

NOTAS DE CAMPO: PERCURSOS ÉTICOS E METODOLÓGICOS EM UMA PESQUISA COM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

FIELD NOTES: ETHICAL AND METHODOLOGICAL PATHWAYS IN A RESEARCH WITH CHILDREN IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Sandro Machado 1
Rodrigo Saballa de Carvalho 2

Resumo: O artigo, a partir do campo dos Estudos Sociais da Infância, tem como objetivo discutir desafios éticos e metodológicos implicados na realização de uma pesquisa com crianças. Metodologicamente, tomam-se como materialidade investigativa as notas de campo de uma pesquisa de Mestrado. Para tanto, é realizada uma análise textual das notas de campo, no sentido de ilustrar o processo de geração dos dados e a elaboração do relatório final. Desse modo, são apresentadas considerações sobre as orientações legais a respeito da pesquisa com crianças e um panorama sobre os Estudos Sociais da Infância e suas contribuições para a discussão ética. Ademais, é apresentada uma análise sobre a participação das crianças na pesquisa enquanto parte do processo investigativo. Por fim, nas conclusões, defende-se a necessidade de que os pesquisadores compreendam as produções das crianças, não apenas como objeto de confirmação de suas premissas teóricas, mas como constituintes de reflexões.

Palavras-chave: Ética. Pesquisa com crianças. Educação Infantil. Estudos Sociais da Infância.

Abstract: The article, based on the field of Social Studies of Childhood, aims to discuss ethical and methodological challenges involved in conducting research with children. Methodologically, we take as investigative materials the field notes of a Masters' research. A textual analysis of the field notes is then performed to illustrate the data generation process and the preparation of the final report. Thus, we present considerations on the legal guidelines regarding research with children and an overview on the Social Studies of Childhood and their contributions to the ethical discussion. In addition, an analysis of the children's participation in the research as part of the investigative process is presented. Finally, as final remarks, we advocate the need for researchers to understand children's productions, not only as an object of confirmation of their theoretical premises, but as constituents of reflections.

Keywords: Ethics. Research with children. Early Childhood Education. Social Studies of Childhood.

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8709261728990770>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0134-8386>. E-mail: sandroarione@gmail.com | 1

Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal de Pelotas - UFPEL, Pelotas, RS, Brasil. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil. Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9450619789833040>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8899-0998>. E-mail: rsaballa@terra.com.br | 2

Considerações iniciais

Contemporaneamente, no âmbito das pesquisas desenvolvidas com crianças, inúmeros pesquisadores (FARRELL, 2005; ALDERSON; MORROW, 2011; PEREIRA; MACEDO, 2012; BARBOSA, 2014; PEREIRA; GOMES; SILVA, 2018; SCRAMINGNON, 2019; KRAMER; PENA; TOLEDO; BARBOSA, 2019) têm se preocupado em debater os desafios éticos e metodológicos implicados na prática investigativa com crianças. Com frequência em tais debates, constam os diferentes modos de planejamento de estratégias metodológicas para a geração dos dados das pesquisas, as quais são imprescindíveis para a garantia da participação das crianças e do respeito às suas peculiaridades enquanto cidadãos que devem ter seus direitos garantidos e reconhecidos.

Nesse contexto, também têm sido recorrentes as discussões sobre as orientações éticas que devem ser seguidas para que sejam levadas a cabo as investigações envolvendo crianças (FARRELL, 2005; ALDERSON; MORROW, 2011). Ocorre que, por vezes, que essas orientações, ao serem assumidas exclusivamente como protocolos, acabam por “delimitar” a dimensão ética, restringindo-a aos aspectos legais que o pesquisador deve considerar antes da realização da pesquisa. Esse fato, faz com que, com frequência, os pesquisadores (iniciantes ou não) esqueçam que a ética na pesquisa é constituída nas relações de equidade (FARELL, 2005), respeito e escuta sensível a serem estabelecidas no âmbito do trabalho de campo com as crianças. Portanto, entendemos conceitualmente ética e educação como “um modo de perscrutar o caminho da acessibilidade ao outro, de modo a conhecer possibilidades de reconhecimento a alteridade” (HERMANN, 2014, p.122).

Entre os aspectos legais envolvendo as pesquisas com crianças, destacamos a elaboração do Termo de Anuência da instituição coparticipante, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para assinatura dos responsáveis pelas crianças e professores envolvidos na pesquisa, do Termo de Assentimento a ser assinado pelas crianças maiores de três anos de idade, assim como o encaminhamento do projeto de pesquisa pela Plataforma Brasil ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) ao qual se encontra vinculado o projeto investigativo. Ademais, no escopo dessa dimensão ética, circunscrita pelos documentos legais decorrentes das Resoluções n.º 196/96, 466/12 e 510/16, o pesquisador deverá estar atento aos protocolos de pesquisa, deixando claros, em seu projeto e no preenchimento da Plataforma Brasil, o resumo da investigação, as hipóteses, o objetivo primário, secundário, a metodologia proposta, os critérios de inclusão e de exclusão dos participantes, os riscos, os benefícios da pesquisa e, ainda, a metodologia de análise dos dados.

Embora consideremos que as orientações legais, materializadas nos documentos e procedimentos anteriormente elencados, sejam decisivas para a legitimidade das pesquisas, entendemos que também é preciso problematizar o que temos compreendido, a partir de Alderson e Morrow (2011) e de Pereira, Gomes e Silva (2018), como uma redução da discussão sobre ética nas pesquisas com crianças. Convencionalmente, as orientações legais vêm sendo vistas como garantia exclusiva da ética no processo investigativo. É como se, ao serem elaborados os documentos, feita a submissão ao Comitê de Ética (CEP) e coletadas as assinaturas, as pesquisas estivessem certificadas para serem realizadas, não havendo motivos para reflexões decorrentes de questões emergentes do trabalho de campo. Portanto, enquanto pesquisadores da área da Educação Infantil, acreditamos que existem, nesse contexto, algumas problematizações que devem ser realizadas para que possamos continuar avançando nas discussões sobre pesquisas com crianças e promovendo modos mais respeitosos de investigação.

Como observam Pereira, Gomes e Silva (2018), hoje é notória a centralização da pauta ética das pesquisas com crianças apenas nos “contratos legais”, materializados nos termos que devem ser assinados pela equipe gestora, pais e crianças, quando há necessidade. No caso dos assentimentos, por exemplo, esquece-se da discussão sobre o aceite dos bebês e crianças bem pequenas, já que estes são menores de 3 anos. Tal fato evidencia que, embora o aceite dos menores de 3 anos não conste nas orientações legais, ele deve ser amplamente debatido, pois as crianças menores também podem evidenciar descontentamento com a presença do pesquisador enquanto uma figura “estranha” ao contexto institucional.

Considerados esses apontamentos, depreendemos que as orientações legais não devem, limitar nossa compreensão a respeito de uma dimensão mais ampla sobre ética na

pesquisa, visto que ela permeia todo o processo investigativo. Isso porque, como apontam Pereira, Gomes e Silva (2018, p. 775), “o mero contrato que normatiza o encontro do pesquisador com as crianças não dá conta dos embates éticos dessa relação”.

Convergindo com essa exposição prévia, este artigo tem o objetivo de discutir alguns desafios éticos e metodológicos¹ presentes em pesquisas com crianças, para além dos protocolos legais amplamente divulgados no contexto das pesquisas envolvendo seres humanos. Nosso intuito é a defesa de que os aspectos éticos não devem dizer respeito apenas às etapas da pesquisa que antecedem a entrada em campo, mas fazer parte da definição do referencial teórico, planejamento metodológico, realização do trabalho de campo, devolutiva da pesquisa para as crianças e escrita do relatório final. Assim, como asseguram Graue e Walsh (2003), apostamos que seja possível garantir efetivamente os direitos das crianças e a visibilidade de suas contribuições nos dados gerados em campo. Afinal, “agir eticamente é agir da forma que agimos com as pessoas que respeitamos” (GRAUE; WALSH, 2003, p.75).

Por conseguinte, o processo de planejamento da pesquisa deve ser orientado por aspectos éticos que respeitem e acolham o que as crianças têm a nos dizer, a partilhar e a nos ensinar (PEREIRA; MACEDO, 2012; BARBOSA, 2014). Essa ética, por sua vez, deve inspirar os pesquisadores a estabelecer relações de proximidade e confiança com as crianças, desenvolvendo uma escuta sensível para os modos de expressão infantil e um olhar acolhedor para as diferentes formas a partir das quais as crianças partilham suas vidas. Com isso, ressaltamos a significância de construirmos, “a partir das crianças, outras imagens de infância que conduzam a perspectivas mais locais a partir da descrição, da escuta da voz e da participação das mesmas” (BARBOSA; DELGADO, TOMÁS, 2016, p. 113).

Compartilhando do entendimento de que realizar pesquisa com crianças é um compromisso ético e político (VASCONCELOS, 2016) no que diz respeito à garantia dos direitos das crianças, apresentaremos, neste artigo, algumas considerações e reflexões emergentes de uma pesquisa de Dissertação de Mestrado² em Educação. Na pesquisa em questão, foi realizada uma *investigação etnográfica*³ durante um período de seis meses consecutivos, com um grupo de crianças de 5 anos de idade que estavam frequentando a pré-escola de uma instituição de Educação Infantil conveniada à rede municipal de ensino. O objetivo da pesquisa foi discutir a produção de uma cultura lúdica (BROUGÈRE, 1998, 2004, 2010) pelas crianças nos tempos e espaços institucionais, evidenciando, segundo seus pontos de vista, os modos como significavam a ludicidade nas *interações sociais* (GRIGOROWITSCHS, 2011) com seus pares.

Metodologicamente, foram realizadas observações, rodas de conversa, registros em diário de campo e propostas envolvendo registro fotográfico e produção de desenhos pelas crianças participantes da pesquisa. A esse respeito, ainda é válido destacar que o interesse do pesquisador era discutir a produção das culturas lúdicas infantis não apenas na dimensão dos jogos e brincadeiras. Sob esse prisma, para melhor compreensão da discussão a ser desenvolvida no decorrer do artigo, compartilharemos notas de campo da referida pesquisa, as quais nos possibilitam evidenciar a postura ética do pesquisador durante o processo investigativo, assim como a efetiva participação das crianças no processo de geração dos dados. Em tal perspectiva, o foco do artigo não é, em si, a chamada *cultura lúdica* (BROUGÈRE, 1998, 2004, 2010), temática da pesquisa anteriormente descrita, mas discussões éticas e metodológicas que permearam todo o seu processo de realização.

Assim, importa informar que o artigo está organizado em cinco seções. Após esta seção introdutória, a segunda seção, denominada *Estudos Sociais da Infância, pesquisa com crianças e relações éticas*, tem como foco a apresentação do campo de estudos no qual foi pautada a

1 A partir das discussões desenvolvidas por Farrell (2005), Barbosa (2014), e Alderson e Morrow (2011), entendemos que as questões éticas estão relacionadas, de modo imanente, aos aspectos metodológicos das pesquisas envolvendo crianças.

2 Esclarecemos que, embora o artigo tenha sido escrito em coautoria, a pesquisa que derivou a escrita do texto é de autoria de apenas um dos pesquisadores. Desse modo, na escrita do texto, quando nos referirmos ao pesquisador (no singular), estaremos fazendo referência ao sujeito que realizou o trabalho de campo com as crianças.

3 Realizamos uma investigação etnográfica com crianças (GRAUE; WALSH, 2003). Nesse sentido, tendo em vista a geração dos dados da pesquisa, foi realizada observação, registro em diário de campo, rodas de conversas e registros fotográficos e propostas de realização de desenhos com as crianças.

pesquisa, bem como suas contribuições para a discussão sobre ética. Na terceira seção, cujo título é *Ética, escrita e reflexividade: reverberações na produção do relatório de pesquisa*, serão discutidas algumas estratégias textuais utilizadas na escrita da dissertação, as quais tiveram como objetivo a garantia dos aspectos éticos por meio da visibilidade das crianças enquanto sujeitos participantes do processo investigativo. *Entre consentimentos, assentimentos e observações: apontamentos éticos e metodológicos* é o título da quarta seção, na qual são descritas algumas estratégias de geração de dados utilizadas na pesquisa, assim como o processo de consentimento das famílias e assentimento das crianças. Por fim, na última seção do artigo, serão compartilhadas aprendizagens decorrentes da pesquisa com as crianças, bem como reflexões para seguirmos pensando.

Estudos Sociais da Infância, pesquisa com crianças e relações éticas

As discussões teóricas que sustentam conceitualmente a produção deste artigo levam em consideração dois aspectos principais. O primeiro deles diz respeito ao campo de estudos no qual nos posicionamos política e pedagogicamente, denominado Estudos Sociais da Infância. O segundo deles (e um desdobramento do primeiro aspecto) refere-se à maneira como articulamos as contribuições desse campo para discutir as questões relativas à ética na pesquisa com crianças. Ainda, em relação ao primeiro aspecto, cabe esclarecer que os Estudos Sociais da Infância são um “campo de intersecção entre disciplinas e questionamentos sobre as características ou atributos da infância nos distintos momentos vividos nos anos iniciais da vida” (BARBOSA; DELGADO, TOMÁS, 2016, p. 107).

Nessa lógica, enquanto campo de estudos interdisciplinar, os Estudos Sociais da Infância defendem o argumento de que as crianças “são agentes sociais que (re)produzem e difundem a cultura a partir das relações estabelecidas intra e intergeracional, e suas ações e modos de pensar transformam os espaços sociais nos quais se inserem” (GOMES; AQUINO, 2019, p. 6). Assumindo como objeto de estudos as produções das crianças e os temas pertinentes a elas em suas relações com os contextos sociais dos quais fazem parte (FERREIRA, 2004; GRIGOROWITSCHS, 2011; FIANS, 2015), tal campo de estudos possibilita que os pesquisadores reflitam a respeito das crianças como sujeitos ativos nos processos culturais nos quais estão envolvidas e, da mesma forma, contribui para que se discuta a infância enquanto categoria social digna de estudo.

Os aspectos expostos implicam, na compreensão de que as crianças “são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas” (CORSARO, 2011, p. 15). Essa visão, em alguma medida, converge com movimentos teóricos e políticos contemporâneos que procuram tensionar abordagens teóricas tradicionais sobre os processos de *socialização das crianças* (CORSARO, 2002; FERREIRA, 2004; GRIGOROWITSCHS, 2011; GOMES; AQUINO, 2019).

Durante séculos, as crianças foram representadas socialmente como “seres humanos miniaturizados que só valia a pena estudar e cuidar pela sua incompletude e imperfeição; seres sociais ‘em trânsito’, para a vida adulta” (SARMENTO, 2009, p. 19). Nessa perspectiva propedêutica de compreensão da infância, as crianças eram vistas como indivíduos passivos e reprodutores da cultura adulta, os quais se desenvolviam a partir de processos de socialização verticais, pautados especificamente na ação de instituições como família, escola, igreja, etc.

Por outro lado, os Estudos Sociais da Infância, na interlocução com as contribuições da Sociologia, da Antropologia, da Filosofia, da Geografia, etc., procuram problematizar as perspectivas convencionais de socialização ao desenvolver o argumento de que as crianças não são meras reprodutoras da cultura adulta (CORSARO, 2002, 2011). Para esse campo de estudos, as crianças contribuem ativamente na “produção e na mudança social das sociedades as quais fazem parte, pelo fato de produzirem simultaneamente suas próprias culturas infantis” (CORSARO, 2011, p. 97).

Obviamente, essas culturas infantis (CORSARO, 2011) são produzidas em um contexto de relação com as culturas mais amplas – ou seja, as culturas familiares e escolares, por exemplo. Conforme ratifica Carvalho (2015, p. 126), as crianças “criam, recriam, reorganizam

tempos, espaços e artefatos” segundo “elementos aceitos da cultura do adulto e por elementos elaborados pelas próprias crianças” (CARVALHO, 2015, p. 179). Desse modo, é compreensível a relativa autonomia das crianças no que diz respeito à ação social e à produção cultural. Contudo, é preciso cautela, pois entender as crianças como *agentes sociais ativos* (CORSARO, 2011) não significa tratá-las como adultos. Elas não são adultas. As crianças “devem ser tratadas como crianças, mas de uma forma que normalmente os adultos não tratam as crianças” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 78), ou seja, com respeito, atenção e confiança.

Outra ressalva é que a perspectiva dos Estudos Sociais da Infância não pretende realizar clivagens mais estritas sobre um suposto “mundo adulto” e um “mundo infantil” (BARBOSA; DELGADO; TOMÁS, 2016). Como bem pontuado por Fians (2015, p. 33), “se apostamos nessa segmentação radical entre adultos e crianças, reduzimos a importância da experiência compartilhada entre pessoas de todas as idades que habitam determinado tempo e espaço”.

No âmbito das pesquisas que se orientam com base em pressupostos teóricos dos Estudos Sociais da Infância, é fundamental que se entenda que “a educação não é um processo de mão única, pois as crianças são atuantes, participam, se expressam, falam, refletem e colocam suas ideias de diferentes formas” (GOMES; AQUINO, 2019, p. 11). Isso significa que as crianças “usam seus conhecimentos para tomar decisões, entender os fatos e produzir modificações nas rotinas, nas normas e nos valores” (GOMES; AQUINO, 2019, p. 11).

Por tudo isso, consideramos que a participação das crianças no processo de pesquisa precisa ser realizada de forma horizontal, de maneira que as aprendizagens do pesquisador em campo, derivadas de suas relações com as crianças, não seja apenas um elemento de confirmação ou refutação de suas formulações conceituais prévias. Destacamos que as experiências compartilhadas pelas crianças com o pesquisador podem se tornar elementos constituintes da própria produção teórica, contribuindo para a ressignificação dos modos de teorizar sobre a infância. Esse movimento de ressignificação da construção teórica a partir dos aprendizados em campo com as crianças “implica a possibilidade de inserção da criança na disputa da produção de uma narrativa sobre sua própria infância” (PEREIRA; GOMES; SILVA, 2018, p. 763). Ao possibilitar que as crianças participem do processo de produção da pesquisa, o pesquisador tem a oportunidade de problematizar sua posição adultocêntrica (CARVALHO, 2015).

Diante do exposto, uma pesquisa fundamentada nos pressupostos dos Estudos Sociais da Infância pretende “produzir relatos respeitosos, complexos e sensíveis das experiências com crianças” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 101). Para tanto, é necessário que exista a predisposição do pesquisador em ouvir de modo sensível o que as crianças têm a “ensinar e a comunicar sobre suas experiências de vida” (CORSARO, 2011, p. 62).

Em resumo, as aprendizagens do pesquisador, com base nas relações que serão estabelecidas com as crianças, são fundamentais para a produção da pesquisa, sobretudo das reflexões conceituais e considerações analíticas que serão apresentadas. Todavia, realizar uma pesquisa com crianças não significa que o adulto deva “abrir mão” de seu lugar de pesquisador, mas que compreenda e amenize “a assimetria da relação entre adultos e crianças” (SCRAMINGNON, 2019, p. 64). Tal compreensão passa, muitas vezes, por um “intercâmbio de emoções” (NAVARRO, 2004, p. 10), já que as relações afetivas são decisivas em uma pesquisa com crianças.

Uma pesquisa com crianças pode ensejar que o pesquisador, por meio das *relações sociais* (GRIGOROWITSCHS, 2011) a serem constituídas em campo, produza ambientes⁴ para que os participantes possam expor opiniões, debater ideias, esclarecer dúvidas e propor novas rotas, caso exista alguma demanda emergente. Essas reflexões aparentemente teóricas podem ser pensadas pelos pesquisadores como um movimento político e pedagógico que expressa uma posição ética em relação às crianças.

Ratificando o argumento, Pereira, Gomes e Silva (2018, p. 766) afirmam que “a construção teórica de uma pesquisa é, em si, um agir ético”. Conforme as autoras, existe uma tendência, nas pesquisas em estabelecer cisões entre aspectos que são indissociáveis. Como exemplo de tal situação, as autoras apontam que, geralmente, as pesquisas apresentam, em separado,

⁴ Esclarecemos que os ambientes são por nós entendidos como um todo indissociável entre os sujeitos: o espaço físico e suas paisagens, cheiros, sons, lembranças, mobiliário e demais objetos, entre outros elementos que, de alguma forma, entram em relação em um mesmo lugar (FORNEIRO, 1998).

um capítulo conceitual, no qual é realizada a revisão de literatura (PEREIRA; GOMES; SILVA, 2018). Por outro lado, os demais aspectos que compõem a produção do relatório final, como o contexto no qual foi realizada a pesquisa, os aspectos éticos e metodológicos, bem como a apresentação dos participantes, são separados da discussão conceitual (PEREIRA; GOMES; SILVA, 2018).

Nessa perspectiva, conforme asseguram Pereira, Gomes e Silva (2018, p. 764), é cada vez mais frequente, nos relatórios de pesquisa, “uma descrição das decisões tomadas pelo pesquisador em relação aos procedimentos metodológicos, sem necessariamente apresentar essas decisões como constituintes da produção de uma ética de pesquisa”. Isso ocorre como se a “ética” nas pesquisas com crianças estivesse conformada, por exemplo, aos protocolos legais descritos na introdução do presente artigo.

Diante disso, entendemos que um dos efeitos gerados pelas concepções apenas protocolares da ética na pesquisa com crianças é a produção de hierarquizações em relação ao grau de importância dos diferentes aspectos que constituem uma investigação, levando muitas vezes os pesquisadores a secundarizar as “questões éticas” em detrimento daquilo que concebem, de modo dissociado, como “questões teóricas” (GRAUE; WALSH, 2003). Em contrapartida, defendemos que “há uma ética na construção teórica” (PEREIRA; GOMES; SILVA, 2018, p. 767) das pesquisas. Em outras palavras, a dimensão ética deve permear toda a produção investigativa, não sendo restrita somente a ações divulgadas nas orientações legais.

Ética, escrita e reflexividade: reverberações na escrita do relatório de pesquisa

Retomando o objetivo deste artigo, compartilharemos, nesta seção, algumas estratégias textuais que foram utilizadas para a escrita do relatório da pesquisa. Cabe referir que o relatório foi iniciado com a apresentação de um curto prelúdio, no qual foram descritas considerações iniciais que tiveram o intuito de “ambientar” o leitor com as especificidades de uma pesquisa com crianças. Por conseguinte, foram caracterizadas as crianças participantes da pesquisa do texto. Nesses dois momentos iniciais, houve uma preocupação em estreitar as relações com o leitor que não possui familiaridade com certas “expressões acadêmicas”. Levando em consideração o distanciamento que as Universidades brasileiras têm estabelecido com as escolas, entendemos que há um trabalho a ser feito no sentido de produzir uma reaproximação entre a produção acadêmica e os professores que atuam nas instituições de Educação Infantil.

Além disso, no caso da apresentação das crianças juntamente com o autor do texto, o que se pretendeu foi colocar em movimento uma das premissas dos Estudos Sociais da Infância: compreender as crianças como sujeitos ativos na produção cultural dos grupos sociais dos quais fazem parte (BARBOSA; DELGADO; TOMÁS, 2016). Portanto, em vez de simplesmente descrever as crianças (número de participantes da pesquisa, sexo, faixa etária) em algum trecho dos aspectos metodológicos da pesquisa, foi feita a opção por realmente caracterizar as crianças (sem a identificação de seus nomes reais) segundo suas singularidades. Para tanto, a descrição foi materializada no detalhamento das preferências das crianças e nos modos como as mesmas se relacionavam com o grupo. Compreendemos que tal opção não é apenas uma escolha metodológica, mas um modo respeitoso de atenuar as assimetrias existentes nas relações entre crianças e adultos no âmbito das pesquisas (ALDERSON; MORROW, 2011).

Ao assumirmos uma perspectiva que compreende que as crianças “criam, recriam, reorganizam tempos, espaços e artefatos a partir da transgressão de regras, da interação nas brincadeiras e da criação de laços e vínculos” (CARVALHO, 2015, p. 126), consideramos ético apresentar as crianças como sujeitos que compartilham a autoria da pesquisa, e não simplesmente como objetos de investigação. Por exemplo, na pesquisa que serviu de mote para a escrita do artigo, as crianças participaram ativamente. Por meio de “ordens sociais construídas coletivamente” (ARENHART, 2016, p. 155), as crianças compartilharam experiências ocorridas em suas jornadas na escola e contribuíram na produção dos materiais empíricos, os quais foram discutidos analiticamente no relatório final.

Por outro lado, a participação das crianças na pesquisa não se restringiu ao que conven-

cionalmente se denomina capítulo analítico. As contribuições dos participantes reverberaram em todo o texto, possibilitando problematizações aos “portos seguros” das teorias, a ampliação de pontos de vista para além da retórica adulta e um importante movimento de reflexão que serviu para a ressignificação dos pressupostos conceituais iniciais.

Outro ponto a se destacar é que a discussão conceitual sobre *cultura lúdica* (BROUGÈRE, 1998, 2004, 2010) que permeou os diferentes capítulos do texto foi constituída em meio a várias articulações que levaram em consideração estudos prévios sobre a temática, a experiência do pesquisador em campo, assim como referenciais teóricos descobertos e consultados ao longo da produção do trabalho. Sobretudo a produção dessa discussão foi concebida por meio dos diálogos estabelecidos entre o pesquisador e as crianças, nas suas criativas e fluídas experiências, transpassadas pelos sentimentos que as acompanhavam no cotidiano.

Embora, textualmente, a discussão conceitual tenha feito parte de toda a escrita da dissertação, sua conclusão ocorreu ao mesmo tempo que o final das análises, pois, em vários momentos ao longo da investigação, como já referimos antes, os conceitos foram sendo readequados a partir do trabalho de campo. Por essa razão, a título de exemplo, apresentaremos, na sequência, um episódio que ilustra o processo de reflexão do pesquisador sobre os referenciais conceituais da pesquisa:

Diego⁵, que estava sentado, foi em direção à professora para avisá-la que sua atividade havia sido terminada. “Está bem, pode ir brincar!”, disse a professora. Diego atravessou a sala, indo até os brinquedos. Próximo a Diego estavam Evandro, Flávio e Lucas, que brincavam juntos com seus bonecos. Diego então se juntou ao grupo, perguntando: “Posso brincar com vocês?”. Nenhum dos meninos respondeu... Virando-se na direção de Evandro, Diego continuou: “Faz de conta que eu caía assim...”, quando foi interrompido por Evandro, que disse: “Tu não estás na brincadeira!”. Abatido com a resposta, Diego levantou-se e caminhou em direção à professora mais uma vez. Evandro, ao perceber que Diego poderia ir até a professora, exclamou, visivelmente contrariado: “Ai, Diego, pode brincar com a gente, então!”. Percebi, a partir do aceite da entrada do menino no grupo, uma “cisão” na dinâmica e fluência da brincadeira. Diego, mesmo brincando a partir do momento em que foi aceito pelos meninos, precisava a todo instante solicitar a atenção deles. A sensação que tive foi a de que Diego não desfrutava do mesmo *status* que as demais crianças do grupo de pares. (Diário de Campo, outubro de 2018).

O episódio apresentado possibilitou refletir sobre como, em uma mesma brincadeira – compreendida como sendo parte das *culturas de pares* (CORSARO, 2011)⁶ –, podem circular diferentes sentimentos, os quais nem sempre são significados como uma situação “lúdica” pelas crianças. A partir de uma perspectiva teórica convencional, geralmente assumida pelos pesquisadores do brincar, a qual é tensionada na pesquisa, poderíamos afirmar que Evandro e Diego *compartilharam de uma cultura lúdica em comum* (BROUGÈRE, 1998, 2004, 2010), a qual possibilitou que brincassem juntos. Todavia, ao depormos nosso olhar adultocêntrico,

5 Esclarecemos que os nomes das crianças participantes da pesquisa que originou a escrita do presente artigo são fictícios, tendo em vista a manutenção do anonimato de todos os envolvidos no processo investigativo. Além disso, de antemão, salientamos que os responsáveis pelas crianças participantes da pesquisa aceitaram a divulgação dos resultados, a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Do mesmo modo, as crianças assentiram na participação mediante a assinatura do Termo de Assentimento e, sobretudo, durante o processo de pesquisa.

6 As culturas de pares são definidas, no âmbito das pesquisas realizadas por Corsaro (2011, p. 32), como sendo “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares”.

com base em uma observação atenta e uma escuta sensível aos modos de interação ocorridos entre as crianças, é possível perceber que os meninos, ao *reconfigurarem o grupo* (CORSARO, 2002, 2011) com a entrada de Diego, deixaram de partilhar um ambiente lúdico comum.

Tal processo de observação permitiu tensionar certas *vinculações teóricas entre lúdico, ludicidade e cultura lúdica* (HUIZINGA, 2000; KISHIMOTO, 2016; BROUGÈRE, 1998, 2004, 2010) a conceitos como jogos e brincadeiras. Isso significa que, embora o pesquisador tivesse certos pressupostos teóricos iniciais a respeito do tema de pesquisa, esses fundamentos foram sendo problematizados à medida que a participação das crianças, nas suas experiências compartilhadas, foi se tornando gradualmente orgânica no processo de fundamentação teórica.

Desse modo, consideramos que esse processo de produção teórica, narrado, é um desdobramento da concepção de ética (FARREL, 2005; ALDERSON; MORROW, 2011) assumida na pesquisa. Essa concepção oportunizou considerar as crianças como sujeitos que devem ter suas experiências de vida, suas ações, questões e posicionamentos legitimados. Esse movimento investigativo dialoga com o argumento de que [...] “toda construção teórica acerca da infância explicita uma ética” (PEREIRA; GOMES; SILVA, 2018, p. 762).

Com efeito, os episódios do trabalho de campo que foram e serão compartilhados no decorrer do artigo refletem o compromisso ético assumido em visibilizar as manifestações das crianças. Portanto, através dos episódios, foi possível narrar “os processos colocados em prática pelas crianças” (STACCIOLI, 2013, p. 152) no tempo por elas empregado para tecer suas relações, conforme será discutido na próxima seção.

Entre consentimentos, assentimentos e observações: apontamentos éticos e metodológicos

O início da pesquisa ocorreu anteriormente à definição da escola na qual seria realizado o trabalho de campo. As formulações teóricas iniciais emergiram durante estudos realizados pelo grupo de pesquisa. Ao longo de várias leituras (GRAUE; WALSH, 2003; PEREIRA; MACEDO, 2012; MULLER; CARVALHO, 2009; FIANS, 2015; VASCONCELOS, 2016) sobre pesquisa com crianças e de inúmeras reflexões, ideias e apontamentos, foram planejadas as estratégias de geração de dados, tendo em vista a especificidade do trabalho de campo. Ademais, foi definido que a pesquisa ocorreria com crianças de 5 anos de idade que estivessem frequentando a pré-escola.

A partir de um primeiro contato com a equipe gestora da Escola de Educação Infantil, a coordenadora compartilhou algumas datas em que poderia ocorrer uma visita à instituição para apresentação do pesquisador, exposição detalhada das etapas da pesquisa e convite para que os responsáveis pelas crianças participassem de uma reunião na qual seria compartilhado o projeto. Após esse primeiro contato com a escola, foi definida a data inicial para o primeiro contato do pesquisador com as famílias e a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme pode ser acompanhado a seguir:

O encontro com os responsáveis pelas crianças foi agendado na data da reunião mensal na escola. A sala foi preparada pela professora para a realização da reunião. Após a apresentação inicial, expus os objetivos da pesquisa e as etapas a serem seguidas para a sua realização. Além disso, esclareci detalhadamente as dúvidas de alguns familiares das crianças. A seguir, realizei a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e expliquei qual era a importância do documento. Do mesmo modo, elucidei a relevância do TCLE como autorização formal para que as crianças pudessem participar. Logo em seguida, convidei os responsáveis pelas crianças a entrar em contato comigo sempre que tivessem qualquer dúvida. Todos os presentes assinaram o TCLE e ficaram muito entusiasmados com a participação de seus filhos em uma pesquisa. As crianças que estavam presentes com seus responsáveis presenciaram toda a reunião. (Diário de Campo, agosto de 2018).

A reunião com os responsáveis pelas crianças marcou o início do trabalho de campo, o qual consistiu na apresentação do pesquisador na escola, na compreensão das rotinas institucionais (horários, planejamento da professora, etc.), além de estabelecimento de um vínculo afetivo inicial com as crianças. Uma das estratégias para explicar o processo de pesquisa foi o esclarecimento a respeito do tipo de investigação que seria realizada, assim como a importância da participação das crianças em todo o processo de geração dos dados.

A partir do aceite de todos os tutores das crianças, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), houve, na semana seguinte, uma gradual introdução do pesquisador na turma, explicando, aos poucos, por que frequentaria sua escola e acompanharia o cotidiano de suas vidas na instituição. Assim, consideramos relevante compartilhar o episódio que narra o primeiro contato do pesquisador com as crianças, ocasião na qual houve a apresentação dele a todos os presentes na turma, como poderá ser acompanhado na sequência:

Depois de me apresentar – e perceber o espanto das crianças em saber que eu tinha “intermináveis” 35 anos –, foi minha vez de escutá-las. Muitas indicavam com as mãos a sua idade, e algumas falaram da idade de seus pais, talvez para estabelecer alguma comparação com a minha. Assim que encerramos a rodada de apresentações, a professora pediu: “Contem para o professor o que vocês gostam de fazer”. Inicialmente, todas as crianças referiram seus “gostos” aos tipos de brincadeiras ou com quem gostavam de brincar. Em seguida, comentei com as crianças que estava lá na escola para fazer um trabalho da Universidade, mas que antes gostaria de passar algumas tardes com a turma, caso concordassem. “O que é Universidade?”, perguntou Larissa. Antes que pudesse responder, Paula se manifestou: “É uma escola dos adultos!”. Larissa então se virou para mim, como quem esperasse uma confirmação. Então disse: “A Paula está certa!”. E com um primeiro assentimento das crianças, iniciei a minha primeira etapa da pesquisa. (Diário de Campo, agosto de 2018).

A proposta da professora de pedir que as crianças falassem sobre o que “gostavam de fazer” possibilitou conhecer suas preferências em suas rotinas escolares, algo que tínhamos definido previamente no grupo de pesquisa como uma das primeiras propostas a serem realizadas naquela etapa da investigação. Tendo em vista contemplar a demanda da pesquisa, foi preciso escutar mais do que falar. Ou seja, foi preciso entender que a aprendizagem também passa pela escuta, a escuta “do mundo afetivo das crianças” (NAVARRO, 2004, p. 25). Além da proposta de mapear um panorama das preferências das crianças na escola, foram definidas outras ações como constituintes do processo de entrada em campo, como: a) conversa com a professora para conhecer a rotina da turma, planejamento e sistemática de sua ação pedagógica na pré-escola; b) visita aos espaços da escola e pesquisa sobre seu funcionamento, tal como agendamentos, etc.; c) aproximação gradual das crianças, por meio da observação do cotidiano da turma, objetivando a não interferência na rotina institucional.

As referidas ações de entrada em campo foram planejadas a partir do entendimento de que a pesquisa com crianças é constituída por um desdobrar de *posturas éticas* (FARREL, 2005; ALDERSON; MORROW, 2011) que não se restringe apenas às orientações legais. Sob esse prisma, compreendemos que valorizar as manifestações sociais das crianças implica observá-las com calma e escutá-las com atenção (NAVARRO, 2004; CARVALHO, 2015). Isso porque consideramos que a influência da perspectiva adultocêntrica nas relações com as crianças pode ser atenuada caso consigamos oportunizar tempo e espaço de qualidade para que as crianças exponham seus pontos de vista (SCRAMINGNON, 2019, p. 61). Nessa perspectiva, cremos ser

importante compartilhar outro episódio, no qual o foco é a segunda rodada de apresentação do pesquisador às crianças que ainda não o conheciam por não estarem presentes no primeiro encontro. Esse episódio pode ser acompanhado a seguir:

Bem, um detalhe que me esqueci de relatar anteriormente diz respeito aos curiosos olhares que fui recebendo de algumas crianças da turma – as quais não estavam presentes na escola no encontro anterior, em que me apresentei para o grupo. Aquelas crianças que já me conheciam, percebendo esses mesmos olhares, começaram a explicar a situação ao restante dos colegas: “Ele é um professor que veio fazer um trabalho”, disse Pedro para Rafael, sob os olhares atentos de todo o grupo. Aos poucos, pelo burburinho, percebi uma série de diferentes explicações das crianças sobre quem eu era e o que estava fazendo lá. Após o término do diálogo entre as crianças, novamente me apresentei para todo o grupo. (Diário de Campo, agosto de 2018).

Como ressalta Barbosa (2019, p. 186) em relação à pesquisa com crianças, “partilhar o mesmo espaço físico, fazer parte da mesma ação social, não significa partilha de sentidos”; portanto, em vez de explicar superficialmente os objetivos da pesquisa, talvez até conseguindo um aceite “apressado” das crianças, optamos por “estender” as apresentações do pesquisador. Ao não acelerar o processo de assentimento das crianças, ratificamos o entendimento de que “todo processo de pesquisa afeta os envolvidos” (PEREIRA; MACEDO, 2012, p. 99), independentemente de seus ritos formais. Assim, por compreender as implicações existentes na presença de um adulto “estranho” no contexto das crianças é que os assentimentos foram considerados um aspecto relacional da pesquisa. Nessa direção, apresentaremos, na sequência, o momento específico em que foi compartilhado o Termo de Assentimento às crianças, bem como as interações decorrentes do encontro entre o pesquisador e a turma:

Dias depois, chegou a hora de conversar com as próprias crianças. Sobre a mesa sala, coloquei os Termos de Assentimento e algumas canetas coloridas para as assinaturas. Em grupos, lembrei às crianças sobre as outras duas ocasiões em que conversamos sobre a minha pesquisa e perguntei se elas gostariam de participar. As crianças responderam afirmativamente. Nesse momento, Fernanda perguntou: “Professor, o que é uma pesquisa?”. Então respondi: “É um trabalho que faço para a Universidade onde estudo. Na minha pesquisa, observarei vocês durante o dia na escola. Acompanharei toda a rotina de vocês”. Logo após a minha explicação, realizei a leitura dos termos e mostrei as cópias impressas para as crianças. Algumas crianças que estavam na reunião junto com seus responsáveis lembraram que os pais também haviam assinado um termo. A partir de um discurso claro e objetivo, apoiado nas imagens que ilustravam o Termo de Assentimento, procurei destacar a importância da opinião delas para a pesquisa. Confesso que fiz alguns ajustes na leitura para despertar a atenção das crianças, pois, mesmo com o apoio das imagens, documentos formais não fazem parte do contexto infantil. Por fim, as crianças pegaram entusiasmadamente os termos e deixaram suas assinaturas e marcas no espaço reservado ao assentimento. Pude observar que, entre as assinaturas, havia nomes escritos e até mesmo desenhos de super-heróis! Enfim, as crianças haviam formalmente assentido suas participações na pesquisa. (Diário de Campo, agosto de 2018).

A apresentação do Termo de Assentimento para as crianças é um passo significativo na consolidação do reconhecimento delas como *agentes sociais e sujeitos de direitos* (CORSARO, 2011) que atuam ativamente nos processos de produção cultural na sociedade contemporânea. Entendemos que o assentimento é um modo de reconhecimento social da importância das crianças, através da admissão da “potência dos momentos que por elas serão vivenciados” (CARVALHO, 2015, p. 124) no contexto da pesquisa. Por tudo isso, o assentimento deve ser elaborado com um texto curto, acessível às crianças e ricamente ilustrado⁷, para que compreendam que se trata de um convite para a participação em uma pesquisa em que elas serão os personagens centrais.

Conforme exposto, consideramos o Termo de Assentimento como um procedimento formal para legitimar as opiniões, ações e desejos das crianças durante o processo investigativo. Por outro lado, reafirmamos que o Termo de Assentimento, enquanto documento legal, não deve se sobrepor aos desejos das crianças durante a pesquisa. Isso porque é no decurso da investigação, no cotidiano das propostas que serão desenvolvidas, nas observações, que as crianças efetivamente assentirão participar ou não das propostas.

Durante o processo em que foi apresentado o Termo de Assentimento para a turma, ocorreram cenas interessantes para pensarmos sobre *princípios éticos* (BARBOSA, 2019) envolvidos nas relações dos pesquisadores com as crianças, ao menos do ponto de vista das pesquisas acadêmicas. Um dos itens desse respectivo documento procura esclarecer às crianças participantes que elas podem encerrar sua participação na pesquisa a qualquer momento.

Tal situação pode ser ilustrada a partir de um diálogo ocorrido entre o pesquisador e as crianças logo após a apresentação do Termo de Assentimento. Na ocasião, o pesquisador disse às crianças: “Todos que quiserem poderão participar das propostas da pesquisa!”. Então, Luís, que estava escutando, perguntou: “E se não gostarmos?”. Prontamente, o questionamento foi respondido pelo pesquisador: “Quem não gostar poderá dizer que não quer participar”. Desse modo, como pode ser observado, o desafio de compartilhar com as crianças alguns processos de tomada de decisões que as envolveriam no decorrer da pesquisa encontrou, na manifestação de Luís, a *potência dos momentos vivenciados* (CARVALHO, 2015).

Dessa perspectiva, se entendermos que a teoria, em uma pesquisa com crianças, “propõe e/ou apresenta uma visão sobre o mundo” (PEREIRA; GOMES; SILVA, 2018, p. 767), poderemos compreender a dinâmica da apresentação do Termo de Assentimento também como um agir teórico, construído “sob critérios de sistematização” (PEREIRA; GOMES; SILVA, 2018, p. 767) que dialogam com posições éticas sobre a relação respeitosa que deve ser desenvolvida entre pesquisador e crianças. Nesse contexto, o pesquisador deve promover espaços de escuta no decorrer da pesquisa para que as crianças cotidianamente tenham a possibilidade de assentir ou não suas participações em relação ao que está sendo proposto. Assim, é imprescindível ressaltar que a pesquisa com crianças é constituída por um processo relacional e contínuo, que demanda tempo, escuta e presença do pesquisador enquanto *interlocutor sensível* (NAVARRO, 2004) ao que ocorre no cotidiano. Prosseguindo a discussão, a seguir apresentaremos um episódio do diário de campo no qual é evidenciado o processo relacional de aproximação do pesquisador com a equipe da escola:

No primeiro mês de pesquisa de campo, minha relação com a equipe da escola também se tornou mais próxima. Foi conhecendo todas as professoras, funcionários e, sobretudo, interagindo de modo mais intenso com a professora da turma. Além disso, no decorrer das minhas observações, fui aprendendo como funcionavam alguns dos “ritos” da escola, como, por exemplo, o primeiro grande encontro do dia, no refeitório, durante o lanche da manhã. (Diário de Campo, agosto de 2018).

⁷ O documento deve ser produzido levando em consideração que as crianças da Educação Infantil envolvidas na pesquisa não estarão alfabetizadas. Por essa razão, é importante que o texto seja objetivo e que esteja em diálogo com as ilustrações.

Esse processo de conhecimento do contexto da escola e suas rotinas institucionais possibilitou ao pesquisador uma postura de *participação periférica* (CORSARO, 2002)⁸ junto ao grupo de crianças. A partir da participação periférica, foi possível observar as singularidades envolvidas nas relações afetivas que eram estabelecidas entre as crianças e seus pares, assim como a dinâmica de relacionamentos entre as professoras, funcionários e a equipe gestora da escola. Além disso, por meio da observação sistemática do grupo, foram conhecidas as estratégias e modos de expressão das crianças que muitas vezes se tornam inacessíveis a um pesquisador desatento.

Em resumo, foi necessário, ao pesquisador, “entender os contextos múltiplos nos quais [os] comportamentos [das crianças] ocorriam e os códigos de comunicação socialmente estabelecidos de onde eles derivavam” (MULLER; CARVALHO, 2009, p. 86). Em tal perspectiva, o pesquisador, durante as observações, focalizou a “dimensão social do sentimento” (VASCONCELOS, 2016, p. 60), ou seja, as *emoções* (NAVARRO, 2004) sentidas ou compartilhadas pelas crianças participantes da pesquisa.

A *participação periférica* (CORSARO, 2002), nesse sentido, foi uma das estratégias que permearam todo o processo de observação das crianças durante a pesquisa, garantindo que o cotidiano não passasse despercebido pelo olhar do pesquisador. Conforme destacam Graue e Walsh (2003, p. 132), “a maior parte da vida passa despercebida ao observador comum”. Ainda podemos afirmar que muito dessa vida “despercebida” passa dessa maneira quando os pesquisadores não são capazes de compreender os modos de expressão das crianças e seus pensamentos.

Por esse motivo, durante todo o processo investigativo, o pesquisador procurou promover uma relação de reciprocidade com as crianças que permitisse entender suas vidas no cotidiano institucional. Também ressaltamos a importância da proximidade com as professoras e com a equipe gestora da escola no sentido de garantia de um espaço de acolhida, contribuição e respeito ao processo investigativo, conforme poderá ser acompanhado no episódio apresentado na sequência:

Durante a minha segunda semana de pesquisa, uma das professoras se aproximou de onde eu estava, e perguntou: “Isso [apontando para meu diário de campo] é para a sua pesquisa?”. “Sim!”, respondi. Aproveitei, então, para explicar a respeito do meu diário de campo, pauta de observação e estratégias utilizadas para escrever as notas que posteriormente seriam transformadas em texto. A partir do meu relato, a professora compartilhou o seu caderno e contou como realizava o registro das ações das crianças durante as propostas, bem como o planejamento dos encontros diários com o grupo. (Diário de Campo, agosto de 2018).

A pergunta realizada no episódio serviu como um “disparador” para que o pesquisador pudesse informar com mais detalhes, para a professora, os processos de registro e produção dos materiais empíricos que dariam sustentação às formulações teóricas e metodológicas da pesquisa. Nesse movimento, foi interessante observar, por exemplo, como a professora também compartilhou suas estratégias para registrar suas atividades durante as aulas. Sem dúvida alguma, foi um momento muito produtivo de aprendizagem, reciprocidade e estabelecimento de vínculo.

Com a professora da turma, o pesquisador manteve diálogos mais sistemáticos a respeito dos instrumentos utilizados para os registros em campo. Por outro lado, as crianças foram conhecendo instrumentos de registro (gravações de áudio, registros fotográficos, fílmicos e escritas de diário de campo) gradualmente, à medida que estes foram sendo utilizados. Duran-

8 Trata-se de um tipo de participação na qual o pesquisador procura, na sua presença pelos diferentes espaços, não afetar dramaticamente “o fluir das atividades de pares” (CORSARO, 2002, p. 118).

te o período de realização da pesquisa, o diário de campo foi a estratégia metodológica que despertou maior interesse de todas as crianças, já que “grande parte do trabalho de campo consistiu em tomar notas” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 129) a partir do contato afetivo e respeitoso com os participantes da pesquisa.

A escrita do diário de campo contribuiu indefectivelmente para a compreensão do contexto pesquisado (GRAUE; WALSH, 2003; VASCONCELOS, 2016). Como se tratou de uma pesquisa etnográfica com crianças, elas participaram dos registros, por meio, por exemplo, de propostas que envolviam a produção de desenhos, assim como do registro de imagens fotográficas, gravação de sons, entre outras propostas. Desse modo, no contexto da pesquisa, mais interessante do que descrever os momentos prazerosos das crianças na escola foi a atitude ética do pesquisador em incorporar, ao diário de campo, as produções das crianças a respeito desses momentos. Congruente com a discussão desenvolvida, consideramos oportuno compartilhar um episódio do diário de campo em que se destaca a participação intensa das crianças na produção de desenhos sobre suas preferências durante a rotina da escola, como poderá ser acompanhado na sequência:

A proposta de realização de desenhos para as crianças a respeito das coisas que elas “mais gostam de fazer na escola” foi produtiva, por ilustrar a diversidade de preferências do grupo investigado. Sentados em um círculo, eu e as crianças conversamos sobre como seria a proposta. “Pode ser qualquer coisa?”, perguntou-me Cláudio. “Qualquer coisa que vocês gostam de fazer aqui na escola”, respondi. Animadas, as crianças então começaram a narrar, umas às outras, o que iriam desenhar. Avisei ao grupo de crianças para que não tivessem pressa em realizar o desenho. José então perguntou: “Professor, posso pintar meu desenho?”. Respondi afirmativamente, e algumas crianças comemoraram: “Oba!”. Ao mesmo tempo em que desenhavam as suas preferências, as crianças conversavam entre si, compartilhando ideias e sugestões para a qualificação dos desenhos de seus colegas. (Diário de Campo, agosto de 2018).

Ao término da proposta, houve um momento em que as crianças tiveram a oportunidade de relatar para o pesquisador o que haviam desenhado. Algumas crianças narraram longas histórias sobre suas produções, outras apresentaram suas narrativas em poucas frases. Porém, todas as crianças tiveram oportunidade e tempo para se manifestar e, inclusive, esmiuçar detalhes de seus desenhos caso considerassem conveniente. Tão relevante quanto dar visibilidade sobre as propostas e/ou momentos preferidos das crianças na rotina escolar foi escutá-las sobre as circunstâncias em que tais propostas ocorreram. Isso porque as circunstâncias indicaram alguns traços de suas singularidades que não poderiam ser compreendidos apenas pela leitura dos desenhos.

A conversa com cada uma das crianças foi uma estratégia que favoreceu o fortalecimento do vínculo entre o pesquisador e as crianças, fato que se tornou fundamental no contínuo investigativo. Por isso, o pesquisador procurou aprender, com as próprias crianças, as atividades que mais gostavam de realizar na escola, buscando ampliar seu entendimento sobre as produções culturais das crianças a partir da produção de um panorama das propostas preferidas pela turma. Assim, além de fortalecer os vínculos com a turma, o pesquisador evitou permanecer nos limites do “senso comum”, procurando colocar sob suspeição as hipóteses generalistas. Ao dialogar com as crianças, foi possível que o pesquisador ampliasse suas problematizações, reflexões e análises a respeito da temática de pesquisa em questão.

Pesquisar com crianças é, nesse sentido, desenvolver uma proposta entendendo que as materialidades registradas no curso da investigação serão decorrentes de uma coprodução (CORSAIRO, 2011) com as crianças. Para isso, será preciso reconhecer as produções culturais

das crianças como legítimas. Isso significa que uma pesquisa com crianças demanda uma iniciativa em “documentar e apreciar relacionamentos e culturas de pares das crianças” (CORSARO, 2011, p. 61), no intuito de “demonstrar como elas constroem sentido e contribuem para os processos de reprodução e mudanças sociais” (CORSARO, 2011, p. 61).

Mediante o exposto, é importante ressaltarmos que, para a continuidade do processo reflexivo, a partir das experiências vivenciadas em campo, o pesquisador retomava suas notas do diário de campo, visando à produção de uma linha narrativa que conciliasse os apontamentos realizados nas observações com as produções das crianças. Desse modo, colocava-se diariamente em prática algo próximo ao que Corsaro (2011), Vasconcelos (2016) e Graue e Walsh (2003) definem como *descrição densa*. Sem dúvida alguma, tal descrição promoveu a qualificação dos registros. Nessa direção, destacamos que, durante uma pesquisa com crianças, na escrita de seus registros de campo, o pesquisador se defronta com “uma multiplicidade de estruturas sociais complexas, muitas delas sobrepostas, visíveis, mas não totalmente compreendidas” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 36), que devem ser enfrentadas e refletidas.

Considerações Finais

Talvez uma das mais belas aprendizagens decorrentes da pesquisa foi que a Educação Infantil é um espaço profícuo para o encontro entre adultos e crianças em um *contexto de vida coletiva* (STACCIOLI, 2013). Essa aprendizagem foi produzida a partir de um esforço coletivo para tornar visível outros pontos de vista, outras percepções, outras afetividades que não apenas as do pesquisador na escrita de sua Dissertação de Mestrado. Esse movimento propiciou que o pesquisador suspeitasse de certa tradição positivista que, durante muito tempo, não permitiu aos investigadores se descentrar de suas certezas, sob um suposto risco de ver a própria credibilidade de seus métodos científicos, hermeticamente construídos *a priori*, ser posta em xeque (PEREIRA; GOMES; SILVA, 2018, p. 104). Cientes de que o legado dessa tradição ainda existe, sob muitas formas, em diversas situações de pesquisa, inclusive na Educação Infantil, tal fato nos conduz a uma contínua problematização de nossas próprias premissas e certezas teóricas enquanto pesquisadores.

Na pesquisa que serviu de mote para a escrita do presente artigo, por inúmeras vezes, o pesquisador precisou escapar dos “roteiros” de investigação e se movimentar contra certas certezas teóricas ao aceitar, por exemplo, os convites propostos pelas crianças para participar com elas de suas atividades. Com o envolvimento nas brincadeiras das crianças, foi possível escutar e contar histórias, conversar sobre coisas rotineiras ou mesmo sobre temas menos habituais, como “por que os moradores de rua moram na rua?”, como sugeriu Andréa em um dos passeios do pesquisador com a turma.

Por essa razão, cabe ressaltarmos que uma pesquisa etnográfica com crianças envolve a dedicação de um tempo para movimentos não totalmente previstos. Ratificando o argumento, Staccioli (2013, p. 139) sugere que possamos “dar espaço a essas atividades imprevistas”. Por sua vez, Corsaro (2011, p. 325) destaca que “uma das coisas mais importantes que os adultos podem fazer para aprimorar as vidas das crianças é dedicar-lhes mais tempo”. Nessa direção, enquanto pesquisadores, quanto mais nos aproximarmos das crianças, das formas como constituem *ambientes na escola* (FORNEIRO, 1988), não apenas quando falam, mas também quando se expressam por meio de *comportamentos não verbais* (STACCIOLI, 2013), mais exitosas poderão ser nossas análises, já que serão produzidas levando em consideração, além dos pressupostos teóricos, as singularidades das crianças como “sujeitos históricos e de direitos” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009, p. 12).

Portanto, com base nas considerações apresentadas neste artigo, pôde-se compartilhar um percurso investigativo pautado em uma *dimensão ética* (ALDERSON; MORROW, 2011) marcada pela “criação de estratégias que envolviam os interesses e as rotinas infantis, a partir de situações que possibilitaram com que meninos e meninas pudessem expor os seus pontos de vista” (CARVALHO, 2015, p. 135). Desse modo, inferimos que os tensionamentos sobre ética na pesquisa com crianças que partilham de pressupostos dos Estudos Sociais da Infância (PEREIRA; MACEDO, 2012; BARBOSA, 2014; PEREIRA; GOMES; SILVA, 2018; SCRAMINGNON, 2019; KRAMER; PENA; TOLEDO; BARBOSA, 2019) contribuem indefectivelmente para defen-

dermos a imprescindibilidade de um *agir ético* (PEREIRA; GOMES; SILVA, 2018) que extrapole as orientações dos comitês de ética que regulam as investigações e se efetive em todas as ações do pesquisador, antes, durante e após o trabalho de campo. Afinal, uma pesquisa com crianças não envolve apenas um trabalho de campo e, de modo correlato, a escrita de um relatório, mas um compromisso ético e político com as crianças que a nós são confiadas.

Referências

ALDERSON, Priscilla; MORROW, Virginia. **The ethics of research with children and young people: a practical handbook**. London: Sage, 2011.

ARENHART, Deise. **Culturas infantis e desigualdades sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras aproximações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 235-245, jan./jun. 2014.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll; TOMÁS, Catharina Almeida. Estudos da Infância, Estudos da criança: Quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos? **Inter-Ação**, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 103-122, jan./abr. 2016.

BARBOSA, Sílvia Néli Falcão. “Deixa eu escrever meu nome aí?”: o assentimento como estratégia ética e metodológica na pesquisa com crianças. In: KRAMER, Sonia; PENA, Alexandra; TOLEDO, Maria Leonor Pio Borges; BARBOSA, Sílvia Néli Falcão (Orgs.). *Ética: pesquisa e práticas com crianças na Educação Infantil*. Campinas: Papyrus, 2019. p. 185-204.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Página Um, 1998. Cap. 1. p. 19-32.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.

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

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na educação infantil. **Revista Teias**, v. 16, n. 41, p. 124-141, jun. 2015.

CORSARO, Willian A. **A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças**. Educação, Sociedade & Culturas, n. 17, p. 113-134, 2002.

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

FARRELL, Ann. **Ethical research with children**. New York: Open University Press, 2005.

FERREIRA, Manuela. **“A gente gosta é de brincar com os outros meninos”**: relações sociais entre crianças num jardim de infância. Portugal: Edições Afrontamento, 2004.

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

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-281.

GOMES, Lisandra Ogg; AQUINO, Lígia Maria Leão. Crianças e infância na interface da socialização: questões para Educação Infantil. **Eccos – Revista Científica**, São Paulo, n. 50, p.1-21, jul./set. 2019.

GRIGOROWITSCHS, Tamara. **Jogo, mimese e socialização**: os sentidos do jogar coletivo na infância. São Paulo: Alameda, 2011.

GRAUE, Elizabeth; WALSH, Daniel. **Investigação Etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HERMANN, Nadja. **Ética & Educação**: outra sensibilidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

KRAMER, Sonia; PENA, Alexandra; TOLEDO, Maria Leonor Pio Borges; BARBOSA, Silvia Néli Falcão (Orgs.). **Ética: pesquisa e práticas com crianças na Educação Infantil**. Campinas: Papyrus, 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n.º 196, de 10 de outubro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, out. 1996. Seção 1, p. 21.082-21.085.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n.º 466, de 12 de dezembro de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Seção 1, p. 59.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n.º 510, de 07 de abril de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 maio 2016. Seção 1, p. 44-46.

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

NAVARRO, M. Carmen Díez. **Afetos e emoções no dia-a-dia da educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; GOMES, Lisandra Ogg; SILVA, Conceição Firmina Seixas. A infância no fio da navalha: construção teórica como agir ético. **Educação Temática Digital**, v. 20, n. 3, p. 761-780, 2018.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende (Orgs.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

SARMENTO, Manuel. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 17-39.

SCRAMINGNON, Gabriela. A pesquisa também é das crianças: o retorno ao campo como resposta responsável. In: KRAMER, Sonia; PENA, Alexandra; TOLEDO, Maria Leonor Pio Borges; BARBOSA, Silvia Néli Falcão (Orgs.). **Ética: pesquisa e práticas com crianças na Educação Infantil**. Campinas: Papyrus, 2019. p. 61-82.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas: Autores Associados, 2013.

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

Recebido em 28 de novembro de 2019.
Aceito em 15 de dezembro de 2020.