

© Editora UFLA 2022 by Ronei Ximenes Martins (Organizador).

Este livro é de uso livre e gratuito e pode ser copiado na íntegra ou em partes, desde que se cite a fonte. Qualquer dúvida ou informações, entre em contato conosco pelo e-mail: editora@editora.ufla.br
O conteúdo desta obra, além de autorizações relacionadas à permissão de uso de imagens e/ou textos de outro(s) autor(es), é de inteira responsabilidade do(s) autor(es) e/ou organizador(es).
Direitos de publicação reservados à Editora UFLA.
Impresso no Brasil - ISBN: 978-65-86561-25-8

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS

Reitor: João Chrysostomo de Resende Júnior
Vice-Reitor: Valter Carvalho de Andrade Júnior
Pró-Reitor de Pesquisa: Luciano José Pereira

CONSELHO EDITORIAL

Flávio Monteiro de Oliveira (Presidente), Patrícia Carvalho de Moraes (Vice-Presidente), Andréia da Silva Coutinho, Angélica Souza da Mata, Camila Souza de Oliveira Guimarães, Erick Darlison Batista, Fernanda Gomes e Souza Borges, Giancarla Aparecida Botelho Santos, Giovanna Rodrigues Cabral, Graziane Sales Teodoro, Ilsa do Carmo Vieira Goulart, Lucas Rezende Gomide, Maria das Graças Cardoso, Patrícia Aparecida Ferreira, Roney Alves da Rocha, Rony Antônio Ferreira, Zuy Maria Magriotis.

EXPEDIENTE EDITORA UFLA

| | |
|---------------------------------------|---|
| Flávio Monteiro de Oliveira (Diretor) | Patrícia Carvalho de Moraes (Vice-Diretora) |
| Alice de Fátima Vilela | Renata de Lima Rezende |
| Damiana Joana Geraldo Souza | Vítor Lúcio da Silva Naves |
| Késia Portela de Assis | Walquíria Pinheiro Lima Bello |
| Marco Aurélio Costa Santiago | |

Revisão de português: Mídia revisões - Aline Fernandes Melo

Revisão de referência: Isabel Cristina de Oliveira - Bibliotecária: Júlia de Fátima Emilioreli Giarola

Imagem da Capa: Nuvem frequencial de termos gerada com o aplicativo <http://www.wordclouds.com>, a partir dos textos do livro. Criação do organizador da obra.

Ficha catalográfica elaborada pelo Setor de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA

Metodologia de pesquisa científica : reflexões e experiências investigativas na educação / organizador: Ronei Ximenes Martins. – Lavras : Ed. UFLA, 2022.
281 p. :il.

Bibliografia.
ISBN 978-65-86561-25-8

1. Pesquisa qualitativa. 2. Educação. 3. Formação de professores. I. Martins, Ronei Ximenes. II. Universidade Federal de Lavras.

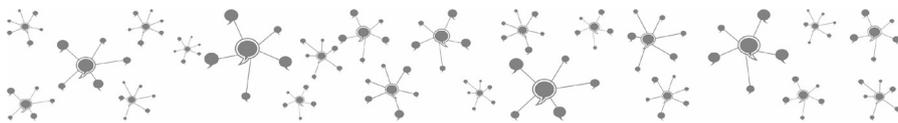
CDD – 001.42

Ficha elaborada por Eduardo César Borges (CRB 6/2832)



EDITORIA UFLA

Campus Universitário da UFLA, Andar Térreo do Centro de Eventos, Cx. Postal 3037,
CEP 37200-900 - Lavras/MG, Tel: (35) 3829-1532 - (35) 3829-1551
E-mail: editora@ufla.br, Homepage: www.editora.ufla.br



DEDICATÓRIA

Quando iniciamos a elaboração desta obra, nem em pesadelos seria possível imaginar o que se sucederia em 2020 e 2021. Enquanto escrevíamos os capítulos, revisávamos e editorávamos a versão final confinados em nossas casas, milhões de pessoas adoeceram de COVID-19 e, somente no Brasil, 610 mil perderam a vida enquanto o livro foi escrito e revisado. Em meio a tanta tristeza e medo, mantivemos nossa esperança e a convicção de que somente a pesquisa científica e o conhecimento especialista produzido nas universidades e centros científicos do mundo poderiam salvar a humanidade da pandemia. O que nos aconteceu em 2020-2021 já entrou para os fatos relevantes da nossa história e deve ser alerta de que é preciso manter e ampliar o investimento na ciência e na educação como fatores essenciais de proteção da vida e dos valores relevantes da humanidade.

Este livro é dedicado a todas as pessoas que trabalharam incansavelmente para a produção dos conhecimentos científicos imprescindíveis à superação dos efeitos perversos da pandemia de COVID-19.

Também é dedicado a todas as vítimas desta catástrofe que já ceifou milhões de vidas, muitas dessas mortes evitáveis não fosse o negacionismo, a ignorância, a ganância, o egocentrismo e a perversão que, infelizmente, ainda dominam milhões de mentes e corações.

Que, no final, a ciência e a ética triunfem! Não faz sentido produzir conhecimento se ele não nos torna pessoas melhores, sociedades mais justas/inclusivas e o nosso planeta ambientalmente sustentável/preservado para as próximas gerações.



APRESENTAÇÃO

Em 2015 fui convidado a elaborar um livro sobre Metodologia de Pesquisa para um curso de especialização em Educação Ambiental, área interdisciplinar com atuação simultânea em torno do ambiental e do educacional. Contando com a colaboração de vários colegas professores e pesquisadores, organizei a obra intitulada: Metodologia de Pesquisa: Guia Prático com ênfase em Educação Ambiental. Além de atender aos estudantes da especialização, houve grande aceitação por parte dos estudantes de graduação e pós-graduação stricto sensu na área de educação. Existem indicações para acesso à versão e-book em vários sites e redes sociais. O livro esteve entre os 100 produtos mais acessados no repositório institucional da UFLA, no ano de 2016.

A edição impressa esgotou rapidamente e, desde então, tenho recebido muitas solicitações para a publicação de versão atualizada e aprimorada. A partir dessa demanda e contando, mais uma vez, com o trabalho colaborativo dos colegas professores e pesquisadores que compõem comigo a autoria dessa obra, lançamo-nos ao desafio de elaborar uma “nova versão” da obra, contudo, desta vez direcionada para delineamentos destinados às investigações no campo científico da educação. Por ser nova edição do livro originalmente elaborado em 2015, alguns capítulos de minha autoria, ou partes deles, foram republicados nesta reedição, com aprimoramentos e atualizações. Nestes casos, inseri nota de rodapé informando que se trata de reutilização de trechos originalmente contidos na primeira edição.

O objetivo principal desta nova versão consiste em oferecer subsídios aos estudantes de graduação e de pós-graduação para a concepção, delineamento e o desenvolvimento de processos de pesquisa que gerem conhecimento cientificamente e socialmente relevantes. Sabemos que existe abundância de temas para pesquisa e muitos problemas a serem investigados, mas a experiência com orientação de graduandos e pós-graduandos nos mostra que a maior dificuldade do pesquisador em formação é a compreensão profunda de como organizar e aplicar a metodologia de investigação com criatividade e rigor suficientes para gerar conhecimento novo com sólidas evidências de validade. Além disso, realizar uma investigação que cumpra a função social de enriquecer não só o que se sabe, mas principalmente o que se faz nessa área.

Para não fugir ao nosso objetivo principal, procuramos desenvolver os capítulos tendo como base seu caráter aplicado dos conhecimentos conceituais a respeito da produção de conhecimentos científicos, mesclando a linguagem formal da comunicação científica com diálogos sobre as formas de se investigar, sob abordagens qualitativa



e quantitativa, os problemas da área da educação. Procuramos trazer para ele a experiência adquirida na atuação como pesquisadores, além da aprendizagem obtida nas interações com os estudantes da disciplina Metodologia de Pesquisa, que leciono na graduação e pós-graduação.

O livro foi organizado em quatro partes. Na primeira, exploramos as formas de construção de conhecimento e os conceitos relacionados à pesquisa em educação. Na segunda parte, reunimos diferentes abordagens e delineamentos para processos de pesquisa, incluindo diferentes tipos de pesquisa de campo e bibliográfica, buscando destacar as especificidades e os caminhos de cada delineamento típico, bem como diferentes formas de obtenção de dados. Já na terceira parte foram reunidas orientações relevantes sobre processos de análise de dados, visto ser etapa crucial para o desfecho dos processos de investigação. Por fim, tem-se a quarta divisão, na qual são apresentadas orientações sobre a produção da escrita acadêmica e a elaboração de relatórios de pesquisa, observando-se as regras da comunicação científica.

A organização em 4 partes, cada qual subdividida em capítulos, visa criar uma trilha básica de estudo, de igual modo possibilitar uma leitura não linear, pela qual se viabilize a compreensão dos conceitos e suas aplicações. Portanto, você pode, a partir do sumário, por iniciativa própria ou por indicação de seu mentor de pesquisa, ir direto aos capítulos que considera serem mais aderentes ao seu estilo e objetivo como pesquisador. Qualquer que seja sua escolha para trilhar a leitura dos capítulos, sugiro que não deixe de ler os três iniciais, pois apresentam conceitos e reflexões básicas sobre a organização de um processo de pesquisa.

Ensinar metodologia de pesquisa consiste num grande desafio. Apesar da complexidade do tema, que envolve muita informação, procuramos inserir neste livro o conteúdo essencial para a compreensão dos processos de pesquisa, com efeito, discorrendo a respeito de saberes relevantes para o desenvolvimento dos trabalhos solicitados na conclusão dos cursos de graduação de pós-graduação na área de educação.

Por fim, destaco que foram indicadas diversas leituras complementares e materiais adicionais que serão úteis na complementação e no aprofundamento dos seus estudos sobre metodologia de pesquisa. Agradeço aos meus colegas que escreveram capítulos e contribuíram imensamente para tornar esta edição possível, e a você, leitor, pela oportunidade de trabalharmos em conjunto, ensinando e aprendendo a pesquisar.

Boa leitura!

Ronei Ximenes Martins



SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| Parte 1 - Bases conceituais | 11 |
| Capítulo 1 - Aspectos teóricos e interesses da produção de conhecimento | 12 |
| 1.1 <i>Introdução</i> | 12 |
| 1.2 <i>Conhecimento científico e conhecimento filosófico</i> | 13 |
| 1.3 <i>Fundamentos para a pesquisa em educação</i> | 16 |
| 1.4 <i>Teoria tradicional e teoria crítica: pressupostos epistemológicos</i> | 19 |
| 1.5 <i>Pesquisa, conhecimento e interesse</i> | 25 |
| <i>Referências</i> | 27 |
| Capítulo 2 - O processo de pesquisa em educação | 28 |
| 2.1 <i>Introdução</i> | 28 |
| 2.2 <i>Abordagens de Pesquisa em Educação</i> | 31 |
| 2.3 <i>Abordagem Quantitativa</i> | 33 |
| 2.4 <i>Abordagem Qualitativa</i> | 38 |
| <i>Referências</i> | 42 |
| Capítulo 3 - Planejamento de pesquisa | 44 |
| 3.1 <i>Introdução</i> | 44 |
| 3.2 <i>O Problema de Pesquisa</i> | 46 |
| 3.3 <i>Justificativa para a realização da pesquisa</i> | 48 |
| 3.4 <i>Objetivos de Pesquisa</i> | 49 |
| 3.5 <i>Percurso Metodológico da Pesquisa</i> | 51 |
| 3.6 <i>Pesquisa bibliográfica e/ou documental</i> | 52 |
| 3.7 <i>A Observação científica de fenômenos</i> | 54 |
| 3.8 <i>Breve orientação sobre entrevistas</i> | 57 |
| 3.9 <i>Análise e interpretação dos dados coletados</i> | 60 |
| 3.10 <i>Cronograma de execução e recursos necessários para a pesquisa</i> | 62 |
| <i>Referências</i> | 64 |
| Capítulo 4 - No lapidar das palavras: a entrevista como processo de interação e dialogicidade | 66 |
| 4.1 <i>Introdução</i> | 66 |
| 4.2 <i>A entrevista como processo de interação</i> | 67 |
| 4.3 <i>Entrevista: um instrumento de obtenção de dados</i> | 70 |
| 4.4 <i>Estruturação das entrevistas</i> | 72 |
| 4.5 <i>Aplicação da entrevista</i> | 75 |
| 4.6 <i>Vantagens e desvantagens da entrevista</i> | 78 |
| 4.7 <i>Entrevistas em grupo</i> | 79 |
| 4.8 <i>Grupos focais</i> | 80 |



| | |
|---|------------|
| 4.9 Considerações finais | 82 |
| Referências | 83 |
| Parte 2 - Delineamentos de pesquisa | 85 |
| Capítulo 5 - Introdução a delineamentos de pesquisas em educação | 86 |
| 5.1 Introdução | 86 |
| 5.2 Pesquisa-ação | 86 |
| 5.3 Pesquisa participante | 87 |
| 5.4 Estudos de casos | 87 |
| Referências | 89 |
| Capítulo 6 - Delineamentos dos tipos Survey e Estudo de caso | 90 |
| 6.1 Introdução | 90 |
| 6.2 O Survey | 91 |
| 6.3 Quem conta um caso utiliza a metodologia estudo de caso? | 96 |
| 6.4 Etapas para o desenvolvimento do estudo de caso | 99 |
| 6.5 Combinação do estudo de caso e survey | 102 |
| 6.6 Cenário para elaboração de uma pesquisa envolvendo o método Survey e o estudo de caso | 103 |
| 6.7 Considerações | 104 |
| Referências | 105 |
| Capítulo 7 - Revisão sistemática como delineamento de pesquisa | 107 |
| 7.1 Introdução | 107 |
| 7.2 Etapas da revisão sistemática | 108 |
| 7.3 Objetivo da Revisão sistemática | 108 |
| 7.4 Critérios de elegibilidade: inclusão e exclusão | 109 |
| 7.5 Delineamento de pesquisa dos artigos a serem recuperados | 110 |
| 7.6 Estudos de Revisão de artigos Quantitativos | 110 |
| 7.7 Estudos de Revisão de pesquisas qualitativas | 111 |
| 7.8 Estudos de Revisão de artigos Mistos | 113 |
| 7.9 Estudos de Revisão de artigos Qualitativos e Quantitativos | 115 |
| 7.10 Considerações finais sobre as revisões sistemáticas | 122 |
| Referências | 123 |
| Capítulo 8 - Sobre os desafios das pesquisas históricas: urdiduras de um caminho em construção | 125 |
| 8.1 Preâmbulo | 125 |
| 8.2 Por que pesquisamos a História da Educação? | 126 |
| 8.3 Como pesquisamos a História da Educação? | 130 |
| 8.4 No domínio da Educação: liames entre a Política e a Cultura | 133 |



| | |
|---|------------|
| 8.5 Considerações finais | 139 |
| Referências | 140 |
| Capítulo 9 - A História Oral e suas prerrogativas para as pesquisas históricas: duas experiências em perspectiva | 143 |
| 9.1 Delineando a História Oral | 143 |
| 9.2 Tipologias (ou gêneros) da História Oral | 145 |
| 9.3 Interfaces entre Memória e História Oral | 146 |
| 9.4 Primeiro Projeto - Por uma memória institucional: o decurso histórico do curso de Educação Física da UFLA | 151 |
| 9.5 Segundo Projeto - Entre Memórias e Histórias: a trajetória de vinte anos da Editora UFLA | 155 |
| 9.6 Considerações (circunstancialmente) Finais | 159 |
| Referências | 160 |
| Capítulo 10 - A netnografia na escola como metodologia de pesquisa | 163 |
| 10.1 Introdução | 163 |
| 10.2 Netnografia, etnografia e escola | 164 |
| 10.3 A Netnografia ética | 168 |
| 10.4 A netnografia e suas aplicações na escola | 171 |
| 10.5 O quanti e o quali | 172 |
| 10.6 Os instrumentos de coleta | 173 |
| 10.7 Considerações finais | 177 |
| Referências | 179 |
| Capítulo 11 - “Eu fico com a pureza das respostas das crianças... É a vida, é bonita e é bonita”: pesquisar-poetizando com as culturas da infância | 182 |
| 11.1 O reverso científico com as culturas da infância | 182 |
| 11.2 Pesquisar-poetizando com as culturas da infância | 187 |
| 11.3 Considerações finais | 196 |
| Referências | 199 |
| Parte 3: Análise de dados | 203 |
| Capítulo 12 - A teoria da atividade como instrumental analítico | 204 |
| 12.1 Introdução | 204 |
| 12.2 Conceito de atividade e as três gerações da Teoria da Atividade | 205 |
| 12.3 A Teoria da Atividade como princípio analítico das pesquisas sobre atividade humana | 210 |
| 12.4 Considerações finais acerca da teoria da atividade | 216 |
| Referências | 216 |



| | |
|---|------------|
| Capítulo 13 - A análise de conteúdo como uma metodologia de análise de dados para pesquisa com Surdas e Surdos | 219 |
| 13.1 <i>Introdução</i> | 219 |
| 13.2 <i>A Surdez</i> | 220 |
| 13.3 <i>Uma pesquisa com participantes Surdas e Surdos</i> | 221 |
| 13.4 <i>Obtenção e análise de dados visuais</i> | 222 |
| Referências | 234 |
| Capítulo 14 - A análise de conteúdo em estudos de organizações educacionais | 236 |
| 14.1 <i>Introdução</i> | 236 |
| 14.2 <i>A Análise de Conteúdo</i> | 237 |
| 14.3 <i>As Etapas da Análise de Conteúdo</i> | 238 |
| 14.4 <i>As Técnicas da Análise de Conteúdo</i> | 239 |
| 14.5 <i>A Análise de Conteúdo em Estudos Organizacionais</i> | 241 |
| 14.6 <i>Considerações finais sobre a aplicação da análise de conteúdo</i> | 242 |
| Referências | 242 |
| Capítulo 15 - Exemplo de uso de aplicativo para análise de conteúdo em pesquisa qualitativa exploratória | 243 |
| 15.1 <i>Introdução</i> | 243 |
| 15.2 <i>O contexto da investigação</i> | 244 |
| 15.3 <i>O aplicativo TextSTAT</i> | 245 |
| 15.4 <i>Exemplificando o percurso da análise de dados</i> | 250 |
| 15.5 <i>Algumas considerações sobre o processo de análise</i> | 253 |
| Referências | 253 |
| Parte 4 - Comunicação Científica | 255 |
| <i>Orientações sobre os relatórios de pesquisa</i> | 256 |
| Referências | 258 |
| Capítulo 16 - A escrita acadêmica no percurso de formação do pesquisador-escriptor: “que é que eu posso escrever?” | 259 |
| 16.1 <i>Começar a escrita...</i> | 259 |
| 16.2 <i>“O que é escrever?” A escrita como prática que envolve outras ações</i> | 261 |
| 16.3 <i>A escrita acadêmica como processo enunciativo-discursivo: “quem escreve, escreve algo a alguém...”</i> | 264 |
| 16.4 <i>“Como posso escrever?” Rompendo os desafios da escrita acadêmica</i> | 268 |
| 16.5 <i>Finalizando a escrita</i> | 271 |
| Referências | 272 |
| Sobre os Autores | 275 |



Capítulo 11

“Eu fico com a pureza das respostas das crianças... É a vida, é bonita e é bonita”: pesquisar-poetizando com as culturas da infância

Fábio Pinto Gonçalves dos Reis

11.1 O reverso científico com as culturas da infância

Na canção intitulada “O que é, o que é?” do compositor Gonzaguinha (1982), pressupõe-se a existência de uma pureza inerente às crianças, ao interpretarem o significado da vida de forma espontânea e singela. Para esse “poeta” que habitou o universo das melodias, a ingenuidade da resposta de que a vida (apenas) é bonita, é bonita, evidencia uma representação moderna a respeito da infância, cujas características são pautadas em aspectos, tais como: a ingenuidade, a fragilidade, a doçura, a dependência, a inocência e, sobretudo, a pureza. Tais imagens foram construídas historicamente pelas diferentes sociedades, revelando olhares sobre as crianças sempre a partir do déficit, ou seja, do que lhe falta como ser em formação. Por efeito dessas representações (quase) hegemônicas à época, instituiu-se a negatividade na definição da criança, na medida em que passou a ser considerada como àquela que não fala (infans), não tem luz (o a-luno), não trabalha, não tem direitos políticos, não tem responsabilidade judicial e não carece de razão (SARMENTO, 2007). Como resultado desse processo histórico quase houve uma ocultação social das crianças, pormenorizando e secundarizando a complexidade da sua existência no mundo.

Contudo, do século XIX em diante, foi inegável a contribuição das teorias psicológicas para o entendimento do desenvolvimento infantil - o que em certa medida colaborou para colmatar as representações de outrora - resultando na inserção da criança como centro do debate científico no projeto de modernidade. Por um lado, esse quadro contribuiu bastante para reconhecê-la e evidenciá-la junto à esfera social,



de outro, quase que reduziu a compreensão do seu desenvolvimento às matrizes de natureza biológica (SOUZA, 1996).

A infância contemporânea, por sua vez, remete a um tempo social de instabilidade, acontecimento e mudanças em contraste com os pressupostos etários (naturais) de estabilidade e maturidade. A linearidade do tempo cronológico autoriza uma concepção de infância que lhe atribui uma qualidade de menoridade, ou seja, um vir a ser adulto. Nessa ótica, a infância é percebida como mero estado de passagem, precário e efêmero, que caminha para a sua completude na idade adulta, por meio da acumulação de experiências e conhecimento (MOMO; COSTA, 2010).

Barbosa e Gobbato (2017) anotam que somente nos últimos anos, especialmente no contexto da Convenção dos Direitos da Criança de 1989, que essa compreensão da infância como déficit foi se modificando. Trata-se de um processo de transformação advindo da perspectiva epistêmica proveniente dos *Novos Estudos da Infância*⁵⁰, uma vez que têm postulado a reformulação das representações sobre a criança e a infância. Essa acepção conferiu visibilidade e respeito à existência desses pequenos sujeitos, de modo que passaram a ser marcados pela diferença geracional em relação aos adultos, não mais pela condição de negatividade.

Esses *Novos Estudos* vêm problematizando determinadas abordagens desenvolvimentistas que, ao longo de muito tempo, foram as únicas referências nas pesquisas envolvendo crianças. Ao fornecer uma compreensão da infância como construção cultural, social e histórica, tal campo de estudos sociológicos engendra transformações cujos efeitos têm alterado substantivamente a forma como se concebe e se observa as crianças em seus diferentes modos de ser / estar no mundo (MOMO; COSTA, 2010). Inseridas no contexto social de mudanças repentinas e abruptas, as referidas autoras ressaltam que atualmente as crianças passaram a viver em um mundo (pós-moderno) de intensa visibilidade, efemeridade, ambivalência, fugacidade, descartabilidade, individualismo, superficialidade e instabilidade.

Por efeito dessa conjuntura, confere-se às crianças o estatuto de sujeitos de direitos, sobretudo, naquilo que as afetam diretamente. Do ponto de vista da infância como categoria social, “é preciso levar em consideração que ela se distingue (mas não se isola) de outros grupos e, dessa maneira, as crianças são atores sociais com direitos à participação ativa na sociedade” (SARMENTO; PINTO, 2004, p. 13).

⁵⁰Para as autoras, o início dos Novos Estudos da Infância na década de oitenta foi tecido a partir de uma ciência crítica, isto é, eles emergem no campo de perspectivas que evitavam estabelecer generalizações sobre o tema da infância.



Outro aspecto que reforça a perspectiva sobre a participação ativa das crianças na sociedade, diz respeito ao universo das tecnologias e os canais de informação, mais especificamente àqueles concernentes aos modos singulares delas se apropriarem dos programas televisivos. Contrariamente ao que se presumia, constatou-se que as crianças não são receptoras passivas, acríticas e reprodutivas desses produtos, mas, pelo contrário, “ainda que se estabelecida uma relação empática, essa recepção foi criativa, interpretativa e frequentemente crítica das respectivas mensagens” (MOMO; COSTA, 2010, p. 3). Nessa busca, as crianças borram fronteiras de classe, religiosidade, etnia, raça, gênero e geração, ao passo em que se inscrevem de forma criativa e interpretativa na cultura globalmente reconhecida. De um lado, elas acabam recebendo a influência da cultura societária já estabelecida no universo adulto, de outro, esses pequenos produzem um universo próprio, isto é, uma maneira única de agir, ler e interpretar o mundo. Esse entendimento entre a diferença da “criança pensar, interagir e produzir cultura em comparação à lógica dos adultos vem sendo reconhecido pela sociologia da infância como “culturas da infância”” (SARMENTO; PINTO, 2004, p. 15) (grifo dos autores).

Nessa esteira, traremos para o debate do conceito de “culturas da infância” com a intenção de evidenciar a necessidade de uma inflexão científica nas pesquisas com crianças. Por intermédio desse conceito os autores reconhecem a capacidade das crianças produzirem uma cultura própria que transporta as marcas dos tempos, reflete a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade. Em síntese, as culturas da infância refletem a “cultura societária que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo em que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo” (SARMENTO; PINTO, 2004, p. 12).

Por efeito dessa acepção paradigmática, torna-se possível compreender as crianças na condição de sujeitos que realizam processos culturais a partir de uma “gramática própria”, na interação com seus pares e com os adultos. Consoantes aos autores aludidos, essa gramática própria das culturas da infância conserva uma base estrutural, entretanto, dispõe de amplas dimensões, quais sejam: 1) as crianças constroem significados autônomos com processos de significação peculiares (qual será o significado da amizade para as crianças? O que entendem por amor e religião? Certamente elas elaborarão argumentos diferentes e ilógicos em comparação ao pensamento adulto); 2) na apropriação dos acontecimentos da vida, os pequenos transitam muito entre o



real e o imaginário; 3) multiplicidade dos usos de artefatos pelas crianças podem se transformar em muitas coisas simultaneamente, ou seja, uma folha pode virar um carro, posteriormente um míssil.

Além dessas dimensões que caracterizam as culturas da infância, temos quatro eixos basilares sobre os quais essas produções simbólicas são inventadas, recriadas, reinterpretadas, personificadas, dentre eles destaca-se: a ludicidade, a fantasia (capacidade semiótica) do real, a reiteração e a interatividade (SARMENTO; PINTO, 2004). No que se refere à dimensão lúdica, compreendida aqui como liberdade de expressão e espontaneísmo pulsante por sonho, imaginário e representação (importante função semiótica) (CARNEIRO, 2017), constitui-se como um dos primeiros elementos fundacionais das culturas da infância.

Sobre a fantasia do real pela criança, pode-se afirmar que ela amplia a atribuição dos significados às coisas, elemento subsidiário para o desenvolvimento da inteligibilidade. Ocorre que a temporalidade (reiteração) da criança não segue o tempo cronológico e linear do relógio, mas é submersa em uma descontinuidade/continuidade temporal sem medida, reiniciada, reinventada e repetitiva.

Em se tratando da interatividade, ressalta-se que as crianças estão em contato com várias realidades, uma vez que habitam múltiplos territórios (brincantes) que contribuem para sua formação social e pessoal. Nessa direção, destaca-se o papel das relações estabelecidas na conformação da cultura de pares⁵¹, pois é por meio dessas trocas que elas compartilham tempos, medos, ações, atividades e rotinas escolares. Ao entrarem em contato com o mundo adulto, elas não apenas internalizam, imitam e reproduzem as normas, mas interpretam, criam e recriam-nas em contato com outras crianças no interior dos diversos agrupamentos sociais. Nesse sentido é que Corsaro (2011) propõe a desconstrução do conceito de socialização, optando por utilizar o termo “reprodução interpretativa”. Para ele, a sociologia clássica compreende a socialização como um processo linear de preparação para a vida adulta no qual as crianças internalizariam passivamente o mundo externo. Em contrapartida, a reprodução interpretativa significa 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).

⁵¹O uso do termo “cultura de pares” refere-se a grupos de crianças que passam parte do tempo juntas frequentemente construindo cultura com uma gramática própria de compreensão do mundo (CORSARO, 2011).



As crianças, em suas culturas infantis recompõem a cultura material e simbólica de uma sociedade:

elas fazem sua releitura do mundo: leem o mundo adicionando novos elementos geracionais, recriando-o e reinventando-o. O espaço privilegiado para a interpretação e produção da cultura infantil são as brincadeiras, que ocorrem no convívio e nas interações entre pares, meninos e meninas, de idade aproximada e na vivência de situações - reais e imaginárias - que proporcionam o encontro entre as culturas adultas - familiares, midiáticas, políticas, étnicas, de gênero, de religião - e as novas culturas infantis (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 92).

A partir dessa gramática própria das crianças, identificamos a inevitabilidade de uma inflexão epistêmica em termos metodológicos - tanto no entendimento em relação a elas, quanto na maneira de produzir conhecimento (científico) com elas -, a fim de compreendê-las e interpretá-las em seus múltiplos contextos. Note o leitor, que ao longo do capítulo, procuraremos responder à questão central que nos impeliu - e nos provoca intelectualmente o tempo todo nessa jornada acadêmica, a saber: de que modo seria possível emprestar “as retinas” dos pequenos (ainda que momentaneamente) para poder enxergar, interpretar e desvendar tal universo próprio e fascinante?

Martins Filho e Barbosa (2010) investigaram até que ponto adultos pesquisadores compartilham da participação efetiva das crianças em pesquisas acadêmicas e os seus achados sinalizam para alguns eixos (teórico-metodológicos) essenciais a serem considerados. Um deles refere-se à qualidade da comunicação estabelecida entre adultos e crianças no âmbito da pesquisa. Já o outro aponta para a necessidade de estarmos atentos à parcialidade dos nossos olhares que tentam capturar as crianças, sendo imprescindível nos sensibilizarmos à reflexividade investigativa, uma vez que “constitui um princípio metodológico central para que o investigador adulto não imponha o seu olhar sobre as crianças, colhendo delas apenas aquilo que é o reflexo conjunto de seus próprios preconceitos e representações” (SARMENTO; PINTO, 2004, p. 27).

Os pesquisadores em questão destacam ainda que as tipologias de interação social e trocas unilaterais devem ser abandonadas nos processos investigativos, na tentativa de desvelar as formas pelas quais as crianças negociam e interagem intimamente em grupos. Por outras palavras, é preciso mergulhar profundamente sobre o que se passa “entre” elas, e não “dentro” delas.

Outro eixo fundamental de reflexão diz respeito ao posicionamento do pesquisador em relação à descolonização da infância, haja vista que não se trata apenas de defender a libertação das crianças, mas de combater a ideia da sua irracionalidade ao perspectivá-



las como categoria social específica, mas não isolada do todo social. Por fim, Martins Filho e Barbosa (2010) apontam ainda que o maior desafio dos investigadores é a descoberta intelectual, física e emocional quando se trata de crianças, pois essa relação estabelecida é muito diferente das que envolvem somente adultos.

Para tentar compreender a complexidade de elementos referentes à consecução de pesquisas com crianças, sugere-se que o pesquisador se inspire na **cartografia** como atitude epistemológica de investigação. Trata-se de uma ferramenta (e postura) metodológica cujo teor permite recortar determinados tempos/espacos povoados por sujeitos e objetos indefinidos, na busca de se construir um mapa sempre inacabado, hiante e composto por uma multiplicidade de rotas. Abrir-se aos múltiplos caminhos das infâncias é uma condição primordial para o desenvolvimento de trabalhos científicos com crianças, visto que investigá-las significa mergulhar em um mar de instabilidade e imprevisibilidade, por isso, requer coragem, invenção e desejo de transformação.

Para além de um conjunto de procedimentos, o ato de cartografar:

[...] é um modo de viver, de conceber, de encarar e de construir a pesquisa. O método - não no sentido rígido e moderno da palavra com o qual estamos acostumados a lidar - coloca em funcionamento um novo modo de produção de conhecimento científico no qual não existem limites para a atividade criativa e nem para a junção arte-pesquisa (BARBOSA, 2017, p. 27).

Posto isso, a próxima seção será dedicada a aprofundar a relação (entre pesquisa, arte, criação e poesia) da qual faz alusão o excerto textual acima.

11.2 Pesquisar-poetizando com as culturas da infância

Sem poesia, sem arte, sem jogo, morre-se de realidade. No que tange às culturas da infância, se não pesquisarmos-poetizando, reinventando a tradição científica estabelecida, seremos vencidos pelos acontecimentos que emergem nas/das crianças. Na visão de Paraiso e Meyer (2012), essa maneira de concebermos o universo da pesquisa implica em nos apaixonarmos pela proposta, manifestarmos a paixão na escrita, vivermos a inquietude, não termos medo de rupturas e, sobretudo, expressarmos sempre o desejo e a necessidade de criar interpretações outras.

Pesquisar-poetizando é criar. Mas ninguém cria do nada. Criamos a partir de elementos e saberes constituídos anteriormente pela ciência, pela arte e pelo jogo. Isso significa que para pesquisar com crianças é preciso adequar, reavaliar, ressignificar e ousar novas metodologias. Por vezes, a trajetória de pesquisa com suas intempéries,



seus desafios e suas demandas já se estabelecem como a própria metodologia científica do estudo. Corroboram com isso, um bebê que chora com a sua presença, uma criança pequena que lhe convida à brincadeira, um elemento facilitador da interação que vem à tona no momento. Ou seja, essas situações casuais já compõem parte do seu método.

Conquanto, não estamos negando que as investigações junto às crianças desconsiderem caminhos analíticos e o rigor científico, porém, se não atentarmos para as singularidades que elas dispõem, nos perderemos no infundável labirinto interpretativo chamado infância. Decerto que os pequeninos escapam a todo o momento da racionalidade adulta, pois quando pensamos em apreendê-los, acabam respingando, metamorfoseando, resistindo e transgredindo.

Uma estratégia metodológica apregoada por Meyer e Paraíso (2012) para o contexto investigativo em questão refere-se ao saber *articular* e *bricolar*, na direção de entremear diferentes procedimentos de pesquisa, alvitando reinventá-los, misturá-los e quem sabe reinterpretá-los. Para elucidar tal proposta, apresentaremos a seguir algumas abordagens de pesquisa já existentes na literatura científica, porém, alertamos mais uma vez para necessidade de produzirmos material empírico a partir da singularidade das crianças e suas culturas.

Para fins didáticos, no quadro 8 reunimos as tipologias de pesquisa que vêm sendo mais utilizadas⁵² com crianças (e que nós utilizamos também) em processos investigativos envolvendo as Ciências Humanas e Sociais, conforme doravante.

Quadro 8 - tipologias de pesquisa que vêm sendo mais utilizadas com crianças

| Tipos de pesquisa com crianças | Abordadas nesse texto |
|---|--|
| ABORDAGEM | Qualitativa |
| NATUREZA | Aplicada |
| PROCEDIMENTOS | Etnografia, Observação Brincante, Estudo de caso, Pesquisa Participante, Escuta. |
| INSTRUMENTOS PARA PRODUÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO | Entrevistas, diário de bordo, registro artístico (desenho), corporal, fotográfico e fílmico. |

Fonte: Do autor (2020) a partir de Gerhardt e Silveira (2009).

A **pesquisa qualitativa** debruça-se sobre aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e análise das interações sociais estabelecidas (pelas crianças) em territórios diversificados. Nesse sentido, para

⁵²Essa informação decorre de consulta dos textos que realizaram um levantamento sistemático no que diz respeito à utilização de metodologias de pesquisa com crianças.



desvelarmos essas dinâmicas no cotidiano das instituições educacionais ou fora delas, devemos necessariamente ir a campo.

Para alargarmos a reflexão teórico-metodológica no interior da pesquisa empírica, consideramos a **etnografia** como um dos procedimentos privilegiados para a investigação com crianças (PINTO, 1997). O tempo social e os modos de vida constituem as diferentes infâncias, exigindo que os pesquisadores se insiram e participem da vida daquelas crianças que investigam. Assim, o procedimento de pesquisa etnográfico, por assim dizer, significa tornar-se nativo. Compreensão alinhada a de Corsaro (2005) ao defender “que as crianças têm suas próprias culturas e sempre quis participar delas e documentá-las. Para tanto, precisava entrar na vida cotidiana das crianças - ser uma delas tanto quanto podia” (CORSARO, 2005, p. 446).

A imersão no campo de pesquisa, ou seja, a aproximação inicial das crianças requer o estabelecimento de estratégias, a fim de que possamos tomar parte daquele contexto. Para tanto, o autor propõe a “entrada reativa” como tática fundamental de imersão no ambiente de investigação. Essa abordagem implica que o pesquisador não elabore perguntas óbvias e preestabelecidas para se “enturmar” com as crianças, tais como: do que vocês estão brincando? Posso participar também? O que significa isso?

Por incrível que possa parecer, os trabalhos de Corsaro (2011) demonstram que a entrada “ativa” do adulto nas áreas de brincar, de interação em brincadeiras e nos lugares de tempo disponível (recreio, intervalo, interstício de atividades) é melhor aceita pelo coletivo de crianças. Uma das postulações para se tornar parte do grupo, é figurar como **pesquisador brincante** naquele contexto. Conforme Lays Perpétuo (2016, p. 38), essa forma específica de atuação adulta:

[...] não é inata e nem restrita à infância ou à criança, ela surge como uma possibilidade que se constituirá dentro do enigma, da novidade, do acontecimento e da experiência das infâncias. Ela é figura de escape, descontinuidade, não linearidade, não normatividade e apresenta muitas faces e performances. São nessas características que a figura da/o brincante é evocada. A/o brincante é uma personagem conhecida pelos folguedos no Brasil, faz-se dançante, instrumentista, artista, é uma personagem popular. Vivencia o verbo brincar, experimenta, expressa e se cria nele. Está nos carnavais, folias de reis e congadas. É uma personagem que burla padronizações e categorizações, permite-se arriscar, que traz em si o é e não.

A prerrogativa de pensarmos a formação de um pesquisador brincante, emprestando o conceito da autora, potencializa-se na intensidade das interações com as crianças possibilitadas pela experiência conjunta. A concepção de brincante presume relação,

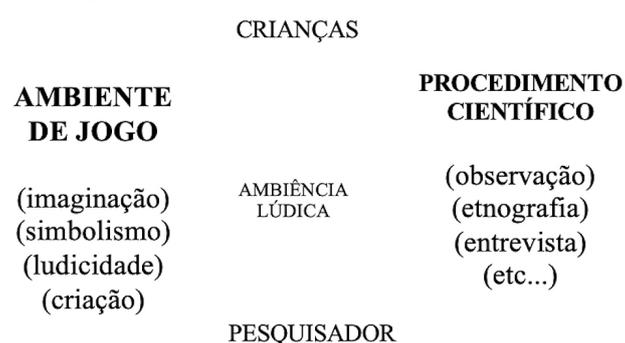


pois essa forma de interação exige a busca pelo encontro com o outro e consigo mesmo. A alteridade é chamada para isso, “pois a sua sensibilidade é ampla e perpassa o cuidado de si. A imprevisibilidade, a espontaneidade e a efemeridade afastam determinações, aproximam o movimento e a criatividade” (PERPÉTUO, 2016, p. 52).

Essa interação lúdica significativa torna-se o subsídio necessário à realização da **pesquisa-participante** na qual o pesquisador exerce seu papel analítico, ao mesmo tempo em que desenvolve uma oficina, um projeto ou produz algo com as crianças. Como alicerce central das estratégias de pesquisa-participante-brincante com crianças, o ambiente de jogo (envolto de ludicidade, subjetividade, imaginação, representação, simbolismo) possibilita ao adulto transformar-se simbioticamente em **observador/participante**, ou, melhor dizendo, observador-brincante.

Para Corsaro (2011), a busca por um olhar investigativo se revela nas interações do pesquisador com as crianças nos momentos de práticas lúdicas, o que por sua vez demonstra se ele está apenas fazendo suposições ou sobrepondo seu ponto de vista adulto. Evidencia, sobretudo, se ele está atento em descobrir quais são os sentidos e significados das ações para os pequenos e, simultaneamente, ao grupo. Para que a interação aconteça na lógica “criançocêntrica” é preciso criar espaços-tempos de conversação recheados de ambiência lúdica conforme representado na Figura 15 (prática científica em um ambiente que favoreça a liberdade de expressão da criança, fomentando, assim, o sonho, a imaginação e o desejo de falar sobre).

Figura 15 - Representação esquemática da ambiência lúdica



Fonte: Adaptado de Scaglia, Reverdito e Galatti (2013).

Contudo, isso não garante de forma alguma que as crianças narrem o que estão fazendo ou participem efetivamente da conversação, já que nem sempre estão disponíveis aos adultos enquanto estão brincando, desenhando ou escrevendo. A escuta dos diálogos entre crianças, no que se refere ao tema abordado, pode revelar um pouco mais sobre os enredos do pensamento criativo dos pequenos. Nesse sentido, o papel do



adulto-pesquisador-brincante é fundamental, uma vez que ele deve saber o momento de participar com as crianças ou se distanciar para observar as trocas, as ações corporais e as narrativas produzidas.

Quanto a isso, Cordeiro e Penitente (2014, p. 5) encontraram argumentações específicas de pesquisadores em relação à observação participante, no sentido de que “em pesquisas com crianças é impossível observar sem participar, a observação é sempre com participação”. Mesmo porque “as crianças estão o tempo todo pedindo e puxando os adultos para suas brincadeiras, interações, relações, produções, experimentos e diálogos” (idem). Isso se reafirma no registro do **diário de bordo** de Perpétuo (2016) que, durante suas observações com uma turma de educação infantil, foi convidada a brincar junto.

Após terminarem a atividade a professora deixou que brincassem na sala de aula. Elas deitaram, rolaram, dançaram, riram. No meio dessa movimentação toda, uma das crianças se aproxima de mim, e pergunta “Por que você só vai ficar sentada aí?”. Pouco momento depois sinto cutucões e vejo que uma das crianças estava mexendo comigo, queria brincar. Passa mais um tempinho, outra vem conversar. Pareceu inconcebível para elas alguém estar ali e não se envolver brincando, não movimentar seu corpo de alguma forma (Diário de Bordo, 30/03/2016) (PERPÉTUO, 2016, p. 128).

Além disso, nota-se quando da utilização dos instrumentos de registros em campo que as crianças também manifestam curiosidade sobre a funcionalidade dos materiais e equipamentos, tais como o diário de bordo, a filmadora e a máquina fotográfica. Somos, quase sempre, interrogados: por que você está usando isso? Para que isso serve?

Ocorre que de modo não intencional, por esse não ser o foco da pesquisa, parte dos pesquisadores acabam cedendo aos encantos dos pequenos e permitindo-lhes a exploração dos equipamentos. Como esses instrumentos geralmente ficam bem próximos e disponíveis ao pesquisador, é legítimo que no processo de interação as crianças queiram se apropriar disso. Em outra instância, podemos localizar pesquisas nas quais a utilização de equipamentos não é apenas circunstancial, tal como a de Xavier Filha (2015), cujo objeto de estudo circunscreve-se à produção de filmes de animação pelas próprias crianças.

Como o uso da **filmagem** no cotidiano das pesquisas nos aproximamos do modo como as crianças se relacionam com o mundo e com seus pares, produzindo modos de vida. É geralmente pela observação crítica, atenta e contínua das atividades, das brincadeiras e interações no cotidiano que o pesquisador acessa os sentimentos e questionamentos das crianças (BARBOSA; GOBBATO, 2017). Para possíveis análises, podemos utilizar a **etnografia de tela** como uma metodologia que busca aplicar estratégias de análise



etnográfica, aliando-as às ferramentas próprias da análise de imagens. Demanda um longo período de contato com as filmagens na tentativa de pinçar determinadas cenas para a realização de uma análise mais aprofundada (BALESTRIN; SOARES, 2012).

Já o uso do **registro fotográfico** para produzir imagens em pesquisas com crianças, mais do que servir como ilustração para o texto, serve como fonte documental primária de análise e “reconstrói o próprio olhar do pesquisador, apresentando-se como outras possibilidades de escritas - outros textos - da realidade estudada” (CAMPOS, 2008, p. 38). Vale dizer que esses equipamentos são de significativa importância, uma vez que nos ajudam captar as diferentes linguagens expressivas das crianças, em especial, a máquina fotográfica e a filmadora.

Lembra-nos Rocha (2008, p. 3) que “quando o outro é uma criança, a linguagem oral não é central e nem única, ela é fortemente acompanhada de outras expressões corporais, gestuais e faciais” (p. 3). Cabe ao pesquisador considerar a faixa etária das crianças, pois as que são menores podem sentir dificuldade em se expressar apenas por meio da oralidade, como é o caso dos bebês. Para Barbosa e Gobbato (2017) as **pesquisas com bebês** (zero a 1 ano e 6 meses) devem levar em conta determinadas formas de interpretar, significar e comunicar que emergem do corpo por meio dos gestos, dos olhares, dos sorrisos, dos choros, enquanto movimentos expressivos e comunicativos anteriores à linguagem verbal. Ao adulto cumpre estar presente, observar, procurar dar sentido às linguagens dos pequenos e respondê-las adequadamente, reconhecendo os bebês como seres linguageiros, ativos e interativos (BARBOSA; GOBBATO, 2017). Para poder compreender e comunicar-se com um bebê, o pesquisador tem de aguçar o seu olhar, registrando, fotografando, filmando, a fim de buscar elementos que possam trazer à tona aspectos expressivos ainda velados.

No tocante a criança bem pequena (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), outros dispositivos de comunicação também devem ser sensivelmente perscrutados, com destaque para o brincar, a linguagem corporal e as produções artísticas. Gobbi (2008) defende que a arte possibilita a expressão de uma realidade interna e subjetiva das crianças, em especial, o desenho. Aliado às narrativas produzidas pelos pequenos ao longo do processo, o fazer artístico constitui-se em importante fonte de registro para nos aproximarmos mais intimamente das crianças. Conforme Gobbi (2008, p. 111):

enquanto alguém que olha, interpreta e analisa, portanto, atribui significado (s) às produções infantis, o pesquisador se posiciona, nessas ações, pautado pelos referenciais teóricos - metodológicos que orientam sua pesquisa. Portanto, não é único o olhar ao qual a expressão da criança está sujeita. Nesta



oficina, coerente com sua fundamentação teórica, o desenho e a pintura - livres ou com direcionamento temático - são considerados formas de acesso ao universo da criança.

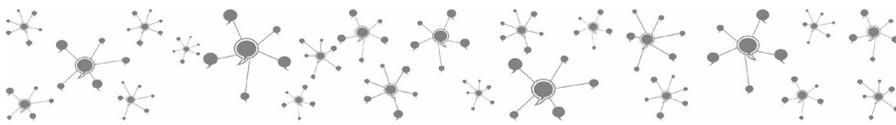
Quando a presença da oralidade já aparece como capacidade comunicativa em desenvolvimento, a **escuta sensível** justifica-se como metodologia pelo reconhecimento das crianças como sujeitos sociais capazes de agir, compreender e interagir com o mundo de maneira singular, diferentemente do adulto. Esse processo de legitimação social das crianças implica também considerar que “ouvir e escutar as crianças e agir sobre o que as crianças dizem são três atividades muito diferentes, apesar de serem frequentemente suprimidas como se não fossem” (ROCHA, 2008, p. 48). Segundo a referida autora há uma diferença entre ouvir e escutar, haja vista que escutar envolve, além de ouvir, uma interpretação das narrativas das crianças.

O momento da escuta tem que ser também o momento da representação - da representação coletiva. Em se tratando de crianças, ao buscar compreender seu ponto de vista, há necessidade de se atrelar fala ou diálogos em grupos com desenhos, brincadeiras, jogos e fotos produzidas pelas próprias crianças. A gravação de suas falas e também de suas atividades pode favorecer uma ampliação e uma relativização do ponto de vista adulto (ROCHA, 2008, p. 49).

Além da escuta, considera-se fundamental agir sobre o que as crianças dizem, contudo, não devemos subestimar a sua capacidade com perguntas reducionistas ou óbvias, intituladas pela autora como perguntas-teste. O diálogo planejado ou a **entrevista com crianças** deve ter um roteiro, melhor dizendo, uma **intencionalidade** do pesquisador, mas as perguntas não devem infantilizar ainda mais as crianças. Deve envolver, quase sempre, o coletivo de crianças (a não ser quando da realização de um estudo de caso) no interior de um contexto segundo o qual as indagações tenham um significado específico para elas. Como exemplo, podemos mencionar a apresentação de textos culturais variados (pinturas, esculturas, música, literatura, cinema, escrita, dentre outros) com a finalidade de incitá-las a falar sobre determinados temas.

Para ilustrar, explicitamos um diálogo entre as crianças registrado por Perpétuo (2016, p. 87) no momento em que a professora apresenta uma atividade escrita envolvendo questões de gênero.

Uma das atividades solicitava que as crianças separassem as figuras que continham brinquedos que gostavam daquelas que representavam os que não gostavam. As figuras eram de peteca, blocos de montar, corda, bicicleta, xadrez, boneca, quebra-cabeça, cobrinha, carrinho e dominó. Algumas falas



que surgiram durante a atividade:

- *Eca! Boneca!* – disse um dos meninos.

- *Gosto de caminhão!* – fala de uma das garotas.

- *Alguns brinquedos são de meninas, outros de meninos, alguns de meninas e de meninos.* – palavras da professora.

Uma das crianças diz “*Gosto de todos!*”.

Um menino diz que “*Não gosto de boneca de menina, só de boneco de homem*” (Diário de observações, 05/04/2016, p. 134).

Nesse caso, o diálogo estabelecido entre as crianças marca a possibilidade de fazê-las falar de forma contextualizada acerca dos códigos culturais que delimitam as fronteiras de gênero presentes nos brinquedos. Na medida em que reinventamos a aplicação de entrevistas dirigidas individualmente (ou com a utilização de grupos focais), transformando-as em conversação⁵³, diálogo contínuo, mas não linear, criamos a chance de descortinar o que existe abaixo da rede complexa de significações dos discursos e enunciados proliferados por esses pequenos.

Essa multiplicidade de vozes advinda das trocas com/entre as crianças possui uma particularidade infinitamente mais complexa de ser interpretada pelo universo adulto devido a nossa formação cartesiana, instrumental e racionalizada. Tal emaranhado discursivo produzido por crianças acaba dificultando a utilização de técnicas analíticas bastante conhecidas na produção científica, tais como a **análise de conteúdo** (BARDIN, 2011).

Em um processo de análise discursiva que leve em conta a complexidade inerente à própria construção dos enunciados pelas crianças, “o trabalho do pesquisador será constituir unidades a partir dessa dispersão, mostrar como determinados enunciados aparecem e como se distribuem no interior de certo conjunto” (FISHER, 2001, p. 206).

Faz-se necessário:

[...] deixar claro que construir estas tais unidades a partir da dispersão não significa uma estratégia de simplificação ou redução, mas sim um princípio de organização que nos permite multiplicar as possibilidades de questionamentos [...] O que permitirá situar um emaranhado de enunciados numa certa organização é justamente o fato de eles pertencerem a certa formação discursiva (FISHER, 2001, p. 202).

A partir desse pressuposto as problematizações serão tecidas de acordo com os referenciais teóricos adotados por cada pesquisador, porém, cabe a nós alertarmos que essas interpretações não devem abandonar os marcadores sociais relacionados às desigualdades geracionais, de classe social, gênero, raça e etnia. Essas categorias

⁵³Para Deleuze e Guattari (1995), “conversação” significa a arte de levar o mundo dos conceitos para o mundo da vida.



analíticas precisam estar articuladas à linguagem oral, corporal (gestual, facial), pois interferem diretamente em situações nas quais as crianças, ora se apropriam da cultura historicamente elaborada, ora produzem uma cultura infantil (ROCHA, 2008).

Para além das interpretações adultas acerca do material empírico produzido, gostaríamos de compartilhar alguns dos **desafios éticos** que temos enfrentado nas investigações com crianças. A primeira questão está relacionada ao pressuposto comum de que o consentimento da família ou responsável pelas crianças já cumpre com os trâmites legais e operacionais do processo. Contudo, nessa abordagem que defendemos as crianças são consideradas protagonistas e isso significa que sejam consultadas sobre a participação ou recusa na pesquisa. Ratificamos esse argumento porque sabemos que comumente a solicitação do pesquisador para a investigação, o registro e a produção do material empírico não considera as vozes das crianças.

Do ponto de vista legal é óbvio que as crianças não respondem por si próprias, uma vez que é preciso o consentimento de alguém da sua família, mas isso favorece os processos de negatividade constituinte das infâncias (SARMENTO, 2007). Em contrapartida, consideramos necessário também a obtenção da autorização por parte das crianças, haja vista que esse procedimento ético salvaguarda o seu princípio como sujeito de direitos.

Em se tratando de pesquisas com crianças, Alderson (2000) destaca que a ética é um aspecto fundamental, uma vez que inegavelmente existem relações de poder que atravessam as decisões adultas nesse contexto de produção do conhecimento científico. A utilização de fotografias, filmagens, vídeos deve preservar a identificação das crianças para não as expor (tampando o rosto ou com fotografia tirada em posição estratégica). Ademais, suas identidades não devem ser explicitadas em observações registradas nos diários de bordo, mas isso não impede de negociarmos esses e outros aspectos da investigação com elas.

O pesquisador em parceria com o professor ou um adulto responsável, deve organizar um momento para conversar com o grupo de crianças para identificar-se, manifestar-se quanto às suas intenções e conquistar a autorização para acompanhá-lo no processo todo. Nesse contexto, podemos incluir a discussão sobre a forma de divulgação das informações produzidas na interação com o grupo, além de oferecer um retorno a partir dos impactos sociais da pesquisa (ALDERSON, 2000).

Caminhando para o fechamento das nossas reflexões, também queremos deixar registrado que temos presenciado a participação de crianças como depoentes, ou mesmo



analisando trabalhos, em bancas de defesa nos cursos de graduação e pós-graduação de algumas Universidades. Essas ações éticas que efetivam cada vez mais a participação das crianças nas pesquisas acabam por reconhecê-las como sujeito de direitos, indicando que algo está sendo aprendido com elas.

11.3 Considerações finais

Eram criaturas
De um planeta imaginário.
Herméticos neste mundo
Todos se chamavam *Speed Racer*,
E falavam uma língua estranha
Que os adultos não entendiam.
Sérgio Vaz (2015)

Ao longo desse texto apresentamos alguns caminhos metodológicos que consideramos essenciais para o desenvolvimento de pesquisas com crianças, a fim de captarmos as sutilezas de seu pensamento, suas estratégias de ação e experimentação do mundo. Nesse sentido, Pinto (1997) aponta que para o exercício de uma prática científica envolvendo esses pequenos sujeitos é necessário, como vimos, desconstruir as representações sociais sobre a infância. De acordo com seus argumentos, a distinção conceitual entre a infância como determinada etapa da vida cronológica (universalmente) e a sua concepção como categoria geracional (tempo social) estruturante precisa ser feita logo nos primeiros passos da investigação. Essa aceção contribui para olharmos atentamente, tanto as singularidades do universo infantil, quanto as suas diferenças em relação ao mundo adulto entretecido pela lógica autocentrada. Ao mesmo tempo, permite-nos reconhecer o universo da infância como dotado de certo grau de autonomia, considerando que as crianças participam ativamente dos sistemas sociais. Sistemas esses nos quais surgem realidades específicas que só podem ser interpretadas e analisadas sob a sensibilidade dos seus olhares na relação com seus pares.

Destacamos, igualmente, que para lidar com a complexidade das representações que foram produzidas historicamente no que concerne à infância, o pesquisador necessita ainda empreender um esforço epistêmico na direção de desconstruir a lógica adultocêntrica, o que implica em arrancar-se de si mesmo, descentrar-se do seu próprio “eu”.

Ao longo desse texto alertamos sobre a necessidade de um reverso científico em se tratando de pesquisas com crianças, no qual é preciso problematizar a perspectiva



autocêntrica de nós adultos concebermos o mundo. Retomamos neste ponto, as perguntas apregoadas na primeira seção, quais sejam: como permitir a plena participação das crianças no processo de produção do conhecimento científico? Será que estamos abertos e preparados para ler, “interpretar” e incluir as crianças nas pesquisas?

Para responder a essas questões, procuraremos recuperar rapidamente as sugestões teórico-metodológicas que fizemos no decorrer do texto, ampliando a análise relativa aos desafios procedimentais identificados. Nessa esteira, vejamos um excerto da dissertação de Perpétuo (2016)⁵⁴ que, apesar de extenso, oferece importantes indicativos para investigações com crianças:

Curingarei neste ato. Meu lugar aqui é o de visitante. Aquela estrangeira que chega a um novo ambiente precisando aguçar os sentidos e atentar às informações para participar da rotina e fazer parte do grupo. Chegar alguns minutos antes do início das aulas e ficar junto à entrada principal da instituição fez com que o comportamento das crianças assim que chegavam à instituição fosse também parte do território observado. Aqueles minutos que antecediam o sinal eram momentos em que, muitas vezes, elas estavam por si e para si: se auto-organizam, conversavam, riam, abraçavam, brincavam, brigavam, movimentavam e relacionavam-se. As crianças se aglomeravam. Como não ocorrer brincadeira nessas condições?

Passar os dias acompanhando a rotina revelou que aquele cenário, aparentemente repetitivo, era dinâmico e novo, a cada visita. As bonecas e os heróis, assim como as cartinhas para jogar bafão, estavam sempre ali nas mãos das crianças. Os piques, o subir nas grades, a exploração do espaço, a procura por insetos e folhas e a interação com as crianças de outras turmas eram também recorrentes, porém sempre de um jeito novo, sem mesmice. Este fato, para mim, trazia novidades não só no dia-a-dia com as turmas, mas também nas anotações.

Pude ver o brincar não cooptado pela instituição apresentando suas próprias regras que, apesar de não serem ditas, pairavam por ali, inibindo ou incentivando comportamentos e ações. Vi o olhar do adulto que supervisionava, e também os escapes que aconteciam. Precisei imergir nos acontecimentos, conversar e me aproximar das crianças, pois minha postura estática causava estranhamento. Por isso me movimentei para estar aberta também à experiência que ali poderia surgir (PERPÉTUO, 2016, p. 66).

Ao anunciar o seu lugar de visitante, àquela estrangeira que chega a um novo ambiente, Perpétuo (2016) anuncia já de início um dos primeiros obstáculos da pesquisa com crianças, que é a entrada no campo. Ao mesmo tempo, é preciso criar estratégias para imergir sobre o acontecimento da infância, tornando-se uma delas.

⁵⁴Considero importante utilizar esse excerto, pois ao atuar como orientador da Lays Nogueira Perpétuo, pude acompanhar todos os desafios da observação-participante com crianças e a arte do registro ético no diário de bordo. Para saber mais, esse material se encontra na íntegra no repositório da Universidade Federal de Lavras (Ufla). Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/12462>.



Para a autora, esse acontecimento próprio que é a infância pode ser definido como “aquilo que se passa aqui e agora, de modo imprevisto, em uma situação particular, fazendo-se presente e estabelecendo uma descontinuidade entre o passado e o futuro, que não pode ser conhecido, porque é inefável” (PERPÉTUO, 2016, p. 30). Por isso, segundo ela, é preciso aguçar os sentidos, exercitar o olhar e atentar às informações que vem à tona de forma volátil e pulverizada.

Outro elemento que salta aos olhos da pesquisadora está vinculado às observações que fez durante o período que antecedeu à entrada das crianças na instituição educativa. Momentos esses nos quais as crianças podiam interagir com seus pares, sem o olhar vigilante e controlador dos adultos. É preciso considerar, nesse contexto, que esses pequenos sujeitos sofrem interferências e são atravessados por práticas de poder o tempo todo, em especial, naquele ambiente. Eles, tal como evidencia Reis (2016), são amantes da curiosidade, da dúvida e da vida. Sofrem, negociam e lutam contra esse processo de domesticação dos corpos e dos costumes. Infelizmente, os corpos adultos esfriados pelas normatizações e regramentos sociais não são sensíveis às culturas das infâncias e acabam imprimindo suas normas, comportamentos e suas condutas.

Ao acompanhar a rotina das crianças, Perpétuo (2016) realizou uma intensa operação cartográfica, haja vista que penetrou nos tempos escolares aparentemente repetitivos, mas que se mostraram cheios de novidades. Mapeou a exploração dos espaços pelas crianças ao subirem nas grades e correrem de um lado para o outro para brincarem de pique-pega. Observou também toda a sua busca incessante por elementos da natureza para que em suas mãos pudessem se transformar em brinquedo, experimento científico ou qualquer outra coisa que o imaginário pudesse alimentar.

Martins e Reis (2016), ao abrigo das reflexões de Deleuze e Guattari (1995), ressaltam que a cartografia tem a função de mapear e territorializar os espaços onde os corpos acontecem e as formas como vão surgindo de acordo com os cenários em que eles se compõem. A cartografia parte do princípio de que estamos o tempo todo em processo, em movimento, em obra. “Cartografar é buscar conexão entre as linhas ligadas ao objeto ou fenômeno pesquisado, na busca de processos ou devires. A cartografia apresenta os processos em constante metamorfose” (DELEUZE; GUATTARRI, 1995, p. 94). Nesse deslocamento em campo, Perpétuo (2016, p. 67) foi alertada que sua “postura estática causava estranhamento” para o grupo de crianças que observava, por isso teve de se colocar em movimento diante dos acontecimentos, do acaso, do imprevisível. Igualmente, teve de se arriscar e se mobilizar para a experiência que poderia emergir daquele contexto.



Segundo ela, a experiência é imprevisível, instável, perturba estabilidades e ameaça, pois, caso contrário, ela não ocorre. O ato de pesquisar com crianças, indubitavelmente, constitui-se em uma experiência devido a sua intensidade, vivacidade e verticalidade, bem como, pela sua capacidade de mobilizar e afetar o pesquisador.

Diante dessa entrega, torna-se legítimo perguntar sobre quais seriam os próximos passos para continuarmos avançando no debate relacionado aos trabalhos científicos e as questões metodológicas em torno das pesquisas com esses pequeninos sujeitos sociais? Quais são as proposições para seguirmos em frente? Parece-nos que o ponto fundamental para consecução de pesquisas com crianças é retomarmos nossas “raízes criancêiras” (BARROS, 2001). Transfigurar nossa própria realidade na condição de pesquisadores tem sido o maior desafio do referido campo investigativo, por isso que ao realizarmos pesquisas-colaborativas com elas, incondicionalmente, devemos pesquisar-jogando-poetizando no sentido de rompermos com o binarismo ciência-arte.

Em última análise, será preciso ouvir ao chamamento interno, auscultando as muitas vozes infantis que possam existir em nós, por mais adormecidas que estejam. Foi por essa razão que iniciamos a seção com a epígrafe de Sergio Vaz (2015, p. 12), quando ilumina nossa frágil lembrança sobre as “criaturas de linguagem estranha que o adulto não entende”. Por certo, a incompreensão dessa linguagem curiosa resulta do autocentrismo que o universo adulto produziu em nós. Já os poetas sempre a frente dos cientistas, encontram nas crianças a sabedoria e a inspiração para lançar rebento aos seus versos, pois:

antes a gente falava: faz de conta que este sapo é pedra. E o sapo eras. Faz de conta que o menino é um tatu. E o menino eras um tatu. A gente agora parou de fazer comunhão de pessoas com bicho, de entes com coisas. A gente hoje faz imagens. Tipo assim: Encostado na Porta da Tarde estava um caramujo. Estavas um caramujo - disse o menino. Porque a Tarde é oca e não pode ter porta. A porta eras. Então é tudo faz de conta como antes? (BARROS, 2001).

REFERÊNCIAS

ALDERSON, P. Children as researchers: the effects of participation rights on research methodology. *In*: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. **Research with children: perspectives and practices**. London: Falmer, 2000. p. 241-255.

BALESTRIN, P. A.; SOARES, R. “Etnografia de tela”: uma proposta metodológica. *In*: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. **Metodologias de pesquisas pós-críticas na educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 87-110.



- BARBOSA, L. A. L. **Identidades em (des)construção**: problematizando representações femininas e masculinas em charges, cartuns e tirinhas. 2017. 112 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2017.
- BARBOSA, M. C. S.; GOBBATO, C. A (dupla) invisibilidade dos bebês e das crianças bem pequenas na Educação Infantil: tão perto, tão longe. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 4, n. 1, p. 21-36, 2017.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, M. de. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- CAMPOS, M. M. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, S. H. V. **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 35-42.
- CARNEIRO, K. T. **Por uma memória do jogo**: a presença do jogo na infância das décadas de 20 e 30. Curitiba: Appris, 2017.
- CORDEIRO, A. P.; PENITENTE, L. A. de A. Questões teóricas e metodológicas das pesquisas com crianças: algumas reflexões. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 14, n. 41, p. 61-79, jan./abr. 2014
- 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, maio/ago. 2005.
- CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é filosofia?** Tradução de Bento Prado Júnior e Alberto Alonso Munoz. Rio de Janeiro: Edições 34, 1995.
- FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GOBBI, M. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, A. L. G. de; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (org.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 69-92.



- MARTINS FILHO, A. J.; BARBOSA, M. C. Metodologias de pesquisas com crianças. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 8-28, jul. 2010. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1496/1935>. Acesso em: 28 set. 2019.
- MARTINS, K. B.; REIS, F. P. G. dos. Cartografando a discussão de gênero no Brasil: um mergulho no panorama contemporâneo. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL EM ESTUDOS CULTURAIS: GÊNERO, DIREITOS HUMANOS E ATIVISMOS, 5., Aveiro, 2016. **Anais [...]**. Aveiro: Universidade de Aveiros, 2016. p. 94-100.
- MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.
- MOMO, M.; COSTA, M. V. Crianças escolares do século XXI: para se pensar uma infância pós - moderna. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 965-991, set./dez. 2010.
- NASCIMENTO JUNIOR, L. G. do (Gonzaguinha). **O que é, o que é?** Rio de Janeiro: EMI-Odeon gravadora, 1982. (LP/CD).
- PERPÉTUO, L. N. **“Voar fora da asa”**: relações entre experiência, criança e subjetividade nos brincarés da educação infantil. 2016. 205 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2016.
- PINTO, M. A infância como construção social. *In*: SARMENTO, M. J.; PINTO, M. **As crianças, contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997.
- REIS, F. P. G. Corpos em ebulição na educação infantil: borbulhas de poder, vigilância e controle na expressão das sexualidades das crianças pequenas. *In*: RIBEIRO, C. M.; ALVARENGA, C. F. (org.). **Borbulhando enfrentamentos às violências sexuais nas infâncias no sul de Minas Gerais**. Lavras: UFPA, 2016. p. 57-76.
- RICHTER, S. R. S.; BARBOSA, M. C. S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>. Acesso em: 26 set. 2019.
- ROCHA, E. A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. *In*: CRUZ, S. H. V. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.
- SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. *In*: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Edições ASA, 2004.
- SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. *In*: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49.



SCAGLIA, A.; REVERDITO, R.; GALATTI, L. Ambiente de jogo e ambiente de aprendizagem no processo de ensino dos jogos esportivos coletivos: desafios no ensino e na aprendizagem dos jogos esportivos coletivos. *In*: NASCIMENTO, J. V. do; RAMOS, V.; TAVARES, F. (org). **Jogos desportivos: formação e investigação**. Florianópolis: UDESC, 2013.

SOUZA, S. J. E. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. *In*: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papyrus, 1996.

VAZ, S. **Colecionador de pedras**. São Paulo: Global Editora, 2015.

XAVIER FILHA, C. Brincar de fazer cinema: gênero, sexualidades e violência na produção de filmes de animação com crianças. **Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 4, p. 329-343, 2015.