

# NO QUINTAL-MUNDO, AS MIRÍADES DA PERCEPÇÃO: CONSIDERAÇÕES ETNOGRÁFICAS EM HORIZONTALIDADE COM BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS NA ESCOLA

## IN THE BACKYARD-GLOBE, THE MYRIADS OF PERCEPTION: ETHNOGRAPHIC CONSIDERATIONS ON HORIZONTALITY WITH BABIES AND SMALL CHILDREN AT SCHOOL

Gabriela Najara Zonin Frantz\* e Ceres Karam Brum\*\*

### Introdução

O quintal era maior que o mundo, para Manoel de Barros (1916-2014), e segue como um universo de possibilidades, no qual bebês e crianças pequenas (se) descobrem em correspondência com as minúcias do ambiente. Na intenção de trazer à tona suas “raízes crianceiras” e afastar-se da “visão comungante e oblíqua das coisas”, o poeta da infância, que cresceu brincando no chão, entre formigas, revela que viveu uma infância livre e sem comparamentos, pois vivenciara mais “a comunhão com as coisas do que a comparação” (BARROS, 2015).

O quintal escolar configura-se como um microcosmo das crianças, propício à cons-

trução de inúmeros contextos de aprendizagem, produzidos pelas próprias crianças (INGOLD, 2007a). Nesse espaço, as crianças exercem simultaneamente a experiência de si e da alteridade, estabelecem relações recíprocas entre o “eu” e o “mundo”, de comunhão com as coisas, como bem descreve Manoel de Barros.

O recreio, conforme desenvolvido por Delalande (2011), pode ser compreendido como uma microssociedade na qual cada criança encontra seu lugar para integração numa brincadeira. É nesse espaço que bebês e crianças se aventuram (e se arriscam) na relação do corpo com o ambiente, explorando e recombinao materiais naturais, em um território que favorece a criação de

\* Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, Brasil. E-mail: gabinajara@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0470-7105>.

\*\* Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, Brasil. E-mail: ceres.brum@ufsm.br, Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6152-8616>.

suas próprias histórias. É onde manifesta-se a relação primordial das crianças de envolvimento e sinergia, na tríade corpo-mente-mundo. Essa interconexão é utilizada por Ingold (2015; 2019) a fim de atribuir ênfase à reciprocidade, onde corpo, mente e mundo não são considerados entidades separadas, mas elementos interligados e mutuamente constitutivos de um sistema dinâmico de desenvolvimento contínuo.

O debate acerca da relação das crianças com a natureza gradativamente vem ganhado espaço no campo da educação, entretanto, o ponto de vista das próprias crianças e bebês ainda é pouco visibilizado (TEBET; ABRAMOWICZ, 2018). Como bem salienta Gardia Vargas (2014), há uma macroinvisibilidade social e cultural dos bebês de zero a dois anos, no que diz respeito às políticas públicas, e uma microinvisibilidade manifestada em práticas institucionais dedicadas à infância. Portanto, considerar os processos investigativos sobre, com e para bebês e crianças é também uma forma de reconhecê-los enquanto sujeitos sociais plenos<sup>1</sup> (COHN, 2005) e, como afirmam Delgado e Castelli (2020, p. 150), é um modo de conhecermos melhor as crianças e os bebês “em suas ações cotidianas e em seus contextos de vida é uma forma, também, de enxergar as suas necessidades e os seus interesses, refletindo na busca pela garantia dos seus direitos”.

Nesse caminho, a proposta deste artigo é discutir a relação da pequena infância com o ambiente escolar, sobretudo a partir do que os bebês e as crianças pequenas expressam e fazem quando (se) encontram (em e

com) o quintal da escola. O artigo integra configurações de trabalhos de campo realizados no pátio da escola com bebês e crianças bem pequenas do Maternal I, em escola de educação infantil em Santa Maria, Rio Grande do Sul, bem como, fragmentos da pesquisa etnográfica realizada na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA) – escola-pesquisa de formação multietária, vinculada à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A pesquisa debruça-se sobre as narrativas e ponto de vista de crianças bem pequenas em interação no jardim da escola, com o propósito de suscitar a reflexão acerca da relação dessas com o quintal da escola, a fim de compreender quais aspectos da percepção e do desenvolvimento emergem da relação das crianças com e no quintal da escola.

A imagem e narrativa das crianças ao manusear a terra no jardim da escola constituem o cerne deste artigo, uma vez que suscitam uma série de questões relacionadas à percepção e aos interesses das crianças enquanto brincam no quintal. A partir dessa cena, das mãos das crianças a brincar com lama, procuro estabelecer aproximações com concepções teóricas da Antropologia da Criança e a abordagem ecológica de Tim Ingold (2015; 2020b), em diálogo com a perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty (2006). Neste sentido, busco refletir sobre as minúcias e potencialidades que emanam dos pequenos-sujeitos envolvidos e em sintonia com o mundo (INGOLD, 2007a). Ao longo do texto, apresento interlocuções teóricas que contribuem para a análise das interações das crianças bem

1 De acordo com Clarice Cohn (2005), a partir da década de 1960, uma série de revisões conceituais no campo da antropologia – relacionadas à cultura, sociedade, agência e ação social – possibilitou novas maneiras de estudar as crianças. Antes vistas como “seres incompletos, treinando para a vida adulta”, as crianças passaram a ser reconhecidas como produtoras de cultura, em seu “papel ativo na definição de sua própria condição” (COHN, 2005, p. 21).

pequenas e de bebês no quintal da escola. Entretanto, olhar para o que as crianças e bebês fazem, desejam, constroem e transmitem no quintal da escola, requer uma abordagem antropológica aberta e em igualdade com nossos sujeitos.

Desse modo, ao longo da pesquisa etnográfica, foi necessário investir em uma conduta investigativa em correspondência com as crianças. Por esse motivo, a escrita apresenta duplo enfoque: ao mesmo tempo que manifesta o propósito de atribuir visibilidade às minúcias e potencialidades que emanam da relação das crianças pequenas e bebês com o quintal da escola, também busca tecer reconsiderações metodológicas acerca da conduta etnográfica no campo com (e dos) bebês e crianças.

### 1. Por um olhar socioantropológico em direção aos bebês e crianças pequenas

Significativas transformações conjunturais são decorrentes da *Declaração dos Direitos da Criança* em 20 de novembro de 1959, na *Assembleia Geral das Nações Unidas*, que representa um marco legal e histórico na percepção da infância. Com esta declaração, a criança passou a ser reconhecida como uma cidadã detentora de direitos, fomentando subsequentes mudanças políticas e sociais globais em relação às crianças. Esses movimentos internacionais em prol dos direitos da criança também provocam reconsiderações teórico-investigativas dedicadas ao estudo da infância e das crianças.

A problemática da infância enquanto fenômeno social é observada nas pesquisas de Jens Qvortrup ao final da década de 1970, nas quais o sociólogo dinamarquês percebe a ausência da categoria infância que, até então, apresentava-se vinculada à outras cate-

gorias de análise sociológica, como família e educação. Em 1992, Qvortrup (2011) desenvolve as *Nove teses sobre a infância como fenômeno social*, considerando a dimensão estrutural, histórica, social e intercultural da infância, destacando-a como forma particular e distinta da estrutura social.

Desse modo, as teses desenvolvidas por Qvortrup sobre a infância servem de base para a emergência da Sociologia da Infância, estabelecida sobretudo em países do hemisfério norte durante a década de 1980. A Sociologia da Infância representa um movimento teórico-investigativo que passa a lançar o olhar à infância enquanto categoria estrutural, e às crianças enquanto sujeito social ativo, produtivo e participativo (PROUT, 2010; QVORTRUP, 2011; SARMENTO, 2008; CORSARO, 2011).

Os estudos sociológicos com enfoque na infância são considerados tardios, emergindo de maneira mais proeminente apenas no final do século XX. De acordo com Prout (2010), o encontro da sociologia com a infância se desdobra de forma tardia e apresenta uma simultânea bifurcação: ao mesmo tempo em que movimenta o reconhecimento da criança como sujeito socialmente ativo, também se empenha em compreender a infância como uma categoria estrutural permanente na sociedade.

Anterior a esse período, a infância já era objeto de investigações antropológicas e sociológicas, como demonstram as pesquisas etnográficas pioneiras realizadas em 1928 por Margaret Mead, sobre a adolescência em Samoa e o modo de educar as crianças em Nova Guiné. Também vale destacar os estudos de referência sociológica realizados ainda na década de 1940 por Florestan Fernandes (2004), que percebe a existência de uma cultura infantil exclusiva das crianças, caracterizada por sua natureza lúdica.

É fundamental considerarmos que, precedente à consolidação da Sociologia da Infância como campo de estudo, a presença da criança e da infância já era tangenciada em discussões sociológicas, como pode ser observado nos estudos de Durkheim (1858-1917), que concebe as crianças como seres sociais brutos a serem lapidado pela educação. No entanto, é pertinente destacar que, nesses contextos anteriores, as crianças não eram tratadas com centralidade, e sua capacidade de ação e agência eram frequentemente negligenciadas, como bem observam Müller e Carvalho (2009, p. 22): “a sociologia tradicional não ignorou as crianças, mas as silenciou”.

Para Qvortrup (2011), a invisibilidade da criança no campo sociológico demonstra uma certa omissão acadêmica contraproducente, ao relegar as crianças a um tipo de “limbo analítico”, impedindo assim que pesquisadores e outros atentem para as macros forças que são de extrema importância para as condições de vida das próprias crianças. De acordo com Prout (2010), mesmo que de forma tardia, a Sociologia da Infância emerge como um campo de estudos que percebe a infância como um dado permanente da estrutura social e contempla a agência das crianças enquanto co-construtoras da sociedade. Neste sentido, a constituição desse campo de estudos contribui sobretudo ao renovar o olhar e atribuir centralidade à infância e às crianças, pois em diferentes áreas disciplinares novas diretrizes são construídas, “reconsiderando, desafiando, refinando e até transformando as abordagens tradicionais e teóricas sobre as crianças e infância” (CORSARO, 2011, p. 18).

Nesse período de renovação do olhar sobre a infância (DELALANDE, 2011), as crianças deixam de ser vistas como sujeitos sociais passivos e passam a ser reconhecidas como atores de suas próprias vidas

(SARMENTO, 2008; JAMES; PROUT, 1990; CORSARO, 2011). A partir desse contexto de reconsiderações teóricas acerca da infância e das crianças, as investigações antropológicas buscam, cada vez mais, abrir espaço às vozes e experiências das crianças.

Em defesa de uma aproximação sociológica e antropológica nas pesquisas com crianças, Delalande (2011) considera a intersecção entre ferramentas e conceitos mediante a contribuição respectiva entre as disciplinas. Desse modo, a abordagem socioantropológica implica na centralidade das crianças e suas experiências cotidianas, ao mesmo tempo em que investe na reanálise conceitual e reflexão teórica. A formação de um panorama brasileiro socioantropológico da infância, de acordo com Delgado (2011, p. 199), se fortalece ao dialogar com produções de outros países e viabiliza a integração de “ferramentas metodológicas que possibilitam maior expressão das crianças, entendendo que suas linguagens não abrangem somente a oralidade”. Por isso a pesquisadora incentiva a ampliação do repertório metodológico visual, incluindo desenhos, fotografias e filmagens, sobretudo envolvendo a pesquisa com crianças muito pequenas.

Além disso, Delalande (2011) também compreende o debate pluridisciplinar favorável para ascensão dos estudos da infância, na interface com a Sociologia da Educação, por exemplo. O avanço de investigações socioantropológicas em contexto escolar propicia o enriquecimento dos estudos da infância, na medida em que fornecem atenção específica voltada às crianças, conforme explica Julie Delalande (2011, p. 65); e essas pesquisas contribuem para um olhar renovado sobre a infância, pois, “atentos à experiência infantil, os pesquisadores são inclinados a desvendar os lugares de vida das crianças”.

## 1.1 Pesquisar 'com' os bebês e crianças pequenas: reconsiderações metodológicas

O notável aumento de pesquisas sobre educação e infância vem suscitando um direcionamento investigativo também voltado às crianças pequenas, e tais estudos servem de inspiração, segundo Delgado e Martins Filho (2013), a se pensar os bebês e crianças bem pequenas também como sujeitos centrais nas pesquisas. Este crescimento das pesquisas, de acordo Delgado e Martins Filho (2013, p. 21), apontam para a necessidade de acumular mais estudos sobre crianças de zero a três anos, que ainda permanecem à margem das pesquisas.

Embora haja um significativo avanço nos estudos da infância, as pesquisas com foco específico em bebês ainda estão aquém em comparação com outras faixas etárias da infância. E mesmo que represente a abertura de um olhar investigativo à infância e às crianças, a sociologia da infância, de acordo com Tebet e Abramowicz (2018), apresenta contribuições insuficientes ao campo dos bebês. Na concepção dessas pesquisadoras, os estudos da infância não abarcam os bebês, possivelmente face ao desafio apresentado no processo da pesquisa. E esta carência de pesquisas sobre e com bebês pode estar relacionada à dificuldade de comunicação entre pesquisador e sujeitos.

À frente da problemática da escassez dos estudos dos bebês, Tebet e Abramowicz (2018) sinalizam a necessidade de metodologias específicas para acessar a perspectiva dos bebês, e indicam como recurso investigativo a exploração de gestos e eventos por parte dos pesquisadores, através da cartografia dos trajetos dos bebês, por exemplo, sendo possível acompanhar os movimentos realizados pelos bebês e compreendê-los a partir de suas próprias perspectivas.

Em relação ao interesse etnográfico pela participação das crianças, Fernanda Bitencourt Ribeiro (2015) considera que esse movimento investigativo contribui indiretamente à visibilidade social das crianças, uma vez que as pesquisas etnográficas se dedicam à perspectiva das próprias crianças. Também preocupada com a participação social e representação das crianças, a pesquisadora Allison James (2019, p. 219) compreende como atributo da pesquisa antropológica proporcionar visibilidade às crianças “como atores sociais capazes de contribuir com uma perspectiva única acerca do mundo social em relação a assuntos que lhes dizem respeito”.

Nessa linha, vale ressaltar o compromisso ontológico e a ética do cuidado, delineados por Ingold (2019), no sentido de que, no fazer antropológico, nós nos importamos com os outros, buscamos torná-los visíveis e estamos abertos a aprender com nossos sujeitos. Da mesma forma, Rosana Guber (2001) descreve o trabalho de campo etnográfico enquanto modalidade de investigação social, que demanda um comprometimento por parte do pesquisador sobre o outro, sobre si mesmo e sobre o sentido do mundo social, portanto entende-se que reflexividade faz parte de sua essência.

Essa busca por uma abordagem antropológica, capaz de priorizar a perspectiva de mundo das próprias crianças, leva à consolidação da Antropologia da Criança no Brasil, em decorrência da vasta gama de publicações antropológicas de referência em debates nacionais e internacionais (COHN, 2013; RIFIOTIS *et al.*, 2021). Além de reforçar a concepção da criança atuante e produtora de cultura, Clarice Cohn (2005) propõe reconsiderações metodológicas afastadas do adultocentrismo, ao lembrar aos pesquisadores que a criança é um ser so-

cial pleno e deve ser considerada e tratada como tal, inclusive no exercício da observação participante, pois ouvir das crianças o que fazem e o que pensam implica numa abordagem em condições de igualdade. O caminho etnográfico percorrido por Clarice Cohn (2005) e Corsaro (2011; 2005), na direção de uma pesquisa etnográfica “com” as crianças e não “sobre” elas – em igualdade com as crianças e em atenção às suas perspectivas –, apontam para a tessitura de uma pesquisa etnográfica aberta às crianças, a aprender com elas (INGOLD, 2019).

## 2. Por uma pesquisa etnográfica horizontal e em correspondência com as crianças

A intenção de uma pesquisa etnográfica fundamentada na horizontalidade e correspondência com as crianças nasce de uma circunstância no trabalho de campo. Em certa tarde de temperatura elevada, sentei no degrau da escola ao lado de uma criança bem pequena. Juntos observamos a calçada à nossa frente, embora marcada por rachaduras entre o cimento desgastado, nela havia um pulsar de vida(s) que por ali transitavam. Quantas crianças por ali passam, seja em dias ensolarados, frios ou quentes? Por um tempo ficamos em silêncio (nosso), ouvindo os sons dos outros. Entre a polifonia das crianças, ouvíamos os metais do balanço em uso, os passarinhos nos fios do poste e carros que por ali passavam. Entre as rachaduras da calçada, víamos que pequenas formigas se escondiam, entre frestas e entre mundos. Contemplar o chão da escola, tão de perto, fez-me lembrar do “Pontinho de Vista”, um poema de Pedro Bandeira (2002, p. 11), que transmite a perspectiva de um menino tão pequeno a “olhar todo mundo com o queixo levantado”, que remete também à ótica da formiga, pois, “se a formiga

falasse (...) ia dizer, com certeza: – Minha nossa, que grandão!”

Nosso quintal é maior que o mundo, e “as pedrinhas do nosso quintal também são sempre maiores do que as outras pedras do mundo”, explica Manoel de Barros (2003), pois o tamanho das coisas, de acordo com o poeta, há de ser medido pela intimidade que temos com elas. Essa intimidade se estabelece por meio de uma ligação potente com as coisas do mundo e é desse modo que a criança as dimensiona, ao contemplar os objetos carregados de qualidades. A percepção das crianças, de acordo com Merleau-Ponty (2006, p. 2019), “é uma conduta pela qual ela trava um verdadeiro comércio com as coisas”.

Naquela semana, no quintal da escola havia um verdadeiro mistério: camufladas entre as folhas do gramado recém cortado, encontravam-se inúmeras bolinhas de isopor. De onde vinham as tais microbolinhas, perguntavam as professoras e crianças nos dias anteriores. Olhando em volta, na altura da criança, foi possível observar que entre as falhas na calçada havia vida orgânica emergente, como um ninho de formigas e uma vegetação persistente a brotar. Enquanto contemplávamos esta cena, imersos nos mesmos sons da escola habitada por bebês e crianças, entabulamos uma conversa: eu e aquela criança de pouco mais de dois anos. Conversamos sobre “a casa das formigas” e sobre o possível esconderijo do “senhor Grilo”. Também trocamos impressões sobre a sensação de cansaço em dias quentes e sobre o incidente que resultou em um machucado em seu olho, após uma queda da cadeira na casa da vovó. Neste terno diálogo, espontaneamente a pequena criança revela que as bolinhas espalhadas entre o gramado vinham de um rasgo na barriga do ursinho de pelúcia: – “*Ele explodiu!*”



Aquela criança tão pequenina foi capaz de me transportar para uma cena que eu não havia presenciado. Por meio de gestos carregados de significação (FREIRE, 1996), especialmente pela expressão facial da criança e o movimento de suas mãozinhas esticadas em direções opostas, pude imaginar que o ursinho de pelúcia havia sido objeto de disputa, resultando em uma explosão silenciosa, afinal, eram apenas bolinhas de isopor. A pequena criança resolveu um mistério do cotidiano escolar, e ao mesmo tempo suscitou uma questão no âmbito metodológico e investigativo: como foi possível acessar seu mundo durante aquela conversa no degrau da escola?

Estava, sem pretensão, na altura da criança e, como ela, cansada, com calor, olhando e sentindo a vida na escola, com leveza e em posição de abertura ao que ela tinha a dizer. Tratar com seriedade o ponto de vista das crianças e suas forças de desejo é argumento central de Liane Mozère (2013), mas como acessar o ponto de vista dos bebês e crianças pequenas sem repensar os aportes metodológicos? Das experiências diárias com crianças pode acontecer um *insight* (QVORTRUP, 2011), e como uma “sacada” resultante de arranjos dos fragmentos da experiência etnográfica se produz um entendimento diferente (MAGNANI, 2009). Assim, a ideia de exercitar uma horizontalidade etnográfica desponta daquele momento com a criança no degrau da escola. Esse contexto trouxe a recordação de um preceito indígena que ouvi em meus tempos de criança: os adultos posicionavam-se na altura das crianças para conversar em posição de igualdade, e dessa forma, as crianças indígenas aprendem e respeitam, porque também são respeitadas.

Estar na altura das crianças, demanda a revisão da própria postura do pesquisador

ao longo do trabalho de campo, a começar pela sua veste e sua disposição em participar. Estará o pesquisador disposto a colocar o corpo a pesquisar em imersão participante, considerando-o um instrumento privilegiado de pesquisa (PUSSETTI, 2016)? Afinal, exercer a corporalidade implica a vivência de um contato significativo (MACHADO, 2010). Estará o investigador aberto às mesmas experiências sensoriais, disposto a se sujar na terra, na areia, com tinta, massinha e lama e permitir-se cantar, brincar, percorrer a imaginação e tocar o mundo como as crianças fazem no cotidiano escolar?

No degrau da escola a olhar o mundo na e à altura da criança, revela-se um caminho etnográfico em horizontalidade e correspondência. Com o olhar de Flavia Pires (2010) é possível entender que os estudos das crianças podem fomentar uma revisão de conceitos vitais da história da antropologia. Da mesma forma, as pesquisas envolvendo crianças despertam em nós reflexões do tipo “como ser adulto (a) e pesquisar crianças” (PIRES, 2007), e nos mobilizam a repensar “como acessar nossos sujeitos”, por conseguinte, levam a reconsiderações acerca das premissas metodológicas que utilizamos.

Na pesquisa com crianças, Flavia Pires (2007) recomenda a exploração de possibilidades metodológicas através de ferramentas não convencionais na investigação antropológica. Na mesma linha, Clarice Cohn (2005, p. 45) destaca que “cada pesquisa particular terá que se decidir por uma metodologia” com a finalidade de tecer caminhos aproximativos com as crianças, por isso, a observação participante é certamente uma alternativa enriquecedora.

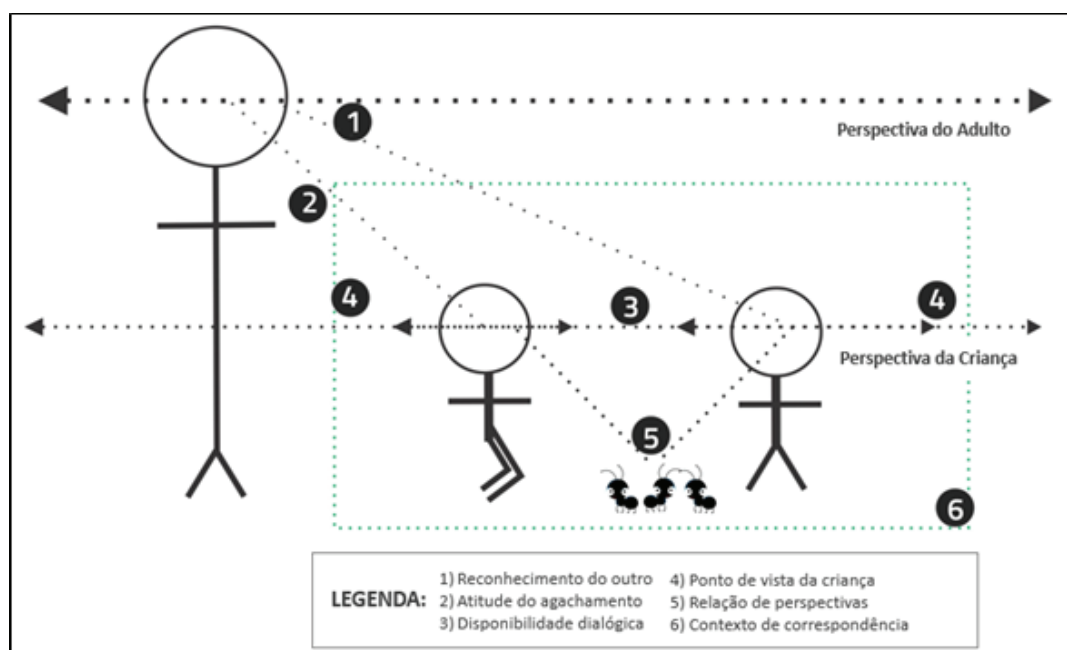
Para tanto, seu caráter dialógico, de interação, terá que ser enfatizado, permitindo ao

pesquisador tratar as crianças em condições de igualdade e ouvir delas o que fazem e o que pensam sobre o que fazem, sobre o mundo que as rodeia e sobre ser criança, e evitando que imagens “adultocêntricas” enviesem suas observações e reflexões. (COHN, 2005, p. 45, grifo nosso).

O movimento de Corsaro (2005), como um adulto atípico<sup>2</sup> ao sentar na caixa de

areia com as crianças, em conjunto com os argumentos de Clarice Cohn (2005) em defesa de uma investigação antropológica em igualdade com as crianças, e especialmente o terno momento compartilhado com a criança pequena no degrau da escola, indicam possibilidades de um percurso etnográfico em horizontalidade com nossos sujeitos, conforme ilustrado na representação gráfica a seguir.

Figura 1 – Representação da horizontalidade etnográfica



Fonte: Elaborado pela autora com auxílio da produção gráfica de Juliana F. Segalla, 2021<sup>3</sup>.

2 Considera-se que a etnografia longitudinal realizada por Corsaro, na década de 1970, com crianças americanas e italianas na escola, inaugura a pesquisa “com” e não “sobre” as crianças, pois Corsaro investe na proximidade com as crianças, na condição de adulto atípico a explorar espaços onde elas são soberanas, como a caixa de areia.

3 Ilustração desenvolvida pela autora na construção da dissertação de mestrado intitulada “Com o olhar da criança: uma etnografia horizontal sobre a circulação de saberes entre crianças pequenas na escola”, (PP-GCS/UFMS, 2021). Parte da pesquisa foi apresentada na 33ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada em 2022. A criação gráfica é de Juliana F. Segalla, produtora editorial e pós graduada em Tecnologia da Comunicação e Informação pela UFMS.



A imagem acima representa o movimento do pesquisador com a intenção de minimizar as disparidades, iniciado no *reconhecimento do outro*, criança, como ensina Paulo Freire (1996). Da mesma forma, Uriarte (2012, p. 12) compreende a antropologia enquanto campo das ciências movida pela alteridade, “em lugar de querer defender uma identidade, queremos ser atingidos pelo outro”, semelhante à postura do aprendiz. Ao nos permitirmos aprender com nossos sujeitos, exercemos uma educação no sentido de transformar vidas – tanto as nossas, quanto a de nossos sujeitos –, porém esse potencial da antropologia só se concretizará se estivermos dispostos a aprender com nossos sujeitos, fundamenta Ingold (2019).

Por isso, por meio do movimento corporal e afetivo descrito por Marina M. Machado (2010 p. 12) como *atitude do agachamento* – um modo de “ir para perto do chão, onde a criança habita, deixar-se levar e brincar junto” –, ocorre a *disponibilidade dialógica* (BAKHTIN, 1997), terceiro processo representado na ilustração. Dessa forma, com a criança e na altura dela, o pesquisador posiciona-se em abertura às crianças, emite sinais de disposição em levá-las a sério (INGOLD, 2019), em dialogar dentro de seus interesses e contextos.

À medida em que o pesquisador se empenha em estar na altura concreta das crianças, abrem-se caminhos dialógicos, uma

ponte comunicacional (BAKHTIN, 1997) se estabelece em equidade com as crianças. O quarto processo retratado na imagem, diz respeito às diferentes perspectivas, tanto do pesquisador adulto quanto do sujeito-criança, com a finalidade de acolher o ponto de vista das crianças, como ensina Liane Mozère (2013). No que se refere à perspectiva do antropólogo e dos sujeitos estudados, são valiosos os argumentos de Viveiros de Castro (2018) ao propor a construção de *deslocamento reflexivo* que não se concentra na fusão, mas na relação de perspectivas.

Por fim, se estabelece entre pesquisador adulto e sujeito-criança a formação de um contexto de correspondência (INGOLD, 2020). A correspondência<sup>4</sup> “pela atenção” (título do segundo capítulo da obra *Antropologia e/como educação*), é considerada o coração da argumentação de Ingold (2020, p. 41), pois “com a correspondência não somos muito mudados de fora como somos transformados de dentro”.

O conceito ingoldiano de educação abarca a integração e envolvimento do ser-no-mundo. Para tal, Ingold (2020) explora a análise etimológica da palavra “atenção”, derivada de *ad-tendere*, que significa “tender em direção de algo”. O termo “educação” também apresenta um étimo latino – *e-ducere*. E para explicar o sentido atencional de educação, Ingold fundamenta-se nas ideias do filósofo da educação Jan Masschelein<sup>5</sup>, que enfatiza o prefixo “e” (do latim “ex”)

4 Conforme Tim Ingold (2020), exercer a observação participante é juntar-se à correspondência com aqueles entre os quais estudamos. Nesse processo reside o propósito educacional, dinâmico e potencial da antropologia.

5 Em seus estudos, o filósofo contemporâneo utiliza a palavra “e-ducação”, sinalizando o prefixo com hífen para demarcar o sentido de “direcionar para fora”. A atenção, de acordo Masschelein (2008, p. 36) “é um estado da mente que se abre para o mundo”. Para um aprofundamento no assunto, recomendamos consultar as obras de Jan Masschelein: *The idea of critical e-ducational research: e-ducating the gaze and inviting go to walking* (2010) e *E-ducating the gaze: The idea of a poor pedagogy* (2010).

valorizando a educação associada ao exterior, um meio de “levar para fora” e abrir-se ao mundo. Em contraposição ao sentido de inculcação do conhecimento, a educação é compreendida como um processo de condução dos aprendizes a explorar o mundo (INGOLD, 2020). E explorar o mundo é algo que muito interessa aos bebês e crianças.

### 3. Por pequenos passos: eles sempre escapam

Os primeiros passos dos bebês constituem um marco do desenvolvimento infantil, pois representam o equilíbrio e relativa autonomia do bebê que está, visivelmente, crescendo e manifestando vontades de explorar o ambiente por meio da locomoção e direcionamento bípede. Costa e Amorim (2018) examinam a relação do desenvolvimento locomotor dos bebês a partir de processos perceptuais, sociais e interativos de bebês com outros bebês. Essa habilidade de locomoção não apenas representa um marco no desenvolvimento motor dos bebês, como também traz significativas implicações sociais, cognitivas e psicológicas (COSTA; AMORIM, 2018).

E para os bebês, o que significam os primeiros passos? Observá-los dando seus primeiros passos revela um processo complexo e significativo de seu desenvolvimento motor e cognitivo. Entre a insegurança de cair e a vontade de andar, em seus primeiros movimentos em posição vertical, é possível observar que mãos e braços desempenham um papel importante, pois auxiliam na coordenação, controle e equilíbrio corporal. O caminhar envolve o corpo todo, um corpo fenomênico e indiviso (MERLEAU-PONTY, 2006) para os bebês. O caminhar configura a conquista de espaço, altura, direção, velocidade e de certa forma, liberdade.

As experiências humanas são centrais no conceito de educação de John Dewey (1859-1952). Nelas, o filósofo e pedagogo norte-americano destaca a ideia de continuidade, que afeta qualitativamente as experiências subsequentes. Desse modo, Dewey (2023) explica que uma criança ao aprender a falar tende a apresentar novas facilidades e novos desejos. Desse modo, os bebês que aprendem a caminhar manifestam com o corpo a vontade de percorrer os ambientes já conhecidos e explorar os novos espaços que lhes interessam.

Entre os primeiros passos da investigação etnográfica, indicados por Cláudia Fonseca (1999), destaca-se o ato de estranhar. Podemos considerar que junto ao estranhamento, existe o interesse em pesquisar, um certo encantamento. Ao combiná-los, o pesquisador exerce o percurso investigativo com a mente aberta, curiosa e receptiva ao universo empírico. Portanto, reconhecer e cultivar a alternância entre estranhamento e encantamento, pode ser considerado um tom necessário ao ofício do pesquisador, permitindo uma abordagem mais rica, criativa e comprometida com os sujeitos e o próprio processo de investigação etnográfica.

O ponto de partida deste estudo deriva dessa combinação entre encantamento e estranhamento. Este escrito nasce de uma questão a ecoar desde o primeiro contato com bebês, durante o trabalho etnográfico: afinal, por que os bebês escapam para o pátio da escola?

Sobre os passos dos bebês e assim como os passos da pesquisa, venho a discorrer, especialmente porque o primeiro encontro com os bebês ocorreu ao acaso, na sala de espera da escola. Esse encontro foi, de certo modo, semelhante às palavras de Cláudia Fonseca (1999, p. 67), já que a sala de es-

pera da escola não era o lugar da pesquisa, “nem as pessoas, nem o roteiro que tinha preparado para aquele dia (...), entretanto, esta cena acendeu a luz de minha sensibilidade etnográfica”, pois,

Enquanto aguardava a hora do recreio para a saída das crianças, uma cena chama a atenção. Estava sentada no banco da sala de espera, com a cabeça inclinada em direção ao celular; ao fundo tinha a visão do assoalho de madeira da escola. Através da visão paralela, à direita percebo o movimento acelerado de pequeninos pés descalços que, como em um correr andando, movimentavam-se em direção à porta de saída da escola.

- *Eles sempre escapam!* Explica a professora, ao mesmo tempo em que interrompe o movimento do bebê e segura sua mão. Naquele momento, o telefone da secretaria da escola toca e rapidamente o bebê leva a mãozinha direita na orelha e diz: - *Alô?*

A professora não consegue segurar o riso, e o bebê protagonista corresponde com uma risadinha contagiante, tanto que a professora ri, mais à vontade. Eles voltam para a sala de aula, de mãos dadas e o som das risadas repetidas do bebê parece perdurar no corredor da escola. Talvez porque os risos repetidos dos bebês manifestam algo em nós, assim como bocejos, é inevitável não rir junto.

(Diário de Campo, março de 2018)

Por um tempo, segui a pensar sobre os risos e sorrisos dos bebês e porque os re-

tribuímos quase que involuntariamente. Há neles a ternura, talvez “a ausência do mundo madraço”, como pontua Manuel Bandeira (1886-1968) no poema *Retrato* (BANDEIRA, 2005, p. 94-95), enquanto nos adultos “o sorrir é escasso, a risada quase nunca”; e os bebês e crianças ainda nos lembram que “sorrir é de graça”. Nesse ínterim, há uma questão a ecoar: por que os bebês escapam para o jardim da escola? E por que o quintal da escola é tão precioso para as crianças e bebês?

A fim de movimentar reflexões antropológicas acerca das questões acima suscitadas, torna-se fundamental considerar o ponto de vista das crianças, como assinala Liane Mozère em entrevista, pois assim demonstramos que pensamos nelas como potências (DELGADO, 2013). Com a mesma intenção de colocar as crianças em primeiro plano, a pesquisadora francesa Julie Delalande (2001) percebe o quintal da escola como um ambiente propício à observação das atividades e brincadeiras à maneira das crianças, pois além dos encontros diários nesse ambiente as crianças se distanciam dos limites, restrições e regras dos adultos, e desse modo executam suas próprias regras na construção de jogos e brincadeiras entre pares. Neste sentido, torna-se fundamental compreender que o quintal da escola representa um espaço no qual as crianças tecem habilidades e sociabilidades através da *cultura de pares*<sup>6</sup> (CORSARO, 2011).

6 O conceito de *cultura de pares* é desenvolvido por Willian Corsaro, na obra *Sociologia da Infância* (2011), em referência à maneira pela qual as crianças compartilham entre si atividades, rotinas, discursos, preocupações, artefatos simbólicos e materiais por elas produzidos. O sociólogo português Manuel J. Sarmiento (2004, p. 23-24) complementa que, por meio da *cultura de pares*, as crianças exercem “uma partilha de tempos, ações, representações e emoções é necessária para um mais perfeito entendimento do mundo e faz parte do processo de crescimento”.

#### 4. No quintal mundo: miríades da percepção

Durante as sessões de trabalho de campo com as crianças na escola, qualquer oportunidade de brincar ao ar livre representava, para elas, sinônimo de diversão. Brincar ao ar livre é uma diretriz que crescentemente vem sendo discutida por vários estudiosos da educação e do desenvolvimento infantil, visto que o contato das crianças com a natureza representa a oportunidade de aprendizado das próprias crianças através da experiência direta em envolvimento com o mundo ao seu redor (INGOLD, 2007).

*Libertem as crianças* (2020) é, simultaneamente, título da obra e argumento central dos estudos de Carlos Neto, professor da Faculdade de Motricidade Humana (FMH) em Lisboa. De acordo com o especialista em desenvolvimento infantil, o brincar na natureza e os jogos elaborados pelas crianças ao ar livre são essenciais ao desenvolvimento, e o corpo tem papel fundamental ao exercer a mediação no processo de aprendizagem de competências. Para Carlos Neto (2020, p.11), “o jogo e a motricidade (corpo em movimento) são o segredo quase mágico que as crianças naturalmente utilizam para adquirir essas aprendizagens internas e externas”.

Partindo da concepção de ecologia enquanto estudo das relações entre as coisas vivas e seus envolvimento, Carlos Neto (2020) considera que a perspectiva ecoló-

gica pode ser equacionada e aplicada às circunstâncias de vida humana em seus respectivos espaços de ação. Por isso, o prisma da Antropologia Ecológica e da Percepção em diálogo com a Antropologia da Criança, pode contribuir para a compreensão da relação dos bebês e crianças com o quintal da escola. Neste sentido, o exercício etnográfico em horizontalidade representa uma estratégia metodológica de acesso à perspectiva das crianças e seus interesses, o que fazem, dizem, sentem e compartilham umas com as outras quando estão envolvidas em brincadeiras no jardim da escola.

Em certa tarde, observei duas crianças bem pequenas a brincar com a terra no quintal da escola. Enquanto a maioria das outras crianças brincava na casa da árvore, as duas pareciam apreciar particularmente um espaço onde o gramado estava falho. Ali me sentei, e em silenciosa contemplação observei as mãos dedicadas a transformar a terra seca em lama. Eram quatro mãozinhas a trabalhar em sincronia. As mãos das crianças exploravam diferentes texturas, temperatura e densidades da terra que se transformava quando misturada com água no interior da pequena bacia. Para além da experiência sensorial estimulante à atividade criativa e desenvolvimento motor das crianças, nessa cena dois aspectos ganham destaque: o entusiasmo das crianças e a resposta à pergunta sobre o que estavam fazendo: – *Nós só estamos brincando.*

Figura 2 – “Só estamos brincando”



Fonte: Acervo da autora, 2019.

Quando as crianças comunicam que estão somente a brincar, revelam que inerente ao brincar existem miríades da percepção, por isso o ato de brincar é uma parte essencial de suas vidas. Diferente do adulto, que é ao mesmo tempo objetivo e subjetivo, e procura estabelecer seu ponto de vista sobre determinados momentos, a criança, segundo Merleau-Ponty (2006, p. 512), “procura captar o núcleo único presente em todos os momentos”. A afirmação de que “estão só brincando” sugere a valorização do momento e da experiência em si, sem preocupação com resultados ou objetivos específicos. Por esta cena, aliada à narrativa das crianças, é possível perceber que elas se concentram na essência da ação em miríades da percepção, por meio das quais tecem novas possibilidades criativas. As interações das crianças pequenas em sintonia com o ambiente enfatizam a importância do brincar livre não estruturado, como promotor do desenvolvimento integral.

O brincar é, na concepção de Manuel Sarmiento (2003), aquilo que as crianças fazem de mais sério. De acordo com o sociólogo português, sem estabelecer distinção entre ócio, lazer e trabalho, as crianças brincam de modo contínuo e devotadamente. Da mesma forma, Carlos Neto considera o brincar como algo muito sério enquanto fenômeno da existência humana, já que é uma experiência memorizada pela vida toda (NETO, 2020).

Mesmo que aparentemente estacionadas em atividade trivial, ao brincar as crianças estão conectadas às *totalidades* (MERLEAU-PONTY, 2006), envolvidas na construção de processos não só lúdicos, mas também lógicos, coerentes e criativos. A criação humana, sublinha Ingold (2015), surge tanto na imaginação, quanto no chão, em contextos relacionais e compromissos práticos dentro das correntes de atividade na qual estamos envolvidos.



Voltando a Manoel de Barros, é conveniente desconstruir os “comparamentos” solidificados nos adultos. As brincadeiras das crianças não envolvem necessariamente uma finalidade específica de construir algo ou produzir resultados. Para além do que vemos, as crianças estavam, como bem explica o poeta, em comunhão com a terra, envolvidas na própria experiência. Assim, a imagem das crianças a manusear a lama é acima apresentada não apenas com o intuito ilustrativo, mas sobretudo para que os olhos alcancem a dimensão da experiência perceptiva e do envolvimento das crianças ao tocar a terra molhada, e das possibilidades de aprendizados que emergem no encontro das crianças com o ambiente.

Em artigo *Earth, Sky, Wind and Weather* (2007), escrito para o jornal do Instituto Real de Antropologia, Tim Ingold procura compreender o que significa estar ao ar livre. Com base na fenomenologia de Merleau-Ponty, o antropólogo britânico argumenta que pessoas e coisas se relacionam de maneira aberta, imersos no mundo e não de forma fechada e objetiva. Desse modo, Ingold explica que em vez de pensar no mundo habitado, composto por hemisférios mutuamente excludentes (como céu e terra separados pelo solo), precisamos prestar atenção aos fluxos do vento, do clima e demais propriedades que emanam do ambiente. De acordo com Ingold (2007), sentir o vento não se reduz ao contato externo e tátil, mas implica em misturar-se com o ambiente.

Há, portanto, um grau de permeabilidade entre o ser e o mundo, especialmente a florada entre as crianças e o ambiente. No escorregador e no balanço, por exemplo, as crianças produzem seu próprio vento, pois movimentam o corpo de modo a misturá-lo no ar, fecham os olhos, giram de braços abertos, colocam a língua pra fora para sen-

tir o gosto da chuva e saltam sobre as poças de lama sem receio dos respingos. Toda experiência humana, explica John Dewey (2023), é fundamentalmente social, envolve contato e comunicação, é uma força em movimento que desperta curiosidade, fortalece a iniciativa e desafia a irmos além dos limites. Por isso, os bebês escapam em busca de experiências desafiadoras e as crianças correm e gritam entusiasmadas quando (se) encontram (n)o quintal da escola. Afinal, somos sujeitos da experiência, ligados ao mundo por fios intencionais, como afirma Merleau-Ponty (2006).

Na concepção de Ingold (2007; 2015; 2020), percebemos o mundo em e através de nós. Assim, a aprendizagem não ocorre estritamente por processos de transmissão, pois Ingold (2007, p. 118) considera que as crianças aprendem envolvidas e em sintonia com “as circunstâncias particulares do ambiente e é por meio da prática e do treinamento [*enskillment*], que adquirem, aperfeiçoam e sintonizam as próprias capacidades de ação e percepção”. Quanto à percepção, James Gibson (2015), precursor da teoria ecológica da percepção, acredita que estamos envolvidos com as coisas e com o mundo em nível ecológico, visto que nosso comportamento é direcionado em relação ao que podemos olhar, sentir, cheirar e provar, e aos eventos que podemos ouvir. Assim, o comportamento depende da ação perceptual em relação ao ambiente.

A atenção, argumento central no conceito de educação ingoldiano, se manifesta como um alongamento, uma espécie de dinâmica intencional que nos inclina a algo no mundo, que desperta nosso interesse. O que se aprende em estado de atenção, tende a perpetuar na consciência. Na concepção de Ingold (2020, p. 44), a atenção tem a finalidade de “combinar o conteúdo da



mente com objetos no mundo e estabelecer correlações”.

Nessa linha, o conceito de *educação pela atenção* proposto por Ingold (2020a), como um modo de aprendizagem ao engajar-se com o mundo em correspondência com ele, ganha maior profundidade quando correlacionado o conceito de *affordances*<sup>7</sup> de James Gibson, que remete à disponibilidade, propensão e possibilidades emitidas pelo ambiente. Assim, as crianças ao explorar o mundo ao seu redor, encontram personagens nas formas de nuvens, transformam o escorregador em edifício e dão vida aos gravetos, que se tornam bonecos, espadas, colheres.

Ao brincar em espaços abertos, as crianças promovem um estado de harmonia do mundo interior, em dinâmicas de trocas simbólicas entre forças do inconsciente e a consciência do próprio corpo e do mundo (NETO, 2020). Ao ar livre, as crianças se expandem, desempenham suas potencialidades sensório-motoras e cognitivas, exercitam o controle corporal, aprendem a lidar com o risco, expressam a natureza de ser criança. Há conexão entre crianças e o ambiente, um princípio de trocas, desdobramentos de uma epistemologia, como bem define Raul Iturra (2002, p. 146), “imaginária, mítica, da experiência”. Serão as crianças, como profetiza Manoel de Barros, pequenos seres com o privilégio de ouvir as fontes da Terra?

Na etimologia da palavra “escola”, que deriva do grego *scholé*, encontramos re-

ferência ao tempo livre, à recreação. Essa concepção grega vinculava o aprendizado à recreação, ao entretenimento e interesse em aprender. Contudo, a noção de “recreio”, como o entendemos hoje, carrega a ideia de uma pausa na rotina escolar. Mas não é por acaso que o (pouco) tempo destinado às crianças no quintal da escola seja denominado recreio, pois é um tempo utilizado pelas crianças para recrear, construir suas brincadeiras e interações. Talvez por isso, o quintal da escola se revela tão interessante às nossas crianças, e é para onde os bebês tendem a escapar, pois nele as crianças se encontram com elas mesmas e com a (sua própria) natureza.

### Considerações finais

Ao revisitarmos o quintal da casa por nós habitada ou da escola que frequentávamos na infância, muitas vezes temos a impressão de que esses espaços pareciam maiores. Essa sensação não se deve exclusivamente à mudança de proporção que ocorre ao passarmos da infância para a vida adulta. Na verdade, esta sensação está profundamente ligada à nossa percepção, moldada pela história singular de nossas experiências, afetos e interações com o ambiente. O tamanho das coisas, de acordo com Manoel de Barros (2003) se mede pela intimidade que construímos com elas.

Ao longo deste artigo, procurei argumentar acerca da significativa conexão dos

7 Conforme Gibson (2015), quando olhamos para os objetos percebemos suas relações em detrimento de suas qualidades ou propriedades (algo que a psicologia ortodoxa defendia, explica o autor). Há evidências, argumenta Gibson, de que os bebês não começam primeiro discriminando as qualidades dos objetos e depois aprendendo as combinações e possibilidades, ao contrário, são suas possibilidades que os bebês percebem.

Com os estudos de Gibson entende-se que a percepção está relacionada com aquilo que o ambiente oferece – as *affordances* – ou seja, às possibilidades latentes tecidas na relação entre agente e ambiente. Por esse motivo, seu conceito é fundamental na teoria ecológica da percepção.

bebês e crianças pequenas com o quintal da escola. Iniciei com uma breve contextualização da Sociologia da Infância enquanto movimento teórico iniciado ao final do século XX. Este novo olhar para a infância impulsionou novos estudos, colaborando para a consolidação da Antropologia da Criança<sup>8</sup> – um crescente campo investigativo com centralidade nas crianças. Busquei explorar um caminho de enriquecimento interdisciplinar, de uma socioantropologia<sup>9</sup> da infância e da criança. Substantivamente, ao utilizar fragmentos do trabalho de campo, busquei tecer contribuições ao arcabouço metodológico da antropologia, por meio das experiências vivenciadas durante a pesquisa etnográfica, pois em horizontalidade com as crianças foi possível estabelecer um contexto de correspondência com a perspectiva delas.

Considerado um dos teóricos precursores dos estudos da infância, Jens Qvortrup (2011) alega que a inclusão analítica da infância na sociedade representa um caminho para compreender as crianças com mais seriedade, pois além da cidadania real, elas carecem de cidadania científica. Tornar nossos sujeitos visíveis (INGOLD, 2019), bebês e crianças em suas próprias perspectivas por meio de pesquisas etnográficas em profundidade, pode representar o pontapé inicial, como argumenta Qvortrup (2011), rumo à cidadania das crianças.

Na pesquisa com crianças, a antropologia ecológica e filosófica, delineada por Ingold (2015; 2020), e a abordagem ecológica da percepção, proposta por Gibson

(2015), apontam para novos entendimentos da relação das crianças com o ambiente. Além disso, encorajam a busca por novas metodologias de investigação destinadas a captar as particularidades da percepção dos bebês e das crianças. Nesse passo, a Antropologia da Criança encontra na perspectiva ecológica um aporte teórico capaz de dar conta da percepção ambiental das crianças, apontando-nos o caminho de uma aprendizagem ecológica que se manifesta nas miríades da percepção das crianças ao encontro do quintal da escola.

Quando o poeta da infância qualifica seu quintal como “maior que o mundo”, ele emprega o adjetivo de grandeza com a finalidade de atribuir intensidade às experiências ali vividas. No quintal de Manoel de Barros havia um mundo maior, vasto de possibilidades tecidas no livre brincar, em comunhão com as coisas da natureza. Durante o trabalho de campo foi possível observar um minimundo das crianças no quintal da escola, ou talvez um universo inteiro de possibilidades imaginativas e sensoriais. Para aquelas crianças, tais experiências representavam oportunidades de construir uma autopedagogia, genuína e ecológica. Esse cenário revela uma área de estudos que ainda carece de investigações multidisciplinares aprofundadas.

Ao desenvolver este trabalho, as palavras de Manoel de Barros foram inspiradoras, pois o poeta da infância nos convida a transver o quintal-mundo das crianças. Também foi utilizado o prisma do adulto, de riso escasso no madrasto mundo, descri-

8 Acerca da consolidação do campo da Antropologia da Criança e seus desdobramentos contemporâneos, destaca-se a crescente produção antropológica brasileira e a relevância desse campo de estudos, *cf.* Rifiotis *et al.* (2021).

9 Este caminho é realizado com base nos apontamentos de Julie Delalande (2011) e estudos de Ana Cristina Coll Delgado (2011; 2013).

to por Manuel Bandeira, além do “pontinho de vista” da criança e da formiga tecido por Pedro Bandeira. A integração da poesia no trabalho etnográfico configura um mecanismo linguístico, e conforme explica Chiara Pussetti (2016), a utilizamos para falar das dimensões da vida, que não se resume em palavras e envolve emoção e sentidos com o intuito de acender a novos níveis de comunicação e reflexão, para que os destinatários de nossas pesquisas possam além de saber, sentir o que estamos a falar.

Para finalizar este escrito, diante das reflexões apresentadas, considero oportunas as palavras de Ingold (2017, p. 224), pois acredito que a “antropologia existe para entabular uma conversa sobre a vida humana”. Sobre a vida, costumava escrever Carlos Rodrigues Brandão (1940-2023), promovendo entrelaçamentos entre os campos da Literatura, Antropologia e Educação, áreas por ele apreciadas como suas três vocações. O prisma comum entre essas três áreas reside na partilha<sup>10</sup>, pois tanto a Literatura quanto a Antropologia e a Educação dedicam-se aos outros, investindo, respectivamente, em sensibilidade, atenção e transformação.

## Referências

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BANDEIRA, M. *Meus poemas preferidos*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.
- BANDEIRA, P. *Mais respeito, eu sou criança*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2002.
- BARROS, M. *Meu quintal é maior do que o mundo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.
- BARROS, M. *Memórias inventadas: a infância*. São Paulo: Record, 2003.
- COHN, C. *Antropologia da Criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- COHN, C. *Concepções de infância e infâncias: um estado da arte da antropologia da criança no Brasil*. *Civitas*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, 2013.
- CORSARO, W. A. *Sociologia da infância*, Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CORSARO, W. A. *Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas*. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, 2005.
- COSTA, N. M. S.; AMORIM, K. S. *A co-construção do fluxo locomotor em processos interativos bebê-bebê*. *Psicologia em Pesquisa*, Juiz de Fora, v. 12, n. 3, p. 1-11, 2018.
- DELALANDE, J. *Introdução*. In: DELALANDE, J. *La cour de la récréation: pour une anthropologie de l'enfance*. Rennes: Presses Universitaire de Rennes, 2001. p. 17-20.
- DELALANDE, J. *As crianças na escola: pesquisas antropológicas*. In: PRADO, P. D.; MARTINS FILHO, A. J. (orgs.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. 1. ed. Campinas: Autores Associados, v. 1, 2011. p. 61-80.
- DELGADO, A. C. C. *Estudos socioantropológicos da infância no Brasil: caminhos, problematizações e diálogos*. In: PRADO, P. D.; MARTINS FILHO, A. J. (orgs.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 181-210.
- DELGADO, A. C. C. *Um encontro com Liane Mozè-*

10 Carlos Rodrigues Brandão, psicólogo, antropólogo, escritor e educador, faleceu no ano passado, aos 83 anos de idade. Seu legado permanece em mais de 100 obras nas temáticas da antropologia e educação, literatura e meio ambiente, as quais costumava partilhar. A partilha, talvez, seja um dos ensinamentos mais significativos de Brandão, refletido em suas obras disponibilizadas gratuitamente no site <https://apartilhadavida.com.br/>.

- re: perspectivas pós-estruturalistas nos estudos da pequena infância. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 7, 2013.
- DELGADO, A. C.; TOMÁS, C. A. Sociologia da infância e abordagens socioantropológicas na produção de países do Hemisfério Norte e Brasil. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 38, n. 3, p. 555-571, 2013.
- DELGADO, A. C. C.; MARTINS FILHO, A. J. Apresentação do dossiê “Bebês e crianças bem pequenas em contextos coletivos de educação”. *Pro-Posições*, Campinas, v. 24, n. 3, p. 21-113, 2013.
- DELGADO, A. C. C.; NÖRNBERG, M. Do abrir-se aos pontos de vista e forças do desejo dos bebês e crianças bem pequenas. *Linhas Críticas*, São Paulo, v. 19, n. 38, p. 147-167, 2013.
- DELGADO, A. C. C.; CASTELLI, C. M. Pesquisas com bebês e crianças pequenas: problematizações teórico-metodológicas. *Educação em Foco*, Belo Horizonte, v. 23, n. 39, p. 149-197, 2020.
- DEWEY, J. *Experiência e educação*. Petrópolis: Vozes, 2023.
- FERNANDES, F. As trocinhas do Bom Retiro: contribuição estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. *Pro-Posições*, Campinas, v. 15, n. 1, p. 229-250, 2004.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FONSECA, C. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 10, p. 58-78, 1999.
- GIBSON, J. *The ecological approach to visual perception*. Suffolk: Tylor and Francis group, 2015.
- GUBERT, R. *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2001.
- INGOLD, T. *Antropologia e/como educação*. Petrópolis: Vozes, 2020a.
- INGOLD, T. *The perception of the environment: essays in livelihood, dwelling and skill*. Londres: Routledge, 2000b.
- INGOLD, T. *Antropologia, para que serve?* Tradução de Beatriz Silveira Castro Figueiras. Petrópolis: Vozes, 2019.
- INGOLD, T. Antropologia versus etnografia. *CADERNOS DE CAMPO*, São Paulo, v. 1, n. 26, p. 222-228, 2017.
- INGOLD, T. *Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição*. Petrópolis: Vozes, 2015.
- INGOLD, T. The social child. In: FOGEL, A; KING, B. J.; SHANKER, S. G. (orgs.). *Human Development in the Twenty-First Century: Visionary Ideas from Systems Scientists*. Cambridge University Press, 2007a.
- INGOLD, T. Earth, Sky, Wind, and Weather. *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, v. 13, p. 519-538, 2007b.
- ITURRA, R. A epistemologia da infância: ensaio de antropologia da educação. *Educação, Sociedade e Cultura*, Porto, n. 17, p. 135-153, 2002.
- JAMES, A.; PROUT, A. (orgs.). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Basingstoke: Qe Falmer Press, 1990.
- JAMES, A. Dando voz às vozes das crianças, práticas e problemas, armadilhas e potenciais. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 21, n. 40, p. 219-248, 2019.
- MACHADO, M. M. *Merleau-Ponty e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- MAGNANI, J. G. A etnografia como prática e experiência. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, n. 32, p. 129-156, 2009.
- MASSCHELEIN, J. *The idea of critical e-ducational research: e-ducating the gaze and inviting go to walking* 2010a.
- MASSCHELEIN, J. *E-ducating the gaze: The idea of a poor pedagogy* 2010b. MASSCHELEIN, J. *E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre*. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 35-48, 2008.
- MERLEAU-PONTY, M. *Psicologia e pedagogia da criança: curso da Sorbonne (1949- 1952)*. Tradução

- ção de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- MOZÈRE, L. Como aceder ao desejo das crianças pequenas e como sustentá-lo? *Pro-Posições*, Campinas, v. 24, p. 31-44, 2013.
- MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. Encontros e diálogos: notas introdutórias. *In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (orgs.). Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 21-28.
- NETO, C. *Libertem as crianças: a urgência do brincar e ser ativo*. 1. ed. Lisboa: Contraponto, 2020.
- PIRES, F. O que as crianças podem fazer pela antropologia? *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 16, n. 34, p. 137-157, 2010.
- PIRES, F. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. *Revista de Antropologia*, Rio de Janeiro, v. 50, n. 1, p. 226-270, 2007.
- PROUT, A. Reconsiderando a nova sociologia da infância. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 729-750, 2010.
- PUSSETTI, C. Quando o campo são emoções e sentidos: apontamentos de etnografia sensorial. *In: MARTINS, H.; MENDES, P. (orgs.) Trabalho de campo: envolvimento e experiências em Antropologia*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2016. p. 39-58.
- QVORTRUP, J. Nove teses sobre a infância como um fenômeno social. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 1, p. 199-211, 2011.
- RIBEIRO, F. B. Os cabelos de Jennifer: por etnografias da participação de “crianças e adolescentes” em contextos da “proteção à infância”. *Política & Trabalho*, João Pessoa, v. 1, n. 43, p. 49-64, 2016.
- RIFIOTIS, F. C.; RIBEIRO F. B.; COHN C.; SCHUCH P. A antropologia e as crianças: da consolidação de um campo de estudos aos seus desdobramentos contemporâneos. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 27, n. 60, p. 7-30, 2021.
- SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. *In: SARMENTO, M.; GOUVÊA, M. C. S. (orgs.). Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.
- SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. *In: CERISARA, A. B.; SARMENTO, M. J. (orgs.). Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Braga-PT: ASA Editores, 2004. p. 9-34.
- SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.
- TEBET, G. C.; ABRAMOWICZ, A. Estudos de bebês: linhas e perspectivas de um campo em construção. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, v. 20, n. 4, p. 924-946, 2018.
- URIARTE, U. M. O que é fazer etnografia para os antropólogos. *Ponto Urbe*, São Paulo, p. 1-13, 2012.
- VARGAS, G. *Bebês em suas experiências primeiras: perspectivas para uma escola da infância*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- VIVEIROS de CASTRO, E. *Metafísicas canibais: elementos para uma antropologia pós-estrutural*. São Paulo: UBU, 2018.

## RESUMO

Este artigo provém da constante busca por uma conduta ética-investigativa, aberta e correspondente com bebês e crianças bem pequenas. Neste sentido, a escrita apresenta duplo enfoque: movimenta-se em torno de reconsiderações metodológicas acerca da conduta etnográfica, ao mesmo tempo em que manifesta o propósito de atribuir visibilidade às minúcias e potencialidades que emanam da relação dos bebês e crianças pequenas com o quintal da escola. A pesquisa debruça-se sob cenas de trabalhos de campo realizados em 2018 e 2019 e articula-se à da Antropologia da Criança e concepções da Antropologia Ecológica ingoldiana, a fim de refletir sobre o quintal da escola como um terreno propício às experiências e às descobertas próprias de bebês e crianças pequenas. Considera-se que a experiência etnográfica em horizontalidade com bebês e crianças no quintal da escola fornece subsídios para ampliar a discussão teórico-metodológica dos estudos de bebês e crianças pequenas, sobretudo para compreendê-los a partir de suas próprias perspectivas.

## PALAVRAS-CHAVE

Antropologia da criança. Etnografia horizontal. Pesquisa com bebês. Antropologia da educação. Quintal da escola.

## ABSTRACT

This article provides from the constant search by a conduct moral investigative, opened and correspondent with babies and small children. In this sense, the writing presents dual approach; make a move around methodological reconsiderations about ethnographic conduct at the same time in which express the purpose of attribute exposure to the details and potentialities that emanate from the relationship of babies and small children with the school's backyard. This research dwells on fieldwork footage made in 2018 and 2019 and is built around from the Infant Anthropology and conceptions of Environmental Anthropology of Tim Ingold in order to think about the yard of school as a breeding ground to the experiences and the suitable discoveries of babies and small children. Is considered that the ethnographic experience on horizontality with newborns and infants in the school's backyard provides grants to amplify the discussion theoretical-methodology of the studies of babies and small children, mainly to understand them from your own perspectives.

## KEYWORDS

Infant Anthropology. Horizontal Ethnography. Search with Babies. Anthropology of Education. School's Backyard.

Recebido em: 30/03/2024

Aprovado em: 27/08/2024