



# “Por que o seu ‘caderninho’ está cheio de escritas?”: pesquisas *com* crianças, metodologias e participação infantil

*“Why is your ‘little notebook’ full of writings?”: research with children, methodologies and child participation*

ANNA LÍSSIA DA SILVA <sup>a</sup>

LENIRA HADDAD <sup>b</sup>

## Resumo

Este artigo está inserido no contexto de uma tese de doutorado, cujo objetivo foi mapear a produção de pesquisas com crianças acerca de seus dizeres sobre questões relacionadas ao campo das diferenças. Na tese foram mapeados 323 os trabalhos dentro do campo das diferenças realizados em contextos de Educação Infantil. Dentre eles, foram selecionados 14 trabalhos que se denominaram pesquisas com crianças. Neste artigo, são analisadas as discursividades das pesquisadoras sobre pesquisas com crianças, metodologias e questões éticas que envolvem a participação das crianças. Também são destacadas as múltiplas formas e gestos de estar presente nas pesquisas que as crianças empreenderam em um movimento ativo e criativo. A contribuição das produções analisadas indica que as pesquisas que abrem espaço para uma participação ativa das crianças, com a construção de espaços mais democráticos e sensíveis às vozes infantis, produzem saberes que possibilitam repensar os modos de produzir conhecimento sobre a vida das crianças e suas formas de ser e estar no mundo.

**Palavras-chave:** Pesquisa com crianças. Participação infantil. Crianças pequenas.

---

<sup>a</sup> Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió, AL, Brasil. Doutoranda em Educação, e-mail: anna.lissia@cedu.ufal.br

<sup>b</sup> Universidade de Loream (LI), Cidade, UF, País. Pós-doutora em Psicologia Social, Doutora em Educação, e-mail: lenira.haddad@cedu.ufal.br

## *Abstract*

*This article is inserted in the context of a doctoral thesis, whose objective was to map the production of research with children about their sayings on issues related to the field of differences. In the thesis, 323 studies were mapped within the field of differences carried out in Early Childhood Education contexts. Among them, 14 studies were selected that were called research with children. In this article, the researchers' discourses on research with children, methodologies and ethical issues involving children's participation are analyzed. The multiple ways and gestures of being present in the research that the children undertook in an active and creative movement are also highlighted. The contribution of the analyzed productions indicates that the researches that make room for an active participation of children, with the construction of more democratic and sensitive spaces for children's voices, produce knowledge that makes it possible to rethink the ways of producing knowledge about children's lives and their forms. of being and being in the world.*

**Keywords:** Research with children. Child participation. Small children.

## *Resumen*

*Este artículo se inserta en el contexto de una tesis doctoral, cuyo objetivo fue mapear la producción de investigaciones con niños acerca de sus dichos sobre cuestiones relacionadas al campo de las diferencias. En la tesis se mapearon 323 trabajos dentro del campo de las diferencias realizados en contextos de Educación Infantil. De entre ellos, se seleccionaron 14 trabajos que se denominaron investigaciones con niños. En este artículo se analizan los discursos de los investigadores sobre la investigación con niños, metodologías y cuestiones éticas que involucran la participación infantil. También se destacan las múltiples formas y gestos de estar presentes en la investigación que los niños realizaron en un movimiento activo y creativo. El aporte de las producciones analizadas indica que las investigaciones que dan cabida a la participación activa de los niños, con la construcción de espacios más democráticos y sensibles para las voces infantiles, producen conocimientos que posibilitan repensar las formas de producir conocimiento sobre la vida de los niños y niñas. sus formas de ser y estar en el mundo.*

**Palabras clave:** Investigación con niños. Participación infantil. Niños pequeños.

## **Introdução**

Pesquisar *com* as crianças e não *sobre* crianças, é uma distinção importante que tem sido empreendida no âmbito dos Estudos das Crianças e da Infância a partir de perspectivas interdisciplinares. Com a construção da noção de infância que se herdou da modernidade, as crianças passaram a ser alvo de diversos estudos; de acordo com

Montandon (2001, p. 24), “[...] foram inicialmente os filantropos e reformadores sociais seguidos pelos médicos e psicólogos que se lançaram no campo da infância”.

Até então, muitas investigações nas mais diversas áreas foram desenvolvidas sobre as crianças, mas vendo-as como objetos de estudo, observação, descrição, pois, como ressaltam diversas autoras e autores (MONTANDON, 2001; CORSARO, 2011; SIROTA, 2012, dentre outros) por muito tempo a criança tem sido vista como objeto de estudo pelas mais diversas áreas e não como sujeitos da construção de conhecimentos sobre a infância.

Para explicitar a natureza da mudança no campo discursivo dos saberes que permeiam os “estudos da criança”, e que contribuem para a emergência de metodologias participativas que a tomam como um referente empírico, a discussão de Sarmiento (2015, p. 36) aponta três aspectos importantes. O primeiro é a passagem da condição da criança de objeto científico para sujeito de conhecimento e ação, portanto, sendo considerada uma participante ativa na vida social e na própria pesquisa. O segundo, o deslocamento do foco na ação adulta em relação à criança, passando para a ação concreta das crianças, nos processos de interação entre si e com os adultos. O terceiro refere-se à “mudança do saber disciplinar como base de conhecimento sobre a criança para a concepção de que uma visão não fragmentária da criança e da infância exige um trabalho teórico interdisciplinar [...]”.

Corsaro (2011, p. 31, grifos do autor) questiona o termo socialização por trazer uma conotação individualista e progressista e traz, em contraponto, a perspectiva da reprodução interpretativa; nessa perspectiva o autor aponta que as crianças criam e participam de suas exclusivas culturas de pares, a partir de processos de apropriação ou seleção das informações do contexto adulto, para lidar com suas preocupações. O autor explica a noção de reprodução interpretativa, afirmando que o uso do termo interpretativo “[...] abrange os aspectos *inovadores e criativos* da participação infantil na sociedade. [...] O termo *reprodução* inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas *contribuem ativamente para a produção de mudanças culturais*”.

Assim, é relativamente recente a ideia de que as crianças são informantes competentes sobre suas próprias vivências e construções culturais, e, portanto, suas vozes são centrais na busca por conhecer suas culturas e experiências. Marchi e

Sarmiento (2017), ressaltam a Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças como um ponto de viragem em relação às perspectivas anteriores sobre direitos das crianças. Um dos avanços é o direito das crianças à participação, por meio de voz ativa e poder de decisão ante assuntos que lhes dizem respeito. Portanto, garantir que as crianças possam participar ativamente em processos de pesquisa para além de evidenciar suas ideias e perspectivas é também um direito das crianças.

Os estudos analisados neste artigo fazem parte do estado da arte realizado em pesquisa de doutoramento, com objetivo foi mapear os saberes que têm sido produzidos no âmbito das pesquisas dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) no Brasil no campo das diferenças na Educação Infantil, especialmente as pesquisas com crianças. O interesse por este tema se justifica pelo fato da Educação Infantil se configurar como um primeiro contexto de interação com as diferenças.

O levantamento foi realizado nos repositórios dos PPGE e no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sendo identificados 323 trabalhos na educação infantil no campo das diferenças, no período entre 1983 e 2020, que foram classificados quanto a categorias, sujeitos ou fonte de dados. Deste total, apenas 22 se denominam pesquisa com crianças e destas, 14 foram selecionadas para análise de suas produções de saberes com as crianças acerca das diferenças, por evidenciar a relação das crianças com as diferenças nos contextos da Educação Infantil, tendo-as como informantes exclusivas e competentes sobre as próprias vivências e construções culturais. Os trabalhos, duas teses e doze dissertações, foram defendidos em PPGE de nove universidades brasileiras entre 2007 e 2020.

Os estudos foram analisados enquanto um campo discursivo a partir dos elementos estruturantes: os enunciados teóricos, as metodologias, a participação das crianças e os resultados. Para este artigo a ênfase recai sobre os enunciados mobilizados pelas pesquisadoras<sup>1</sup> acerca das pesquisas com crianças, as metodologias utilizadas, gestos de aceitação e participação crianças na pesquisa por meio de suas diferentes linguagens.

---

<sup>1</sup> Todos os trabalhos analisados foram de autoria de mulheres.

## Enunciados sobre a pesquisa com crianças e suas metodologias

As pesquisas analisadas tiveram seus enunciados organizados a partir de alguns discursos recorrentes no debate sobre a *agência das crianças*, a *presença das crianças em pesquisas* e as *pesquisas com crianças*. As pesquisadoras recorreram a autoras e autores da Sociologia da Infância para discorrerem sobre esses aspectos, pontuando que a pesquisa *com* crianças parte de uma ruptura de um olhar adultocêntrico nas pesquisas, e reconhecem que as crianças são capazes de informar sobre suas culturas e experiências. Dessa forma as investigações analisariam a perspectiva das crianças por elas mesmas.

Nesse sentido, é possível demarcar certa regularidade nos discursos dos trabalhos, ao justificar e indicar as particularidades das pesquisas *com* crianças:

A Sociologia da Infância, que emerge a partir da década de 1980, em diferentes países, propõe o ponto de vista das crianças como essencial nas pesquisas. Este é um campo teórico ainda em desenvolvimento e algumas diferenças conceituais começam a se configurar entre os autores, mas nesta perspectiva é imprescindível que o pesquisador abandone a lógica adultocêntrica e tente entender as crianças a partir de seus contextos e de suas experiências. É uma busca de não olhar as crianças de fora para dentro, mas procurar entender o que acontece entre elas, como elas produzem significados e não enxergar apenas os sentidos que os adultos criam para explicar como as crianças “são”. (ZORTÉA, 2007, p. 23-24).

[...] elegi essa metodologia por acreditar que as crianças podem falar sobre seus mundos, suas experiências, seus saberes [...]. (BISCHOFF, 2013, p. 300).

Essa perspectiva decorre da problematização de que muitos dos conhecimentos construídos *sobre* as crianças decorrem de pesquisas realizadas sob a ótica dos adultos, desconsiderando as crianças como sujeitos ativos nos processos de socialização (OLIVEIRA, 2015, p. 66, grifos da autora).

Considerar as crianças como agentes sociais ou atrizes e atores sociais, é reconhecer que elas criam relações e que são produtoras de cultura própria e, desta forma, é valorizar o protagonismo das crianças em suas ações e criações. (INOUE, 2018, p. 50).

Nossa escolha por realizarmos a pesquisa com crianças se dá por a entendermos como um ator social, contemporâneo, com potencialidades de saberes e formas próprias de expressão, de enxergar o mundo, vinculada a um contexto social do qual fazem leituras e representações sociais. (RIBEIRO, 2020, p. 48).

A ênfase atribuída à mudança de percepção do lugar das crianças na pesquisa, assim como aos modos distintos de fazer pesquisa a partir desse entendimento, tem estado presente em todas as pesquisas eleitas para nosso estudo, mesmo que tenhamos um espaço de tempo de mais de uma década entre pesquisas.

Os enunciados são postos em movimento pelas autoras na busca por demarcar a opção pela pesquisa *com* crianças. Nessa perspectiva, estabelecem com os enunciados de autoras e autores dos Estudos da Infância e da Criança com maior referência a William Corsaro, M. Elizabeth Graue, Daniel J. Walsh, Régine Sirota, Jens Qvortrup, Alan Prout, Chris Jenks e Alisson James.

Manuel Sarmento, Manuela Ferreira, Natália Fernandes, Manuel Pinto e Gabriela Trevisan são referências portuguesas recorrentes tanto na discussão sobre a infância enquanto construção social, quanto do lugar das crianças na produção de saberes sobre suas culturas e modos de relação entre pares.

No que se refere às referências brasileiras utilizadas nos estudos, se destacam os debates empreendidos por Sônia Kramer, Clarice Cohn, Silvia Cruz, Anete Abramowicz, Ana Lúcia Goulart de Faria, Daniela Finco, Leni Dornelles, Eloisa Rocha e Maria Isabel Bujes.

Mesmo sendo autoras e autores com afiliações teóricas diferentes, as perspectivas sobre a infância e as crianças são compartilhadas a partir de enunciados que tratam as crianças com foco na potência de suas relações e formas de perceber o mundo. Assim, as crianças são tidas como sujeitos de direitos, produtora de suas culturas, ao mesmo tempo que contribuem ativamente com as culturas dos adultos.

Outro enunciado constante nos trabalhos que também dialoga com autoras e autores citados acima, é a escuta das crianças nas pesquisas, sendo uma afirmação recorrente a de que essa escuta precisa ser sensível e estar atenta às diversas formas das crianças se relacionarem e se comunicarem. Em diversos estudos apareceu tanto o enunciado de “dar voz às crianças” quanto “ouvir as vozes das crianças”:

Caminhou-se por uma estrada desconhecida por meio da orientação de pesquisadores e teóricos que por meio de seus estudos têm potencializado as múltiplas vozes da infância evidenciada, sobretudo, pelas crianças. (CARDOSO, 2018, p 138).

Há desse modo, a necessidade de ouvirmos as infâncias, o que pensam sobre o mundo e como o representam. Ouvi-las é sobretudo uma atitude respeitosa, quanto a considerar crianças, como sujeitos sociais de direito. [...] De maneira, que nosso estudo se constituiu-se uma experiência de direito e respeito às crianças e suas vozes. (RIBEIRO, 2020, p. 49-50).

Direcionei meus esforços de compreensão e escuta sensível às falas das crianças e suas expressões. [...] O que se espera não é que as crianças sejam adultos em miniatura, mas sim que tenham suas necessidades de fala, de escuta e de expressão atendidas. (ROSA, 2018, p. 38;69).

Como quem anda por um caminho (des)conhecido, foi preciso manter a escuta atenta e olhos ligeiros para me lançar em uma pesquisa feita junto com as crianças sobre um fenômeno provocador. (MIZUSAKI, 2020, p. 174).

Esta pesquisa foi direcionada no sentido de captar as vozes das crianças, nas suas múltiplas manifestações expressivas: linguagem oral, gestual, facial, etc., a partir da observação de suas ações. (ZORTÉA, 2007, p. 20).

Sendo assim, a primazia dos novos estudos sociais com crianças é a escuta apurada de suas vozes, abrindo espaço de diálogo que promova a escuta sensível à criança, de modo cuidadoso e reflexivo, construindo-se, assim, outra postura investigativa (MIRANDA, 2013, p. 51).

Isso me fez pensar na possibilidade de desenvolver uma pesquisa que pudesse ouvir a voz dessas crianças que por vezes permanecem no esquecimento. (MORAES, 2019, p. 49).

Nessa direção, ao propormos pesquisar *com* as crianças, consideramos a necessidade de dar-lhes “voz” (OLIVEIRA, 2015, p. 67, grifos da autora).

A partir do campo da Pesquisa *com Crianças*, aprendi que é necessário não só dar voz às crianças, mas investir na escuta, que leva em conta as formas como elas argumentam e negociam significados. (MACHADO, 2014, p. 134).

Os enunciados acima mantem certa homogeneidade e apontam para a irrupção histórica no modo de produzir saberes, ver e escutar as crianças, produzida a partir dos Estudos da Infância e da Criança. Apontam para uma visão afirmativa das crianças e sua legitimidade enquanto informantes acerca de suas experiências sociais. Manuela Ferreira, pesquisadora que esteve presente como referencial nas pesquisas, nos evidencia essa regularidade nos discursos. De acordo com a autora, “[...] ‘dar a vez e a voz’ às crianças é considerá-las não só como repórteres competentes da sua própria experiência de vida, mas também encarar as suas ações como sendo dotadas de sentido e estruturadas de acordo com as suas próprias lógicas [...]” (FERREIRA, 2004, p. 21).

Quanto aos discursos relacionados às metodologias e instrumentos de coleta de dados, percebemos uma irrupção em relação aos enunciados comumente encontrados em pesquisas acerca do processo de acessar os dados empíricos, registrá-los e analisa-los. Essa irrupção observada se relaciona com as possibilidades de geração de dados discutidas por Graue e Walsh (2003), conforme afirmações das pesquisadoras em seus trabalhos:

Elizabeth Graue e Daniel Walsh (2003) utilizam o termo geração de dados ao invés do comumente empregado, coleta de dados. Argumentam que os dados não estão à nossa disposição para simplesmente serem coletados, os dados de campo são gerados, inclusive com a participação ativa da(o) pesquisadora ou pesquisador. [...] Em concordância com tal posicionamento, utilizamos na pesquisa o termo proposto pela pesquisadora e pelo pesquisador. (INOUE, 2018, p. 59).

Chegamos no campo de pesquisa com teorias que nos ajudam a olhar; portanto, com perguntas e hipóteses. A ideia não é enquadrar os sujeitos em nossa teoria. Assim, também, os dados da pesquisa não existem lá no campo “puros”, para serem simplesmente “colhidos”. Os dados são construídos, emergem justamente deste encontro do pesquisador, também ator deste cenário, a partir de sua chegada, com os sujeitos que fazem parte do contexto pesquisado. Graue e Walsh (2003) utilizam a expressão **“geração de dados”** em lugar de coleta de dados, uma vez que a aquisição destes é um processo muito ativo, criativo e de improvisação. A geração de dados começa com as perguntas que levamos conosco quando se vai para o campo, segundo os autores. (ZORTÉA, 2007, p. 81, grifos da autora).

Machado (2014) e Oliveira (2015), mesmo não mencionando as discussões de Graue e Walsh (2003) especificamente sobre essa questão, utilizam o termo “geração de dados” em suas pesquisas em vez de coleta de dados, e Schütz (2020) utiliza “produção de dados”. Cardoso (2018) utiliza tanto “geração de dados” quanto “coleta de dados” sem distinção.

Graue e Walsh (2003) discutem a concepção de geração de dados enquanto percepção das perspectivas de quem investiga a teoria, e, neste caso, também a interferência das crianças, posto que nas pesquisas *com* crianças tem-se buscado abrir espaço para que elas não apenas informem sobre suas experiências, mas que também opinem sobre instrumentos e rumos da geração de dados.

Sobre a geração de dados, nos estudos analisados foram também mapeados os enunciados acerca das metodologias e dos cuidados éticos com as crianças. Foi possível perceber séries de enunciados em dois aspectos. A etnografia como parte do discurso da metodologia, quase como se fosse intrínseca à pesquisa com crianças. E

enunciados relacionados às múltiplas possibilidades de linguagens das crianças, portanto, também à necessidade de instrumentos variados para geração, coleta e registro de dados.

A *etnografia* foi mencionada nas seções de metodologia dos trabalhos de Oliveira (2015), Pimenta (2016), Inoue (2018), Zortéa (2007), Schutz (2020). Miranda (2013) afirma realizar observação participante, *inspirada na etnografia* e na etnometodologia. Mizusaki (2020) também utiliza o enunciado *inspiração etnográfica*. Já Cardoso (2018) utiliza o termo *cunho etnográfico* de investigação com crianças. Assim, das 14 investigações analisadas, 8 apresentaram de alguma forma a discussão da etnografia como metodologia. No entanto, várias dessas pesquisas não realizaram a etnografia no sentido proposto pelos autores e autoras utilizados como referência, ou no sentido mais clássico da Antropologia. Em várias pesquisas, a relação estabelecida com a etnografia esteve ligada à utilização de instrumentos de registro tais como: caderno de campo, diário de campos ou caderno de notas.

Essa associação, ou até correlação, entre pesquisa com crianças e etnografia nos discursos das pesquisadoras, reflete uma apropriação de enunciados de pesquisadoras e pesquisadoras tais como Corsaro (2011), Graue e Walsh (2003) e Ferreira (2004) que realizaram pesquisas de longa duração. Isso não é o caso da maioria dos estudos aqui analisados, posto se tratar de dissertações de mestrado que possuem uma duração média de dois anos, que envolvem não só o desenvolvimento da pesquisa, mas também outras atividades acadêmicas. Isso porque a etnografia demanda uma imersão maior em campo do que outras metodologias. Dessa forma, o próprio tempo de pesquisa prejudica ou até inviabiliza a realização da etnografia com as crianças.

Outro aspecto seria a confusão entre etnografia, observação, e observação participante. Embora a etnografia geralmente implique em observação participante, nem toda observação participante pode ser configurada como etnografia. Não mencionaram a etnografia em suas pesquisas. Concernente aos instrumentos e estratégias de geração e registro de dados, as investigadoras se valeram de uma diversidade de repertórios metodológicos, o que reflete o alinhamento com discursos do campo dos Estudos da Infância e da Criança, que enunciam que as crianças dominam muitas formas de linguagem.

Percebemos nos trabalhos que algumas estratégias de geração de dados foram mais presentes, como a observação, entrevistas ou rodas de conversas, brincadeiras (estruturadas ou livres) e livros infantis. O desenho apareceu com frequência, sendo utilizado tanto como estratégia de geração de dados, quanto forma de registro dos dados. Cadernos ou diários de campo para a escrita das pesquisadoras em suas investigações foi o instrumento de registro de dados recorrente, em alguns estudos esse registro foi complementado por fotografias e registros em vídeos.

Essa multiplicidade de formas de registros demonstra a concretização das séries de enunciados sobre a diversidade de linguagens das crianças. Em duas pesquisas encontram-se discussões específicas sobre as linguagens das crianças:

Essa pesquisa foi direcionada no sentido de captar as vozes das crianças, nas suas múltiplas manifestações expressivas: linguagem oral, gestual, facial, etc., a partir da observação das suas ações [...]. (ZORTÉA, 2007, p. 20).

A sistemática da cultura das infâncias, especialmente nas brincadeiras improvisadas, emergem [sic] espectros das muitas linguagens. As crianças em suas infâncias, multiplicam um repertório de sequência de ação pouco verbalizada, mas suficientemente expressiva, na gestualidade, postura, olhares produzindo culturas inovadoras em situações concretas em que se emergem em construção plena por entre as experiências vividas no ato do brincar em que se realizam as ações de rotinas, papéis e funções em diferentes espaços. (MIRANDA, 20013, p. 209).

O espaço precisa ser pensado, organizado de forma com que a criança consiga explorar, desenvolvendo sua criatividade e potencialidades. Assim, há a necessidade de garantir, através do espaço, a possibilidade de a criança se expressar através de múltiplas linguagens, oportunizando a ela realização/construção das suas próprias brincadeiras. (SCHUTZ, 2020, p. 34).

Na trajetória da pesquisa, a atitude de escuta das meninas e dos meninos foi uma busca e um desafio constante. Compreender as crianças como participantes e protagonistas no processo da pesquisa pressupunha que elas, inseridas em seu contexto cultural, expressassem-se por meio das linguagens que lhes são próprias, verbais e não verbais. (PIMENTA, 2016, p. 49).

Embora nos outros trabalhos não se possa transcrever falas das pesquisadoras sobre a diversidade de linguagem das crianças, é possível identificar diversas citações diretas ou indiretas de enunciados de autoras e autores acerca desse aspecto nas pesquisas *com* crianças.

A língua é babélica, as crianças percebem isso muito cedo: choro, riso, palmas, gritos, garranchos, letras, desenhos, dança, gestos de carinhos, palavras ditas ou

escritas. As crianças vão percebendo e experienciando o caráter babélico da língua, inclusive criam outras formas de experiência com a língua que imitam, mas também se distinguem das linguagens das pessoas adultas. Para Larrosa (2014, p. 71, grifos do autor) “A condição babélica na língua não significa somente a diferença *entre* as línguas, mas a irrupção da multiplicidade da língua *na* língua. Por isso, qualquer língua é múltipla [...]”. Nas pesquisas *com* crianças, podemos perceber o quanto as crianças percebem a multiplicidade da língua e a usam criativamente e em abundância, e o quanto as pesquisadoras mantêm um esforço de escutar e registrar essa diversidade de linguagens.

No que se refere aos cuidados éticos na pesquisa, em consonância com as contribuições teóricas acerca dessa questão, diversos trabalhos narraram o cuidado com a apresentação da pesquisa às crianças, a garantia da autorização, participação, e, especialmente, o direito de retirar a autorização por parte das crianças, quer seja momentaneamente ou em definitivo. Como podemos perceber nos relatos abaixo, esse foi um aspecto que direcionou o comportamento de diversas pesquisadoras e o respeito à vontade das crianças:

As crianças interessaram-se pelo assunto, perguntando o que era feito na “faculdade”, o que hora eu estudava, contando acontecimentos sobre os membros da família que também estudavam. A aprovação das crianças para que eu utilizasse seus desenhos aconteceu no processo da pesquisa, quando, ao perceberem que a conversa estava sendo gravada, elas perguntavam: “você está gravando?”, “posso ouvir?”, “eu deixo você usar o meu desenho, tá?”. A não aprovação também apareceu em alguns momentos, por exemplo, quando uma ou outra criança dizia: “hoje, eu não quero desenhar”; ou quando desenhavam em silêncio, e eu aproximava-me para conversar, mas a resposta era: “estou só desenhando um negócio”. (PIMENTA, 2016, p. 59).

A euforia tomou conta da sala de aula e as crianças, bastante curiosas, queriam saber detalhes sobre como seria a pesquisa, onde a pesquisadora ia escrever, porque ela estava fazendo isso ou aquilo. A pesquisadora manifestou o desejo de estar com elas, perguntando se elas concordavam. Foi realizado uma conversa onde explicou-se para as crianças detalhes sobre a pesquisa de uma forma que pudessem entender. Do mesmo modo, ressaltou-se que seria tirado fotos e feitas algumas gravações das crianças em suas brincadeiras, com o celular.

Ressaltou-se que seria interessante que elas fizessem o registro do consentimento sobre a sua participação na pesquisa, desta forma, as crianças pegaram as folhas e iniciaram seus registros, algumas desenharam, outras pintaram os desenhos destacados e outras marcaram as carinhas sorrindo. Destacou-se que elas poderiam ou não aceitar participar da pesquisa e que se não quisessem participar não haveria problema algum. Apenas uma criança não aceitou participar da pesquisa, deste

modo, respeitou-se sua decisão de não participar, apesar de seus responsáveis terem afirmado sua participação através do Termo de Consentimento assinado por eles. (SCHUTZ, 2020, p. 39).

Ao iniciar as rodas de conversas, foram feitos os esclarecimentos necessários às crianças, perguntando quem desejava participar e informando que elas poderiam fazer a opção de participar ou não da pesquisa. Diante da aceitação de todos, foi entregue o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para que fosse devidamente assinado pelas crianças [...]. (GONÇALVES, 2018, p. 36).

A ideia de usarem outro nome também chamou atenção dos alunos, exceto de uma aluna, a Giovanna (nome escolhido por ela para usar durante a pesquisa). A Giovana levou o termo, mas trouxe sem a assinatura dos pais. A mãe mandou um bilhete na agenda, dizendo que a menina havia dito em casa que não queria mais participar, pois gostava do seu nome e não queria trocá-lo. Conversei com ela, explicando-lhe que seria apenas como uma brincadeira de faz-de-conta, em que ela seria como um personagem, na escrita do trabalho eu utilizaria esse outro nome que ela escolheria, mas que ela continuaria tendo o seu nome verdadeiro e eu continuaria a chama-la por esse nome. Então, ela disse *“Ah, tá. Assim tá bom!”*. Mande um bilhete para os pais informando de nossa conversa, eles assinaram o termo e ela também no momento em que fizemos a assinatura dos alunos em sala de aula.

Essa possibilidade dada às crianças de dizerem não, de se posicionarem de forma contrária frente ao exposto também é uma das marcas da pesquisa com crianças, pois dá a elas a chance de refletirem e decidirem sobre suas próprias vidas, o que não é nada comum em seus cotidianos familiares e também escolares. (BISCHOFF, 2013, p. 59).

A partir dessas narrativas e de outros gestos analisados na próxima seção, pode-se perceber que as crianças autorizaram e participaram continuamente das pesquisas, mas também fizeram uso do poder de não participar da pesquisa, ou de participar apenas em alguns momentos. É o caso do estudo de Pimenta (2016), no qual a criança avisa: “hoje, eu não quero desenhar”. Dessa forma, as crianças puderam utilizar enunciados a partir dos discursos das pesquisadoras para exercerem poder sobre a geração de dados da pesquisa, o que nos indica que a busca por relações menos verticais com as crianças faz avançar uma relação sujeito-pesquisador/a que mesmo em pesquisas entre pessoas adultas – que em tese estariam numa relação mais horizontal de poder – é ressaltada.

Em outros estudos analisados, embora se possa identificar a discussão do ponto de vista das referências teóricas acerca dos cuidados éticos na pesquisa, não há descrição de como isso se deu concretamente com as crianças envolvidas. A apresentação da pesquisa para as crianças num primeiro contato com elas também foi mencionada em algumas pesquisas sem maiores detalhes de como ocorreu.

Os enunciados acerca da autorização das crianças nas pesquisas, e também as práticas que são efeito deles, estão dentro de uma série mais ampla, descontínua, mas que apresenta elementos de continuidade. Assim, pode-se estabelecer relação entre enunciados de pesquisadoras e pesquisadores anteriores às pesquisas analisadas. E nesse sentido, não nos referimos às citações de enunciados e utilização de referências a elas e eles. Nos referimos a como esses enunciados produzem efeito nas discursividades e ações postas em jogo na relação com as crianças.

Desse modo, podemos relacionar práticas ligadas ao processo ético de garantir a aceitação e o respeito ao dissentimento das crianças a outros enunciados. Nessa série de enunciados, Alexandre Carvalho e Fernanda Müller (2010, p. 77) afirmam que: “[...] negociar com as crianças implica colocar-se do lado delas, quer dizer, respeitar a espontaneidade de cada uma delas, sem tolhê-las ou ofender as suas liberdades, mesmo quando suas falas desejam se calar e os nossos ouvidos só querem ouvir.”. Nesse sentido, pesquisar *com* crianças implica o respeito de “ouvir” os silêncios sem forçar ou induzir a palavra, quando a criança assim queira. É desenvolver um comportamento ético conectado à atitude, como ressaltam Graue e Walsh (2003, p. 76): “É necessário obter permissão, permissão essa que vai além da que é dada sob forma de consentimento. É a permissão que permeia qualquer relação de respeito entre pessoas”. A partir dessas e outras discursividades, que se repetem e retornam, mesmo que de outra forma, nos discursos sobre as relações adulto-criança na produção de saberes sobre a infância, localizamos narrativas como a de Oliveira (2015, p. 91):

No entanto, cabe destacar também que foram vários os momentos em que tive que me vigiar para não ser invasiva em algumas situações em que percebia uma interação entre as crianças e ficava curiosa, mas que elas não queriam compartilhar comigo. Apesar da minha postura sempre acessível, continuavam a me ver como adulta, um “outro” em relação à cultura das crianças.

É possível, portanto, apontar a partir das pesquisas analisadas uma relação entre enunciados sobre as questões éticas acerca da permissão e respeito às crianças, com as posturas das pesquisadoras em campo e com as narrativas escolhidas para serem ressaltadas na escrita final dos trabalhos.

## **As crianças nas pesquisas: gestos, linguagens, reproduções e subversões**

Ao tratar de pesquisas *com* crianças para produção de saberes sobre as diferenças na Educação Infantil, as pesquisadoras não se detiveram apenas ao que as crianças oferecem para as pesquisas na geração de dados, mas também sobre como contribuem para a pesquisa, como se engajam, como indicam possibilidades para geração e registros de dados e também para sua autoria no documento final da pesquisa. Dito isto, nessa subseção dialogamos com as pesquisadoras a partir de descrições e extratos das falas das crianças nas diversas formas que participaram das pesquisas.

*Tomar, dizer, escrever e garantir sua própria palavra*, esses foram gestos constantes das crianças nas pesquisas. A construção da linguagem (em suas mais variadas formas) é um processo no qual as crianças se colocam de maneira ativa, por estarem chegando ao mundo. Por estarem em processo de criar sentidos para o que vivenciam, para os discursos que ouvem, para os saberes que constroem, talvez o discurso infantil seja mais potente enquanto acontecimento, que mantém certa regularidade com os discursos adultos, mas que tem potencialidade ímpar de resultar em irrupções e descontinuidades. Para Larrosa (2011, p. 293):

[...] a educação implica uma responsabilidade para com a linguagem, dado que a linguagem é esse dom que nós recebemos e que temos que transmitir. E implica também uma responsabilidade com os novos, isto é, com esses seres humanos que, na linguagem de todos, têm de tomar a palavra, sua própria palavra; essa palavra que é palavra futura e inaudita, palavra ainda não dita, palavra porvir. Introduzir os novos na linguagem é, portanto, dar a palavra, fazer falar, transmitir a língua comum para que nela cada um pronuncie sua própria palavra.

Nessa relação entre educação e linguagem, o cotidiano da Educação Infantil é esse primeiro espaço de coletividade mais abrangente de aquisição da linguagem e construção de discursos. Para além da aquisição, é também possibilidade de subversão dos interditos e ritualização dos discursos. As crianças reproduzem, mas também criam estratégias de transgressão dos discursos que circulam entre os adultos. Embora o discurso tenha sua produção controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certos procedimentos (FOUCAULT, 2012), a infância, enquanto espaço-tempo,

oferece possibilidades de a criança com seus pares burlarem a produção do discurso, criando sentidos outros para os enunciados.

Assim, as crianças tomam a palavra e subvertem os discursos nas pesquisas analisadas, como também subvertem as formas de registro dos enunciados pelas pesquisadoras. Isso ocorre, por exemplo, quando as crianças pedem para escrever nos cadernos de notas ou diário de campo das pesquisadoras. Tomar e escrever sua própria palavra nos cadernos e diários de campo, foi um gesto das crianças ressaltados nas pesquisas de Zortéa (2007), Mizusaki (2020), Oliveira (2015), Inoue (2018), Cardoso (2018) e Schutz (2020).

Essa tomada da palavra é reforçada em episódio narrado por Inoue (2018, p. 81, grifos da autora):

Poucos minutos depois, o Enderman veio até a mesa em que eu estava, tendo em mãos um artefato que tinha montado. Perguntou o que eu estava fazendo e eu lhe respondi que escrevendo. Então falou: Enderman: *Tia, anota aí: **Eu gosto da velocidade do Sonic e gosto dele porque ele é muito rápido. Ele é azul, minha cor favorita.*** Ficou satisfeito ao ver que eu anotava o que ele ditava. Enderman fica na mesa em frente à mesa da professora e cruzou a sala para chegar até mim. Em seguida, Homem Aranha, que estava numa mesa perto da minha, se aproxima e sem nenhuma apresentação **me mostra que fez um martelo e pediu para eu anotar no caderno.** Enderman toma a frente dele e novamente me mostra o seu saquinho no varal e logo fala que **“o Homem Aranha é bagunceiro”. Homem Aranha retruca que não é.** (CADERNO DE CAMPO, 29/06/17).

Nesse episódio, a primeira criança (Enderman) não só toma a palavra, como também toma a escrita da pesquisadora, ao pedir que anote sobre suas preferências. Já a segunda criança (Homem Aranha) que aparece na cena, além de interferir nas anotações da pesquisadora, mostra que entende seu desenho como enunciado a ser “anotado” no caderno de campo. A partir do extrato, podemos perceber que as crianças compreendem que há diversas possibilidades de linguagem. Nesse caso, a fala e o desenho são dignos de nota na pesquisa, e se constituíram como gestos de participação das crianças, que ao se interagirem com a pesquisadora garantiram que essa participação fosse registrada.

Tomar a palavra, também ocorre quando crianças decidem e exigem seu momento de fala:

Dentre as tantas frases ditas pelas crianças, essa se destacou **“Agora é a minha vez de falar”**, dar a vez de falar para as crianças não significa deixar que elas falem somente o que os adultos querem ouvir, ou somente no momento em que os adultos desejam escutar. Deixar as crianças falarem significa ouvir suas experiências e entender de qual lugar essa criança fala. (ROSA, 2018, p. 55, grifos nossos).

Zortéa (2007), narra que as crianças se ofereceram para desenhar no seu diário de campo, e, ressalta que as crianças deixavam de brincar na hora do pátio para esperarem sua vez de desenhar, posto que havia muitas crianças querendo realizar seus registros ao mesmo tempo. Em seu trabalho Schutz (2020, p. 42) registra:

As crianças demonstraram a todo instante interesse em estar junto com a pesquisadora, fazendo suas anotações, bem como questionando o diário de campo: O que você escreve aí, Prof.<sup>a</sup>? Por que o seu “caderninho” está cheio de escritas? Em uma das observações João se aproxima e pergunta:

João: - Prof.<sup>a</sup> o que você está anotando? Posso anotar também?

Pesquisadora: - Sim!

João: - O que eu anoto?

Pesquisadora: - O que os colegas estão fazendo.

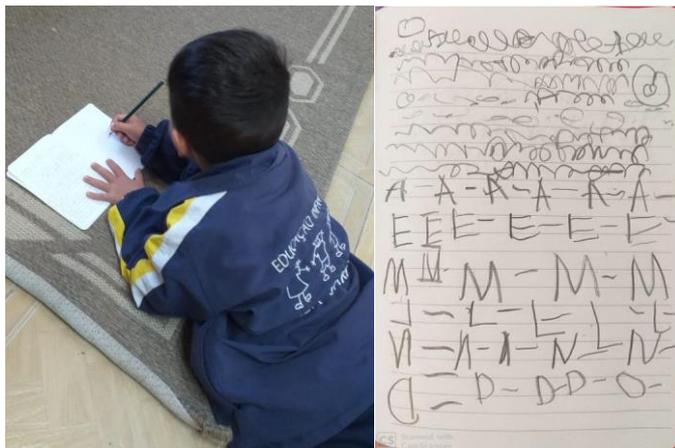
João: - Eu não sei escrever como você prof.<sup>a</sup>. Posso desenhar o que eles estão fazendo?

Pesquisadora: - Sim! Desta forma, João pega meu diário, deita-se ao chão da sala e começa a registrar o que os colegas estão fazendo no diário de campo (Diário de campo, 23/09/2019).

O registro reforça o quanto as crianças estão atentas e dispostas a participarem da pesquisa não apenas como informantes, mas também deixando suas palavras registradas à próprio punho. João, no episódio narrado acima acabou escrevendo palavras e não desenho, e quando devolve o caderno avisa: “Está tudo anotado aí!” (SCHITZ, 2020, p. 43).

A pesquisadora registrou o momento da escrita de João e o que escreveu no caderno de campo, cenas que copilamos na imagem a seguir.

Imagem 1 – João e o seu registro no Diário de Campo



Fonte: Schutz (2020, p. 42-43).

Nessa mesma pesquisa, as crianças também tomaram a palavra a partir da linguagem do olhar no ato de fotografar:

Durante as observações algumas crianças solicitaram fazer seus próprios registros fotográficos, também mostraram interesse em escrever no diário de campo da pesquisadora, deixando seus traços registrados. Foram vários os momentos que as crianças se mostravam interessadas em serem as protagonistas da pesquisa e também curiosas em relação ao que a pesquisadora anotava no seu diário. (SCHUTZ, 2020, p. 41).

Os estudos analisados revelam que as crianças se engajam a partir de diversos gestos e também colaboram de maneira ativa com as investigações para além de contribuírem de forma reativa às pesquisadoras.

Outro gesto das crianças foi o de reivindicar a *autoria* nos trabalhos, o que se relaciona diretamente com a tomada da palavra, pois garante que a palavra tomada e dita, seja registrada e atribuída a quem disse. O próprio ato de pedir para escrever no diário, caderno de campo, pode ser entendido como uma forma de garantir também a autoria no registro dos dados. As crianças reivindicaram que seu discurso, a partir das diversas linguagens possíveis, fosse dito, ouvido e a partir do registro fosse perpetuado. Isso porque um dos gestos das pesquisadoras foi o de explicar e tirar as dúvidas das crianças acerca da pesquisa, sem subestimar a capacidade destas de compreender e colaborar efetivamente com a investigação.

Enquanto na pesquisa com adultos, o pseudônimo seja muitas vezes uma forma de garantir que pessoas se disponham a participar dos trabalhos, ou que lhes

permita segurança nessa participação, com as crianças a participação nas pesquisas se dá a partir de outros gestos, incluindo a presença através do próprio nome.

Especialmente com crianças pequenas, o nome pode ter outros sentidos na experiência social. Nome e identidade na Educação Infantil possuem uma relação por vezes intrínseca, as crianças estão num espaço de alteridade mais amplo do que vivem no contexto familiar, tornam-se presente também a partir do nome, quando são chamados pelas pessoas adultas e por seus pares. A alteridade também perpassa por esse contato com o nome do outro. As crianças logo cedo na Educação Infantil são incentivadas a identificarem seus nomes e diferenciarem as outras crianças relacionando-as aos seus nomes.

Em diálogo com Lacan, Mariani (2014, p. 136) afirma: “na anterioridade do nome próprio, antes mesmo que o *infans* diga “eu”, há a inscrição de um traço com o qual e a partir do qual o sujeito se identifica e que, de alguma maneira, escreve seu próprio nome, permitindo que se produza uma escrita a partir daí.”. Essa relação de constituição da criança enquanto sujeito com o seu nome, pode nos indicar elementos para compreender o gesto de garantir a autoria presente em alguns estudos.

Criar nomes fictícios para pessoas e instituições tem sido em alguns momentos uma regra rígida na produção de saber, resguarda tanto quem pesquisa, portanto produz o saber científico, quanto quem participa como sujeito dessa pesquisa. É uma tentativa de que pessoas e instituições passem despercebidas no discurso, para que nos atemos apenas à impessoalidade dos fatos, muito embora não podemos negar que em diversas circunstâncias, preservar nomes seja imperativo para resguardar a segurança de pessoas e espaços. A narrativa da menina Giovana acerca da permissão em participar da pesquisa (Bishoff, 2013), transcrito na seção anterior, ilustra o cuidado das pesquisadoras com a permissão das crianças.

Giovana demonstra o quanto as crianças pequenas têm uma relação sincrética com o seu nome. Na recusa em mudar o seu nome próprio para a pesquisa, ao entender que teria que deixar de ser quem é, indicava a importância de afirmar o seu nome, portanto, a sua identidade e o reconhecimento da sua pessoa pelo nome. Seja como for, essa relação com o nome está presente nas pesquisas *com* crianças e merece uma atenção especial, pois a omissão dos nomes reais das crianças nas pesquisas é norma em muitos comitês de ética. No entanto, a depender da natureza da pesquisa,

para as crianças, importa que suas vozes sejam atribuídas a elas, e que isso seja feito de maneira fidedigna. Essa questão fica evidente na fala de uma criança no estudo de Moraes (2019, p. 58, grifos da autora), quando a pesquisadora tratava das questões éticas e da necessidade de mudança dos nomes das crianças na escrita da pesquisa:

**O nome - entre o sigilo e a participação:** Para a escolha do nome fictício de cada criança de modo que cada uma participasse, optei por fazer um sorteio, assim, cada uma participaria do processo e eu também garantiria o uso de nomes próprios comuns para utilizar nas análises. Para essa dinâmica, coloquei alguns nomes próprios escritos no interior de duas latas (uma com nomes femininos e outra com nomes masculinos) e as crianças deveriam optar por uma das duas para retirar seu nome fictício [...]

Conforme os nomes iam sendo sorteados, cada criança abria o papel frente à turma e me entregava para eu realizar a leitura do nome. Elas demonstraram divertir-se com a dinâmica, pois sorriam e diziam *“Eu gostei do meu nome de faz-de-conta”*, ou algum/a colega comentava que conhecia alguém com o nome sorteado. [...]

***“Eu não gosto dessa história de mentiras... tu vai inventar que foi outra pessoa que disse o que eu falei”***: essa foi a frase proferida por um menino da turma quando eu explicava as questões éticas da pesquisa, sobre a invenção de um outro nome para cada criança e que seus rostos não apareceriam na dissertação.

Os exemplos citados mostram que as crianças podem perceber a troca de nomes como um momento divertido, como foi a utilização de nomes de super-heróis e outras personagens do repertório midiático infantil em alguns estudos. Mas, também, podem sentir como um distanciamento de quem são, como no caso da Giovana, ou insegurança como no caso do menino que reivindicava fidedignidade de sua participação na escrita do trabalho.

Há também a relação da criança com a escrita do seu nome, Bôsko (2005, p. 32, grifo da autora) afirma:

É além da condição de nome escrito que se desvela na assinatura uma natureza **performativa**, que permite ao sujeito nomear-se e fazer-se sujeito em seu próprio nome. Mais do que enunciar em seu próprio nome no espaço da linguagem escrita, a assinatura permite, segundo entendemos, uma enunciação que situa aquele que assina, de uma outra maneira, no campo do Outro, espaço aberto de significantes pelo qual a criança circula.

Diante disso, compreendemos que a busca pela escrita e afirmação no nome está também na inscrição da criança na sua afirmação enquanto Eu e na distinção do Outro, dessa se insere no horizonte das relações com a diferença.

Essa busca pela assinatura e autoafirmação, esteve presente em outra cena registrada por Mizusaki (2020, p. 162): “Na sala, as crianças que observo não perguntam muito sobre o trabalho, mas se apegam e notam qualquer mudança. Pedem para escrever seus nomes no caderno, perguntam, conversam, abraçam quando chego. São muito afetuosas.”. Mais uma vez a participação das crianças, que se deram a partir de vários gestos, é registrada pelo desejo de escrita no caderno de campo da pesquisadora, e se volta para a escrita do nome próprio, que representa para as crianças uma maneira de marcar presença, de fazer parte da autoria da pesquisa.

Outros gestos que identificamos foram os *gestos para lidar com a autoridade implícita da pesquisadora enquanto adulta*, e *gestos de cumplicidade*. Os gestos dizem respeito à relação com a pesquisadora, ora testando sua autoridade como adulta, ora cúmplice das suas transgressões ao adulto típico. Minimizar essa relação de autoridade implícita com as crianças foi algo possível nas pesquisas, pois se o discurso imprime relações de poder, ele também oferece ferramentas discursivas para romper, ao menos provisoriamente. Mizusaki (2020, p. 162) ilustra esses gestos ao narrar a relação criança-pesquisadora:

Algumas vezes, elas me pediam para autorizá-las a irem a algum lugar, por exemplo, pediam para ir a brinquedoteca, mas ainda tinham que terminar uma tarefa antes; nessas oportunidades eu as lembrava de que eu não era a professora delas, que a professora delas era a S. Em outras oportunidades me viam como cúmplice, quando ficavam andando pela sala, se penduravam na janela da sala, conversando ou se equilibrando na cadeira na ausência da professora ou ainda quando tiravam, clandestinamente algum brinquedo da mochila à minha vista e sorriam.

Foucault (1988, p. 112) nos lembra que: “o discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo.”. Diante disso, nos episódios narrados acima, pode-se afirmar que a pesquisadora usou uma brecha nos enunciados que comumente as crianças escutam no que se refere ao espaço escolar: *respeite e obedeça a professora*. Em outros espaços, especialmente no cotidiano familiar, a criança também ouve que *é preciso respeitar os mais velhos*, então enquanto adulta, a pesquisadora se impõe como figura de autoridade só com sua presença, com poder de fazer valer os enunciados e estratégias de disciplinamento dos corpos infantis da escola.

No entanto, a pesquisadora utiliza o enunciado de que é preciso obedecer e pedir autorização da professora para executar diversas ações, para criar outras possibilidades para seu lugar de adulta num contexto institucional com as crianças. O enunciado *não sou a professora* abre espaço para que percebam outras possibilidades de relação com a pessoa adulta, não mais como autoridade, mas cúmplice nas suas pequenas subversões aos limites impostos pelas pessoas adultas da escola, afinal ela não é a professora para ser preciso obedecê-la. Ela torna-se uma adulta atípica<sup>2</sup> naquele espaço. A cumplicidade também pode ser ilustrada a partir da imagem do trabalho de Schutz (2020) que registra um momento com as crianças no espaço do salão de beleza no qual inseriram a pesquisadora da brincadeira penteando seus cabelos.

Esse gesto de inserção na brincadeira esteve presente em outros trabalhos, mostrando que as estratégias de aproximação com as crianças que se inserem nos discursos dos Estudos da Criança e da Infância mobilizados nas últimas décadas no Brasil, têm contribuído para que as crianças se relacionem com pesquisadoras e pesquisadores enquanto adultos atípicos e não apenas como mais um adulto presente nos seus cotidianos. As crianças têm demonstrado a disposição para acolher pesquisadoras e pesquisadores nos seus espaços de convívio, nas suas brincadeiras, bem como de contribuir efetivamente com o processo de produção de pesquisa.

## Considerações finais

Embora possamos identificar o enunciado *dar voz às crianças* no discurso sobre as pesquisas *com* crianças, as crianças não precisam que lhes demos voz, os estudos analisados nos assinalam o quanto as crianças tomam a palavra, se colocam, buscam estratégias e gestos que garantam suas vozes. Então talvez o enunciado mais apropriado seja *dar ouvidos às crianças*. O que percebemos foi o desenvolvimento de uma escuta que é sensível às diversas linguagens da criança, que escuta também de olhares atentos às

---

<sup>2</sup> Corsaro (2005; 2009; 2011) o pesquisador ou pesquisadora enquanto adulta atípica nas pesquisas *com* crianças podem ser consideradas assim, pois nos processos de imersão em campo vão realizando ações reativas às atividades das crianças, que vão percebendo tratasse de pessoas adultas que são atípicas em relação ao papel desempenhado pelas outras. As crianças podem percebê-las como pessoas que não são crianças, mas brincam com elas e conversam com elas sem uma intenção pedagógica na escola.

suas expressões corporais, interações com pares e com pessoas adultas, suas formas sensoriais de relação com o outro e com o mundo que as cercam.

Mesmo que no movimento desta pesquisa só tenha sido possível *olhar* para as crianças e *ouvi-las* a partir dos olhares e escuta de outras pesquisadoras, saberes produzidos nas pesquisas *com* as crianças nos indicam o quanto essa mudança na forma de produção de discursos científicos possibilita um trânsito mais rico de colaboração entre crianças e adultos na construção de novas formas de ser, pensar e estar no mundo, e, sobretudo, de conviver com o Outro.

As pesquisas com crianças enunciam um discurso de busca por romper com um modo de produzir saberes que é eminentemente adultocêntrico. Esse discurso não pretende desqualificar os saberes produzidos numa ótica adulta do ato de investigar o que as crianças pensam e como interagem com o mundo. Tampouco afirmam que as rupturas nos discursos e formas de produzir saberes com as crianças têm dado conta de romper totalmente com elementos e sentidos da pesquisa centrada nos saberes adultos, talvez isso nem seja possível totalmente. No entanto, essa ruptura nos enunciados sobre as pesquisas no campo da infância, bem como a busca de metodologias ligadas a estratégias de poder menos desiguais, tem possibilitado a produção de saberes outros com as crianças, produzido um potente nascedouro de outras perspectivas sobre nossas relações com as crianças.

Os estudos apontam para saberes que se colocam num mesmo horizonte que tem permeado as pesquisas *com* crianças em diversas temáticas: nas relações de poder que travam na produção de saberes sobre seus mundos e o mundo adulto as crianças estão sempre criando estratégias de resistência e rebelião frente ao poder, não se deixam dominar pelo adulto, embora vivenciem sua dominação, mas ela opera até certo ponto, pois como afirma Foucault (2015) onde há poder, há resistência.

## Referências

- BARBOSA, Maria C. S. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BÔSCO, Zelma R. *A errância da letra: o nome próprio na escrita da criança*. 2005. 291 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.

CARVALHO, Alexandre F. de.; MÜLLER, Fernanda. Ética nas pesquisas com crianças: uma problematização necessária. In: MÜLLER, Fernanda. (Org.) *Infância em Perspectiva: políticas, pesquisas e instituições*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 65-84.

CORSARO, William. A Entrada no campo, aceitação, e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educ. Soc.* Campinas, v. 26, n. 91. p. 443-464, maio/ago. 2005.

CORSARO, William. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida; (Org.). *Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 83-103.

CORSARO, William. *Sociologia da Infância*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERREIRA, Manuela. “A gente gosta é de brincar com os outros meninos!”: relações sociais entre crianças num Jardim da Infância. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. 22. ed. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2012.

FOUCAULT, Michel. Saber e poder. In: FOUCAULT, Michel. *Estratégias, poder-saber*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015. p. 218-235.

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

LARROSA, Jorge. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 281-295.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e Educação depois de Babel*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MARCHI, Rita C.; SARMENTO, Manuel J. INFÂNCIA, NORMATIVIDADE E DIREITOS DAS CRIANÇAS: TRANSIÇÕES CONTEMPORÂNEAS. *Educação & Sociedade*, v. 38, n. 141, p. 951-964, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017175137>. Acesso em: 31 out. 2019.

MARIANI, Bethania. Nome próprio e constituição do sujeito. *Letras, [S. l.]*, n. 48, p. 131-141, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/14428>. Acesso em: 31 out. 2021.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n. 112, mar. 2001. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742001000100002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000100002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 24 abr. 2013.

SARMENTO, Manuel J. Uma agenda crítica para os estudos da criança. *Currículo sem Fronteiras*. Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2015. Disponível em:

<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/sarmento.htm>> Acesso em 01 out. 2019.

SIROTA, Régine S. L'enfance au regard des Sciences sociales. *AnthropoChildren*, 2012, 1. Disponível em: <<https://popups.uliege.be/2034-8517/index.php?id=921>> Acesso em 21 out. 2019.

## **Referências das pesquisas analisadas**

BISCHOFF, Daniela L. *Minha Cor e a Cor do outro: qual a cor dessa mistura? Olhares sobre a racialidade a partir da pesquisa com crianças na Educação Infantil*. 2013. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

CARDOSO, Gabriela. *Relações Étnico-raciais e Identidades na Educação Infantil*. 2018 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João Del-Rey, São João Del-Rey, 2018.

GONÇALVES, Sileide de N. B. *Representações Sociais de Crianças da Educação Infantil do Campo sobre Diversidade Racial: conhecimento de si e do outro*. 2018. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2018.

INOUE, Laura T. de S. e B. *Corporalidades de meninas e meninos na Educação Infantil: normatividades e (re)significações de gênero*. 2018. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2018.

MACHADO, Liliane M. R. *Pedagogias da Racialização em Foco: uma pesquisa com crianças da educação infantil*. 2014. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2014.

MIRANDA, Marina R. “Jacu, jacutia, a gente dá comida pro jacu!” – *As culturas infantis: contributos na produção da identidade do currículo para Educação Quilombola*. Tese de Doutorado, 260f. 2013. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

MIZUSAKI, Renata A. C. *CIRANDAS-PAIDIA: retóricas de gênero na composição da educação com infâncias*. 2020. 262f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2020.

MORAES, Jéssica T. de. “Minha mãe não pode falar nada que meu pai fica brabo”: *violências de gênero a partir do olhar das crianças*. 2019 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

OLIVEIRA, Ericka M. B. de. *Ser menino e ser menina: construção das Identidades de gênero em contexto de Educação Infantil*. 2015. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015.

PIMENTA, Daniela D. *O Desenho de Meninas e Meninos na Educação Infantil: um estudo sobre relações de gênero na infância*. 2016. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2016.

RIBEIRO, Nilza M. C. F.. *“Elas são bonitas porque é a minha família”*: representações sociais de beleza de crianças da Educação Infantil. 2020 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2020.

ROSA, Andreza S. da. *“Eu não posso brincar de boneca, boneca é coisa de menina”*: uma pesquisa com crianças sobre identidades de gênero na educação infantil. 2018. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

SCHUTZ, Litiéli W. *“Nunca peguei nenê no colo”*: traços e pontos sobre gênero construídos por crianças nas interações e brincadeiras. 2020 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020.

ZORTEA, Ana M. *Inclusão na Educação Infantil: as crianças nos (des)encontros com seus pares*. 2007. 236 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

RECEBIDO: 31/10/2022  
APROVADO: 06/01/2023

RECEIVED: 31/10/2022  
APPROVED: 06/01/2023

RECIBIDO: 31/10/2022  
APROBADO: 06/01/2023