, crianças e velhos podem morrer. “Velho morre mesmo, mas a criança também? Até a pequeninha?” Continuamos a conversar sobre a morte e ele narrou com perplexidade que ouviu uma reportagem na televisão sobre a morte de uma criança, que foi arrastada pela água com sua avó, diante das chuvas fortes que tinham acontecido no Rio de Janeiro naquela semana. Continuou dizendo que a casa dele também alagou, mas que ninguém havia morrido. E compartilhou comigo a experiência de luto recente sofrida com a morte de seu cachorro de estimação. Falei que já tinha perdido parentes queridos e também tinha ouvido a reportagem da morte da menina e da avó, relatando a minha tristeza com a notícia. Em tom quase de consolo: Mateus me perguntou: “você sabe o que faz quando a pessoa morre?” Durante o meu comentário sobre o ritual dos enterros, ele me cortou e falou: “As pessoas morrem viram estrelinhas! E ficam lá no céu esperando a gente. Você sabe que tem tanta estrela no céu é porque muita gente morre toda hora, até os dinossauros viraram estrelinha lá no céu”.*

*Junho, 2019 - Diário de Itinerância*

O trecho do meu diário de itinerância revela muito do que aprendi nesses encontros com as crianças. Nesse pequeno relato, dividimos a dor ao legitimar a tristeza e aflição com os acontecimentos que nos rodeavam. Mateus experimentava o mundo, reelaborava a vida que nele era vivida, formulava suas teorias sobre o mundo, descobrindo possibilidades outras de existência. Criando perguntas marca a densidade de sua reflexão, e ao ir além da minha tradução da racionalidade ocidental com seus mortos, ao narrar uma experiência cultural restrita, inicia-me nos amplos territórios da infância em que experimento outras vias de conhecimento. Menos do que a ideia de uma *criança sabida*, que pergunta e tece teorias sobre a vida, o encontro com Mateus liga-nos a força da relação, do respeito e da negociação, do confronto entre diferentes pontos de vistas, que nos abre a possibilidades múltiplas de nos relacionarmos com o mundo.

A aproximação às crianças e às infâncias concretiza um encontro entre adultos e a alteridade da infância e exige que eduquemos o nosso olhar para romper com a relação verticalizada, de subordinação, passando a constituir relações nas quais adultos e crianças compartilhem amplamente suas experiências nos espaços coletivos de educação, ainda que com patamares inevitavelmente diferenciados (ROCHA, 2013, p. 382).

Com as crianças compreendi que não é preciso ter olhos de criança para ver o mundo, para prosseguir em pesquisa com elas, é necessário enfrentar seus olhos em nós, para então questionarmos: O que estão a mirar? E num instante de encontro de olhar, dialogar com elas, negociando diferentes visões de mundo, partilhando dos seus sentidos e significados. Antes de qualquer conjectura, aprender a ir ao encontro das crianças, buscando a compreensão que “ir ao encontro do outro – neste caso, as crianças são o que dão sentido à própria pesquisa. Ir ao encontro do outro, entretanto, implica ter abertura para encarar, de frente aquilo que ele nos apresenta” (PEREIRA, 2015, p. 300). E talvez, desse modo, se amplie a compreensão dos adultos sobre essa especificidade da vida humana.

Era o nosso penúltimo encontro quando Helena me chamou com uma voz de indignação, com as mãos na cintura narrou: “*Olha, tia Nayara, acredita que minha mãe me disse que eu tô criando muito asinha, imagina só, se criança tivesse asa, ela voava e ninguém mais pegava!*”.

Estava junto a Júlia no momento em que Helena quase gritava essas palavras, Júlia que tão séria estava naquele momento, não segurou o riso e quando percebemos já estávamos as três rindo da situação. Helena contagiada pelo riso, gargalhava e dizia: *Imagina só, a gente com asinha?* Como se também dissesse “adultos têm cada ideia!”. Invertendo a relação e a perspectiva do olhar, sempre tão direcionados pelos adultos as crianças, o questionamento de Helena parece corroborar com a afirmativa de Larrosa (2015, 16) “a infância não como aquilo que olhamos, senão como aquilo que nos olha e nos interpela”.

A infância entendida como o outro que nasce e que é aquilo que, ao olharmos, nos coloca em questão, tanto em relação àquilo que somos quanto em relação a todas essas imagens que construímos para classifica-la, para excluí-la, para nos protegermos de sua presença incômoda, para enquadrá-la em nossas instituições, para submetê-la às nossas práticas e, no limite, para fazê-la como nós mesmos, isso é, para reduzir o que ela pode ter de inquietante e de ameaçadora (LARROSA, 2015, p.16).

Durante um bom tempo refleti sobre a fala de Helena, a ideia de crianças com asinhas me ajudaram de alguma forma a entender mais sobre a pesquisa, sobre o cotidiano da UMEIRAC e sobre meus encontros com as crianças. Sempre estive incomodada com ideia do adulto colonizador e opressor que detém o poder de cortar as asinhas das crianças, fundando processos educativos domesticadores, distantes da possibilidade de realizar um trabalho educativo emancipatório ao construir currículos prescritivos, rotulando conhecimentos e práticas das crianças pejorativamente. Contudo, sem desejar ignorar a repercussão devastadora de tais práticas pedagógicas intimamente relacionadas às relações sociais, o que presenciei junto às crianças nesses encontros, o que elas me ensinaram nesse movimento de

pesquisa foi sobre a sua força e resistência, a sua forma de voar rompendo, ou pelo menos fissurando com o que se quer instituir.

As crianças voam. Talvez, o que desejamos numa escola das infâncias, numa pesquisa com crianças é que elas façam pousos. Não para medi-la e/ou anunciá-la, submetendo-a e a capturando pela nossa lógica estrangeira, mas para produzirmos encontros. Encontrarmos com as crianças, aprendermos com elas na sua alteridade radical, que é “nada mais, nada menos que sua absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo, sua absoluta diferença” (LARROSA, 2015, p.185).

Sendo assim, é possível pesquisar com as crianças de uma forma alteritária e ética? Esse questionamento é central e atravessa as relações constituídas entre adultos e crianças, bem como as impressões e sentidos de um trabalho dissertativo, que se quer compreender ao dialogar com as expressões e as visões de mundo das crianças. Tal pergunta me assombrou em todos os passos, da entrada no campo ao longo percurso da pesquisa, já que, uma vez com as crianças, vivendo o cotidiano da educação infantil, sendo estranhada, indagada, afrontada e confrontada por elas, a busca pelo encontro foi perseguida. As crianças ensinaram que os encontros só são possíveis e viáveis quando retroalimentados por repertórios e relações, pelo *entre* que nos une e nos embaraça.

Pensar nos desafios éticos, nos movimentos das infâncias e nesta investigação que estamos envolvidos, é, sobretudo, pensar numa prática de pesquisa que se faz no encontro com as crianças. Encontro com a novidade, invenção, resistência e subversão. Encontro que se realiza na entrega íntegra, no equilíbrio possível entre vínculo e possibilidade, na capacidade de reconhecer-se, e reconhecer o outro - na dimensão de sua complexidade - e acolhê-lo, e também desejar por acolhimento.

Desse modo, profundamente afetada, afirmo que as crianças foram muito generosas em tanto ensinar nesses encontros, desafiaram-me a ser outra de mim mesma, provocando-me não só a pensar, mas a pensar-me. Pois como nos diz Qvortrup (2001, p. 5) “a alteridade do processo não é o adulto tentando ver o mundo como se fosse criança, mas sim atribuir significado àquilo que é percebido pelas crianças em seu universo cultural”.

## E PONTO (DE COMEÇO)

“Todo o mundo bota ponto final. Eu acho que a gente também devia botar ponto de começo”.

Entendo a importância de colocar ponto final na escrita da dissertação, embora terminá-la, com toda a provisoriedade que esse movimento encerra, tenha sido um movimento doloroso, na perspectiva de associar a fixação de um ponto final com a sensação de uma apreensiva despedida.

Ao colocar ponto final, sente-se algo, um jogo de palavras e sentidos que talvez eu tenha falhado aqui ao explicar, parece que muito ainda faltou escrever, contar, ver, estar, pesquisar. Uma ausência difícil de ser sentida e vivida. E nesta angústia de ter que lidar com este lugar, apego-me ao ponto de começo trazido pelo desconhecido menino e registrado por Block (1997)<sup>27</sup>. Terminar com começos solicita um pensar que instaura novas possibilidades, outras percepções que podem revirar uma pesquisa do avesso.

Nos caminhos deste trabalho dissertativo, vasculhei nas minhas memórias, a frase ouvida tantas vezes na infância “a menina que não sabia de nada da vida” e perguntei-me: \_ Ora, mas como? Parecia saber tanto... Caçei os rastros seguidos por mim - professora que se quis pesquisadora - e perguntei: Professora-pesquisadora, eu? A pesquisa indissociada do meu ser/fazer docente. Se inseparáveis, por quê? Para quê? Olhando as crianças no cotidiano de uma escola das infâncias, perscrutei transvê-las (BARROS, 2003). Desafiei-me a tentar escutar o que aquele espaço me dizia sobre as crianças, suas paredes, rotina, tempo-espaço, currículo construído e praticado – escutando cada discurso reverberado, perguntei-me, perguntando alto: afinal, quem são as crianças? Fui à busca dos que me antecederam, do caminho já arado e preparado, fortaleci-me nos Estudos da Infância (SARMENTO e GOUVEA, 2009), nos teóricos (as) que compartilhavam conosco o assombro da complexidade das crianças e suas diferentes experiências de infâncias. Voltei-me para o meu cotidiano, procurando estranhar o lugar familiar: a UMEI Rosalina de Araújo Costa, seguindo o rastro de outras professoras-pesquisadoras nesse espaço, novamente desafiei-me a perguntar: - O que as crianças nos revelam com seus modos e jeitos de ser quem são? Num

---

<sup>27</sup>O que as crianças diziam, seus pensamentos de mundo, como a fala da criança relatada na epígrafe acima, eram coletadas pelo médicojornalista e dramaturgo Pedro Block em seu consultório e depois virou o livro *Dicionário de humor infantil*.

movimento de ponta a cabeça, decidi estar disponível e com uma escuta sensível às crianças, desafiando a minha posição adultocentrada.

No caminho uma pesquisa. Uma pesquisa, tantos caminhos. Uma pesquisa com crianças? Como chegar até elas? Crianças pesquisadoras? Mas, como? Uma pergunta puxando outra, como numa grande ciranda, que não convoca o fim. Desse modo, caminhei até as crianças na UMEIRAC, cheguei até elas, parei-me nelas, escutando, trilhando e me fazendo caminho no/com o vivido. Levei para elas perguntas e elas me responderam com outras/novas indagações – fertilizando sensibilidade, expressividade, concepções de vida tramada e compartilhada no cotidiano de uma escola das infâncias.

Ao retornar então minhas indagações iniciais “*O que relatam as crianças sobre seus modos e jeitos de ser criança? O que manifestam em suas compreensões? O que as crianças dizem sobre suas infâncias podem nos ajudar a produzir uma educação infantil que seja mais significativa para elas? O que podemos aprender com as vozes infantis?*” analisando os caminhos vividos, depreendi, em síntese que:

As crianças com suas ideias inesgotáveis, participativas, com seus olhos investigativos de detetives, dentre tantas coisas revelaram que elas não são óbvias, não é fácil anunciá-las, acredito até impossível descrevê-las;

- As infâncias escapam de categorizações universalistas edicotomizadas do ser, escapam da antecipação, do controle, da nossa gana de apropriá-las. De ação criadora, elas se inventam, e na sua pluralidade inauguram outros/novos sentidos e significados.
- A centralidade adulta cujo padrão de poder estabelece verdades é uma lógica de entendimento, um modo colonizador de pensar o mundo – o adultocêntrismo. Pensar a infância a partir do seu lugar de fala, ao investigar com crianças, não significa destituir o adulto da sua centralidade, numa simples troca de lugares com crianças. Mas, exige a descentralização de ambas posições, a não fixação de lugares onde adultos e crianças historicamente costumam se localizar (LEAL, 2011);
- A pesquisa tem sido sempre associada às ideias do pesquisador, tal como um adulto ensinante de suas metodologias e dos seus processos de pesquisa. Assim, a pesquisa parece ser preponderante em relação ao pesquisar. Na pesquisa com

crianças, porém, há o deslocamento desses termos e expressões, pois ao se engajarem em pesquisa, as crianças constroem outras formas plurais de estar e agir, percebendo diferentes possibilidades de se relacionar com o que se quer descobrir. Por este motivo, embora tenha anunciado questões de pesquisa, intencionando conhecer os jeitos e modos de ser criança numa escola das infâncias, o que se apresentou para nós com base em contextos, nos sujeitos e acordos definidos, foram jeitos e modos de estar em pesquisa com crianças, de viver um modo dentre tantos outros de estar em uma investigação com elas;

- Olhar, escutar e escrever mais do que atos cognitivos, são epistemologias preciosas do conhecer. Pensar sobre os múltiplos sentidos de cada termo naquilo que eles podem revelar e seus possíveis desdobramentos numa pesquisa, é, sobretudo, um movimento de estranhamento e desnaturalização, da pronúncia rotineira de tais ações e da consequência do desgaste desta repetição impensada;
- A etnografia com crianças foi construída na intensidade dos encontros com os sujeitos no campo, procurando imprimir no texto todos os interstícios experienciados nas especificidades e limites de uma pesquisa com crianças no/do/com o cotidiano da UMEIRAC;
- A participação das crianças na pesquisa foi sustentada pelo reconhecimento da competência das crianças e dos seus direitos na investigação (FERREIRA,2004;SOARES, 2006), por isso, desde as negociações construídas com as crianças, das relações tecidas no campo,da forma comocomunicaram suas descobertas, definiram suas escolhas e caminhos na pesquisaestavam fundando procedimentos metodológicos criativos interligados aos seus desejos e necessidades.

A pesquisa vivenciada com as crianças nos traz a reflexão de que esses sujeitos são autores de suas próprias histórias, com suas formas próprias de estar no mundo, atravessam uns aos outras, um singular plural com potência de instaurar outros mundos.

Crianças com *asinhas nas costas* parecem pedir espaço para que o cotidiano de uma escola das infâncias seja construído junto a elas, para que possam praticar um currículo que as acolham na sua inteireza, aberto as suas *táticas* e *planos infalíveis*. As crianças são investigativas e *pesquisadeiras*, curiosas querem desvendar os segredos e as memórias do mundo, conhecer sua cultura e história, parecem ver que *tudo está em tudo* (RANCIÉRE,

2015), livre de fragmentações, compartimentos, etapas e fases. Parecem também pedir uma educação infantil com jeito de criança. Com tempo de criança. Parecem desejar conjugar livremente seus verbos imperativos. Crianças que parecem pousar longe do nosso repertório de verdades, do dito como sagrado, dos conhecimentos que temos a tantos anos compilados sobre elas. E voam reivindicando seus jeitos e modos. Voam desejosas de outros tempos, espaços, rotinas, saberes, pensares, que façam emergir a potência que vivem nelas, a potência das infâncias. Isso, compreendendo que as crianças nos desafiam, mas também precisam ser desafiadas em suas experiências diárias de vida, elas têm ideias, mas precisam ter oportunidade de participar dos processos decisórios que as afetam. As crianças falam, mas precisamos buscar formas de compreender suas hipóteses sobre o mundo, as perspectivas e teorizações que elas podem nos oferecer.

Dentre tantos caminhos, uma investigação com crianças, que inicialmente desejou conhecer as infâncias, e encontrou força na reflexão sobre um fazer coletivo e alteritário, num movimento também de se relacionar com a experiência de pesquisa, ao indagá-la, ao partilhá-la. Assim, os caminhos dessa dissertação foram perseguidos com os pensamentos e questionamentos que se vislumbraram entre suas trilhas, uma tentativa de fazer viver o transbordamento que nos atravessa, submersa na intensidade do cotidiano de uma escola das infâncias. Desse modo, o resultado de nossas reflexões sobre os caminhos percorridos necessita ser compreendido em linhas plurais, como provisórias afirmações, como resultado contingente de negociações, com base em decisões em *um aqui e agora* que já não nos pertence seus possíveis ecos.

A participação das crianças na pesquisa foi provocada pela sua presença e autoria, seus encaminhamentos e a disposição criativa em construir caminhos, na busca por comunicar seus *achamentos* de detetives. Detetives da sala verde são como as próprias crianças se referiam à prática de estar em pesquisa. Uma pesquisa sobre os mistérios de ser criança numa escola das infâncias. O mistério de ser criança *pesquisadeira*: Alice, Antônio, Beatriz, Davi, Emanuele, Gabriel, Geovana, Guilherme, Isabelle, Isabely, Helena, Jhenifer, Jhullie, Júlia, Kaique, Mateus, Mycaely, Nicolas Henrique, Pedro, Sophia, Vitória e Weberson. O mistério também de ser professora das infâncias: Elma, Flávia e Nayara. O mistério de ser a Unidade Municipal de Educação Infantil Rosalina de Araújo Costa.

A criança como o outro, com que eu pesquiso, não apenas sobre quem eu pesquiso, uma *investigação cúmplice* (TAVARES, 2003) que nos desafiou a problematizar as questões

éticas, teóricas e metodológicas de uma pesquisa com crianças.

Por isso, arrisco ao afirmar, a justificativa da abordagem metodológica, dos procedimentos utilizados, e dos outros caminhos ingressados, foram resultados dessa construção coletiva chamada: encontro. Teoria e prática se alimentaram e foram ressignificadas com e ao lado das crianças, produzidas a cada *estar junto*. Ao ponto que minha autoria era assumida, ao legitimar a autoria de cada criança, um compromisso com a valorização das culturas e experiências infantis.

Foram os encontros que tivemos que norteou e consolidou a imagem de uma *criança pesquisadeira*, capaz e potente, de detetives curiosos que souberam gerenciar seus próprios desafios. Crianças que com sua *desobediência epistemológica* (FALS BORDA, 2015) se inventaram e recriaram diferentes usos e maneiras de viver o cotidiano da educação infantil, dobrando o instituído, escapando das nossas expectativas, e das nossas habituais simplificações do seu fazer.

Foi Emanuelle quem disparou inicialmente o desejo de fotografar as bonecas de massinha de modelar Julia e Camila, ação bem conduzida por ela mesma, o que inicialmente projetei como possibilidade: o uso da fotografia como procedimento metodológico (BARBOSA, 2010). Assim, compartilhei meu celular com as crianças, que fotografaram o que desejaram e acharam pertinentes para a pesquisa. Uma relação de confiança que pouco a pouco foi desenhada.

Outra ferramenta projetada que me ajudou a perceber e problematizar o olhar, escutar e escrever (OLIVEIRA, 1996): o diário de itinerância, *meu caderninho*. Nosso caderninho? Uma ideia confortável. Para quem? Por um tempo presumi que o caderninho era também compartilhado com as crianças. Engano deflagrado. Outro caminho se delineava: o diário dos detetives da sala verde.

Uma ferramenta criada durante o percurso da investigação que carrega em si uma dimensão potente, pois contempla na sua inteireza um significativo processo de reflexão e construção de um caminho coletivo: registrar, narrar, coletar, selecionar, expressar o que se deseja compartilhar. Desvendar o *mundo nos mundos* (TAVARES, 2009) revelando a própria maneira das crianças conhecerem e expressarem o seu conhecimento. Assim, dialogando com os detetives da sala verde, busquei desvelar seus registros, constituídos de narrativas singulares. Afetei-me com seus olhares sensíveis diante dos acontecimentos, persegui narrar seus modos poéticos e políticos de serem crianças na educação infantil, “lembrando que, no

campo da documentação e da memória, não há a história verdadeira, mas a interpretação possível” (OSTETTO, 2017, p.51).

E foi Weberson que deu nome ao título desta dissertação ao exclamar apontando para uma folha mágica que acabara de colar no diário dos detetives da sala verde: “*Tá tudo aqui, o achado e o sumido*”. Para Weberson, talvez, *o achado* era o visível, o palpável, a folha verde que estava ali. *O sumido*, talvez, era o que escapou, o impossível de visibilizar, porque esteve ali, mas já não está mais. O sumido, talvez, era o bicho que encontrou e fugiu. Por isso, talvez, para ele, aquela já não era uma folha comum, e sim mágica. Habitada por um bicho que não deixou ser capturado. Ficou o testemunho de Weberson, o menino que viu o achado e o sumido, e como prova da façanha colada no diário, estava ali, para todos verem, a folha – a folha mágica.

Senti na força das palavras de Weberson, no testemunho da jornada empreendida pelo menino, um conforto e incômodo, significado e mistério para a minha façanha de perseguir esta pesquisa com crianças na UMEIRAC. As palavras dele escutadas no meio do caminho, ressoaram como título de ponto de começo e também de partida. Portanto, com coragem, digo nas considerações finais deste trabalho dissertativo: “*Tá tudo aqui, o achado e o sumido*”. Aqui os caminhos, o que vi, senti e vivenciei. Os planos feitos e derrubados. As fragilidades de quem busca a autoria. A força de quem busca nas crianças cumplicidade. Tá tudo aqui, o que narrei e abandonei. As apostas e renúncias.

Está tudo aqui, nesses caminhos que se fizeram ao caminhar, com os quais fui à busca de conhecer as crianças, para descobrir sobre seus jeitos e modos de ser quem são e achei: o encontro com elas. Não é, achar-me também?

Uma pesquisa que buscou o outro, mas ao buscar junto, encontrou a potência das relações. Pois acredito que me encontrei ao me perder, ou melhor, ao perder meu olho esquerdo tal qual o episódio acometido e contado pelo personagem Alexandre das histórias de Graciliano Ramos (2016). Perdi meu olho e como o contador de histórias acabei com um olho torto.

Tinha perdido o olho esquerdo, e era por isso que enxergava as coisas incompletas. Baixei a cabeça, triste, assuntando na infelicidade e procurando um jeito de me curar. Não havia curandeiro nem rezador que me endireitasse, pois mezinha e reza servem pouco a uma criatura sem olho, não é verdade, seu Gaudêncio? (...) Apeei-me e andei uma hora caçando o diacho do olho. Trabalho perdido. E já estava desanimado, quando o infeliz me bateu na cara de supetão, murcho, seco, espetado na ponta de um garrancho todo coberto de moscas. Peguei nele com muito cuidado, limpei-o na manga da camisa para tirar a poeira, depois encaixei-o no buraco vazio e ensanguentado. E foi um espanto, meus amigos, ainda hoje me arrepio. Querem saber o que aconteceu? Vi a cabeça por dentro, vi os miolos, e nos miolos muito

brancos as figuras de pessoas em que eu pensava naquele momento. Sim senhores, vi meu pai, minha mãe, meu irmão tenente, os negros, tudo miudinho, do tamanho de caroços de milho. É verdade. Baixando a vista, percebi o coração, as tripas, o bofê, nem sei que mais. Assombrei-me. (RAMOS, 2016, p. 23)

Como uma ideia que descansa e para, acredito que também faz parte do movimento de pesquisar termos *um olho arrancado* e perdido nas andanças pelo caminho que se quer trilhar, e como o desastrado personagem, também ao acharmos o *bendito do olho* para colocarmos finalmente no lugar, ele fica torto, ao avesso, para dentro. Com um olho para fora fitarmos o mundo e o outro virado para as nossas tripas (RAMOS, 2016).

Desse modo, com o olho para fora mirei meus encontros com as crianças, apreciei nossos diálogos e interações, vi seus jeitos e modos, seus movimentos brincantes. E com o olho virado para dentro, me vi, mobilizando reflexões em torno da especificidade da docência na Educação Infantil, fitei as *minhas tripas de professora*, lógica do que foi constituído se alargando, tendo meus horizontes esticados pelas próprias crianças, produzindo a capacidade e benevolência de também rir de mim.

É o olho torto, virado pra dentro, que me refez e me reinventou ao me revirar, pois ao olhar para fora vi as crianças, para dentro o cotidiano da UMEIRAC, minhas colegas professoras e eu que ali habitei, constatando que:

“conhecer as crianças implica desdobramentos na prática pedagógica que, associada ao conhecimento sobre os contextos educativos, pode permitir um redimensionamento crítico das orientações e das práticas educativo-pedagógicas dirigidas a elas” (ROCHA, 2019, p. 374).

Ou seja, o movimento de pesquisar afetou aquele terreno de vida coletiva, e a forma pela qual este irá ser transformado ou não, talvez, por isso que o meu olho torto me deixou exposta e atenta a um processo de pesquisa que produza sentidos para as crianças e a UMEIRAC, por compreender que me ocupar do cotidiano de uma escola das infâncias, é também assumir o caráter de produção de conhecimentos da pesquisa, para além de uma argumentação teórica em si, uma reflexão sistemática sobre a prática educativa com crianças pequenas.

No percurso da pesquisa, embora tenha buscado uma fidelidade epistêmica aos autores/as e aos referenciais escolhidos, é fundamental assumir os desafios do não-pensado, do não planejado, daquilo que escapa/escapou, dos desvios e deslocamentos que a pesquisa com crianças efetivamente nos obriga a enfrentar. Assim, não idealizo com essa pesquisa poder responder aos enigmas que nos colocam as infâncias, com seus jeitos e modos de dialogarem conosco e com o mundo, contudo ao também me colocar em questão e em

pesquisa, problematizando os jeitos e modos de ser professora-pesquisadora das infâncias, pensando o lugar do qual me penso e pesquiso. O desafio nesse percurso investigativo tornou-se dialogar e exercitar o pensamento sobre o que nos dizem e apontam as crianças. O que já nos traz outras questões: quais possibilidades de práticas e de pedagogias *com* as infâncias que as crianças nos propõem a pensar? Quais indagações que as próprias falas das crianças, sua corporeidade pulsante impõem ao nosso pensamento? O que elas nos interpelam com a sua presença? O que muda na afirmação do outro, com o seu próprio estar sendo mobilizando a produção de outros/novos sentidos e significados na educação infantil?

Reconheço que esta dissertação perseguiu caminhos emancipatórios de autonomia e liberdade, criação e leveza, foi trilhada num contexto político devastador, com a ascensão da extrema direita ao poder, em tempos nos quais a desigualdade, conservadorismo, exclusão, desemprego, miséria, a subalternização do outro, a negação de seus sonhos e utopias, a negação da vida vem se tornando cotidiana.

Confesso que não foi nada tranquilo produzir uma pesquisa com crianças, pensar a docência com a pequena infância, respirando a negação de uma atmosfera democrática, em meio a duros golpes e bombardeios que buscam alijar na nossa humanidade. Que tentam esvaziar e aviltar nossos modos de ser, viver, lutar e amar, na tentativa de apagamento e negação das diferenças que nos constituem. Seguindo esse percurso caótico, complexo e tortuoso, sustentando sonhos e desejos desautorizados, a pesquisa foi tecida e tornada possível pelas crianças, como lugar de processo, de busca, de afeto, de amorosidade, de cuidado de si, com o outro, com o mundo, marcando de diferentes modos, diferentes vidas.

A nossa defesa e entendimento é que reside na *desobediência epistêmica* (FALS BORDA, 2015) das crianças, na sua própria maneira de inventar-se no mundo, decifrá-lo e produzi-lo, estratégias para a emancipação e resistência que nos convidam a um aspecto sensível do pensar. E que nos convidam a transformação do nosso próprio modo de gerir e nos relacionarmos com o mundo, reclamando também pela descolonização das referências práticas, teóricas e éticas em que produzimos nossas pesquisas e pedagogias para a pequena infância.

E ponto.

“*E o que você vai fazer agora?*”, pergunta lançada para mim por Isabelle no final do mês de junho no nosso penúltimo encontro, quando tentava explicar sobre o término dos nossos encontros na UMEIRAC, devido a minha necessidade de assumir como professora de Educação Infantil em outra instituição na qual fui recém-empossada. Naquele momento, senti

um nó apertando dentro de mim. Estar em pesquisa com as crianças na UMEIRAC esteve intimamente relacionado em viver a docência com as crianças e professoras na UMEIRAC. São os *achadouros* da pesquisa, os pontos mobilizadores para repensarmos a instituição de “dentro para dentro”. Não como alguém que lança interrogações, problematizações e passa pelo portão da UMEIRAC, e vai embora, mas, como alguém que convive cotidianamente com tais questões, já que diariamente retoma o caminho de volta, abre o portão da UMEIRAC, entrando e se implicando com o que pulsa lá dentro. É o que nos lança enquanto coletivo a pesquisar, refletir para transformar, sentir vivo naquele espaço a materialidade do legado deixado pelos detetives da sala verde. É a devolutiva da pesquisa acontecendo desde a nossa primeira inserção no campo até muito tempo depois das considerações finais do estudo.

A vida sempre tem muitos planos e muitas vezes nos traça caminhos outros. E desse modo, despedir das crianças era também despedir-me da Unidade Municipal de Educação Infantil Rosalina de Araújo Costa, escola das infâncias do meu coração. Instituição que me deu *asinhãs nas costas* para alçar outros voos. Instituição pela qual ao me sentir acolhida, fui tecendo uma trajetória amorosa e cada vez mais comprometida com as infâncias. Assim, o compartilhar entre meus pares, suas festas, dilemas, afazeres, questionamentos, tensões e dores nascidas do/no/com o cotidiano, deu lugar a essa dissertação.

O que fazer agora? Refaço a pergunta e desperto afetos, parece até que estou a ouvir o som da voz curiosa e divertida de Isabelle, como se um conteúdo pudesse ser mediado pela sua fala. Bem sei, com a certeza deslocada, sou mobilizada por diferentes perspectivas. Farei aquilo que me resta, mas também o que me sobra e transborda, que é dividir o estranhamento de quem se desliza nas incertezas de viver a docência *pesquisadeira* com a pequena infância, na sua singularidade e diferença, valorizando a experiência de pesquisar e aprender em detrimento dos feitos e do conhecimento adquirido; do exercício de pensar em detrimento ao pensamento consolidado, assim como passarinho que aprende a voar e se vê desabrochar de um modo ou de outro.

De tudo, deixarei me levar pelo fluxo sensível dos modos e jeitos que as crianças revelaram ao participarem desta pesquisa, o apoio preciso para o passo, é o que parece fluir deste trabalho dissertativo.

Se há a busca de reinventarmos nossas práticas pedagógicas com as crianças, esse espaço de vida coletiva que é a educação infantil, repensando as relações tecidas com elas, suas perspectivas e dilemas, é no agir inventivo e desbravador da criança que podemos encontrar, é no estranhamento do olhar da infância para o que ainda é visto como *dado* que

devemos procurar. Visto que, “a criança é a figura mais marcante da estranheza humana diante de um mundo sempre novo para quem chega” (LEAL, 2011, p.198). E o mundo também pode ser novo e estranho se percebermos de modo diferente e inquietante do modo usual. Foi assim que a sensibilidade do olhar da professora-pesquisadeira transmutou-se do familiar, tornando-se estrangeira em sua casa. Um ato de expressão infantil que parece ser alcançável. Sem dúvida, a estranheza das coisas pode se iniciar no nascimento de cada um. Viver, para alguns, é inevitável, conjugar a vida através de distintos nascimentos tem de ter coragem. Coragem para em cada chegada apostar um nascimento, e em cada partida também...

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, Ana Lúcia; FINCO, Daniela (Orgs.). *Sociologia da infância no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011.

ABRAMOWICZ, Anete ; OLIVEIRA, F. de; RODRIGUES, T. C. A criança negra, uma criança negra. In: ABRAMOWICZ, A; GOMES, N. L. (Orgs.). *Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

\_\_\_\_\_; CRUZ, Ana Cristina. Cartografias em educação infantil: o espaço da diáspora. IN: FARIA, Ana Lúcia Goulart (org). et al. *Infâncias e Pós Colonialismo: pesquisas em busca de Pedagogias descolonizadoras*. Campinas: Leitura Crítica, 2015.

\_\_\_\_\_; RODRIGUES, Tatiane. *Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos*. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 35, nº 127, p. 461-474, abr.- jun. 2014.

AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*. Chapecó, SC: Argos, 2009. p. 25-72

ALEMAGNA, Beatrice. *O que é uma criança?* São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2010. Ilustrações da autora. Tradução de Monica Stahel.

ALMEIDA, Ana. *Para uma sociologia da infância: jogos olhares, pistas para a investigação*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2009. Edição Kindle.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – O cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: Oliveira, Inês Barbosa e Alves, Nilda (Orgs.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

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

AURÉLIO, *O minidicionário da língua portuguesa*. 4ª edição revista e ampliada do mini dicionário Aurélio. 7ª impressão – Rio de Janeiro, 2002.

ALVES, Rozane. *Infância indígena: como as crianças Arara-Karo na região Amazônica dizem de si sobre “O ser indígena”*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

AMARO, Ivan. *A docência no armário: o silenciamento das relações de gênero nos planos de educação*. Espaço Pedagógico. 24, n.1, Passo Fundo, p. 139-159, jan./abr. 2017. Disponível em [www.upf.br/seer/index.php/rep](http://www.upf.br/seer/index.php/rep)

ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: *Entre o passado e o futuro*. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. 3ª reimpressão da 5ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução do Russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BARBIER, René. *A escuta sensível em educação*. Revista Anped, Caxambu, 1992.

\_\_\_\_\_. *A Pesquisa-ação*. Brasília: Plano, 2007.

BARBOSA, Maria Carmen. *Por amor e por força. Rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008. Versão Kindle.

\_\_\_\_\_. *A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações*. Práxis educativa, Ponta Grossa, v.9, n.1, p. 235-245, jan./jun. 2014.

BARROS, Manuel. *Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2003.

BLOCH, Pedro. *Dicionário de humor infantil*. 3ª edição. Ilustrações de Mariana Massarani. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.

BORBA, Angela. Quando as crianças brincam de ser adultos: vir-a-ser ou experiência da infância? In: LOPES, Jader J. M; MELLO, M. B. de. (orgs.). *“O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas”: dialogando com lógicas infantis*. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC; SEB, 2009.

BUFALO, Joseane M. P. O imprevisto previsto. *Pro-Posições*, v.10, n.28, p.119-131, mar. 1999.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Silva Helena Vieira. (Org.). *A criança fala; a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 35-42.

CARREIRO, Heloisa Josiele; TAVARES, Maria Tereza (Orgs). *Estudos e pesquisas com o cotidiano da educação das infâncias em periferia urbanas*. São Paulo: Pedro & João editores, 2018.

CASTRO, Lucia Rabello. *O futuro da infância e outros escritos*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.

CARROLL, Lewis. *As aventuras de Alice no País das Maravilhas*. Rio de Janeiro: Summus, 1977.

CERTAU, Michel. *A invenção do cotidiano: Artes de fazer*, Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

COETZEE, J. M. *A vida escolar de Jesus*. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2018.

COHN, C. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CORSARO, Willian Arnold. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maira Almeida (Org.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

\_\_\_\_\_. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011. Versão Kindle.

CORSINO, Patrícia. Infância e literatura: entre conceitos palavras e imagens. *Revista Teias*. vol. 16 • n. 41 • 108-123 • (abr./jun.), 2015.

DELGADO, Ana; MULLER, Fernanda. *Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas*. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. *Anais...* Caxambu: Anped, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>. Acesso em: 22 Jan. 2019.

\_\_\_\_\_. *Tempos e Espaços das Infâncias*. Currículo sem fronteiras, v.6, n1, p. 5-14. Jan/Jun 2006.

FABRA, Jordi Sierra. *Kafka e a boneca viajante*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FALS BORDA, O. Da pedagogia do oprimido à pesquisa participativa. Em D. Streck (ed), *Fontes da Pedagogia Latino-Americana: uma antologia*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015

FARIA, Ana Lúcia; FINCO, Daniela (Orgs.). *Sociologia da infância no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_. Creches e pré – escolas em busca de pedagogias descolonizadoras que afirmem as diferenças. In: ABRAMOWICZ, Anete e VANDENBROECK, Michel (Orgs.). *Educação Infantil e diferença*. Campinas: Papyrus, 2013. Edição kindle

\_\_\_\_\_.; BARREIRO, Alex; MACEDO, Eliana E. de; SANTIAGO, Flávio; SANTOS, Solange (Orgs.). *Infância e pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras*. Campinas, SP: Leitura Crítica; Associação de leitura no Brasil, 2015.

FERNANDES. Florestan. *As “trocinhas” do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis*. Pro-Posições, vol.15.n.1 (43),jan. 2004.

\_\_\_\_\_. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, [1973] 1981.

FERREIRA, Maria Manuela. *A gente aqui o que mais gosta 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*. Porto, 2002. Dissertação (Doutorado em Ciências Sociais). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.

\_\_\_\_\_. “Ela é nossa prisioneira!”: questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 151-182, jul./dez. 2010.

FINCO, Daniela; GOBBI, Marcia A.; FARIA, Ana Lúcia G. *Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora*. Campinas, SP: Leitura Crítica/ São Paulo: ABL/FCC, 2015.

FOCHI, Paulo Sérgio. “*Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?*”: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Marcos Cezar de. “Prefácio”. In: FARIA, Ana Lúcia Goulard de. *O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes*. São Paulo: Cortez, p. 7-13.

GALLO, Sílvio. Infância e poder: algumas interrogações à escola. In: KOHAN, Walter Omar (org.) *Devir-criança da filosofia: Infância da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GANDINI, Leila. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, George. *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.59-104.

GARCIA, Regina Leite. A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano. In: Garcia, Regina (Org.) *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GEPEDISC. *Culturas Infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2011.

GOBBI, Márcia A. *Desenho Infantil e Oralidade: Instrumento para pesquisas com crianças pequenas*. In: Ana Lúcia Goulart de Faria (orgs)... [et al]: *Por uma Cultura da Infância*. 3ª ed. Campinas. SP: Autores Associados, 2009. p. 69-87.

\_\_\_\_\_. *Lápis vermelho é de mulherzinha: Desenho infantil, relações de gênero e educação infantil*. Dissertação / Unicamp. Campinas, 1997.

GONÇALVES, Bárbara. *Sorrisos infantis na luta pela terra: A participação das crianças na vida política da sociedade*. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2018.

GONÇALVES, Andréa. A Roda de Conversa na escola da infância: (re) pensando as experiências de linguagem no cotidiano de uma unidade municipal de educação infantil. Dissertação de Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. Rio de Janeiro, 2017.

GONÇALVES, Andréa; MACEDO, Nayara; MELRO, Renata. *Brincadeira e transgressão no cotidiano de uma escola da(s) infância(s)*. In: Anais do Colóquio Internacional Crianças e Territórios de Infância. Anais. Brasília(DF) UnB, 2018. Disponível em:

<[https://www.even3.com.br/anais/territoriosdeinfancia/89213-Brincadeira-e-transgressao-no-cotidiano-de-uma-escola-da\(s\)-infancia\(s\)](https://www.even3.com.br/anais/territoriosdeinfancia/89213-Brincadeira-e-transgressao-no-cotidiano-de-uma-escola-da(s)-infancia(s))>. Acesso em: 04/03/2019.

GONÇALVES, Marco Antônio. A reeducação do antropólogo: a pedagogia da antropologia. In: TOSTA, Sandra; ROCHA, Gilmar. *Diálogos sem fronteira: história, etnografia e educação em culturas Ibero-Americanas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

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

HERMELINO, Laisa. *Saberes sobre a infância a partir da educação infantil: aprendendo a aprender com as crianças*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2015.

JENKS, Chris. *Constituindo a Criança*. Revista Educação, Sociedade & Culturas, 2002.

KOHAN, O. Walter. *Infância, estrangeiridade e ignorância – Ensaios de filosofia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. Infância e filosofia In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina (Orgs). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. A infância descolonizadora do tempo In: SANTOS, Solange; SANTIAGO, Flávio; BARREIRO, Alex; MACEDO, Elina; FARIA, Ana Lúcia (Orgs). *Pedagogias descolonizadoras e infâncias: por uma educação emancipatória desde o nascimento*. Maceió: EDUFAL, 2018.

KRAMER, Sônia. *Por entre as pedras: armas e sonho na escola*. São Paulo: Editora Ática, 1993.

\_\_\_\_\_. *Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica*. Educação & sociedade. vol.18, n.60, p.15-35, 1997.

\_\_\_\_\_. *Infância, Cultura contemporânea e educação contra a barbárie*. Teias. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação. e-ISSN 1982-0305, v. 1, n. 2, p. 1- 14. 2000.

\_\_\_\_\_. *Infância: fios e desafios da pesquisa*. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel. (org.). 9ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

\_\_\_\_\_. *Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças*. Cadernos de Pesquisa, n.116, p. 41-59, julho/2002.

LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Revista Brasileira de Educação. Nº 19, jan/fev/mar/abr p. 20-28, 2002.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia Profana. Danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LAURINDO, Maria Jacilda. *Gente pequena e gente grande. O que dizem as crianças de um CMEI em Eunápolis BA sobre ser criança e ser adulto*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2014.

LEAL, Bernardina Maria de Sousa. *Chegar às Infâncias*. Niterói: EdUFF, 2011.

LEITE, M. I. Espaços de narrativa - onde o eu e o outro marcam encontro. In: CRUZ, S. H. V.

(Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 118-140.

LOPES, Jader. Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. *Revista Contexto & Educação*, 2008.

LOPES, Jader; VASCONCELOS, Tânia. *Geografia da Infância: territorialidades infantis*. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.1, pp.103-127, Jan/Jun, 2006.

LOPES, Marluce Leila Simoes. *“Infâncias capturadas” e trajetórias de crianças negras encaminhadas pela escola ao conselho tutelar*. Tese de Doutorado Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2014.

LÓPEZ. María Emilia. *Um mundo aberto: cultura e primeira infância*. São Paulo: Instituto Emília, 2018.

MACEDO, E. E. de; Santiago, F.; Santos, S. E. dos; Faria, A. L. G de. *Infâncias e descolonização: desafios para uma educação emancipatória*. Revista Crítica Educativa (Sorocaba/SP), v. 2, n. 2, p. 38-50, jul./dez.2016.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.59-104.

MARCHI, Rita de Cássia; SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v. 38, n.141, p. 951-964, Dez. 2017.

\_\_\_\_\_. Pesquisa etnográfica com crianças: participação voz e ética. *Revista: Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 727-746, abr./jun. 2018.

MARTINS FILHO, Altino; BARBOSA, Maria Carmem. Metodologias de pesquisas com crianças. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 8-28, jul./dez. 2010.

MARTINS. José de Souza. *A chegada do estranho*. São Paulo: Hucitec, 1993a.

\_\_\_\_\_. *Massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil* (Org) São Paulo: Editora Hucitec, 1993b.

MATA, Adriana. *Multi-idade na Educação Infantil*. Curitiba: Appris, 2015

\_\_\_\_\_. *Linguagens Sociais: modos de dizer e compreender o mundo em histórias e desenhos de crianças da educação infantil*. Tese de Doutorado. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

MEIRELES, Cecília. *Problemas da Literatura Infantil*. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MELLO, Marisol Barenco. Lógicas infantis: é a criança um outro? In: LOPES, Jader J. M; MELLO, M. B. de. (orgs.). *“O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas” : dialogando com lógicas infantis*. Rio de Janeiro: Rovelte, 2009.

MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen; FARIA, Ana Lúcia (Orgs). *Documentação pedagógica: teoria e prática*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

MELRO, Renata dos Santos. *Percursos de uma investigação com crianças: o que as vozes infantis têm a nos ensinar?* Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. Rio de Janeiro, 2013.

MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas*; v. 112, p. 33-60, 2001.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. *Cadê as crianças negras que estão aqui?: o racismo (não) comeu*. *Latitude*, Vol. 10, nº2, p.383-423, 2016.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. *O trabalho do antropólogo*. 2ed/ Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora UNESP, 1996.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. *Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis da participação*. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Mônica A. (Orgs.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. *Na dança e na educação: o círculo como princípio*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n.1, p. 165-176, jan./abr. 2009.

\_\_\_\_\_. *Educação infantil, arte e criação: ensaios para transver o mundo*. In: *Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil*. Secretaria Municipal de Educação. – Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010.

\_\_\_\_\_ (Org). *Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica*. Campinas, SP: Papirus, 2017.

PELOSO, Franciele Clara. *Infâncias do e no campo: um retrato dos estudos pedagógicos nacionais*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, São Paulo. 2015.

PEREIRA, Patrícia da Silva. *Griot-educador: a pedagogia ancestral negro-africana e as infâncias, em um espaço de cultura Afri-gaúcha*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

PEREIRA, Rita Ribes; MACEDO. *O menino, os barcos, o mundo: considerações sobre a construção do conhecimento*. *Currículo sem Fronteiras*, v.10,n.2,p. 38-54, jul/dez, 2010.

\_\_\_\_\_; Neila Mara Rezende. (Orgs) *Infância em pesquisa*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2012.

\_\_\_\_\_. *Por uma ética da responsividade: exposição de princípios para a pesquisa com crianças*. *Currículo sem Fronteiras*, v.15, n.1, p.50-64, jan./abr, 2015.

PINTO, Manuel. *A infância como construção social*. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel (coord.). *As crianças, contextos e identidades*. Universidade do Minho - Centro de Estudos da Criança, 1997.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; FERREIRA, Cláudia Roberta; FERNANDES, Carla Helena. *Narrativa Pedagógica e Memoriais de Formação: Escrita dos Profissionais da Educação*. Revista Teias, v.12,n.26,p. 143-153, set/dez. 2011.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova Sociologia da Infância. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.141, p. 729-750, set./dez. 2010.

QUEIRÓS. Bartolomeu Campos. *Indez*. São Paulo: Global, 2005.

QUINTEIRO, Jucirema. *Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate*. In: *Perspectiva*, v. 20, nº Especial, p. 137-162, jul/dez, 2002.

QVORTRUP, Jens. O trabalho escolar infantil tem valor? A colonização das crianças pelo trabalho escolar. In: CASTRO, Lucia Rabello (org.). *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: NAU; Faperj, 2001. p. 129-152.

\_\_\_\_\_. A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*: São Paulo, v. 36, n.2, p.631-643, maio/ago. 2010.

RAMOS, Graciliano. *História de Alexandre*. Rio de Janeiro: Record.

RANCIÈRE, Jacques. *O Mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

RIBEIRO, Rosana. *Uma análise do Programa “Mais infância”: concepções e ações envolvidas na implementação da política pública para a Educação Infantil em Niterói (2003 - 2016)*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

RINALDI, Carla. *Diálogos com Reggio Emília: Escutar, investigar e aprender*. Tradução: Vânia Cury. – 1.ed. –São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ROCHA, Eloísa. 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.

\_\_\_\_\_. Educação e Infância: trajetórias de pesquisa e implicações pedagógicas In: ROCHA, ELOISA; KRAMER, SONIA (Orgs.). *Educação Infantil. Enfoques em Diálogo*. São Paulo: Papirus, 2013.

ROCHA, Gilmar. O caminho da escola: reflexões sobre o cotidiano como método. In: TOSTA, Sandra; ROCHA, Gilmar. *Diálogos sem fronteira: história, etnografia e educação em culturas Ibero-Americanas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SALUTTO, Maria Nazareth. *Leitura literária na creche: o livro e o texto entre imagens, olhares, corpo e voz*. Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, PPGE-UFRJ, 2013.

SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. *Revista Educação e Fronteiras* [on-line], Dourados – MS, v. 3, p. 90-104, 2015. Disponível em:<<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/>

educação/article/view/5184/pdf\_301>.

SANTOS, Adriana Pacheco da Silva. *Significações do currículo da Educação Infantil do/no Campo para a comunidade escolar de um Assentamento de Reforma Agrária na região norte de Mato Grosso*. Dissertação de Mestrado - Universidade do Estado de Mato Grosso, Mato Grosso, 2016.

SARMENTO, Manuel. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera; SARMENTO, Manuel (Orgs). *Infância (in) visível*. Araraquara, SP: Junqueira & Marins, p. 25-49, 2007.

\_\_\_\_\_; GOUVEA, Maria Cristina. (Orgs). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. Sociologia da Infância: Correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel ; GOUVEA, Maria Cristina (Orgs). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. *Uma agenda crítica para os estudos da criança*. Currículo sem fronteiras, v. 15, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2015.

\_\_\_\_\_; MARCHI, Rita de Cássia. Radicalização da infância na segunda modernidade. Para uma Sociologia da infância crítica. Configurações, Revista do Centro de Investigação em Ciências Sociais da Universidade do Minho, n.4, p. 91-113, 2008.

SILVA, Carla Andréa. *Saberes e fazeres das crianças: manifestações das culturas infantis em situações dirigidas pela professora*. Dissertação de Mestrado – UFRJ / Faculdade de Educação / Programa de Pós-graduação em Educação, 2007.

SILVA, Juliana; BARBOSA, Silvia; KRAMER, Sonia. *Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças*. Perspectiva, Florianópolis, v.23, n.01, p.41-64, jan./jul. 2005.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas, v. 112, p. 7-31, 2001.

SKLIAR, Carlos. *A educação e a pergunta pelos Outros. Diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros"*. Ponto de Vista, Florianópolis, n.05, p. 37-49, 2003.

SOARES, N. F. A investigação participativa no grupo social da infância. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2006.

SOUSA, Ellen de Lima. *Experiências de infâncias com produções de culturas no Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, 2016.

SPINELLI, C. S.; QUINTEIRO, J. A criança na pesquisa educacional brasileira: da condição de “silenciada” à “testemunha da história”. In: REIS, M.; GOMES, L. O. (Org.). *Infância: sociologia e sociedade*. São Paulo: Levana, 2015. p. 349-371.

STACCIOLI, Gianfranco. Os traços invisíveis nos desenhos das crianças. In: GOBBI, Marcia; PINAZZA, Mônica (Orgs.). *Infância e suas linguagens*. São Paulo: Cortez, 2014.

TAVARES, Tereza Goudard. A (in)visibilidade que a escola (ainda) não vê: “Tias negras” em

sala de aula. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Novos olhares sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_ *Os pequenos e a cidade: o papel da escola na construção de uma alfabetização cidadã*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003. Mimeo.

\_\_\_\_\_ *A chegada da “estranha”: Desafios político - epistêmicos da pesquisa com as camadas populares*. GT 06: Educação Popular. Reunião anual da Anped. Caxambu: 2009.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: Velho, G. *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

VIGOTSKI, Lev. *Imaginação e criação na infância*. Trad. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

**ANEXO**

Prezado (a) responsável,

Estamos realizando uma pesquisa, com o objetivo de ouvir as crianças, investigando o que dizem e pensam sobre suas vivências e experiências infantis. Este projeto de pesquisa é de responsabilidade de Nayara Alves Macedo, professora da UMEI Rosalina de Araújo Costa e mestranda do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Formação de Professores (FFP), da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), orientado pela Professora Maria Tereza Goudard Tavares. Os dados da pesquisa serão registrados através da escrita das observações em diário de itinerância, da captura de imagem em registros fotográficos, de gravações de voz e das produções das crianças (desenhos, registros, etc.).

Por ser uma pesquisa com crianças, que compreende as crianças como sujeitos cúmplices dessa investigação, nosso primeiro movimento foi conversar com as crianças da sala verde, explicitando nossas intenções de pesquisa e após o seu consentimento e acordo, viemos por meio deste documento, solicitar junto aos seus responsáveis a autorização para a pesquisa.

Neste sentido, solicitamos ainda autorização da utilização das imagens (vídeos e fotos), depoimentos, gravações, e produções da criança, que será utilizado apenas para fins exclusivos do trabalho acadêmico como relatório de pesquisa, publicação e divulgação científica de resultados da pesquisa em eventos nacionais e internacionais, bem como em periódicos e revistas da área de educação e atividades formativas com educadores como palestras e aulas em âmbitos acadêmicos.

A realização da pesquisa busca aprofundar nossos conhecimentos sobre/com as crianças, objetivando contribuir para a melhoria do nosso trabalho pedagógico, na construção de uma educação infantil de qualidade social para as crianças.

Eu, \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ Responsável pela  
 criança \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ aceito  
 e concordo que a criança participe da pesquisa. E também autorizo a divulgação dos dados coletados, incluindo imagens, para fins exclusivos do trabalho acadêmico.

Nayara Alves Macedo