

PROTAGONISMO INFANTIL, DESAFIOS ÉTICOS E METODOLÓGICOS NA PESQUISA COM CRIANÇAS

CHILDREN AS PROTAGONISTS, ETHICAL AND METHODOLOGICAL CHALLENGE IN RESEARCHING

PROTAGONISMO INFANTIL, RETOS ÉTICOS Y METODOLÓGICOS EN LA INVESTIGACIÓN CON NIÑOS

Kelly Werle

Professora Doutora temporária da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).
kelly_werle@hotmail.com

Cláudia Ribeiro Bellochio

Professora Doutora da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).
claudiabellochio@gmail.com

RESUMO: Este artigo focaliza o protagonismo infantil, desafios éticos e metodológicos no desenvolvimento de pesquisa com a participação de crianças da Educação Infantil. Como aporte teórico tem-se os estudos da sociologia da infância (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2003; QVORTRUP, 2011), compreendendo a criança como ator social, historicamente situado, que nas interações com seus pares e com o contexto social produz culturas. Destaca-se a necessidade do pesquisador estar, constantemente, buscando estratégias éticas e metodológicas que possibilitem compreender o modo como as crianças narram, significam e recriam suas experiências junto aos pares, proporcionando visibilidade às culturas da infância, produzidas pelas diferentes formas de protagonismos infantis.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa com crianças. Culturas da infância. Protagonismo infantil.

ABSTRACT: This article focuses on children acting as protagonists and on the ethical and methodological challenges during the development of the research that had the participation of kids from a primary school. As theoretical support, studies concerning the Sociology of Childhood (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2003; QVORTRUP, 2011) were chosen, which understand children as social actors, historically situated, and who produce culture when interacting with their peers. It is highlighted that the researcher needs to be constantly searching for ethical and methodological strategies to better understand how kids narrate, give meaning and recreate the experiences with their peers giving visibility to the cultures of childhood produced by their different acts as protagonists.

KEYWORDS: Research with children. Childhood cultures. Children as Protagonists.

RESUMEN: Este artículo enfoca el protagonismo infantil, retos éticos y metodológicos en el desarrollo de la investigación con la participación de niños de la Educación Infantil. Se tienen como aporte teórico los estudios de sociología de la infancia (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2003; OVORTRUP, 2011), comprendiendo al niño como actor social, históricamente situado, que produce culturas en la interacciones con sus pares y con el medio social. Se destaca la necesidad constante por parte del investigador de estar buscando estrategias éticas y metodológicas que possibilitem comprender la manera como los niños narran, significan y recrean sus experiencias junto con sus pares, proporcionando visibilidad a las culturas de la infancia, producidas por las diferentes formas de protagonismos infantiles.

PALABRAS CLAVE: Investigación con niños. Culturas de la infancia. Protagonismo infantil.

1 | INTRODUÇÃO

Propor uma pesquisa com a participação de crianças pequenas envolve a ética de um olhar diferenciado para compreender a diversidade de formas como vivenciam suas infâncias e produzem suas culturas de pares. Elaborar e produzir uma pesquisa junto às crianças, e não sobre as crianças, implica em encarar os desafios éticos e metodológicos, rompendo com abordagens e procedimentos que limitam e enquadram as ações, buscando estratégias que possam ampliar as formas de participação das crianças, dando visibilidades às suas culturas.

Entendemos por protagonismo infantil, no contexto de realização da pesquisa acadêmica, o reconhecimento e olhar para as diferentes formas de participação ativa, criativa e espontânea das crianças durante os processos de construção, registro, documentação e realização da investigação. Contudo, esse olhar para as manifestações de diferentes formas de protagonismos infantis na pesquisa está vinculada à construção de relações éticas de confiança e respeito entre o pesquisador e as crianças, por meio de um olhar atento e observador constante, e à construção de procedimentos metodológicos que possam contemplar suas diferentes formas de participação, ouvindo as vozes da infância, respeitando sua livre participação na pesquisa com possibilidades para exercerem a autonomia como sujeitos co-construtores. Esse movimento acaba por revelar as próprias significações das crianças sobre suas culturas (infantis) produzidas. Nesse artigo problematizamos algumas questões: De que forma possibilitar às crianças que exerçam seus protagonismos infantis durante o processo de participação em pesquisas? Quais os princípios éticos e metodológicos necessários à construção da pesquisa que busca potencializar o protagonismo infantil, dando visibilidade às culturas da infância? Quais são as diferentes formas de protagonismo infantil e de participação das crianças em pesquisas?

Nesse sentido, este artigo busca discutir e problematizar o protagonismo infantil junto aos desafios éticos e metodológicos no processo de produção de uma pesquisa com a participação de crianças da Educação Infantil. O texto tem por referência a pesquisa de Werle (2015) a qual realizou um estudo sobre as culturas da infância na relação com a música e a experiência, junto ao cotidiano escolar de um grupo de crianças entre 4 a 5 anos de idade.

A partir do momento em que o pesquisador se dispõe a investigar junto às crianças pequenas, precisa sair do papel de um adulto que detém o conhecimento, que confronta hipóteses, confirmando o já sabido, ou que antevê e pressupõe conclusões prévias. É importante estar disponível para construir e descobrir junto às crianças, possibilitando-as que participem e exerçam seus protagonismos, entendendo a pesquisa como uma produção coletiva, em termos de registros, delineamentos e direcionamentos éticos e metodológicos.

Pesquisar com as crianças é alimentar uma relação de reciprocidade, reconhecendo-as como sujeitos ativos, produtoras de culturas e, portanto, também coprodutoras dos processos da pesquisa. Contudo, tendo em vista as abordagens metodológicas construídas historicamente no campo da educação, de que forma se pode produzir uma pesquisa junto às crianças contemplando esses protagonismos infantis? Como construir eticamente e metodologicamente uma pesquisa buscando ouvir e compreender os significados das culturas da infância? De que maneira produzir registros que possam dar visibilidade a essas culturas?

Não temos a pretensão de trazer soluções para essas questões que têm se constituído em desafios a pesquisadores interessados em estudar as culturas da infância¹. Porém, problematizamos

¹ A citar discussões realizadas no “II Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança”, realizado nos dias 25 e 26 de agosto de 2014 em Porto Alegre/RS, através de uma parceria da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade Federal de Santa Catarina com a Universidade do Minho/Portugal.

alguns caminhos percorridos por meio da pesquisa de Werle (2015) conjuntamente com as crianças, com a finalidade de discutirmos e socializarmos algumas opções teórico-metodológicas adotadas, instrumentos e procedimentos metodológicos construídos.

Inicialmente, trazemos elementos relevantes da vertente teórica na qual está embasado esse trabalho, a sociologia da infância, dialogando sobre crianças, infâncias e culturas de pares a partir de Corsaro (2011), Sarmiento (2002, 2003, 2005, 2007) e Qvortrup (2011). Posteriormente, problematizamos alguns desafios éticos e metodológicos na realização da pesquisa com a participação de crianças pequenas, seguidos de algumas considerações a respeito das diversas formas de protagonismo infantil na produção da pesquisa de Werle (2015). Finalizamos apontando reflexões aos pesquisadores das culturas da infância.

2 | UM OLHAR PARA AS CRIANÇAS, INFÂNCIAS E CULTURAS DE PARES

Olhar para as crianças buscando-se compreender a infância numa perspectiva sociológica, significa entender a criança como um sujeito ativo, plena de direitos, historicamente e socialmente situada, produtora de culturas que emergem dos processos de interação com seus pares e com a cultura do meio no qual está inserida (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2003).

A abordagem sociológica da criança e suas infâncias diferencia-se das perspectivas biológicas, o que não implica, necessariamente, na negação dos processos de desenvolvimento biológico e psicológico das crianças. Mas, trata-se de compreender as infâncias e dar visibilidade às crianças através de seus processos sociais e culturais, até certo tempo atrás, pouco explorado no contexto de estudos e pesquisas acadêmicas. Deste modo, a sociologia da infância

Enfatiza a variabilidade dos modos de construção da infância na dimensão tanto diacrônica quanto sincrônica e reintroduz o objeto infância como um objeto ordinário de análise sociológica, redefinindo as divisões clássicas entre psicologia e sociologia em relação a esse período da vida (SIROTA, 2001, p. 19).

Neste sentido, ouvir as crianças significa partir de sua existência infantil e priorizar o que elas próprias expressam acerca das suas experiências e suas culturas, e não mais, em uma perspectiva adultocêntrica, o que os adultos dizem e afirmam sobre as crianças. Desta forma, a criança é entendida como

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constroi sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constroi sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Por culturas da infância, consideramos um conjunto de representações simbólicas, formas de expressão e comunicação significativas a determinado grupo de crianças, construídas através das interações entre pares no permanente diálogo com a cultura adulta. De acordo com Sarmiento (2003, p. 3) “por esse conceito entende-se a capacidade das crianças em construir de forma sintetizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação”.

Contudo, não é possível padronizar ou homogeneizar as culturas da infância, pois são sempre relativas à diversidade de contextos sociais, culturais, étnicos e políticos nos quais as crianças fazem parte. Sarmiento (2003) chama atenção à pluralização do conceito, indicando que

As formas e conteúdos das culturas infantis são produzidos numa relação de interdependência com culturas sociais, atravessadas por relações de classe, de gênero e de proveniência étnica, que impedem definitivamente a fixação num sistema coerente único dos modos de significação e ação infantil (SARMENTO, 2003, p. 4).

As culturas da infância são construídas através da interação intrageracional, ou seja, das crianças entre si com seus pares, e intergeracional, através das trocas permanentes das crianças com a cultura adulta.

As culturas da infância constituem-se no mútuo reflexo de uma sobre a outra, das produções culturais dos adultos para as crianças e das produções culturais geradas pelas crianças nas suas interações de pares. Não sendo redutíveis aos produtos da indústria para a infância e aos seus valores e processos ou aos elementos integrantes das culturas escolares, tão pouco podem ser analisadas exclusivamente pelas ações, significações e artefatos produzidos pelas crianças, porque estes não surgem do nada, antes estão profundamente enraizados na sociedade e nos modos de administração simbólica da infância (SARMENTO, 2003, p. 8).

A própria ideia de infância, na perspectiva da sociologia é entendida como uma construção social resultante das ações coletivas entre crianças e adultos e crianças entre si, demonstrando o caráter coletivo dos processos de produção de culturas.

Corsaro (2011) desenvolve o conceito de cultura de pares infantis, designando por pares determinado grupo de crianças que passam grande parte de seu tempo juntas quase todos os dias. A família possui papel importante no processo de produção da cultura de pares, pois é através dela que as crianças iniciam a participar da sociedade e lhes são possibilitadas as primeiras interações sociais. O autor entende que a movimentação fora do ambiente familiar constitui uma mudança importante na vida da criança, de modo que, “o tempo e a natureza da passagem das crianças da família para uma sociedade de pares variam ao longo do tempo e entre as culturas” (CORSARO, 2011, p. 127).

No contexto da cultura ocidental, a sociedade de pares na infância ocorre, geralmente, em ambientes institucionalizados como creches e pré-escolas. As instituições educativas para a infância são, muitas vezes, o espaço principal onde as crianças têm a possibilidade de construir relações sociais e produzir culturas de pares. Isto em função de vários fatores tais como, diminuição da taxa de fecundidade e conseqüente número reduzido de irmãos; cerceamento e preocupação com a segurança das crianças tornando-se limitadas brincadeiras e interação com vizinhos; ascensão feminina ao mercado de trabalho e conseqüente aumento no período diário de institucionalização das atividades infantis, também como forma de cuidar das crianças durante o trabalho, dentre outros (CORSARO, 2011).

Assim, as instituições educativas para a infância passam a ser cenário de investigações sobre as culturas infantis justamente pela possibilidade de se observar, ouvir e compreender as crianças em seus grupos coletivos, interagindo e atuando com seus pares.

Corsaro (2011, p. 128) define cultura de pares infantis como “um conjunto estável de atividades e rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais”.

A cultura de pares infantis está em consonância com o conceito de reprodução interpretativa que é composta por três tipos de ações coletivas:

- (1) Apropriação criativa de informações e conhecimentos do mundo adulto pelas crianças;
- (2) produção e participação de crianças em uma série de culturas de pares;
- (3) e contribuição infantil para a reprodução e extensão da cultura adulta. Essas atividades seguem

uma progressão exata: a apropriação permite a produção cultural, que contribui para a reprodução e a mudança. As atividades não são, no entanto, historicamente divididas (CORSARO, 2011, p. 54).

A reprodução interpretativa não constitui simples imitação. É o modo pelo qual as crianças se apropriam criativamente do mundo adulto para produzir suas culturas de pares, contribuindo também com a construção da cultura adulta. “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, 2011, p. 53).

Nessa perspectiva, a infância é considerada uma forma estrutural, mesmo que seja um período temporário para as crianças que vivenciam a infância – pois crescem e tornam-se adultos, constitui uma categoria estrutural permanente na sociedade. As crianças são entendidas como agentes sociais que contribuem com a reprodução da infância e da sociedade, através do diálogo com os adultos e de sua produção de culturas de pares. O foco está no lugar e na participação das crianças na produção e reprodução cultural, em vez de estar na internalização de habilidades e conhecimentos da cultura adulta (CORSARO, 2011).

Deste modo, a reprodução interpretativa é especialmente produzida pelas crianças em função da necessidade e desejo de obter controle sobre seus atos e eventos cotidianos. Este é um dos temas centrais das culturas de pares, as tentativas sempre persistentes das crianças de conquistar autonomia em suas vidas, buscando modos de resistência às regras e à autoridade adulta.

Tendo apontado alguns pressupostos teóricos relevantes em relação às crianças, infâncias e culturas de pares, advindos da sociologia da infância, destacamos agora, mais, especificamente, os aspectos que se referem aos desafios éticos e metodológicos na participação de crianças pequenas em pesquisas acadêmicas.

3 | DISCUTINDO PRINCÍPIOS ÉTICOS NA PESQUISA COM A PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS

A sociologia da infância tem contribuído com a ressignificação da participação de crianças pequenas em pesquisas acadêmicas, dentre as principais discussões que têm sido promovidas, a questão da ética tem sido recorrente. Problematizam-se algumas dicotomias, dentre as quais, o fato de que teoricamente, na construção e desenvolvimento das pesquisas, as crianças são consideradas protagonistas, mas, no processo de inserção do pesquisador, solicitação de autorização para a investigação, registro e produção dos dados, nem sempre as vozes das crianças são ouvidas e consideradas.

Neste contexto, embora sejam reconhecidos, teoricamente, os direitos e protagonismos das crianças, muitas vezes, quando os pesquisadores necessitam de autorização para se inserirem junto ao contexto escolar, para realizarem as pesquisas e, assim, produzirem os dados, remetem-se apenas aos pais, professores ou responsáveis pelas crianças.

Certamente que do ponto de vista legal as crianças não respondem por si próprias, o que corrobora com os processos de negatividade constituinte da infância (SARMENTO, 2003), sendo necessário o consentimento dos responsáveis. Porém, obter a autorização das crianças é tão importante quanto à de seus pais ou responsáveis, o que implica em refletir sobre os aspectos éticos na pesquisa com crianças, dando-lhes também o poder decisório sobre sua participação.

Um dos trabalhos apresentados e discutidos no simpósio referido anteriormente, focalizou a ética em pesquisa com crianças, a partir da problematização sobre o termo de assentimento. De acordo com as autoras Francisco e Bittencourt (2014), o termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos pais ou responsáveis, apesar de ser necessário, não basta para assegurar

a livre decisão de participação em pesquisas. O que se tem proposto, para além do consentimento dos responsáveis, é que as próprias crianças falem em nome próprio, dando seu aval para a participação. As autoras propõem que seja realizado um termo de assentimento para as crianças, explicando de forma criativa e interativa sobre como será a pesquisa, de maneira apropriada à faixa etária delas. Apesar disso, também compreendem as diferenças significativas entre buscar o assentimento de crianças muito pequenas e crianças maiores.

É fundamental que o pesquisador, conjuntamente com algum adulto referência para a criança, como, por exemplo, o professor da turma, organize um momento para conversar com as crianças, identificando-se, manifestando suas intenções de forma clara, adequada e compreensível. É importante que, para além de obter o assentimento para a realização da pesquisa, possa conquistar a autorização para a sua presença e sua permanência junto ao grupo de crianças.

A escola de Educação Infantil pode ser considerada um espaço coletivo, pois é vivenciado cotidianamente por um grupo de crianças, mas se pensarmos na dinâmica relacional de uma turma, em específico, também se constitui em um espaço na qual as crianças partilham significados e construções de forma mais íntima. Por isso, adentrar neste espaço, compartilhar destas experiências, desta intimidade construída pelo grupo de crianças, exige uma postura ética de respeito.

Os processos de aceitação, negociação e conquista pelo direito, concedido pelas próprias crianças, de estar junto a elas nos seus espaços de referência, são fundamentais quando se busca preservar a ética na pesquisa com a participação de crianças. Além disso, esses processos são etapas importantes que podem ser narradas e problematizadas no contexto da análise e produção dos dados da pesquisa. Para exemplificar, trazemos uma narrativa da pesquisa de Werle (2015).

Para conversar com as crianças, pedi à professora que me auxiliasse a reuni-las em uma rodinha. A professora chamou as crianças, sentamos todos no tatame da sala de aula, e ela perguntou a eles se tinham percebido uma pessoa diferente que estava na turma. As crianças olhavam para todos os lados, inclusive para mim, mas não consideraram que eu seria uma pessoa diferente. Não souberam responder. A essa altura eu já havia estado, algumas vezes, junto às crianças observando-as, mas sem realizar fotografias ou filmagens. Algumas delas já tinham conversado comigo, perguntado meu nome e me diziam o nome delas. Muitas se surpreendiam pelo fato de eu saber o nome de quase todas as crianças: “Como que você sabe?!” “Você conhece a gente?”. Perguntavam surpresas. E eu dizia que sim, pelo menos era o que eu pensava naquele momento, que eu conhecia as crianças. Embora as crianças não se lembrassem de mim, pois quando eu trabalhava na escola eram muito pequenas, além disso, eu atuava na coordenação pedagógica. Recordava-me, muito bem, de seus rostinhos e algumas de suas experiências e descobertas, presenciadas nos momentos em que ia até a sala de aula deles ou por meio dos relatos das professoras nas reuniões pedagógicas que fazíamos. Com as inserções que fui realizando junto às crianças, percebi que havia muitas coisas a se conhecer sobre aquele grupo, e, de fato, passei a me questionar: “Como é que eu já poderia conhecê-los?!” Sabia, de fato, apenas os seus nomes. A professora apontou para o meu lado, como quem dá uma dica. “Ah! A profe Kelly!”. Uma das crianças respondeu, com ares de que se tratava de alguém que já não era mais diferente. Então, eu lhes disse que estava indo na escola porque queria muito conhecer sobre suas brincadeiras e músicas preferidas, manifestei o desejo em estar com elas e perguntei às crianças se concordavam, se eu poderia observá-las e filmá-las em suas brincadeiras. Enfim, busquei explicar sobre a pesquisa de uma forma que pudessem compreender. Algumas responderam que sim, outras balançaram a cabeça afirmativamente, e houve algumas que não verbalizaram nada, mas levantaram-se da rodinha e vieram ao meu encontro. Mostrei-lhes a filmadora, e as crianças gostaram muito da ideia. “Vamos brincar de leãozinho para você nos filmar!”. Afirmaram alguns. Girei o visor da filmadora e filmei-as para que pudessem se enxergar e observar como é uma gravação. “Muito legal!” Exclamavam as crianças e faziam caretas enquanto eram filmadas. Sugeri que fizéssemos um registro do consentimento delas, mas estavam

ansiosas para a próxima atividade que envolvia um piquenique coletivo de todas as turmas no pátio da escola. Percebi que, para as crianças, o fato de terem resolvido durante a conversa na rodinha, que eu poderia estar junto a elas na escola, foi suficiente. Não sentiram necessidade de fazer um registro disso, talvez seja como, quando uma criança pede para brincar com outras: ou as crianças dizem não se afastando dela ou pedindo para que saia, ou consentem, muitas vezes, sem responder objetivamente à pergunta, mas realizando uma ação que confirme a aceitação, alcançando um brinquedo ou designando determinada função integrando-a, assim, à brincadeira (WERLE, 2015, p. 94).

A partir desta narrativa, podemos observar que a aceitação e o consentimento das crianças em relação à presença da pesquisadora junto delas envolvem um processo interativo de trocas, em que as crianças expressam de diferentes formas suas opiniões e interpretações sobre o que está sendo proposto. Outro aspecto significativo, diz respeito à busca da pesquisadora por um olhar de não obviedade em relação às crianças e suas culturas, ainda que tenha algum conhecimento prévio sobre o grupo de crianças, é fundamental manter uma postura de quem busca (re)descobrir e (re)conhecer, estando muito atento as significações atribuídas pelas crianças.

A busca por um olhar de não obviedade se revela nas ações e posturas do pesquisador junto às crianças, ou seja, a forma como se aproxima e o que questiona ou afirma sobre o que as crianças estão fazendo, demonstra se está apenas realizando suposições, sobrepondo seu ponto de vista, ou se está atento em descobrir quais são os sentidos e significados atribuídos a essas ações para o grupo.

Corsaro (2011) aponta, em relação à realização de pesquisas com a participação de crianças, que perguntas como: “O que vocês estão fazendo?” ou “De que vocês estão brincando?”, até mesmo quando são realizadas entre as crianças, não apresentam bons resultados. O autor destaca que as crianças que permanecem algum tempo olhando de longe o que os outros estão fazendo e quando se aproximam já têm ideia de como é a brincadeira, realizando alguma proposição relacionada ao tema, são melhores aceitas no grupo. O que está vinculado com aspectos da proteção do espaço interativo.

Desta forma, não se pode subestimar a capacidade das crianças com perguntas reducionistas ou óbvias, as quais Corsaro (2012) as denomina como perguntas-teste, correspondendo a coisas que os adultos já sabem a resposta, como, por exemplo, a cor da árvore, e perguntam para ver o que as crianças pensam acerca do que estão fazendo ou, simplesmente, para fazer da troca de palavras uma experiência de aprendizagem.

Werle (2015) destaca que observar atentamente e realizar uma pergunta relacionada diretamente à ação e ao tema da brincadeira das crianças pode obter uma resposta mais significativa. Por outro lado, não garante que elas narrem o que estão fazendo, nem sempre têm tempo para contar aos adultos enquanto estão brincando. Mais fácil obter informações por meio da observação e da escuta dos diálogos entre elas e as ações que realizam, pois, às vezes, as respostas que elas nos dão não revelam, completamente, seus enredos e temas de suas brincadeiras ou, até mesmo, mascaram, não correspondendo ao que estão criando e imaginando entre elas. A autora traz uma narrativa ilustrando esse processo.

Situação como essas vivenciei junto às crianças em um dia que brincavam na terra com gravetos e folhas secas, de “Jardim das Águas-Vivas”, imaginando criaturas que habitavam os mares. A professora chega e pergunta sobre o que estavam brincando, uma das crianças olha para o seu montinho de folhas, pensa um pouco e responde: “Estamos brincando de Jardim das Formigas! Porque as formigas gostam de folhas!” Completou. A professora sai de perto e um dos meninos passou correndo por cima dos montinhos de folhas. Então, ela exclamou com tristeza: “Ah! Ele destruiu a casa das Águas-Vivas!”. Maisa

que estava coordenando a brincadeira de construção do jardim das águas-vivas deu uma resposta que lhe pareceu mais adequada para atender às expectativas da professora em relação à brincadeira. Por um momento pensei que a brincadeira poderia ter sido redimensionada, mas a hipótese foi descartada através da reclamação de que Carlos havia destruído a casa das águas-vivas. É importante observar atentamente as interações e construções nas brincadeiras, pois quando questionadas podem nos dar respostas diferentes das suas reais significações, para atender as nossas expectativas. Ora o que pareceria mais lógico a um adulto ao observar uma construção com gravetos e folhas secas: jardim de águas-vivas ou de formigas? (WERLE, 2015, p. 99).

Neste contexto, desenvolver uma pesquisa junto a crianças pequenas envolve a ética de um olhar atento e observador ou, nas palavras de Madalena Freire Weffort, “um olhar sensível e pensante”.

O ver e o escutar fazem parte do processo da construção desse olhar. Também não fomos educados para a escuta. Em geral não ouvimos o que o outro fala; mas sim o que gostaríamos de ouvir. Neste sentido imaginamos o que o outro estaria falando... Não partimos de sua fala; mas de nossa fala interna. Reproduzimos desse modo o monólogo que nos ensinaram. O mesmo acontece em relação ao nosso olhar estereotipado, parado, querendo ver só o que nos agrada, o que sabemos, também reproduzindo um olhar de monólogo. Um olhar e uma escuta dessintonizada, alienada da realidade do grupo. Buscando ver e escutar não o grupo (ou o educando) real, mas o que temos na nossa imaginação, fantasia – a criança do livro, o grupo idealizado. (WEFFORT, 1996, p. 1)

Além desses aspectos, apontamos mais algumas questões pertinentes a serem refletidas, em relação à postura ética do pesquisador: quando intervir e quando não intervir diante do que está sendo observado? Como agir conforme a ética na pesquisa, mas também a ética de cuidado à integridade física e psicológica das crianças? Quando o pesquisador extrapola o âmbito da privacidade das crianças com seus pares? Quando se aproximar e quando se afastar é necessário? Ser bem aceito pelas crianças e ter seus assentimentos significa ter acesso a tudo e a todos o tempo todo?

A partir dos desafios éticos expressos, questionamos: De que forma possibilitar às crianças que exerçam suas diferentes formas de protagonismos durante o processo de desenvolvimento da pesquisa? A seguir discutiremos sobre alguns encaminhamentos metodológicos já adotados em pesquisas com crianças pequenas, bem como, estratégias construídas no âmbito da pesquisa de Werle (2015).

4 | DESAFIOS METODOLÓGICOS NA PESQUISA COM A PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS

A construção das orientações metodológicas tem sido outro desafio frequente na produção de pesquisas com crianças pequenas, o que coloca os pesquisadores em um processo constante de busca por alternativas que possibilitem visibilidade e compreensão acerca dos significados de suas culturas de pares. Desafio que envolve desde a seleção e criação de estratégias que possam entender o significado desses processos, até a escolha por formas de registros que possam documentar essas descobertas.

Dentre a diversidade de pesquisas que vêm sendo realizadas com a participação de crianças, a etnografia tem sido uma opção requisitada por proporcionar o estudo, a documentação e compreensão das culturas de pares infantis, possibilitando analisar os processos de reprodução interpretativa. Para citar alguns exemplos de pesquisas etnográficas com crianças: Batista (2011), Borba (2005), Flores (2006), Oliveira (2011), Pereira (2011), Prado (1998), Santos (2008) e Schmitt (2008).

A pesquisa etnográfica com crianças insere-se numa perspectiva interpretativa, na medida em que o estudo das culturas infantis possui caráter interpretativo, ou seja, é uma interpretação do

pesquisador com base aos aspectos amplamente observados e analisados junto ao contexto (GRAUE; WALSH, 2003).

Um aspecto relevante da pesquisa etnográfica interpretativa, exposto por Graue e Walsh (2003) é o pesquisador manter-se disponível ao processo de descoberta, de modo que não vá a campo com a intenção de apenas de verificar, mas que possa construir teorias, a partir do que está observando, vivenciando e compreendendo com o grupo de pessoas que está investigando. Os autores destacam que “explicar como as crianças realmente são, apelando a uma autoridade, é muito mais fácil do que descobrir” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 11). E para descobrir é preciso disponibilidade para estar com elas, ouvi-las, percebê-las protagonistas, produtoras de culturas de pares.

Contudo, indicam que todas as descobertas são contextualizadas, uma vez que, a construção do significado nas culturas ocorre de modo fluído e dinâmico, reconstituindo-se constantemente. “O processo de descoberta não é uma coisa que se possa fazer visando todas as crianças em geral, mas sim, grupos específicos de crianças em contextos particulares” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 15).

No contexto da pesquisa etnográfica interpretativa, a observação é uma estratégia metodológica fundamental para que o pesquisador possa compreender as características peculiares do grupo de crianças, reconhecendo suas culturas de pares. Contudo, conforme já foi expresso, é preciso negociar com as crianças a permanência do pesquisador junto a elas.

Observar não é invadir o espaço do outro, sem pauta, sem planejamento, nem devolução, e muito menos sem encontro marcado. Observar uma situação pedagógica é olhá-la, fitá-la, mirá-la, admirá-la, para ser iluminada por ela. Observar uma situação pedagógica não é vigiá-la, mas sim, fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela, na cumplicidade da construção do projeto, na cumplicidade pedagógica (WEFFORT, 1996, p. 4).

A relação ética do pesquisador com as crianças na realização das observações transversaliza toda a produção da pesquisa. Contudo, a observação nem sempre é suficiente para pesquisar as culturas infantis, sendo necessário diversificar as estratégias metodológicas proporcionando diferentes situações para que sejam observadas as construções e significações das crianças.

A investigação interpretativa com crianças desafia-nos, permanentemente, a encontrarmos maneiras diferentes de ouvi-las, observá-las e compreendê-las. De modo que, a produção de dados da pesquisa é um processo ativo e de improvisação, na qual o pesquisador utiliza, de modo diversificado, instrumentos metodológicos específicos, direcionados ao contexto a ser pesquisado (GRAUE; WALSH, 2003).

Nesse sentido, Costa (2014), Costa e Lima (2014), Lira e Pereira (2014) têm construído perspectivas vinculando a utilização da pesquisa etnográfica a outras estratégias metodológicas que possibilitem ao pesquisador o incremento das formas de estar e olhar no contexto da investigação.

Costa (2014) ao realizar uma etnografia aliou a pesquisa intervenção, dada à necessidade durante a pesquisa, de possibilitar algumas situações às crianças para que o tema de seu estudo, o qual envolvia relações étnico raciais, pudesse emergir no contexto e, até mesmo, tivesse a oportunidade através de intervenções pedagógicas problematizar os aspectos observados minimizando os efeitos da exclusão racial e invisibilidade social presente nas relações das crianças, em prol do compromisso ético com as crianças envolvidas. As intervenções foram realizadas através de práticas lúdicas dirigidas e práticas lúdicas livres, envolvendo o oferecimento de kits de brinquedos, dentre os quais bonecas etnicamente diversificadas.

Costa e Lima (2014) também problematizam a utilização de práticas lúdicas como estratégia metodológica vinculada à pesquisa etnográfica. Semelhante à proposta da autora anterior, as práticas lúdicas constituem-se através de kits lúdicos contendo brinquedos e objetos que funcionam como dispositivo para brincadeiras em que se possam observar os aspectos pertinentes ao foco do

estudo. De acordo com as autoras,

As práticas lúdicas como recurso metodológico para o acesso ao imaginário infantil mostrou ser uma abordagem produtiva na pesquisa com crianças na medida em que favoreceu a expressão não só dos conteúdos como dos modos de significação próprios das crianças, além de fornecer uma chave de acesso ao mundo infantil e ampliar o foco do observado (COSTA; LIMA, 2014, p.9).

A estratégia de vincular as práticas lúdicas com a abordagem etnográfica tem sido uma proposta do grupo de pesquisa LUDICE (Ludicidade, Discurso e Identidade nas Práticas Educativas)² da Universidade Federal do Ceará, que integram ambos os trabalhos citados acima. No referido grupo têm sido desenvolvidas várias pesquisas que abarcam essa perspectiva teórico-metodológica, dentre elas: Costa (2012, 2007), Pinto (2009), Cabral (2007), Lima (2010) e Rocha (2014).

Werle (2015) vinculou à pesquisa de inspiração etnográfica momentos de intervenção-observação, muito semelhantes à proposta de inserção ou às práticas lúdicas acima citadas, cujo objetivo era potencializar brincadeiras musicais, através de objetos sonoros, para além daqueles que eram cotidianamente disponibilizados às crianças. A pesquisadora assim denominou por configurar uma intervenção apenas em relação à disponibilização de elementos sonoros e musicais, sem a intenção de promover uma atividade com as crianças, mantendo, portanto, uma postura de observadora nesses momentos de intervenção.

Para a produção dos dados da pesquisa, Werle (2015) utilizou uma plêiade de instrumentos, tais como: observação, diário de campo, proposta de intervenção-observação, registros fotográficos e audiovisuais, e sessão de vídeos.

As sessões de vídeos configuraram-se em momentos de rememoração e conversa com as crianças sobre suas brincadeiras musicais a partir das filmagens realizadas e exibidas para pequenos grupos de crianças. Essa estratégia metodológica é semelhante à Beineke (2009) que utilizou vídeos das composições musicais realizadas pelas crianças durante as aulas para servir de estímulo à recordação e impulsionar a discussão nos grupos focais que propôs com as crianças. Através dos vídeos as crianças podiam assistir e comentar sobre as composições musicais de seu grupo e dos demais grupos dos colegas.

Nesta perspectiva, considerando o desafio de pesquisar as culturas da infância, entendemos que o pesquisador precisa ter autonomia para (re)criar as estratégias na produção de pesquisas com a participação de crianças. Compartilhamos com Costa e Lima (2014, p. 9) o fato de que “a interlocução com o campo na pesquisa com crianças exige que o pesquisador reflita sobre as intervenções metodológicas necessárias ao fazer etnográfico”.

É preciso ousar metodologicamente para que as culturas da infância possam ser visualizadas e compreendidas sob a ótica das próprias crianças, possibilitando que por meio de seus protagonismos suas vozes possam ser ouvidas. No tópico a seguir serão apresentadas algumas considerações sobre o protagonismo infantil na pesquisa com crianças pequenas a partir da pesquisa de Werle (2015).

² Disponível em: <<http://www.ludice.ufc.br>>. Acesso em: set. de 2016.

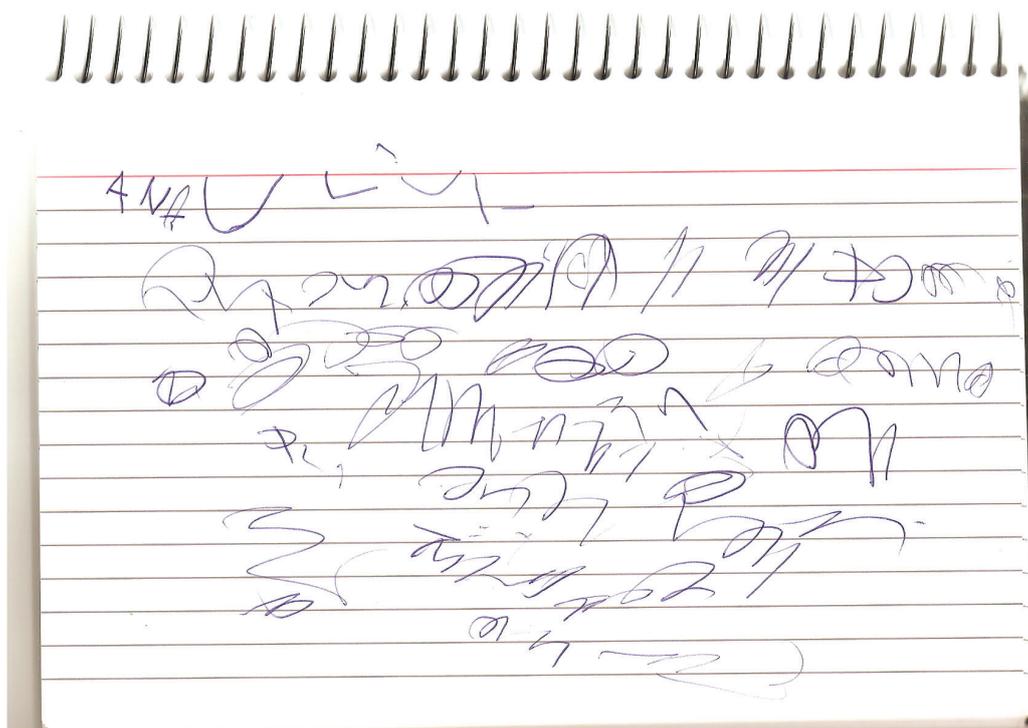
5 | CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROTAGONISMO INFANTIL: “Também quero anotar! Posso anotar?”

A partir dos diferentes instrumentos metodológicos utilizados por Werle (2015) em sua pesquisa, a autora constatou diferentes formas de protagonismo e de participação das crianças ao longo do percurso de produção dos dados.

Os processos de protagonismo das crianças se revelaram desde os primeiros momentos que esteve junto a elas, através das formas como reagiram a sua presença, permitiram-na conhecer suas culturas, autorizaram a realização da pesquisa e compartilharam de sua produção. Assim, participaram, espontaneamente, de registros no diário de campo e da realização de filmagens e fotografias, contribuindo com o registro das situações cotidianas vivenciadas.

Em um dos registros realizados, a autora narra parte desse processo: “fui surpreendida por ela [criança], vindo até onde eu estava. Pegou meu diário de campo e foi logo dizendo: “Também quero anotar! Posso anotar?” Disse que sim e perguntei o que ela iria anotar. “Vou anotar o que eles [demais crianças] estão fazendo” (WERLE, 2015, p. 110).

Imagem 01 - Registro feito por uma menina no diário de campo da pesquisadora



Fonte: Werle (2015, p. 111).

De acordo com a pesquisadora, as crianças manifestaram um entendimento quanto a sua função junto ao grupo no espaço escolar, a exemplo da menina de 4 anos que realizou o registro no diário de campo, demonstrando compreender do que se tratava a ação que a pesquisadora estava realizando no momento. Ou seja, a menina sabia que a pesquisadora não apenas escrevia em um bloco, mas que observava e escrevia sobre as ações das crianças naquele momento.

Werle (2015) menciona que as crianças compartilhavam com ela várias ações diárias por iniciativa própria: a procuravam para conversar, contar uma novidade ou mostrar um brinquedo, a chamavam para brincar, pediam que lhes ajudassem a pegar água, amarrar os cadarços do tênis, etc.

Contudo, ainda que interagissem com ela de forma semelhante às professoras da turma, em diversas situações demonstravam o entendimento de haver diferenciações quanto à sua função da escola.

Outras vezes, reclamavam de certo desentendimento com os colegas, vinham queixando-se do ocorrido, conforme costumavam fazer com os professores que estão junto a elas, porém, quando se davam conta de que era eu, iam à direção de outro professor. O que também demonstra que percebiam certa diferenciação no meu papel em relação aos professores e às crianças na escola. Atribuo a essa atitude das crianças, de saber diferenciar os adultos com os quais têm contato, formas de exercerem seus protagonismos. Elas elaboram por si mesmas um conhecimento relacionado a isso, de modo que, podem até não saberem exatamente o que estou fazendo na escola, mas sabem que minhas ações sinalizam para algumas diferenças em relação aos demais adultos presentes na instituição (WERLE, 2015, p. 114).

Assim, compreendemos que as crianças, por meio de suas observações e brincadeiras protagonizadas, constroem um entendimento sobre o trabalho e as ações dos adultos à sua volta. Essas formas de protagonismos das crianças, com relação ao comportamento, papéis, funções e interações do adulto na instituição de Educação Infantil, foram evidenciadas por Oliveira-Formosinho e Lino (2009). De acordo com as autoras, as crianças têm conhecimentos emergentes e implícitos acerca das múltiplas relações que os adultos estabelecem, bem como, conhecem as características de seus contextos educativos.

As autoras constataram através de uma pesquisa realizada com crianças de 4 e 5 anos que, as percepções das crianças com relação às ações de suas professoras, estava muito próxima às imagens das próprias professoras com relação ao seu trabalho docente. Entendem que, as crianças “percebem, descrevem, analisam, interpretam esses contextos naquilo que são as suas experiências dos papéis do adulto. Revelam também que têm uma grande competência para comunicar sobre o cotidiano em que vivem” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; LINO, 2009, p. 24).

Outro aspecto o qual Werle (2015) refere o protagonismo infantil no processo de produção da pesquisa, relaciona-se à participação das crianças na realização das filmagens e fotografias. Como a autora não estipulou momentos específicos para esses registros, de certa forma, os equipamentos estavam sempre próximos e disponíveis para que pudesse utilizar quando achasse pertinente. Contudo, nesse processo de interação com as crianças, observou que elas também queriam realizar seus próprios registros.

Certas ocasiões, as crianças pediam para usar a filmadora ou a máquina digital para filmar aos colegas. Orientava o uso do equipamento e questionava sobre o que iriam filmar, as respostas remetiam a brincadeiras ou músicas que os colegas estavam cantando. Em determinado dia, em minha casa, ao rever as filmagens realizadas junto às crianças, encontrei vídeos desconhecidos com a duração de apenas alguns segundos. Percebi, então, que as crianças haviam pegado a máquina digital por uns instantes e feito filmagens (WERLE, 2015, p. 115).

Somando-se a esses momentos, as crianças também auxiliaram na seleção de instrumentos musicais para proposta de intervenção-observação e na escolha pelas filmagens a serem assistidas na sessão de vídeos. Para cada sessão de vídeos realizadas nos pequenos grupos, a autora havia pré-selecionado filmagens para a assistir com as crianças, mas relata que as crianças visualizavam os ícones com as imagens de outros vídeos e pediam para assisti-los. Além disso, durante esses momentos as crianças teciam comentários e críticas sobre suas próprias performances e a dos colegas, ou simplesmente riam e reviviam as brincadeiras musicais.

Enquanto as crianças assistiam aos vídeos coletivamente, riam muito, diziam o nome dos colegas que apareciam, imitavam os gestos sonoros que eles faziam, cantavam as músicas concomitantemente, e também faziam algumas críticas. Algumas se mostravam envergonhadas quando apareciam cantando sozinhas um dos meninos tapou os ouvidos com as mãos e disse: “Essa música é idiota! Não quero ouvir!”. E abaixou o rosto no chão, referindo-se a uma música que havia inventado e pedido para eu filmar. Outra menina, quando apareceram dois meninos tocando bateria e cantando música de rock, riu e começou a dizer: “Horrível! Horrível! Tá horrível!”. Ao mesmo tempo em que imitava os movimentos realizados por eles batendo com as mãos no peito, nos ombros, nas pernas, na cabeça e na barriga. Os meninos não pareceram se importar e continuaram assistindo com entusiasmo. A sessão dos vídeos, além de ter sido um momento importante para observar o que as crianças expressam a partir dos vídeos, também constituiu uma forma de valorização de suas culturas de pares (WERLE, 2015, p. 118).

Neste sentido, a forma de participação das crianças durante a pesquisa demonstra seus protagonismos na relação com os outros e com o mundo. Esses protagonismos revelam a necessidade e o desejo de participarem ativamente dos processos de construção de rotinas, rituais, conhecimentos, junto aos adultos, resignificando as experiências que vivenciam, cotidianamente, na escola de Educação Infantil.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENTRE O “EU-ADULTO” E O “EU-CRIANÇA”

Diante das discussões realizadas acerca dos desafios éticos e metodológicos, bem como, do protagonismo infantil na produção de pesquisas com crianças pequenas, neste momento de finalização deste artigo, gostaríamos de destacar aspectos relacionados ao eu-adulto do pesquisador e ao eu-criança dos participantes da pesquisa.

É importante ponderar que, embora se tenha a pretensão de ouvir as crianças e suas experiências protagonizadas, enfim, suas culturas de pares na instituição de Educação Infantil, documentando-as através de narrativas escritas e recursos audiovisuais, é preciso manter a consciência de que é sempre um eu-adulto, olhando para as crianças. Ou seja, a interpretação das culturas infantis realizada pelo pesquisador, que, ainda que se empenhe em ouvir as crianças e compreender os significados atribuídos em suas culturas de pares, é sempre, de certa forma, a interpretação de um adulto em relação às crianças.

Por mais aliciante que a frase “através dos olhos das crianças” possa ser, jamais veremos o mundo através dos olhos de outra pessoa, particularmente dos olhos de uma criança”. Pelo contrário, veremos sempre o mundo através de uma multiplicidade de camadas de experiência, das crianças e nossas, e de uma multiplicidade de camadas de teoria [...] (GRAUE; WALSH, 2003, p. 56).

Todavia, entendemos que, quanto mais o pesquisador adentrar no contexto, observar de modo atento, cuidadoso e permanente, realizando os registros das situações observadas diariamente, maiores condições terá, depois de certo tempo imerso, em tecer análises mais aproximadas acerca das significações atribuídas pelas crianças, embora a sua subjetividade e experiências estarão sempre presentes.

Desta forma, entender as culturas da infância envolve a ética de um olhar diferenciado com as crianças, sentir, ver, ouvir e pensar nos protagonismos das diferentes culturas da infância, não como obviedades características da idade, mas como uma forma como elas, historicamente e culturalmente, constroem a si próprias nas relações que estabelecem em seus contextos sociais.

As crianças são co-construtoras da infância e da sociedade, na medida em que interagem e se comunicam com pares, adultos, natureza e sociedade (QVORTRUP, 2011).

Para compreender suas culturas, é preciso mudar a perspectiva pela qual se olha e se percebe as crianças. Superar concepções que as veem pelo que ainda não fazem, ou pelos adultos que serão no futuro, os quais caracterizam processos de negatividade constituinte da infância (SARMENTO, 2002). Superar concepções que as crianças são naturalmente puras e boas, entendendo que elas refletem os valores sociais e culturais dos diversificados contextos em que estão inseridas, nos quais estão presentes: o consumo, competitividade, poder, liderança, dentre outros. Deste modo, as culturas de pares não são produzidas num universo exclusivo das crianças, mas por meio de um processo contínuo de interação com os contextos a que estão vinculadas.

Portanto, faz parte do processo de construção ética e metodológica da pesquisa com as crianças, manter uma postura de aprendiz, de reconhecimento, de olhar à infância; de cumplicidade, de coletividade, compreendendo que as diferentes culturas produzidas com seus pares, são processos fundamentais para a recriação, inserção, participação delas no mundo. Sendo que, a escola de Educação Infantil é lócus privilegiado de seus protagonismos na produção de cultura de pares, em que poderiam ser potencializadas oportunidades para construção dessas culturas, propiciando às crianças participarem ativamente do processo de construção do conhecimento.

Referências

- BATISTA, D. W. de A. *Será que eu posso falar alguma vez aqui? Algumas reflexões sobre o que falam as crianças da/na escola*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.
- BEINEKE, V. *Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre a aprendizagem criativa*. Tese (Doutorado em Música), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- BORBA, A. M. *Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2005.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- CABRAL, M. A. *Identidade étnico-racial em contexto lúdico: um jogo de cartas marcadas?*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.
- COSTA, M. A. C. C. Aportes metodológicos na pesquisa com crianças: etnografia ou intervenção? In: SIMPÓSIO LUSO-BRASILEIRO EM ESTUDOS DA CRIANÇA. PESQUISA COM CRIANÇAS. DESAFIOS ÉTICOS E METODOLÓGICOS, II., 2014, Porto Alegre, *Anais...* Porto Alegre: Faculdade de Educação, 2014. Disponível online.
- COSTA, M. de F. V. da.; LIMA, F. J. I. de. A abordagem etnográfica das práticas lúdicas: uma contribuição à pesquisa com crianças. In: SIMPÓSIO LUSO-BRASILEIRO EM ESTUDOS DA CRIANÇA. PESQUISA COM CRIANÇAS. DESAFIOS ÉTICOS E METODOLÓGICOS, II., 2014, Porto Alegre, *Anais...* Porto Alegre: Faculdade de Educação, 2014. Disponível online.
- COSTA, M. de F. V. da. *Brincar e escola: o que as crianças têm a dizer?*. Fortaleza: Edições UFC, 2012 (Coleção de Estudos da Pós-Graduação).
- _____. Identidade étnico-racial nas artes de brincar. In: COSTA, M. de F. V. da; COLAÇO, V. de F. R.; COSTA, N. B. da. (Orgs.). *Modos de brincar, lembrar e dizer: discursividade e subjetivação*. Fortaleza: Editora UFC, 2007 (Coleção Diálogos Intempestivos, n. 48).
- CORSARO, W. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- _____. *Pesquisa etnográfica realizada com as crianças de Jardins de Infância nos EUA e em Itália*. Departamento de Sociologia, Indiana University, Bloomington, Indiana, USA. (texto digitado), 2012. Disponível em: < <http://geinufgrs.blogspot.com.br/>>. Acesso em: out. 2016.
- FLORES, Z. G. de M. *O brincar, a criança e a escola: tramas de um caminho*. Dissertação (Mestrado Educação nas Ciências), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2006.
- FRANCISCO, D. J.; BITTENCOURT, I. Ética em pesquisa com crianças: problematizações sobre o termo de assentimento. In: SIMPÓSIO LUSO-BRASILEIRO EM ESTUDOS DA CRIANÇA. PESQUISA COM CRIANÇAS. DESAFIOS ÉTICOS E METODOLÓGICOS, II., 2014, Porto Alegre, *Anais...* Porto Alegre: Faculdade de Educação, 2014. Disponível online.
- GRAUE, M. E.; WALSH, D. J. Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética. Trad. Ana Maria Chaves. *Rev. Cient.* Teresa Vasconcelos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- LIMA, F. J. de I. de. *A criança e os artefatos lúdicos: um estudo etnográfico da cultura lúdica da rua*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.
- LIRA, P. B. de.; PEREIRA, M. de C. Pesquisa com crianças: limites e alcances de diferentes estratégias metodológicas. In: SIMPÓSIO LUSO-BRASILEIRO EM ESTUDOS DA CRIANÇA. PESQUISA COM CRIANÇAS. DESAFIOS ÉTICOS E METODOLÓGICOS, II., 2014, Porto Alegre, *Anais...* Porto Alegre: Faculdade de Educação, 2014. Disponível online.
- OLIVEIRA, R. C. D. *"Agora eu...": um estudo de caso sobre as vozes das crianças como foco da pedagogia da infância*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; LINO, D. M. B. da C. Os papéis das educadoras: as perspectivas das crianças. *Educ. foco*. Juiz de Fora, v. 13, n. 2, set. 2008/fev. 2009. p. 9-29.
- PEREIRA, R. F. *As crianças bem pequenas na produção de suas culturas*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- PINTO, G. de A. T. *Os sentidos do lúdico na educação infantil: dos dispositivos institucionais aos modos de fazer*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.
- PRADO, P. D. *Educação e cultura infantil em creche: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequeninhas em um CEMEI de Campinas/SP*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1998.

- QVORTRUP, J. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. Trad. NASCIMENTO, M. L. *Proposições*, Campinas, v. 22, n. 1 (64), jan./abr. 2011. p. 199-211.
- ROCHA, N. M. F. D.; COSTA, M. de F. V. da. Epistemologias do sul e estudos sociais da infância: crianças e ancestralidade africana na escola. In: CONGRESSO INTERNACIONAL EM ESTUDOS CULTURAIS. COLONIALISMOS, PÓS-COLONIALISMOS E LUSOFONIA, IV, 2014, Aveiro, Portugal. *Anais...* Aveiro: Programa Doutoral em Estudos Culturais. Atas do IV Congresso Internacional em Estudos Culturais, 2014.
- SANTOS, P. P. dos. *Infância e música: mediações constitutivas da relação da criança com os produtos culturais massivos*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- SARMENTO, M. J. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho Portugal, 2002. Disponível em: <www.cedic.iec.uminho.pt>. Acesso em: agosto de 2012.
- _____. *Imaginário e culturas da infância*. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho Portugal, 2003. Disponível em: <www.cedic.iec.uminho.pt>. Acesso em: agosto de 2012.
- _____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 26, n. 91, maio/ago. 2005.
- _____. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. (Orgs.). *Infância (in)visível*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.
- SCHMITT, R. V. *Mas eu não falo a língua deles! As relações sociais de bebês num contexto de educação infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.
- SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. Trad. REZENDE, N. L. de. *Cadernos de Pesquisa*, n.112, março/ 2001. p.7-31.
- WEFFORT, M. F. Educando o olhar da observação. In: WEFFORT, M. F. (Org.). *Observação, registro e reflexão. Instrumentos metodológicos I*. 2ª ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.
- WERLE, K. *Infância, música e experiência: fragmentos do brincar e do musicar*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2015.