

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA - LICENCIATURA

Lucciane dos Santos Elias

**PESQUISAS COM CRIANÇAS: UMA ANÁLISE DOS ASPECTOS ÉTICOS E
METODOLÓGICOS PRESENTES NAS INVESTIGAÇÕES DA LINHA DE
PESQUISA ESTUDOS DAS INFÂNCIAS PPGEDU/UFRGS**

Porto Alegre

2. semestre

2018

Lucciane dos Santos Elias

**PESQUISAS COM CRIANÇAS: UMA ANÁLISE DOS ASPECTOS ÉTICOS E
METODOLÓGICOS PRESENTES NAS INVESTIGAÇÕES DA LINHA DE
PESQUISA ESTUDOS DAS INFÂNCIAS PPGEDU/UFRGS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho

Porto Alegre

2. semestre

2018

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus pela vida e aos meus pais Alexandre e Liliane pela oportunidade de estar uma segunda vez em uma universidade pública, concluindo minha segunda graduação; pelo amor e apoio incondicional de sempre. Agradeço aos meus avós José Francisco e Irene, por todo amor e apoio dedicados a mim.

Agradeço à Universidade Federal do Rio Grande do Sul e aos professores do Curso de Licenciatura em Pedagogia que muito contribuíram para a minha formação acadêmica e profissional enquanto pedagoga.

Agradeço ao meu professor, orientador e amigo Rodrigo Saballa de Carvalho por ter tornado meus dois últimos semestres nessa faculdade inesquecíveis; pela leveza que fez ser o estágio obrigatório; pelas orientações incansáveis na elaboração desse trabalho; por cada aprendizado; e por, principalmente, ter dado um novo sentido ao meu fazer docente na Educação Infantil.

Agradeço aos meus colegas que iniciaram junto comigo essa caminhada em 2015/1 e também aos que se formarão comigo em 2018/2, que, de alguma forma, foram importantes nesses 4 anos de curso.

Agradeço as escolas que me acolheram nesses anos de formação, lugares que me proporcionaram muitos aprendizados e amizades com professoras maravilhosas da Educação Infantil, em especial minhas amigas professoras que muito me inspiram: Ariane, Bruna e Mariana.

Agradeço às crianças que estão sempre prontas a nos ensinar novos jeitos de ver e viver a vida, de sentir o mundo, de ser e estar nesse universo.

Agradeço a minha tia Simone, pelo belíssimo exemplo de ser uma excelente pedagoga.

Agradeço ao meu amigo e agora namorado Fernando, por toda cumplicidade e confiança que viemos construindo durante esse tempo.

A todos vocês: **MUITO OBRIGADA!**

RESUMO

O presente trabalho, a partir das contribuições dos Estudos da Pedagogia da Infância e dos Estudos sobre Pesquisas com Crianças, tem como objetivo evidenciar as estratégias metodológicas e os cuidados éticos presentes nas investigações desenvolvidas na Linha de Pesquisa Estudos das Infâncias (PPGEDU/UFRGS), na Educação Infantil, no período de 2006 a 2015. Para tanto, metodologicamente foi desenvolvido um "estado do conhecimento" das investigações com crianças. Tal metodologia se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica e tem o objetivo de mapear o que está sendo estudado em determinado campo do conhecimento. Desse modo, o *corpus* analítico da investigação foi composto por dezessete Dissertações de Mestrado e sete Teses de Doutorado em Educação, desenvolvidas na Linha de Pesquisa Estudos das Infâncias. As pesquisas mapeadas foram pesquisadas no site Lume - repositório digital da UFRGS. A estratégia de análise dos dados gerados através do mapeamento das pesquisas foi a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977), com base nos três polos cronológicos apontados pela autora: 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos resultados, interferência e interpretação. Assim, foi possível evidenciar que as estratégias de geração de dados nas pesquisas com crianças, mais utilizadas pelos pesquisadores foram: a) diário/caderno de campo; b) observação participante, c) registro fotográfico; c) registro fílmico; d) gravação de áudio de entrevistas, conversas informais ou brincadeiras das crianças. Em relação aos cuidados éticos, os pesquisadores utilizaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para autorização dos responsáveis pelas crianças e o Termo de Assentimento para as crianças (maiores de 03 anos de idade). A partir da pesquisa, é possível inferir sobre a importância de reconhecer as crianças da Educação Infantil enquanto atores sociais e sujeitos de direitos. Nesse sentido, as pesquisas desenvolvidas na Linha Estudos da Infância têm colaborado indefectivelmente desde 2005, com a construção de uma Pedagogia da Infância que leve em consideração os modos de ser, de viver e de se relacionar das crianças no cotidiano das instituições educacionais, a partir do acolhimento, respeito e reconhecimento de suas peculiaridades e necessidades enquanto seres humanos recém-chegados ao mundo.

Palavras-chave: Educação Infantil. Pesquisa com Crianças. Metodologias de Pesquisa com Crianças. Ética na Pesquisa com Crianças; Pedagogia da Infância.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Ficha Catalográfica Daniela Lemmertz.....	36
Figura 2- Resumo Daniela Lemmertz.....	37
Figura 3- Repositório Digital UFRGS.....	41
Figura 4- Interesses Repositório Digital UFRGS.....	42
Gráfico 1- Estudo das Infâncias UFRGS.....	43
Gráfico 2- Pesquisa com Crianças UFRGS.....	43
Gráfico 3- Pesquisa com Crianças – Teses e Dissertações UFRGS.....	44
Gráfico 4- Pesquisa com Crianças Total –UFRGS.....	45
Gráfico 5- Pesquisa com Crianças até 06 anos –UFRGS.....	45
Quadro 1- Metodologias - Pesquisas com crianças de 0 a 3 anos.....	58
Gráfico 6- Metodologias - Pesquisas com crianças de 0 a 3 anos.....	59
Figura 5- Termo de Consentimento Mallmann.....	60
Quadro 2- Cuidados Éticos - Pesquisas com crianças de 0 a 3 anos.....	63
Gráfico 7- Cuidados Éticos - Pesquisas com crianças de 0 a 3 anos.....	64
Figura 6- Diário de Campo.....	65
Quadro 3- Metodologias - Pesquisas com crianças de 3 a 6 anos.....	70
Gráfico 8- Metodologias - Pesquisas com crianças de 3 a 6 anos.....	71
Figura 7- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	71
Figura 8- Termo de Consentimento Informado da Criança.....	73
Quadro 4- Cuidados Éticos - Pesquisas com crianças de 3 a 6 anos.....	76
Gráfico 9- Cuidados Éticos - Pesquisas com crianças de 3 a 6 anos.....	77
Quadro 5- Metodologias - Pesquisas com crianças de 0 a 6 anos.....	78
Gráfico 10- Metodologias - Pesquisas com crianças de 0 a 6 anos.....	78
Quadro 6- Cuidados Éticos - Pesquisas com crianças de 0 a 6 anos.....	79
Gráfico 11- Cuidados Éticos - Pesquisas com crianças de 0 a 6 anos.....	80
Quadro 7- Estratégias Metodológicas mais utilizadas.....	82
Gráfico 12- Estratégias metodológicas mais utilizadas.....	82
Quadro 8- Pesquisas que utilizaram análise documental e entrevistas/conversas informais com as crianças.....	86

Gráfico 13- Pesquisas que utilizaram análise documental e entrevistas/conversas informais com as crianças.....	86
Quadro 9- Aspectos éticos - Pais e Responsáveis; Crianças.....	88
Quadro 10- Aspectos Éticos – Crianças.....	89
Quadro 11- Aspectos Éticos - Pais ou Responsáveis.....	89
Gráfico 14- Aspectos Éticos - Pais ou Responsáveis; Crianças.....	90

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	8
2	PESQUISA: DESCOBRINDO NOVOS CONHECIMENTOS.....	15
2.1	O QUE É PESQUISA?.....	15
2.1.1	Pesquisa <i>com</i> ou <i>sobre</i> crianças na Educação Infantil?.....	18
2.2	INTERLOCUÇÕES TEÓRICAS ENTRE AS PESQUISAS <i>COM</i> CRIANÇAS E A PEDAGOGIA DA INFÂNCIA.....	22
2.3	ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA <i>COM</i> CRIANÇAS.....	25
2.4	ÉTICA NA PESQUISA <i>COM</i> CRIANÇAS.....	31
3	INVESTIGAÇÃO: QUAL A METODOLOGIA UTILIZADA?.....	35
3.1	CONSTRUINDO UMA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	35
3.2	O MAPEAMENTO DE PESQUISAS COM CRIANÇAS DESENVOLVIDAS NA LINHA DE PESQUISA ESTUDOS DAS INFÂNCIAS.....	40
3.3	AS PESQUISAS MAPEADAS.....	46
3.4	ESTRATÉGIA DE ANÁLISE.....	51
4	ANÁLISE DAS PESQUISAS MAPEADAS.....	54
4.1	UMA BREVE (RE)CONTEXTUALIZAÇÃO DO MAPEAMENTO.....	54
4.1.1	Pesquisas <i>com</i> crianças de 0 a 3 anos.....	55
4.1.2	Pesquisas <i>com</i> crianças de 3 a 6 anos.....	64
4.1.3	Pesquisas <i>com</i> crianças de 0 a 6 anos.....	77
4.2	CRUZAMENTO DE DADOS PELAS DIFERENTES FAIXAS ETÁRIAS: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS.....	80
4.3	CRUZAMENTO DE DADOS PELAS DIFERENTES FAIXAS ETÁRIAS: ASPECTOS ÉTICOS.....	87
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
	REFERÊNCIAS.....	96

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O que as pessoas mais desejam é alguém que as escute de maneira calma e tranquila. Em silêncio. Sem dar conselhos. Sem que digam: “Se eu fosse você...” A gente ama não é a pessoa que fala bonito. É a pessoa que escuta bonito. A fala só é bonita quando ela nasce de uma longa e silenciosa escuta. É na escuta que o amor começa. E é na não-escuta que ele termina. Não aprendi isso nos livros. Aprendi prestando atenção. (ALVES, 2003, p. 73)

O que há de mais importante na relação entre duas ou mais pessoas senão a comunicação? A comunicação está presente no cotidiano das pessoas desde as primeiras civilizações, seja por meio da fala, gestos, desenhos, pinturas ou grafismos. Essas formas de comunicação foram evoluindo com o passar do tempo, contudo, sempre com um papel fundamental para a sobrevivência e evolução da espécie humana. Um dos elementos básicos da comunicação oral é a fala, mas qual seria a relevância da fala se não houvesse a escuta? O Excerto que trago do texto de Alves (2003) nos faz refletir e questionar: alguém de fato nos escuta? E eu, escuto alguém? A comunicação oral se consolida a partir do momento em que alguém escuta aquilo que outro alguém fala e vice-versa.

Pensar sobre esse processo de fala e escuta em relação aos adultos é algo complexo e que tranquilamente nos tomaria bastante tempo de reflexão. O que podemos concluir, então, sobre a fala e escuta que se faz e tem no que se refere às crianças? Para iniciar tal questão, considero importante salientar que nem sempre as crianças foram vistas como sujeitos de direitos da mesma maneira como na atualidade. Inclusive aqui mesmo nesse texto faço uma diferenciação entre a importância da fala e escuta dos adultos em comparação a fala e escuta das crianças. O sentimento de infância e reconhecimento da criança enquanto entidade separada e diferente dos adultos, ou seja, a criança não vista mais como um adulto em miniatura, começa apenas a partir do início do século XVII, sob forte influência do renascimento e antropocentrismo, de forma bastante tímida e restrita para nobres e burgueses. Antes disso, segundo Ariés (1981, p. 18), “a infância era um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida”.

Com o passar do tempo e de forma gradual, a valorização e reconhecimento da infância foi emergindo, o que se deve muito às pesquisas na área da Sociologia, Psicologia e Educação, principalmente no espaço da Pedagogia e Psicologia em que esse assunto se tornou objeto de estudo. A partir do desenvolvimento dos Estudos Sociais da Infância foi afirmada a importância de se ter um local de atendimento específico para essas crianças, pois agora são admitidas como sujeitos de direitos. Esses direitos passam a aparecer na legislação, a começar

pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), em que assegura, no artigo 208, desde a data de sua promulgação, que a educação é dever do Estado, tendo o inciso IV atualizado com a Emenda Constitucional N° 53 em 2006, o qual reitera que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 2006).

Assim, apoiados na legislação e no desenvolvimento dos estudos, como dito anteriormente, as crianças são consideradas sujeitos e ocupam o lugar de direito reservado a elas: creches e pré-escolas. Com isso, começa a se desenhar no meio científico a importância de prestar atenção no quão cheio de significados são os discursos das crianças.

Dessa maneira, apoiada na Lei fundamental do nosso país, a legislação foi se aprimorando sobre as temáticas das crianças e suas infâncias, com o reconhecimento cada vez maior da relevância de se ter princípios e regras que guiem as práticas nesse nível da educação para propiciar a formação de um ser humano completo. Por isso, fez-se necessária a criação de um documento específico para atender essa demanda e, então, foram pensadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs). Nesse documento está descrito que a Educação Infantil é

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não doméstico que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2010, p.12)

Portanto, a partir dessa publicação do Ministério da Educação no ano de 2010, concretiza-se a importância de se ter um ambiente institucional específico para o atendimento dessas crianças. Além disso, esse mesmo documento reconhece as crianças enquanto sujeitos históricos e de direitos, passíveis de interações, relações e práticas cotidianas, reforçando a ideia da forma como as crianças são vistas na atualidade. Este cenário difere largamente de quando se começou a idealizar um desenho de infância no início do século XVII. Dentre os princípios elencados nas DCNEIs, destaco os princípios políticos, os quais defendem os direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática (BRASIL, 2010). Também destaco a prática pedagógica que deve garantir a experiência de incentivo à curiosidade, à exploração, ao encantamento, ao questionamento, à indagação e ao conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza (BRASIL, 2010). É importante ressaltar que, se estamos falando de ouvir aquilo que as

crianças têm a dizer, é preciso que se tenha um ambiente democrático que estimule a curiosidade e o questionamento, por exemplo.

Do mesmo modo, cabe ressaltar aqui qual o real papel da Escola de Educação Infantil enquanto espaço de relação social, e faço isso apoiada no que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos traz. A BNCC é um documento, também elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), pensado por especialistas de cada área do conhecimento e por profissionais de ensino e da sociedade, em que, na etapa da Educação Infantil traz como direitos de aprendizagens e desenvolvimento das crianças. Dentre outros, o direito de,

Conviver com outras crianças e adultos; [...] participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana; [...] expressar como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens. (BRASIL, 2018, p. 36)

Ou seja, a convivência, participação e expressão dessas crianças está expressamente especificada nesse documento, e isso ocorre por meio da comunicação, relação e interação entre crianças e crianças, e adultos e crianças. Esse processo deve ser favorecido e pensado pelos adultos do ambiente educacional no qual as crianças estão inseridas. Sendo assim, como lembra Martino (2014), qualquer relação social se estrutura sobre ações recíprocas diversas, e há um componente de comunicação em todas elas. Isto é, relação social, a curta explicação, é quando ocorre relacionamento entre dois ou mais indivíduos. Ora, se toda relação social se faz quando se tem interação e essa é composta por algum componente de comunicação, o que são nossas salas de aula e escolas em um modo geral se não espaços de diálogos e convívio social? Espaços que a comunicação se faz presente? Espaços de grande relação e interação entre os sujeitos que ali estão? Espaços de fala e - deveria ser - de escuta?

No entanto, precisamos pensar de que forma essas relações nas escolas acontecem, pois durante minha trajetória acadêmica no curso de Licenciatura em Pedagogia tive a oportunidade de trabalhar em diferentes escolas de Educação Infantil e observei que essas relações são feitas de forma unilateral, verticalizada, em que o adulto fala e a criança escuta. Na maior parte desses lugares as vozes das crianças não são ouvidas e não ocorre um diálogo entre adulto e criança, professor e aluno, e, assim, considero importante analisar de que forma os pesquisadores *com* crianças buscam ouvir o que essas crianças têm a dizer sobre os mais diferentes temas em seus trabalhos de campo. Além disso, também penso que muito dessa conduta adultocêntrica, a qual presenciei, acontece pelo fato de, ainda, grande parte das

peças acreditam que as crianças são atores sociais que não pensam, não refletem, não questionam e precisam do auxílio de um adulto para que isso seja feito. Contudo o adultocentrismo deve ser superado, pois como defendido por Souza (2011 apud RODRIGUES; BORGES; SILVA 2014) a criança - deve ser - vista como um sujeito concreto que integra uma categoria geracional: uma construção social que, com o passar do tempo, se transforma, variando entre grupos sociais e étnicos dentro de qualquer sociedade.

Dessa forma, considero que a fala e, principalmente, a escuta são muito importantes para o sujeito desde a Educação Infantil, mas como se configuram as falas nas instituições de Educação Infantil? Qual o local de escuta das crianças? Quem, de fato, as escuta? As crianças, a sua maneira, nos dizem muito sobre suas realidades, emoções, interesses, necessidades, preferências e gostos. Contudo, é de extrema importância que o adulto professor/educador/pesquisador tenha um olhar sensível para perceber essas diferentes formas de comunicar que o mundo infantil nos apresenta. Como dito por Friedmann (2016, p. 17) “escutar é uma possibilidade de conhecer as crianças e reconhecer, em cada uma e em cada grupo, seu ser, sua essência, seus saberes, seus jeitos singulares de criar, recriar e ressignificar a vida”. Assim, não há outra forma para abrir os caminhos da comunicação com as crianças para que possamos entender um pouco de suas realidades, emoções, interesses, necessidades, preferências e gostos senão a escuta e observação sensíveis de suas diversas linguagens, sejam elas verbais ou não verbais, já que, segundo Alves (2003), o que se ama não é a pessoa que fala bonito, e sim a pessoa que escuta bonito. Essa escuta se faz também por meio da observação e do olhar sensível a cada ação e comportamento das crianças.

Nesse sentido, existem diversos pesquisadores na área da Educação Infantil que têm procurado entender o que se passa com as crianças por meio de pesquisas. No entanto, nem todos conseguem realizar essa investigação com a centralidade total nas crianças, mantendo o olhar contaminado pelo adultocentrismo, algo defendido historicamente pela ciência, uma vez que por muito tempo houve a crença de que aquilo que era dito pelas crianças não teria valor científico, e, dessa forma, fortalece-se a realização de pesquisas sobre crianças. Graue e Walsh (2003) afirmam que explicar como as crianças realmente são, apelando a uma autoridade, é muito mais fácil do que descobrir. Ou seja, se faz com maior facilidade explicar como as crianças são e atestar como deveriam ser, com os preconceitos arraigados de adulto, do que observar, pesquisar, analisar, escutar de forma sensível o universo infantil. Os autores ainda relatam que muitas infâncias foram inventadas por conta dessa simplicidade em explicar, denominando esse fato de “conhecimento inventado”, e isso tudo ocorre, muitas vezes, por se fazer pesquisas generalizadas, de forma laboratorial e descontextualizada,

permanecendo a pesquisa *sobre* crianças e não *com* crianças, como seria o ideal para que o estudo fosse pautado pela escuta da fala *das* crianças.

Isto posto, Graue e Walsh (2003) enumeram seis temas relevantes em relação às pesquisas *com* crianças, e um deles é a centralidade da interação social, a qual visa investigar o que se passa *entre* as crianças, e não dentro delas, que é algo defendido por maior parte da bibliografia sobre crianças, e faz com que se saiba tudo sobre os contextos das crianças e nada do que aquilo representa de fato para elas. Outro tema enumerado e que considero importante ser citado no início desse trabalho é a centralidade das crianças, ou seja, os significados procurados nessas investigações são os significados das crianças, não o significado produzido pelo olhar contaminado dos adultos sobre os significados dessas crianças. Ainda, segundo Graue e Walsh (2003), o ato de descobrir - intelectualmente, fisicamente e emocionalmente - é extremamente difícil quando se trata de crianças, já que as distâncias físicas, sociais, cognitivas e políticas existem. Essas relações cognitivas tornam a relação entre o adulto e a criança muito diferente da somente entre adultos. Na investigação *com* crianças nunca nos tornamos crianças, mantemo-nos sempre como o outro bem definido e prontamente identificável.

Desse modo, a pesquisa *com* crianças faz com que elas se tornem, como afirmam Martins Filho e Barbosa (2010, p. 10), “atores sociais e sujeitos ativos nas investigações, pois lhes atribui uma relevância própria com participação direta durante a coleta de dados nas pesquisas”. Isso possibilita que as crianças contribuam para que se saibam os significados atribuídos por elas não de forma genérica, mas de uma forma minuciosa, contada por elas mesmas. Além disso, esses mesmos autores reforçam aquilo que defendi anteriormente em relação ao olhar e escuta atenta e sensível com a finalidade de haver a aproximação com suas vozes, ações, reações, manifestações e relações. Todavia, para realizar a pesquisa *com* crianças não basta apenas adentrar o campo que será investigado e começar uma série de análises e perguntas. É necessário um conjunto de cuidados éticos, em que se pedem autorizações em razão de serem sujeitos sociais e estarem sob cuidados da escola e de seus responsáveis, por serem menores de idade, entre outros critérios. Além desses cuidados éticos é preciso pensar de forma cautelosa qual metodologia é mais adequada para o contexto em questão, e, com base nesses dois fatores, se constrói o tema deste trabalho que é pesquisa com crianças, com a temática dos cuidados éticos e metodologias utilizadas nessas pesquisas.

A partir do exposto, destaco que o presente trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia procura investigar as metodologias de pesquisas e os cuidados éticos tomados por pesquisadores que realizam pesquisas *com* crianças. Para tanto,

metodologicamente será realizado um mapeamento das investigações, disponíveis no Repositório Digital da UFRGS - Lume¹ - realizadas pelos pesquisadores da Linha de Pesquisa Estudos das Infâncias do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS), no período de 2006 a 2015. O critério de seleção das dissertações e teses foi pesquisas *com* crianças.

Assim, procura-se responder a seguinte pergunta de pesquisa: *Quais metodologias e cuidados éticos são utilizados nas pesquisas com crianças nas investigações da Linha de Pesquisa Estudos das Infâncias do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul?* Com isso, tem-se como objetivo identificar as estratégias metodológicas e cuidados éticos foram utilizados nessas investigações.

Nesse sentido, penso que essa pesquisa se faz relevante para a área da educação à medida que mostra a importância de que as crianças sejam ouvidas em relação aos assuntos que lhes dizem respeito. Tal fato, sem dúvida alguma, contribui indefectivelmente para que possamos pensar em práticas pedagógicas mais respeitadas com as crianças. Ouvi-las enquanto sujeitos sociais de direitos pertencentes ao espaço institucional da Educação Infantil, uma vez que, a partir do momento que as crianças são reconhecidas na qualidade de atores sociais, “constroem sua própria cultura e contribuem para a construção do mundo adulto”, segundo Delgado e Muller (2006, p. 9, apud RODRIGUES; BORGES; SILVA, 2014, p. 275). Então, ouvir e observar as crianças e analisar os significados que elas dão ao mundo por meio do que elas mesmas nos dizem e mostram é de fundamental importância para a produção dessas pesquisas. Contudo, não se pode esquecer que existem aspectos éticos que devem ser levados em consideração, pois as crianças são sujeitos sociais que devem ser respeitados e ter o consentimento delas para a realização da investigação é requisito primordial.

Este trabalho está organizado em quatro capítulos: no primeiro capítulo *Considerações Iniciais* procurei mostrar a importância de ter uma escuta sensível ao que as crianças estão a nos dizer constantemente. Além disso, mostro, com base em autores como Graue e Walsh (2003), por exemplo, de que forma essas escutas podem ser feitas e quais cuidados devem ser tomados em relação à ética.

No segundo capítulo *Pesquisa: Descobrendo Novos Conhecimentos* busquei explicar questões relativas às metodologias de pesquisa e cuidados éticos tomados por pesquisadores ao realizar pesquisas *com* crianças. Esse capítulo está dividido em quatro seções, assim intituladas: 2.1 Delimitação do que é pesquisa; 2.1.1 Pesquisa *com* ou *sobre* crianças na

¹ Disponível em: < <https://www.lume.ufrgs.br/> > Acesso em: set. 2018.

Educação Infantil?; 2.2 Interloquções teóricas entre as Pesquisas *com* crianças e a Pedagogia da Infância; 2.3 Aspectos metodológicos da Pesquisa *com* crianças; e 2.4 A ética na pesquisa *com* crianças.

No terceiro capítulo *Investigação: Qual A Metodologia Utilizada?* tive o objetivo de explicar de que forma me inspirei na metodologia do Estado da Arte para a construção desse trabalho, bem como elaborar as estratégias utilizadas para a composição do *corpus* de análise por meio do mapeamento das pesquisas presentes no Lume, Repositório Digital da UFRGS, da Linha de Pesquisa Estudos das Infâncias do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, realizadas *com* crianças na Educação Infantil. Assim, esse capítulo foi dividido em quatro seções, intituladas: 3.1 Construindo uma metodologia de investigação; 3.2 O mapeamento de pesquisas *com* crianças desenvolvidas na Linha de Pesquisa Estudos das Infâncias; 3.3 As pesquisas Mapeadas; e 3.4 As estratégias de análise.

No quarto capítulo *Análise das pesquisas mapeadas* apresento as análises das pesquisas que foram mapeadas baseadas na Análise de Conteúdo de Bardin (1977). Dessa forma, esse capítulo está organizado em quatro seções: 4.1 Uma breve (re)contextualização do mapeamento; 4.2 Cruzamento de dados pelas diferentes faixas etárias: estratégias metodológicas; e 4.3 Cruzamento de dados pelas diferentes faixas etárias: aspectos éticos.

No quinto capítulo *Considerações Finais* busquei fazer um apanhado geral de tudo que foi apresentado no decorrer do trabalho, bem como as contribuições dessa pesquisa para a área da Educação Infantil e para a minha vida profissional.

2 PESQUISA: DESCOBRINDO NOVOS CONHECIMENTOS

O presente capítulo pretende esclarecer questões acerca da temática das metodologias de pesquisa e dos cuidados éticos tomados por pesquisadores que realizam pesquisas *com* crianças. Em vista disso, busco iniciar a discussão partindo do princípio de “o que é pesquisa?”, explicitando metodologias possíveis de serem utilizadas, até apresentar a ética propriamente dita, ressaltando a sua importância ao se realizar pesquisa *com* crianças. Assim, esse capítulo está dividido em quatro seções, as quais são intituladas da seguinte forma: 2.1 Delimitação do que é pesquisa; 2.1.1 Pesquisa *com* ou *sobre* crianças na Educação Infantil?; 2.2 Interloções teóricas entre as Pesquisas *com* crianças e a Pedagogia da Infância; 2.3 Aspectos metodológicos da Pesquisa *com* crianças; e 2.4 A ética na pesquisa *com* crianças.

2.1 O QUE É PESQUISA?

Considero importante iniciar essa seção com a conceituação da palavra *pesquisa*, que, segundo o dicionário² Michaelis (2018), é uma “série de atividades dedicadas a novas descobertas, abrangendo todas as áreas de conhecimento; [uma] investigação detalhada”, essa definição é confirmada por Ander-Egg (1978, p. 28 apud Markoni e Lakatos 2017, p. 169) quando reconhece que a pesquisa é um “procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis em qualquer campo do conhecimento.” Dessa forma, para dar início a pesquisa é necessário que se tenha uma pergunta a ser respondida, o que dará o “start” para a busca por respostas durante a investigação. Assim, a pesquisa se divide em duas abordagens: quantitativa e qualitativa.

A pesquisa quantitativa, segundo Fonseca (2002, p. 20 apud SILVEIRA e CÓRDOVA, 2009, p. 33) “se centra na objetividade. [...] considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros.” Ou seja, nessa forma de pesquisar não se considera o contexto nem a razão do fato, o foco está no produto, não importando o processo que ocorreu para chegar até ele.

Já a pesquisa qualitativa não está focada na representatividade numérica e em valores, mas sim na explicação detalhada e aprofundada de determinado fenômeno - fenomenologia³ -

² Dicionário Michaelis online. 2018. Disponível em: < <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/pesquisa/> >

³ Pensar a realidade de modo rigoroso. (BICUDO, 1997, p. 17)

e está intimamente ligada às interações. Assim, Bogdan e Biklen (1982 apud LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 12) enumeram cinco características básicas desse tipo de pesquisa:

1) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; 2) os dados coletados são predominantemente descritivos; 3) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; 4) o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e 5) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Dessa maneira, a pesquisa qualitativa, ainda segundo esses autores, “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.” (BOGDAN e BIKLEN 1982, apud LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 14). Isto é, essa forma de pesquisar tem o contexto e o processo durante a investigação como peças fundamentais, além de se preocupar com a causa dos fenômenos e ouvir o que os sujeitos que fazem parte da pesquisa tem a dizer por meio da fala, gestos e outras formas de comunicação. Sendo assim, a pesquisa, além de comunicar por meio da linguagem escrita os conhecimentos adquiridos no processo de investigação, segundo Amorim (2002), nos faz refletir a existência de um outro e a relação do investigador com esse outro, pois ele precisa estar em interação com o sujeito.

Isso posto, pode-se concluir que a pesquisa qualitativa atende de forma mais adequada a complexidade que se tem nas relações e nos fenômenos que são estudados nas ciências sociais. Nesse sentido, temos a pesquisa em educação, a qual é apoiada sempre em descrever fenômenos e não explicá-los, e passou por mudanças com o passar do tempo, segundo Lüdke e André (2014, p. 4)

Durante muito tempo se acreditou na possibilidade de decompor os fenômenos educacionais em suas variáveis básicas, cujo estudo analítico, e se possível quantitativo, levaria ao conhecimento total desses fenômenos. Com a evolução dos próprios estudos na área da educação, foi-se percebendo que poucos fenômenos nessa área podem ser submetidos a esse tipo de abordagem analítica, pois em educação as coisas acontecem de maneira tão inextricável que fica difícil isolar as variáveis envolvidas e, mais ainda, apontar claramente quais são as responsáveis por determinado efeito.

Desse modo, fortalece-se ainda mais o entendimento de que ao fazer o estudo analítico da educação fazendo uso da pesquisa quantitativa também se minimiza a complexa realidade do fenômeno educacional que necessita de uma investigação mais detalhada e descritiva, o que não é atendido por um sistema simplificado de análise.

A partir de um determinado momento se passou a utilizar a pesquisa qualitativa com a intenção de englobar todas as complexidades existentes na pesquisa em educação. De início, acreditava-se que, para ela atingir o seu objetivo de forma perfeita, era necessário manter uma separação entre o pesquisador, o sujeito da pesquisa e o objeto pesquisado, para que os conhecimentos, valores e crenças prévios do pesquisador não influenciassem no conhecimento que estava sendo produzido. Contudo, com a evolução dos estudos em educação, percebeu-se a importância de se fazer exatamente o contrário: ter o pesquisador em relação e interação com o sujeito da pesquisa e o objeto pesquisado. Segundo Lüdke e André (2014) o pesquisador não se abriga em uma posição de neutralidade científica, pois está implicado necessariamente nos fenômenos que conhece e nas consequências desse conhecimento que ajudou a estabelecer. Ou seja, mostra-se fundamental que ao pesquisar, o investigador traga consigo conhecimentos prévios sobre a temática que será investigada.

Além disso, no campo educacional existe uma teia complexa inseparável das variáveis que agem sobre esse campo. Isto evidenciou ainda mais a necessidade de um novo pesquisador no campo educacional, não atendido pelo modo de investigação positivista (números, lógica), próprio das ciências físicas e naturais, conhecido como a abordagem quantitativa da pesquisa.

A pesquisa em educação é, conforme Lüdke e André (2014, p. 6), de “caráter de fluidez dinâmica e de mudança natural a todo ser vivo. E mais claramente se nota a necessidade de desenvolvimento de métodos de pesquisa que atentem para esse seu caráter dinâmico.” Assim, com a percepção da necessidade de se ter novas formas de pesquisa em educação para atender as demandas de investigação *in loco*, foram surgindo novas maneiras, contrárias àquela positivista, e favoráveis a abordagem qualitativa. Nesse sentido, destaco a pesquisa participante, pesquisa-ação, estudo de caso e a pesquisa etnográfica.

A pesquisa etnográfica é uma forma de pesquisa que tem tido maior destaque quando se fala em pesquisa em educação. A etnografia, como dito por Spradley (1979 apud Lüdke e André 2014, p. 15), “tem um sentido próprio: é a descrição de um sistema de significados culturais de determinado grupo.” Isto é, a pesquisa etnográfica faz com que o investigador dialogue com os sujeitos da pesquisa, permitindo um olhar mais sensível do outro, a cultura do outro, aos detalhes do outro. Assim, como dito por Vasconcelos (2016, p. 53), importa o processo, em que o investigador faz perguntas do tipo: “como é que? De que modo?”, o que favorece seu caráter qualitativo, descritivo e discursivo.

A etnografia permite, por meio do trabalho de campo, a entrada do investigador no ambiente do sujeito que será objeto da pesquisa, oferecendo uma riqueza de análise descritiva,

possibilitando a escuta das vozes de diferentes sujeitos, além de favorecer o “entendimento do outro” (VASCONCELOS, 2016, p. 55). Isso posto, a pesquisa etnográfica com todas as suas particularidades não seria a forma mais adequada de se realizar pesquisas *com* crianças? Para isso, destaco o que foi dito por Martins Filho e Barbosa (2010, p. 11), quando afirmam a “necessidade de olhar as crianças com uma ‘lente de aumento’, a qual nos aproxima de suas vozes, ações, reações, manifestações e relações. A lente de aumento nos possibilitará ultrapassar o muro que isola a criança do adulto”. Ao fazermos uso da chamada “lente de aumento”, evidenciamos a importância do que as crianças têm a nos dizer das mais diferentes formas, além de reconhecer que tudo aquilo que produzem é relevante para investigações de cunho educacionais que têm a criança como foco principal. Segundo Redin (2009, p. 121), “a consideração de culturas da infância em torno das quais se agregam relações, saberes e artefatos sociais, está se tornando visível e potencialmente importante para a compreensão da infância na sociedade contemporânea [...]”.

Nesse sentido, Martins Filho e Barbosa (2010, p. 13) defendem a realização de pesquisas *com* crianças e não *sobre* crianças, pois considerando a pesquisa *com* crianças é possível que o pesquisador qualifique “os diversos jeitos das falas das crianças, em pleno sentido de tomá-las como referentes empíricos nos estudos das infâncias. O que visa a conhecer as crianças a partir delas mesmas”. Dessa forma, dando seguimento à discussão, na próxima seção será abordada a pesquisa *com* crianças e *sobre* crianças na Educação Infantil, em que trago apontamentos com embasamento teórico para que seja possível entender a diferenciação entre uma e outra.

2.1.1 Pesquisa *com* ou *sobre* crianças na Educação Infantil?

Início essa seção ressaltando a importância e dificuldade de descobrir enquanto se faz uma investigação. Descobrir é mais necessário do que inventar. Inventar qualquer um faz e é o ato de simplesmente dizer como as crianças são e como deveriam ser, como se precisassem de um adulto ditando regras para aquilo que devem sentir ou querer. Inventar é prático, enquanto descobrir exige muito tempo de preparo até que se chegue de fato ao campo que abriga tudo aquilo que será descoberto. É preciso que olhos e ouvidos estejam prontos para que se possa enxergar e ouvir muito além do óbvio.

O processo de descobrir novos conhecimentos na investigação, quando se trata de crianças, é uma tarefa árdua, pois, segundo Graue e Walsh (2003), a distância física, social, cognitiva e política entre o adulto e a criança tornam essas relações muito diferentes das

relações entre adultos. Dessa forma, ainda segundo esses autores, descobrir exige, na verdade, “que os investigadores procurem as respostas em lugares que são geralmente evitados e por processos pouco conhecidos.” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 12). Isso explica a grande dificuldade em ouvir o que as crianças têm a nos dizer sobre a realidade delas, já que, como dito anteriormente, existe uma grande barreira que separa o adulto pesquisador das crianças. Dessa forma, quando se opta por inventar o conhecimento se sabe muito mais dos contextos das crianças por mediação dos adultos que também estão nesse ambiente, do que de fato o real significado dado pelas crianças.

Assim, a pesquisa *com* crianças é um campo que está em construção, em desenvolvimento e, por esse motivo, ainda sofre com as mazelas da difícil ruptura entre pesquisas *sobre* crianças e pesquisas *com* crianças. Por muito tempo o que se fez foi pesquisas sobre crianças, o que impossibilita de sabermos o que de fato ocorre no universo infantil. Quando se fala “sobre” são relatos de pessoas que já passaram por essa etapa da vida, os valores e referências de quem fala “sobre” são do presente e, muito provavelmente, diferentes dos que tinham no passado, dando significados modificados àquilo que lembra de acordo com o tempo atual, podendo causar uma representação muito longe do real. Assim, Demartini, Prado e Faria (2005, p. vii) destacam que

Muitos pesquisadores, salvo exceções, continuam em seus pedestais adultocêntricos no “campo” da pesquisa, campo que poderia ser um enorme vale verde florido de sons, linguagens e gestualidades lúdicas, mas que lamentavelmente constitui-se ainda numa ardilosa forma de vomitar os seus métodos positivistas. Métodos eivados de uma racionalidade instrumental que transforma as crianças em cobaias, tábulas rasas, “coisa” ou folha de papel em branco.

Isto é, os investigadores não conseguem modificar seu olhar referente às crianças, impossibilitando a escuta do que estão prontas a dizer, dando seguimento a perspectiva da “verdade adulta”, desvalorizando os saberes infantis. Não argumento isso com a intenção de tirar a importância das investigações realizadas sobre crianças, coloco apenas com a intenção de explicitar a diferença entre pesquisas *com* e *sobre* crianças, levando em consideração o tema proposto nesse trabalho: pesquisas etnográficas *com* crianças.

Para que se tenha êxito no processo de pesquisa *com* crianças, então, é preciso que o investigador abandone o pensamento adultocêntrico e atente à fala de Quinteiro (2005, p. 29), quando afirma que “olhar a infância e não somente sobre ela exige “o descentramento do olhar do adulto” como condição essencial para perceber a criança.” Para reforçar essa ideia, trago o que é defendido por Ole Langsted (s/d. apud Demartini, 2005), quando afirma que o

pesquisador deve entrevistar as crianças, porque esta é a única maneira que tem para desvendar algumas questões. Segundo ele, não há outra forma/método: ou se recorre às crianças, ou se fica sempre trabalhando com a visão do adulto.

Nesse sentido, é fundamental para que seja feita a pesquisa *com* crianças que se dê a devida importância para a centralidade da interação social, isto é, que a relação *entre* crianças seja o foco principal da investigação daquilo que se deseja descobrir. É importante ressaltar, ainda, que o processo de descoberta deve estar situado em um contexto para que não seja feito um estudo de forma genérica de determinada realidade, ou seja, é preciso que a investigação interpretativa esteja relacionada ao contexto que estão inseridos tanto a criança quanto o investigador. Isso ocorre pelo fato desses contextos serem tão complexos quanto as crianças e as relações que estão sendo descobertas.

Corroborando ao argumento, Graue e Walsh (2003) destacam quatro dimensões para contextualizar a investigação: proximidade, duração, descrição e teoria. A proximidade diz respeito a investigação ser presencial ou distanciada, e no caso de estudo de um grupo de crianças, consideram que é muito mais rica a investigação presencial com elas durante um período de tempo prolongado, pois, assim, permite ao investigador que a interpretação dos dados seja feita com base em dados coletados por ele mesmo e não por terceiros. A duração da investigação se refere ao período em que o investigador vai passar com os participantes e esse tempo depende daquilo que se pretende descobrir, variando de acordo com a necessidade. A dimensão da descrição divide-se em dois tipos, a narrativa, que é mais rigorosa, e a medição, que é mais precisa. A dimensão da teoria faz refletir sobre “durante a investigação vou inventar uma nova ou usar uma existente?”. Dependendo do caminho que a descoberta for tomando, decide-se por uma ou outra.

Dessa forma, é possível afirmar que, a partir dessas dimensões, o que se conhece das crianças, em sua maioria, é construída pela investigação distanciada, de curta duração, que utiliza a narração por medição e que majoritariamente utiliza a verificação da teoria existente. Essa constatação pode ser relacionada com a pesquisa sobre crianças, já que são inventados conhecimentos de forma genérica e de pouca profundidade. Isto é, para que seja feita uma descoberta, como dito anteriormente, faz-se uma investigação presencial, de longa duração, com descrição narrativa e com a finalidade de construir uma nova teoria baseada no que as crianças têm a nos dizer, mostrar e ensinar.

Ao entrar no campo que servirá de referência para a descoberta dos novos conhecimentos durante a investigação, o pesquisador irá se deparar com o “diariamente observável” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 118), que é o cotidiano das crianças observado sem

criticidade, permitindo que apenas o óbvio seja visto. Para que essa percepção mude e possa se observar o invisível, aquilo que não está dado a uma primeira olhada, é imprescindível que se faça a geração de dados, que, segundo Graue e Walsh (2003, p. 119) “exige competência e rigor nas três estratégias básicas em que assenta - entrevista, observação e recolha de dados.”. Esses mesmos autores chamam atenção para a necessidade de ser criativo quanto a geração de dados e em relação às crianças, pois, “ao fazer trabalho de campo *com* crianças, têm de se encontrar permanentemente maneiras novas e diferentes de ouvir e observar as crianças e de recolher traços físicos das suas vidas”. Assim, segundo Demartini, (2005) existem, em um mesmo ambiente, as crianças que falam e as que não falam, sendo importante, então, ter conhecimento dessas duas faces. Para isso, é preciso reconhecer que as crianças advêm de diferentes contextos de socialização, além de saber trabalhar com o que é dito e, mais ainda, com o que não é dito, pois é nesse “não dito” que muito pode ser esclarecido na investigação.

Então, de alguma forma, todas as crianças, por menores que sejam, têm algo a nos dizer e por esse motivo a percepção do invisível se faz tão importante no processo de descoberta. Além disso, para que a investigação *com* crianças obtenha sucesso, o investigador deve se colocar naquele local de descoberta como alguém que está ali para aprender, segundo Graue e Walsh (2003, p. 14), existem três pressupostos que devem seguir de base no processo de descoberta:

1. todas as crianças são espertas. Sabem como progredir no mundo que habitam. Sabem o que funciona e o que não funciona. A única maneira de ficar a saber tanto como elas acerca do mundo que habitam é aprender com elas;
2. todas as crianças fazem sentido. O que do exterior pode parecer uma atividade disfuncional, vista do interior, para o que nele estão envolvidos, faz sentido. A única maneira de perceber como essas ações fazem sentido é ouvir e observar com muita atenção;
3. Todas as crianças querem ter uma vida confortável. O que, do exterior pode parecer autodestrutivo ou destrutivo do outro, visto do interior tem um propósito: conseguir ter uma vida confortável.

Isto é, conforme a afirmação de Redin (2009, p. 116) “temos uma ideia preconcebida de que a criança, por sua condição, está sempre a mercê de ensinamentos adultos”, ou seja, naturalmente acreditamos que as crianças não sabem como as coisas funcionam, pois não são espertas; que as coisas que as crianças fazem são sem sentido, pois elas não fazem sentido; e que a maioria das coisas que fazem são destrutivas, pois não se preocupam em ter uma vida confortável. No entanto, ao considerar esses três pressupostos durante o trabalho de campo, o investigador permite que possa perceber o ponto de vista do outro, notando outras perspectivas de um mesmo fato: a perspectiva das crianças. Assim, é importante ressaltar que, pelo fato da função do investigador de descobrir o que as crianças estão fazendo ser

confundida pela função de dizer o que elas deveriam estar fazendo, influencia na difícil diferenciação entre pesquisa *com* criança e *sobre* criança. Como se pode perceber é uma linha muito tênue que separa uma da outra, mas a separação é de fundamental importância para que o universo infantil seja descoberto.

Isso posto, pode-se afirmar que pouco se sabe sobre as culturas infantis, visto que, segundo Quinteiro (2005, p. 21), “pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças [...] e entre as ciências da educação, no âmbito da sociologia, há ainda resistência em aceitar o *testemunho infantil* como fonte de pesquisa confiável e respeitável”. Por isso, a percepção do adulto em relação ao saber das crianças e a importância dada ao que é dito por elas deve se fortalecer, porque a única forma de se entender de fato o que acontece entre elas só elas mesmas podem nos dizer.

Pensando na continuidade desse importante debate, na próxima seção estão expostas algumas interlocuções teóricas entre as pesquisas *com* crianças e a Pedagogia da Infância, bem como a importância de cada uma delas.

2.2 INTERLOCUÇÕES TEÓRICAS ENTRE AS PESQUISAS *COM* CRIANÇAS E A PEDAGOGIA DA INFÂNCIA

A Educação Infantil difere das demais etapas da educação básica em razão de suas especificidades, sendo distinta do Ensino Fundamental, por exemplo. No nível fundamental de ensino a preocupação maior estar centrada na alfabetização dos alunos, ou seja, apenas no processo educativo, enquanto na Educação Infantil a educação e o cuidado são elementos indissociáveis, como bem lembra Rocha (1999 apud Gonçalves, 2015). Esses elementos indissociáveis dizem respeito ao cuidado em relação ao bem-estar das crianças, concomitante com a preocupação relacionada a educação. Ora, são crianças pequenas que estão longe dos cuidados da família, então, além de ensinar, por estarem em instituições educativas, deve-se cuidar delas. Nesse sentido, é imprescindível que se pense em uma pedagogia exclusiva para a infância, que atenda essas particularidades das crianças de 0 a 06 anos de idade e tenha os elementos da educação e cuidado como princípios base.

Dessa maneira, existem vertentes que estudam a infância dando a devida importância para essa fase da vida. Dentre elas se destaca a Sociologia da Infância, a qual, segundo Quinteiro (2002, apud Gonçalves, 2015), possui como questão principal o estudo da criança, concebida como um ator social, produto e produtora de cultura, não sendo um objeto passivo nem mero repetidor da cultura dos adultos e que, apesar da pouca idade, é um ser humano que

constrói seu próprio universo. A partir dessa concepção de infância e do reconhecimento das crianças enquanto atores sociais e, conseqüentemente, a mudança do lugar na infância na atualidade, favorece para que elas participem ativamente das pesquisas *com* crianças, quebrando o paradigma das pesquisas *sobre* crianças, diferenciação abordada na seção anterior.

A educação começa a se encaminhar para a elaboração de uma pedagogia específica da Educação Infantil, não mais focada apenas na formação do adulto, no século XVIII, século em que o antropocentrismo ganha força. A teoria da infância, que reconhece a criança enquanto sujeito separado e diferente dos adultos, foi elaborada, preliminarmente, por Rousseau e é, segundo Martineau (2010, p. 151, apud Gonçalves, 2015, p. 35) “uma tentativa articulada e lógica de compreender quem é realmente criança.” Com a mudança da visão que havia a respeito da criança e da infância, esses meninos e meninas passam a ter maior visibilidade e, então, a preocupação com a constituição de uma forma de educação que atendesse a necessidade deles, em particular, começa a aumentar.

Nesse sentido, autoras como Guimarães e Leite (1999 apud Gonçalves 2015, p. 48) acreditam que a Pedagogia da Infância demanda a “valorização da cultura da infância, das interações sociais diversificadas e dos registros; a preocupação com as relações entre instituição educativa/família/comunidade.” Dessa forma, a pedagogia para as crianças será pensada a partir de uma ecologia educativa – tempos, espaços, linguagens, materiais e relações, isto é, a rotina diária, para que todos os aspectos do desenvolvimento infantil sejam contemplados de forma adequada. A partir desse ponto de vista, pode-se afirmar que a escola de Educação Infantil é o primeiro lugar de socialização da criança para além do ambiente familiar. Conforme Guimarães e Leite (1999, p. 6 apud Gonçalves, 2015, p. 49), “as creches e escolas da infância se colocam como centro agenciadores de relações enquanto contextos sociocomunicativos das crianças e potencializadoras do desenvolvimento infantil.” Portanto, as escolas de Educação Infantil nada mais são que lugares onde as crianças produzem suas culturas e se desenvolvem enquanto atores sociais com desejos e pensamentos particulares a cada ano de vida na faixa etária de 0 a 6 anos de idade, que compreende as crianças pequenas.

Nessa perspectiva, a socialização é o fator principal da educação das crianças em creches e pré-escolas, e deve se dar a devida atenção para esse aspecto, pensando uma pedagogia que atenda essa demanda do universo infantil. Assim, Corsaro (2009, p. 31) denomina a socialização da infância como “reprodução interpretativa”, afirmando que é interpretativa pelo fato de capturar “os aspectos inovadores da participação das crianças na

sociedade. Isso indica o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares⁴ singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças”. Assim sendo, as crianças criam suas próprias culturas a partir do momento que interpretam aquilo que recebem do mundo adulto e reproduzem por meio de brincadeiras o que lhes convém enquanto crianças pertencentes àquele meio. Dessa forma, confirma-se a ideia de que as crianças são atores sociais e participam ativamente para a produção cultural e, até mesmo, contribuem para a mudança dessa cultura. Então, como dito por Corsaro (2009, p. 31), “as crianças apreendem criativamente informações do mundo adulto para produzir suas culturas próprias e singulares.”

Portanto, por meio dos jogos e brincadeiras as crianças demonstram e mostram os modelos de comportamento e significados que foram construídos em outros espaços de interação (PEDROSA; SANTOS, 2009). Esse comportamento se molda a partir do momento em que as crianças passam a reproduzir aquilo que foi visto no universo adulto. Dado que cada criança participa de um meio sociocultural particular familiar, ao chegar na escola, espaço de socialização, partilha de seus conhecimentos com seus pares por meio de brincadeiras, e uma criança acaba agregando regras e novas informações que advém de um outro contexto social aos conhecimentos de outra, tornando a produção da cultura infantil bastante rica e única para cada ambiente escolar. Dessa forma, segundo Pedroso e Santos (2009, p. 55), “a reprodução é o suporte para a criação” em que existe o surgimento de uma novidade compartilhada pelo grupo. As crianças vão produzindo sua própria cultura com códigos e significados criados por elas mesmas, e, algumas vezes, entendidas somente por quem pertence a essa cultura. Logo, pode-se reconhecer a escola de Educação Infantil, conforme dito anteriormente, como espaço comunicativo da criança e potencializador do desenvolvimento infantil.

Sendo assim, para que se possa pensar uma pedagogia própria da infância, é necessário que “o olhar sobre a criança seja amplo [...] que atenda as especificidades dessa faixa etária” (STRENGEL, 2001 apud GONÇALVES, 2015, p. 52). Para isso, é fundamental que se conheça as crianças muito além da superfície, que é o que os modelos historicamente construídos pela psicologia nos trazem. A interlocução entre outras áreas do conhecimento, como a sociologia e antropologia, é indispensável para a constituição de uma pedagogia da

⁴ Cultura de pares é o “conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares.” (CORSARO, 2009, p. 32)

infância, entendendo a criança não como apenas um aluno, mas como sujeito de direitos e buscando seu desenvolvimento de forma integral.

Ao se pensar Educação Infantil, é elementar que não faça isso na forma de uma organização assistencialista, a qual não promove o desenvolvimento das crianças, e nem excessivamente escolarizado, o que também prejudica o desenvolvimento. Por isso, a escola de Educação Infantil é, segundo Gonçalves (2015, p. 57), lugar da criança como sujeito e de importante relação entre educação e cuidado. Essa etapa da educação básica não se restringe apenas ao cuidado, muito menos apenas ao domínio do conhecimento, que é o objetivo principal das escolas de Ensino Fundamental, por exemplo. Para tanto, é crucial que haja uma pedagogia pensada exclusivamente para o atendimento de crianças de 0 a 06 anos de idade.

É interessante reiterar que as crianças são atores sociais, produtoras de cultura e a infância é uma categoria social (SARMENTO, 2005b, apud GONÇALVES, 2015), a qual tem uma cultura própria: a cultura infantil. Cultura infantil é o modo de socialização das crianças ao construírem espaços de sociabilidade, e, sendo assim, qual a melhor maneira de se apropriar dessa cultura senão ouvindo essas crianças, atores sociais pertencentes a essa categoria social? Não existe outra forma de conhecer essa cultura senão pela observação e interação do adulto pesquisador com as crianças que estão inseridas nesse ambiente cultural.

Em vista disso, a criança pequena que frequenta espaços de socialização, que são as escolas de Educação Infantil, é produtora de cultura, sendo sua fala, desenhos, gestos e brincadeiras fundamentais para a realização de pesquisa *com* crianças, já que, somente assim a realidade vivida por elas será exposta e passível de ser interpretada de forma “correta” pelo adulto pesquisador. Ao se pensar uma pedagogia da infância, reconhece-se a criança enquanto sujeito de direitos e, conseqüentemente, reforça a importância de consolidar a pesquisa *com* crianças, ouvindo aqueles que, de fato, são detentores do saber que se quer investigar.

Considerando a importância de se realizar pesquisas *com* crianças, passa a ser vital pensar quais são as metodologias possíveis para este caminho, assunto que será discutido na próxima seção desse capítulo.

2.3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA *COM* CRIANÇAS

A etnografia é a metodologia de investigação recorrentemente utilizada nas investigações *com* crianças, isso porque é ela que ajuda a compreender melhor o fenômeno educativo, sobretudo, pesquisas etnográficas *com* crianças. Etnografia, segundo Vasconcelos (2016), é uma descrição pormenorizada e ricamente facetada da vida de um grupo que nos

permite entendê-lo nos seus próprios termos, isto é, a partir dos significados vividos no interior desse grupo. Corroborando a essa definição, Bussab e Santos (2009, p. 107), afirmam que “a pesquisa etnográfica envolve um trabalho prologado no campo, para uma observação intensiva no ambiente natural, a imersão do pesquisador no contexto é considerada essencial para permitir a compreensão do que está sendo estudado”. Contudo, ao chegar no campo a ser estudado, é preciso, como afirmam Graue e Walsh (2003, p. 118), ver mais que o “diariamente observável”, pois esse qualquer um que entra no ambiente a ser pesquisado pode ver, é como se visse apenas o óbvio. Nesse sentido, então, reiteram a necessidade de que se “alcance o invisível”, para isso, é fundamental que o investigador tenha artefatos e métodos como forma de fazer a geração⁵ de dados, e, dessa forma, Martins Filho e Barbosa (2010, p. 18) destacam que “as abordagens e tendências seguem estratégias de investigação optando preferencialmente por metodologias qualitativas e de cunho interpretativo”. Como estratégia a se fazer essa abordagem, Graue e Walsh (2003) citam a entrevista, a observação e a recolha de dados.

A entrevista, segundo o dicionário Michaelis (2018) é uma “reunião entre duas ou mais pessoas, em local determinado, com objetivo de esclarecer assuntos pendentes, expor ideias ou obter opiniões dos presentes”⁶, isto é, ao utilizar a entrevista como estratégia na sua investigação, o investigador tem como objetivo de se informar sobre questões pré-determinadas antes de sua realização. Assim, “o propósito das entrevistas [na etnografia] é fazer as crianças falarem o que sabem (GRAUE; WALSH, 2003, p. 139) sobre aquilo que está sendo pesquisado. No entanto, a entrevista tal qual ela é realizada, em sua maioria as pessoas ficam sentadas, é difícil de realizar *com* crianças, pois, que criança irá preferir ficar sentada respondendo perguntas a um adulto - estranho - ao invés de brincar, por exemplo? Além disso, o êxito - que é pouco provável - de se obter ao realizar uma entrevista *com* crianças depende muito das experiências que elas já tiveram em conversar com adultos: tem aquelas que não tem muita experiência, aquelas que só falaram quando responderam perguntas em sala de aula típicas do processo de ensino-aprendizagem, e aquelas que só falaram com adultos que infantilizam a voz ao se dirigir a elas.

Nesse sentido, Graue e Walsh (2003, p. 140) dizem que “as crianças esperam que, quando um adulto lhes faz uma pergunta, ou já sabe a resposta, como ‘que cor é esta?’, ou a

⁵ Graue e Walsh (2003, p.115) dizem “preferimos o termo geração de dados em vez do mais comumente utilizado recolha de dados. Os dados não estão por aí a nossa espera, quais maçãs na árvore prontas a serem colhidas.”

⁶ Entrevista. Dicionário Michaelis On-line. 2018. Disponível em: < <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=Ln1v> > Acesso em: set. 2018

pergunta signifique que estão em maus lençóis, como ‘onde é que estavas com a cabeça quando atiraste a bola à janela?’. Isto é, as crianças tendem a acreditar que os adultos já sabem a resposta de tudo que perguntam, ou que a pergunta seja apenas para repreender algo de errado que elas tenham feito, buscando uma justificativa para isso. Graue e Walsh (2003) afirmam que são poucas as crianças que já terão tido a oportunidade de responder indagações feitas pelos adultos com a intenção de saber mais sobre suas vidas, suas rotinas, brincadeiras e outros artefatos importantes dessas infâncias. Por esse motivo, é importante que, além das informações que talvez se consiga em uma entrevista *com* crianças, seja possibilitada a obtenção de informações de forma indireta, isto é, com muita atenção, paciência e persistência durante o processo.

Levando em consideração essas especificidades da entrevista *com* crianças, Graue e Walsh (2003) dão sugestões específicas para se entrevistar crianças: entrevista aos pares ou em pequenos grupos, utilização de adereços, fazer perguntas hipotéticas e perguntas na terceira pessoa, a utilização de vídeo como perguntas, conversas como entrevista e percepção de oportunidades. Na entrevista aos pares ou pequenos grupos os autores afirmam que “as crianças ficam mais descontraídas quando estão com um amigo em vez de a sós com o adulto” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 141) além de “se ajudarem na resposta e vigiar umas às outras e também vigiar a mentira” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 141).

Assim como a utilização de adereços diz respeito à presença de objetos que remetam às perguntas que serão realizadas, pois, as crianças têm mais facilidade em se concentrar em algo concreto, o que facilita o processo. Ao fazer perguntas hipotéticas permite que as crianças se ponham no lugar preferidos dela: o faz de conta, já que essa é uma atividade habitual para elas, enquanto que as perguntas feitas na terceira pessoa faz com que as crianças não sintam sua privacidade invadida. A utilização de vídeo como perguntas faz as crianças refletirem e explicarem sobre excertos com temas específicos de um vídeo, o que permite a formulação de respostas muito mais densas de informação pelas crianças.

Empregar o uso da conversa como entrevista permite que os conhecimentos passados pelas crianças sejam de forma mais natural, por não se configurar totalmente como uma entrevista formal. Nessa forma de obtenção de informação é necessário que o investigador esteja atento e registre o que está sendo dito durante essas interações. A percepção de oportunidades é quando o investigador tem a capacidade de notar qual o momento mais adequado para se realizar as entrevistas, pois como questionado anteriormente: qual criança está totalmente atenta às perguntas e conversas mais formais enquanto seus pares estão brincando no pátio da escola?

Além das estratégias apresentadas para a realização da entrevista *com* crianças, Graue e Walsh (2003) lembram que, por mais que a gravação do áudio das entrevistas seja uma prática comum, ela não é tão eficaz quanto parece. Fazer anotações em um bloco é muito mais produtivo, por três motivos: (1) a dependência de um gravador pode nos deixar menos atentos ao que a criança está falando; (2) a falta de familiaridade do investigador com a manipulação do gravador pode deixá-lo inseguro e não confortável durante o processo de entrevista; e (3) a captura do som pode não ser compreensível tanto pela utilização de um microfone de baixa qualidade, quanto por barulhos externos. Dessa forma, as anotações no bloco de notas ganham força e importância ímpar na geração de dados durante a investigação *com* as crianças.

Para que o investigador não tenha atitudes e pensamentos que possam interferir na geração de dados, ele deve desprender-se de seus juízos morais do que é certo e errado para cada faixa etária. Jackson (1987, p. 266 apud Graue e Walsh, 2003, p. 125) admite que “a tarefa do investigador durante o trabalho de campo não é decidir se aquelas pessoas deveriam estar a fazer o que fazem, mas sim descobrir o que elas fazem e o que isso significa”. Soma-se a isso o que é defendido por Redin (2010, p. 118), “conhecer as crianças enquanto grupo que se relaciona e cria sentidos e significados para o mundo requer tempo, sensibilidade e, principalmente, desprendimento de um olhar adultocêntrico viciado”. Nesse sentido, prossegue “aproximar-se do universo infantil requer um olhar de revelação que precisa estar aberto à novidade, para os acontecimentos inusitados, que só se torna possível sem as amarras determinadas por saberes e verdades previsíveis” (REDIN, 2010, p. 118). Ou seja, o adulto precisa estar livre de preconceitos e pronto para novas aprendizagens e descobertas, de todas as formas.

Com o objetivo de descobrir o que as crianças pensam e o que estão fazendo, utiliza-se da observação. Na observação, o investigador, embora em posição de observador participante, jamais poderá virar uma criança, e por esse motivo sempre será o “outro diferente” naquele grupo. Assim, “o etnógrafo além de aceito como observador, precisa ser aceito como participante direto da vida diária do grupo, lançando mão de estratégias específicas e previamente estabelecidas para a sua imersão nas práticas cotidianas” (BUSSAB; SANTOS, 2010, p. 109). Entretanto, o etnógrafo não poderá manter a posição de adulto que se está habitualmente acostumado: aquele que sabe tudo, que dita as regras, que diz sim ou não. Dessa vez, o investigador precisa iniciar o trabalho de campo como aprendiz, pois está naquele local para aprender com as crianças que lá estão, já que “se ele já soubesse o que as crianças de lá sabiam, não estaria lá” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 124). Nesse sentido, como defendido por Bussab e Santos (2010, p. 105), “essencial é a postura assumida pela psicologia

diante da criança pequena – assim como diante qualquer tema de estudo: é importante assumir a atitude de apreender, aprender, compreender, no lugar da atitude de ensinar e de mostrar algo já sabido”.

A observação começa no ato de observar aquilo que é óbvio, o que qualquer pessoa pode perceber. Com o passar do tempo e o reconhecimento de estratégias e formas de se observar, passa-se a perceber aquilo que não é nada óbvio, o que um observador comum não vê. Isto é, o investigador começa a se apropriar do ambiente e da rotina, o que facilita a investigação das minúcias. Assim, segundo Bussab e Santos (2010), os dados empíricos obtidos através da investigação etnográfica derivam do envolvimento do pesquisador com as formas de vida do grupo e também do exercício de sistematização desses dados. Ainda, faz-se relevante que tudo aquilo que é observado seja registrado e, para isso, o investigador deve encontrar qual a forma que mais se adapta, seja em bloco de notas, caderno ou minicomputador, por exemplo. Por isso, Graue e Walsh (2003, p. 130) reiteram:

O objetivo da observação é registrar as “particularidades concretas” (Erickson, 1986) da vida cotidiana. Um dos problemas de muitos registros de observação é serem muito genéricos, não incluírem pormenores. As coisas que temos tendência para não observar nas interações diárias são o conteúdo dos registros, isto é, descrições detalhadas do vestuário, cabelo, lancheiras, expressões, postura, idade, gênero, como as crianças parecem estar, o que dizem e o que fazem.

Essas particularidades concretas são fundamentais para atribuir significados ao que as crianças fazem naquele ambiente, naquele tempo e naquele contexto. Ou seja, esses detalhes que, muitas vezes passam despercebidos, são essenciais para uma observação do “invisível”, que não está dado para o observador comum. A partir do momento em que o investigador consegue perceber esses detalhes, passa para um outro nível de observação, com um novo desafio: como conseguir registrar tudo aquilo que é visto? Ao chegar nesse ponto se faz necessário que a observação passe a ser seletiva, pois se tornaria inviável anotar tudo o que está presente no ambiente, nas crianças e nos adultos que fazem parte desse contexto.

Desse modo, a observação varia de observação distanciada à observação participante total. Assim como qualquer outra estratégia de se obter informações dos sujeitos que estão sendo investigados, essas formas apresentam prós e contras. A observação distanciada, que pode ser feita por meio de um espelho falso, por exemplo, permite que o investigador faça seus registros de forma mais atenta, sem ter interferência das crianças, contudo, não pode interagir com elas e, por vezes, não ouve nitidamente o que elas falam.

A observação participante permite que o pesquisador esteja “lá”, interagindo com as crianças, ouvindo o que elas falam de forma aproximada. Porém, para fazer o registro se faz necessário a utilização muito mais forte da memória, visto que não será possível registrar longas notas por estar no meio das crianças. Portanto, cabe ao investigador decidir qual a maneira mais adequada de realizar essa observação, não podendo esquecer que se realizada de perspectivas diferentes, a observação se torna mais rica. Essas perspectivas variam desde a observação distanciada até a observação participante, sendo interessante a mistura das duas para a geração de dados. Nesse sentido, Pretzlik (1994, apud BUSSAB; SANTOS, 2010, p. 108) afirma que “a observação em situação natural possibilita ao pesquisador obter informações acerca de características de comportamento e seus determinantes que seriam de difícil, ou até mesmo, impossível acesso através de outros meios”.

Por fim, a recolha de dados usualmente não recebe a devida atenção e é descrita como “aspecto crítico do processo de investigação” por Graue e Walsh (2003, p. 151), pois, nessa forma de geração de dados são recolhidos materiais físicos que podem auxiliar na investigação daquele ambiente. Esses materiais podem ser desde cópias dos desenhos das crianças, fotos, vídeos e áudios de suas interações, entre outras opções. Além disso, recolher objetos que fazem parte daquele ambiente auxilia a compreender o que ocorreu naquele momento, segundo Graue e Walsh (2003, p. 153), “para se chegar às medidas de vestígio é necessário criatividade e atenção aos pormenores. Vasculhar o lixo no final do dia de um jardim de infância [...] pode, de fato, fornecer informações preciosas acerca das ações e interações das pessoas presentes no local.” Isto é, tudo naquele ambiente que está sendo investigado é importante e pode se tornar peça fundamental na construção de informação e registro de dados.

Após apresentar cada uma das três estratégias de geração de dados, Graue e Walsh (2003, p. 119) defendem que “existe um número indefinido de maneiras de gerar dados, mas que cada uma delas é apenas uma variante desses três gêneros” que foram citados anteriormente: entrevista, observação e recolha de dados.

Para que não sejam construídos padrões errôneos embasados em qualquer dado disponível ou por uma quantidade insuficiente de dados gerados, é essencial destacar aquilo que foi denominado de “triangulação” por Graue e Walsh, (2003, p. 127). Denzin (1978, apud Graue e Walsh, 2003, p. 128) sugere três modos de triangulação: (a) o uso de muitas fontes de dados ao longo do tempo, espaço e pessoas; (b) o uso de investigadores diferentes; e (c) o uso de vários métodos.” Assim, pode-se garantir de forma mais segura que os dados serão coletados utilizando diversas perspectivas, possibilitando diferentes interpretações de uma

mesma realidade, contribuindo ainda mais para a construção do desenho daquela realidade que, até então, era compartilhado apenas por aquelas pessoas, no caso, as crianças. Portanto, é importante ressaltar que “as crianças, embora inseridas numa sociedade globalizada com fortes apelos à homogeneização, produzem culturas próprias, ou seja, ações dotadas de sentido, processos de representação e artefatos” (REDIN, 2010, p. 116)

Desse modo, pode-se afirmar que a etnografia e suas estratégias para a geração de dados só é possível por meio do trabalho de campo, ou seja, aquele momento em que o investigador deve se inserir no ambiente a ser investigado. Bussab e Santos (2010, p. 109) afirmam que uma característica central da etnografia é a “participação ativa e direta do pesquisador no cotidiano do grupo observado: ele se aproxima, é envolvido e envolve-se com o grupo social” e, assim, utilizando o que foi dito por Corsaro (2009) reconhecem ainda que “esse envolvimento caracteriza um ‘pesquisar com’ e, não, ‘sobre’, ressaltando que essa forma de pesquisar tem a vantagem de permitir que o pesquisador entenda o significado do fenômeno sob a ótica de seus significantes”, isto é, pelas suas próprias interpretações daquilo que foi observado.

Contudo, a permissão para a entrada no campo que será estudado pode ser a etapa mais difícil do processo, já que existem inúmeras inseguranças e desconfianças ao permitir a permanência de um adulto estranho no meio das crianças “desprotegidas”. Essa entrada precisa ser negociada por meio da explicação muito detalhada do projeto de pesquisa, bem como a documentação completa do pesquisador para os adultos responsáveis pelo local que será utilizado como campo de estudo. Após conseguir autorização para adentrar ao ambiente que será pesquisado, é fundamental que se tenha a concordância dos sujeitos que serão parte importante da pesquisa: as crianças e seus representantes legais. Este assunto será abordado na próxima seção deste capítulo.

2.4 ÉTICA NA PESQUISA *COM* CRIANÇAS

Muito se fala em ética, mas afinal, o que é ética? Segundo o dicionário Michaelis (2018)⁷, é “um conjunto de princípios, valores e normas morais e de conduta de um indivíduo ou de grupo social ou de uma sociedade”, ou ainda, “fundamentos da obrigação e do dever, tendo como base as normas consideradas universalmente válidas e que norteiam o comportamento humano”. Ou seja, trata-se uma série de regras que informa o que é válido, o

⁷ Ética. Dicionário Michaelis On-line. 2018. Disponível em: < <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=OmQE> > Acesso em: set. 2018

que é certo, em relação a um “outro” (diferente de mim), e pode variar de uma sociedade para outra, de acordo com os valores morais criados pelos indivíduos pertencentes àquele contexto. Dessa forma, no campo da investigação científica, segundo Barbosa (2014, p. 236), a elaboração de princípios éticos “foi um importante avanço no sentido de que as sociedades pudessem continuar realizando pesquisas, tendo o cuidado de proteger os cidadãos que fazem parte dos grupos investigados e definindo, socialmente, parâmetros para os indivíduos e as instituições de pesquisa.”

No campo da investigação “agir eticamente é agir da forma que agimos com as pessoas que respeitamos” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 75), então, dentre os valores morais que carregamos, existe também o quesito respeito como forma primordial de ser ético. Assim, como apontado por Barbosa (2014, p. 238), “em 1993, as Diretrizes Internacionais Ética para a Investigação Envolvendo Seres Humanos, do CIOMS⁸, em colaboração com a OMS⁹, afirmaram que a investigação *com* crianças e jovens somente deve ser feita quando não for possível fazê-las com os adultos”. Quando realizadas *com* crianças, os pais devem consentir, além de ter o consentimento da própria criança e a garantia do direito de não participar caso a criança se recuse. Assim, Smith (1992 apud VASCONCELOS 2016, p. 65) considera que há dois princípios importantes para a proteção dos sujeitos nas pesquisas: o consentimento informado, que é a explicação dada às pessoas da investigação que será feita com os mínimos detalhes; e o anonimato, que é a proteção da privacidade das pessoas objeto da investigação.

Na legislação brasileira¹⁰, encontramos a Resolução N° 510, de 7 de abril de 2016, a qual inicia da seguinte forma:

Considerando que a ética é uma construção humana, portanto histórica, social e cultural; considerando que a ética em pesquisa implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos; considerando que o agir ético do pesquisador demanda ação consciente e livre do participante; [...] (BRASIL, 2016)

Isto é, esse documento reafirma o que foi colocado por Vasconcelos (2016), ao considerar o respeito algo fundamental se tratando de ética nas investigações. Seguindo esse pensamento, a Resolução n° 510/16 defende a utilização do termo de assentimento livre e esclarecido e do consentimento livre esclarecido, os quais

⁸ Council for International Organizations of Medical Sciences.

⁹ Organização Mundial da Saúde.

¹⁰ Lembrando que Vasconcelos é uma escritora portuguesa.

I - Assentimento livre e esclarecido: anuência do participante da pesquisa - criança, adolescente ou indivíduos impedidos de forma temporária ou não de consentir, na medida de sua compreensão e respeitadas suas singularidades, após esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, justificativa, objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos. A obtenção do assentimento não elimina a necessidade do consentimento do responsável; [...] V - consentimento livre e esclarecido: anuência do participante da pesquisa ou de seu representante legal, livre de simulação, fraude, erro ou intimidação, após esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, sua justificativa, seus objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos; (BRASIL, 2016)

Ou seja, o Termo Assentimento Livre e Esclarecido é o termo adequado para que se pergunte para as próprias crianças se desejam ou não participar da investigação. Ele deve conter todas as informações referente à pesquisa que será realizada de forma que as crianças possam entender e responder sem a necessidade de que um adulto faça isso por elas. Dessa forma, elas mesmas são livres para esboçar seus sentimentos em relação a isso, podendo escolher se vão ou não participar. Enquanto o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido deve ser devidamente preenchido e assinado pelo responsável legal da criança, autorizando ou não a participação dela na investigação. O Assentimento fala muito mais para o pesquisador do que o Consentimento em questão. Isso se dá porque o primeiro mostra aquilo que a criança deseja, - o que ela está disposta a contribuir, ou não, para a pesquisa-, enquanto o segundo segue a ordem adultocêntrica, em que o adulto diz aquilo que a criança deve ou não fazer, sem o menor entendimento dela sobre o assunto. Assim, segundo o artigo 4º desta Resolução, “o processo de consentimento e do assentimento livre e esclarecido envolve o estabelecimento de relação de confiança entre pesquisador e participante, continuamente aberto ao diálogo e ao questionamento (...)” (BRASIL, 2016).

É de suma importância, também, que haja um acordo entre o investigado e o investigador sobre o que pode ser tornado público no relatório ou não. Apresento aqui o artigo 3º, inciso VII da Resolução nº 510/16, que traz a “garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz”. Ou melhor, não é necessário que tudo aquilo que sabemos seja tornado público no momento da elaboração do relatório da pesquisa, pois, segundo Graue e Walsh (2003, p. 82) “o que me parece trivial a mim tinha grande importância para os participantes que me pediam para não partilhar esta ou aquela informação.”

Nessa perspectiva, ainda mais complexo que pensar a ética na relação entre adultos, é pensar ética na relação entre adultos e crianças. Isso ocorre pelo fato de a nossa cultura ser majoritariamente adultocêntrica, em que os adultos ditam as regras, sendo eles os detentores do saber que dão permissão para as coisas. Seguindo no caminho contrário a essa ideia, a ética na investigação *com* crianças inverte esses papéis: “são as crianças que detém o saber, dão a

permissão e fixam as regras - para os adultos.” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 77), ou seja, como dito por Woodhead e Faulkner (2005, p. 23 apud BARBOSA 2014, p. 242),

Mudar a compreensão de uma imagem da criança como *ser em desenvolvimento* para criança como *sujeito participativo* não é deixar de levar em conta as diferenças entre adultos e crianças, mas é estabelecer novas responsabilidades de forma a permitir a participação social de forma consistente, com compreensão, interesses e modos de comunicação, especialmente em assuntos que afetam, profundamente, a vida de cada um e do coletivo de crianças.

Isto quer dizer que, ao se ter o entendimento das crianças enquanto sujeito participativo, é possível que elas, além de informantes da realidade, atuem em todo o processo da investigação, desde o planejamento até a análise. Assim, a necessidade do anonimato, como forma de preservar a identidade das crianças, impede o reconhecimento da autoria delas, fazendo que sua participação como protagonistas não seja mostrada e, “nessa situação, apresentar o nome da comunidade e publicar os nomes das crianças e dos adultos envolvidos é afirmar a autoria dos grupos sociais e, especificamente, das crianças como sujeitos no mundo” (BARBOSA, 2014, p. 243). Nesse contexto, é possível levantar o questionamento de como a ética pode proteger a criança e, ao mesmo tempo, permitir que ela seja reconhecida como sujeito de direito, autora e participante da investigação.

Soma-se a isso a necessidade de o adulto investigador olhar a criança de outra forma, não como adulto, mas como criança sujeito de direitos, ator social produto e produtor de cultura que, mais do que ninguém, domina todo o conhecimento que relata e é de muita importância para o investigador. Para isso, além de agir de forma respeitosa, o investigador deve ser humilde, no sentido de “respeitar as crianças que o recebem como uma pessoa inteligente, sensível e desejosa de ter uma vida confortável.” (GRAUE e WALSH, 2003, p. 77). Além disso, Vasconcelos (2016, p. 65) acredita que “as palavras-chave no processo de investigação etnográfica são respeito e responsabilidade”, ou seja, humildade, respeito e responsabilidade são fundamentais para dar início aos cuidados éticos nas pesquisas *com* crianças.

Além de todos os cuidados éticos já citados para a realização da investigação *com* crianças, é preciso ressaltar o que Mortari (2009, apud BARBOSA, 2014, p. 241) defende como parte da ética do cuidado e da responsabilidade: “uma investigação com crianças somente se justifica se aporta algo importante (e bom) **PARA** as crianças, se melhora a qualidade de suas vidas, se abre novos espaços para ser e viver”. Assim, a pesquisa *com* crianças propicia a transformação do espaço ocupado pelos interlocutores, os quais passam da

visão de seres frágeis que necessitam se desenvolver ainda mais, para sujeitos que, mesmo que precisem de cuidados, são muito potentes e capazes (BARBOSA, 2014).

Portanto, ainda segundo Barbosa, (2014, p. 244) “o pesquisador COM crianças cria espaços solidários e comuns, pois se propõe a ser um adulto que tem uma relação respeitosa com os modos de ser das crianças, que se interessa por elas, pelo que pensam, desenham, escrevem, narram”. Além disso, para se ter uma investigação considerando os aspectos éticos na pesquisa *com* crianças, é indispensável que se tenha respeito e responsabilidade perante os sujeitos investigados e as informações que nos foram passadas. Ademais, não se pode esquecer dos Termos de Assentimento Livre e Esclarecido, devidamente explicado para as crianças e “assinado” por elas, e de Consentimento Livre e Esclarecido, explicado para seus responsáveis e assinado por eles, e nem de garantir a confidencialidade das informações e a privacidade dos participantes, caso seja necessário.

3 INVESTIGAÇÃO: QUAL A METODOLOGIA UTILIZADA?

Esse capítulo tem a finalidade de esclarecer qual metodologia foi utilizada para a realização desse trabalho de pesquisa. Além disso, esclarecer a análise dos aspectos éticos e metodológicos utilizados em pesquisas etnográficas *com* crianças na Linha de Pesquisa Estudos das Infâncias do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Nesse sentido, pode-se antecipar que a metodologia utilizada foi o Estado da Arte, o qual pode ser caracterizado em uma pesquisa de caráter bibliográfico, a partir da qual será aprofundada um pouco mais no decorrer do capítulo. O presente capítulo está dividido em quatro seções, as quais são denominadas: 3.1 Construindo uma metodologia de investigação; 3.2 O mapeamento de pesquisas *com* crianças desenvolvidas na Linha de Pesquisa Estudos das Infâncias; 3.3 As pesquisas Mapeadas; e 3.4 As estratégias de análise.

3.1 CONSTRUINDO UMA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Para a realização desse trabalho foi utilizada a metodologia denominada Estado da Arte. O Estado da Arte também é conhecido como “Estado do Conhecimento”, o qual se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica e tem o objetivo de mapear o que está sendo estudado em determinado campo do conhecimento. Para Morosini e Fernandes (2014, p. 155) Estado do Conhecimento é a “identificação, registro, categorização que elevem a reflexão e

síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.” Essa forma de pesquisa busca mostrar quais aspectos estão sendo estudados com maior destaque em determinado assunto nos trabalhos acadêmicos, o que é importante na medida em que orienta qual caminho o pesquisador deve seguir em sua investigação, com o objetivo de não haver pesquisas com as mesmas temáticas.

Como forma de operacionalizar a pesquisa para a construção do Estado da Arte, faz-se uso dos repositórios de teses e dissertações, por meio dos dados bibliográficos ou resumos, os quais “passaram a ser produzidos atendendo ao anseio manifestado pelas universidades de informar sua produção à comunidade científica e à sociedade, socializando, e, mais do que isso, expondo-se a avaliação.” (FERREIRA, 2002, p. 260). Tal fato, reitera a importância da divulgação das produções para além dos muros da universidade.

Os repositórios de teses e dissertações possibilitam o acesso de um maior número de pesquisadores às produções de áreas específicas, facilitando o conhecimento do que já foi produzido, para que se pense no que irá produzir. Com a crescente utilização dos repositórios de teses e dissertações como material de apoio na elaboração do Estado da Arte, algumas mudanças precisaram ser feitas. Inicialmente se tinha como informações básicas dos trabalhos o título, nome do autor e orientador, local, data da defesa e área, conforme exemplificado na imagem da ficha catalográfica (Figura 1).

CIP - Catalogação na Publicação

<p>BISCHOFF, DANIELA LEMMERTZ 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 / DANIELA LEMMERTZ BISCHOFF. -- 2013. 115 f.</p> <p>Orientador: LENI VIEIRA DORNELLES.</p> <p>Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013.</p> <p>1. Infâncias. 2. Pesquisa com crianças. 3. Diferenças. 4. Literatura infantil afro-brasileira. I. DORNELLES, LENI VIEIRA, orient. II. Título.</p>
--

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Figura 1: Ficha Catalográfica Daniela Lemmertz

Fonte: ufrgs.br, 2013

Essas informações, embora muito úteis, não eram suficientes para atender o aumento das buscas por pesquisadores de outras universidades, então, observou-se a necessidade da elaboração de repositórios de teses e dissertações mais completos. Ora, como o pesquisador saberia qual o assunto de determinado trabalho apenas pelas poucas informações que estavam disponíveis? Como forma de responder essa questão, surge a necessidade de incluir o resumo de cada trabalho, para facilitar a divulgação e pesquisa dos trabalhos acadêmicos. Desse modo, saliento a importância dos repositórios digitais nos quais são disponibilizadas as teses e dissertações produzidas nos Programas de Pós-Graduação brasileiros.

Nesse sentido, segundo Garrido (1993, p. 5 apud FERREIRA, 2002, p. 262), “o crescimento da literatura científica transformou os resumos em instrumentos indispensáveis, na medida em que sua inserção em [repositórios de teses e dissertações] e base de dados agiliza, em muito, a atividade de seleção em busca bibliográfica de todos aqueles que se dedicam ao estudo e a pesquisa.” Ou seja, ao acrescentar o resumo como item básico, potencializa a pesquisa aos trabalhos, tornando-as mais específicas e delimitadas. Contudo, embora o resumo seja um aspecto importante a ser considerado, não deve ser a única fonte a ser observada para a elaboração do estado da arte, pois conforme Megid (1999 apud FERREIRA, 2002, p. 266) “os resumos ampliam um pouco mais as informações disponíveis, porém, por serem muito sucintos e, em muitos casos, mal elaborados ou equivocados, não são suficientes para a divulgação dos resultados e das possíveis contribuições dessa produção para a melhoria do sistema educacional.” Contudo, abaixo trago o exemplo de um resumo considerado bem elaborado, conforme Figura 2.

RESUMO

A pesquisa apresentada nessa Dissertação de Mestrado investiga de que forma um trabalho com literatura infantil com temáticas afro-brasileiras pode qualificar, discutir e problematizar os conceitos de diferenças raciais entre crianças de uma turma de Educação Infantil em escola pública municipal. Através da perspectiva com uma inspiração pós-estruturalista e da metodologia de pesquisas com crianças, em que concebo que elas são parceiras de pesquisa, trato de investigar as concepções de raça entre alunos dessa turma, a partir do ponto de vista de cada criança, na interação com os materiais propostos para a pesquisa, principalmente os livros de literatura infantil com personagens negros. Discuto como esses materiais podem evidenciar/reforçar/alterar a posição das crianças frente aos seus modos de viver a

racialidade. Busca-se, através da literatura infantil com temática afrobrasileira, proporcionar outras formas de ver-se enquanto branco, negro, mestiço, mulato, etc., refletindo também sobre as histórias familiares sobre o tema e as relações que as crianças estabelecem entre pares. Sabemos que as infâncias são múltiplas e assim também são as formas como as crianças se veem e veem seus colegas e as discussões sobre essas formas de ver a si e ao outro entendendo como fundamentais na constituição das identidades infantis.

PALAVRAS-CHAVE: infâncias, pesquisa com crianças, literatura infantil afrobrasileira, diferenças.

Figura 2: Resumo Daniela Lemmertz

Fonte: ufrgs.br, 2013

Essa forma de pesquisa bibliográfica pode ser realizada em teses e dissertações e também é possível fazê-la em periódicos e livros, o que estende uma gama de oportunidades para a busca de dados e conhecimento sobre o que está sendo estudado em determinada área. Assim, a elaboração do Estado da Arte deve ser o primeiro passo ao se iniciar o processo de uma investigação: a partir dele será possível mapear o que está sendo estudado, quais perspectivas têm maior ênfase, para quais pontos específicos as atenções estão voltadas e, com base nas referências, pode-se decidir qual o caminho mais adequado para a investigação e se aquele assunto é de fato relevante para determinada área do conhecimento no momento em que a pesquisa se delinea. Dessa forma, o Estado da Arte nada mais é que uma interlocução das investigações já realizadas com a mesma temática, para que se pense em algo novo ou que venha a agregar ao conhecimento já produzido na área acadêmica/científica. Essa metodologia de pesquisa traz, segundo Teixeira (2012, apud MÜLLER, 2015, p. 167) o desafio de conhecer o já construído e produzido, para depois buscar o que ainda não foi feito.

Além disso, essa metodologia se configura por um constante fazer, caracterizada pela sua infinitude, pois como defendido por Müller (2015, p. 169), não podem ser superados, na medida em que “os novos dados apurados complementam ou alteram os anteriores, por isso, deve-se mantê-los ativos e disponibilizados para todas/os as/os pesquisadoras utilizá-los como referência o como ponto de partida para outras investigações.” Sendo assim, os mapeamentos feitos ao se realizar o Estado da Arte, estão em constante atualização, já que são neles e a partir deles que surgem as possibilidades de novos estudos.

Para dar início ao estudo e elaboração do Estado da Arte, Müller, (2015, p. 170) elenca alguns procedimentos a serem realizados a partir da coleta de dados e da organização do material, são eles: fichamento, levantamento de dados, agrupamento quantitativo e qualitativo de dados, de termos, temas, áreas, criação de mapas, tabelas e gráficos. Após realizar essas etapas, é possível sintetizar a análise por meio de quadros comparativos, o que auxilia na atualização dos dados.

As pesquisas que utilizam a metodologia do Estado da Arte e são produzidas no Brasil se fortaleceram segundo Fávero e Osmar (2012, apud MÜLLER, 2015, p. 171), “por iniciativa e apoio financeiro do Inep¹¹. Em estreita colaboração com os centros de pesquisa na área, em especial com o grupo de pesquisa da Anped¹² que se encarregaram da elaboração da maior parte dos números.” A produção científica no Brasil é gestada e avaliada pela Capes¹³, assim, existem avaliações de periódicos, livros e coletâneas, as quais avaliam a qualidade das produções intelectuais dos programas de pós-graduação das universidades. Dentre os critérios qualitativos da avaliação, segundo Morosini (2015, p. 105), destacam-se a relevância, inovação e a potencialidade de impacto das produções. A relevância refere-se a “contribuição para o desenvolvimento científico-tecnológico da área de conhecimento [...] e resolução de problemas nacionais relevantes”, entre outras considerações; a inovação é marcada pela originalidade da formulação do problema de pesquisa e/ou métodos adotados; e a potencialidade de impacto “engloba circulação e distribuição previstas, língua, reimpressão ou reedição e possíveis usos no meio acadêmico e fora dele.” Nesse sentido, os critérios de avaliação vêm ao encontro da necessidade de se fazer o Estado da Arte antes de iniciar uma produção, para ter como base os mesmos princípios que são considerados e utilizá-los para nortear a pesquisa desde o início.

Portanto, pode-se inferir, de acordo com Ferreira (2002, p. 257, apud MÜLLER, 2015, p. 166), que “as pesquisas do tipo ‘estado da arte’ ou ‘estado do conhecimento’ seriam pesquisas bibliográficas que visam mapear e discutir certa área de produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento.” Isto é, esquematizar as pesquisas já existentes para, posteriormente, analisar e perceber qual o melhor caminho a seguir ao pensar a investigação que se deseja fazer.

A partir disto, na próxima seção está apresentado o mapeamento realizado para a elaboração do presente trabalho de conclusão de curso.

¹¹ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

¹² Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

¹³ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

3.2 O MAPEAMENTO DE PESQUISAS COM CRIANÇAS DESENVOLVIDAS NA LINHA DE PESQUISA ESTUDOS DAS INFÂNCIAS

As pesquisas que constituíram o *corpus* analítico da presente pesquisa e foram utilizadas como objeto de estudo desse trabalho são produções acadêmicas realizadas na Linha de Pesquisa Estudo das Infâncias, pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGedu, vinculado a Faculdade de Educação, Faced, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. O PPGedu, como um todo, expressa a “inserção político-social no âmbito dos avanços e impasses da Educação brasileira, em especial a Educação Básica, em consonância com os objetivos históricos do Programa.”¹⁴ e tem como objetivo “formar profissionais qualificados para o exercício das atividades de Ensino, Pesquisa e Desenvolvimento da produção de conhecimento no campo da Educação”¹⁵. A Pós-Graduação da Faculdade de Educação teve início em 1972 com o curso de Mestrado em Educação, o qual foi reconhecido em 1974 pelo Conselho Federal de Educação. Dois anos depois, em 1976, iniciou o Curso de Doutorado em Ciências Humanas – Educação, também reconhecido pelo Conselho.

As linhas de pesquisa são separadas em três eixos: o eixo 1 abrange as linhas Arte, Linguagem e Currículo; Aprendizagem e Ensino; e Tecnologias Digitais na Educação; o eixo 2 compreende História, Memória e Educação; Estudos sobre infâncias; Políticas e Gestão de Processos Educacionais; Educação, Culturas e Humanidades; Educação Especial e Processos Inclusivos; e Trabalho, Movimentos Sociais e Educação; e o eixo 3 inclui Educação, Sexualidade e Relações de Gênero; Estudos Culturais em Educação; e Filosofias da Diferença e Educação.

A linha de pesquisa analisada nesse trabalho está no eixo 2, e é denominada Linha de Pesquisa Estudo das Infâncias. Tem como objetivos “examinar as infâncias e sua educação na multiplicidade e heterogeneidade de espaços e contextos, explorando e analisando as diferentes possibilidades nos modos de ser infantil na contemporaneidade, bem como na história social e cultural”, e “investigar propostas educativas, bem como as pedagogias e culturas que produzem às crianças”. Já fizeram parte dessa linha de pesquisa Professor Doutor Gabriel de Andrade Junqueira Filho, Professora Doutora Leni Vieira Dornelles, Professora Doutora Susana Rangel Vieira da Cunha e Professora Doutora Maria Carmen Silveira

¹⁴ Descrição no site do PPGedu. Disponível em: < <https://www.ufrgs.br/ppgedu/apresentacao/> > Acesso em: set. 2018

¹⁵ Idem acima.

Barbosa Além disso, essa linha de pesquisa atualmente é dividida em duas temáticas individuais: Políticas educativas para a infância, e Educação Infantil, culturas infantis, currículo e cotidiano. A primeira está relacionada com questões de políticas públicas (governamentais e não-governamentais) de atendimento educativo para a infância e das práticas pedagógicas realizadas em espaços escolares e não escolares, entre outras propostas. A segunda temática individual se refere à produção das culturas infantis por meio das mais diversas linguagens, “das relações entre currículo, cotidiano e os processos que configuram a experiência do aprender em creches e pré-escolas”, bem como defende o “desenvolvimento de pesquisas com crianças e professores/as que incidam na construção de argumentos teóricos para a construção de Pedagogia(s) de Educação Infantil”. Atualmente tem como professores a Professora Doutora Maria Carmen Silveira Barbosa e Professor Doutor Rodrigo Saballa de Carvalho.

Com este cenário em vista, as pesquisas analisadas para realização do mapeamento das investigações foram pesquisadas no Lume (<https://lume.ufrgs.br>), repositório digital da UFRGS. Para tanto, foi necessário acessar o site www.lume.ufrgs.br e selecionar a opção “Teses e Dissertações”, como ilustrado na Figura 3.



Figura 3: Repositório Digital UFRGS

Fonte: lume.ufrgs.br

Após esse processo, aparecerá a tela a seguir, em que os campos de interesse devem ser preenchidos pelo pesquisados, com a finalidade de refinar a busca com os itens desejados, conforme Figura 4.

The screenshot displays the 'Repositório Digital' interface for UFRGS. The main content area is titled 'Teses e Dissertações' and includes a search filter section with the following fields:

- Pesquisa geral (Search bar)
- Título (Title)
- Autor (Author)
- Orientador (Supervisor)
- Assunto (Subject)
- Ano (Year): Dropdown menu with 'Todos' selected.
- Nível acadêmico (Academic level): Dropdown menu with 'Todos' selected.
- Tipo (Type): Dropdown menu with 'Todos' selected.
- Idioma (Language): Dropdown menu with 'Todos' selected.
- Formato de arquivo (File format): Dropdown menu with 'Todos' selected.

Below the search filters, there is an 'Enviar' button and a 'Subcomunidades' section with the following data:

- Teses e Dissertações defendidas na UFRGS (32300)
- Teses e Dissertações não defendidas na UFRGS (334)
- Últimas Submissões

The left sidebar contains an 'EXPLORAR' section with filters for 'Autor', 'Orientador', 'Assunto', 'Data de publicação', and 'Tipo'. The right sidebar includes a search bar, a 'NAVEGAR' section with 'Todo o repositório' and 'Esta comunidade' options, and a 'MINHA CONTA' section with 'Entrar' and 'Cadastro' links.

Figura 4: Interesses Repositório Digital UFRGS

Fonte: lume.ufrgs.br

Após realizar esse procedimento, foram classificadas as pesquisas que faziam parte da Linha de Pesquisa de interesse para poder dar início às análises. É importante salientar que foram mapeadas apenas os trabalhos que estavam presentes no Lume – repositório digital da UFRGS. Foram encontrados um total de 62 trabalhos, sendo 17 teses de doutorado e 45 dissertações de mestrado, conforme ilustrado no Gráfico 1.

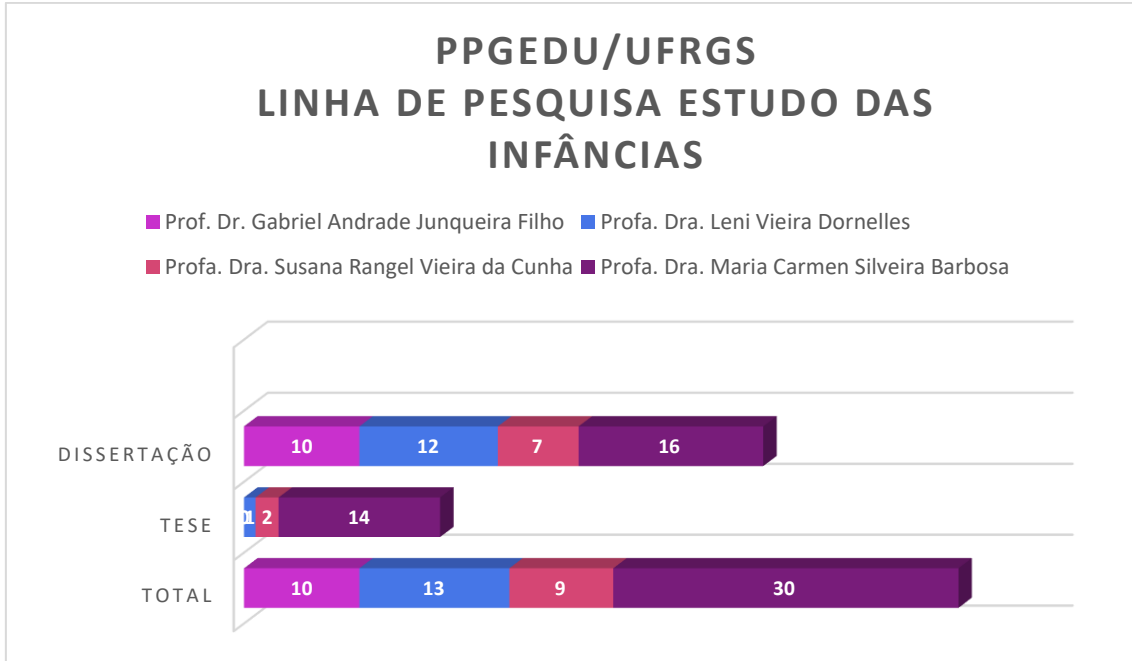


Gráfico 1: Estudo das Infâncias UFRGS

Fonte: Própria pesquisadora

Das 17 teses de doutorado, 9 fazem pesquisas *com* crianças, e das 45 dissertações de mestrado, 29 realizam pesquisas *com* crianças, como mostra o Gráfico 2:

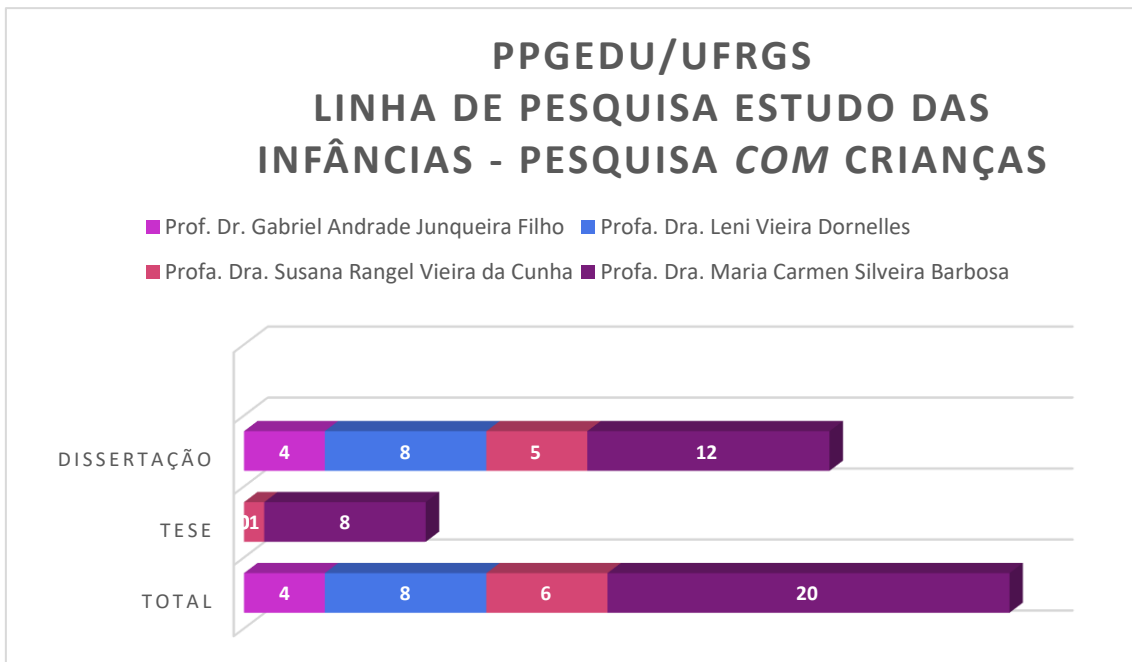


Gráfico 2: Pesquisa com Crianças UFRGS

Fonte: Própria pesquisadora

Das 9 teses de doutorado que fazem pesquisa *com* crianças, 7 são exclusivamente *com* crianças da Educação Infantil, e das 29 dissertações de mestrado que realizam pesquisa *com* crianças, 17 são exclusivamente *com* crianças da Educação Infantil, como indicado no Gráfico 3.

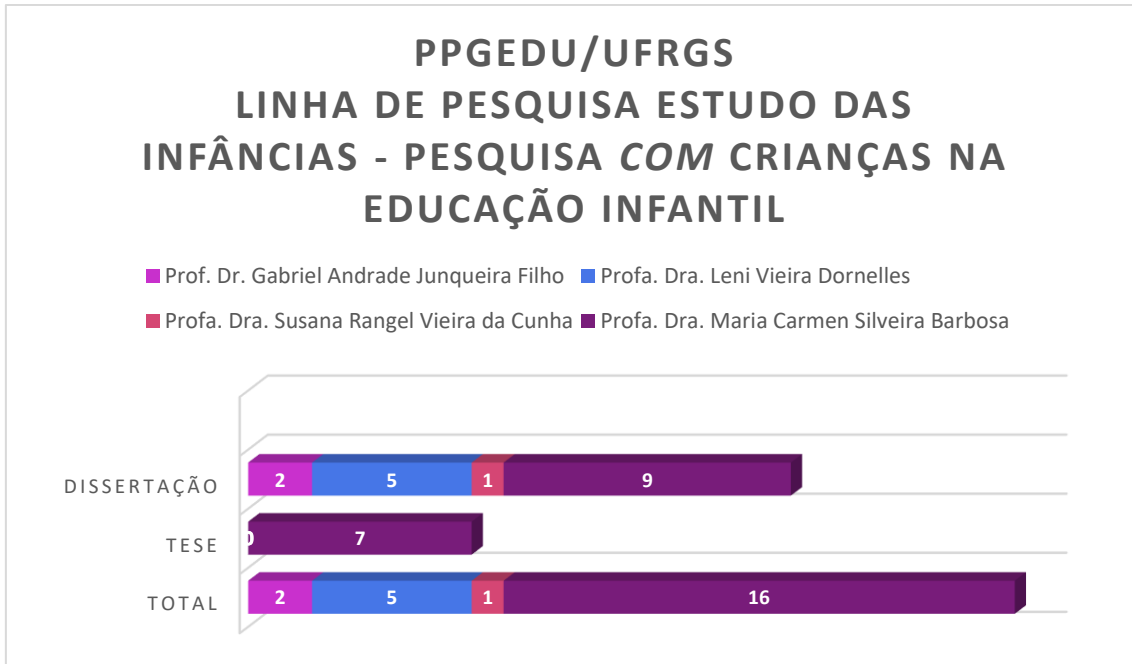


Gráfico 3: Pesquisa com Crianças – Teses e Dissertações UFRGS

Fonte: Própria pesquisadora

Assim, de um total de 62 trabalhos da Linha de Pesquisa Estudo das Infância, 38 fazem pesquisas *com* crianças, sendo 24 pesquisas *com* crianças da Educação Infantil, conforme demonstra o Gráfico 4.

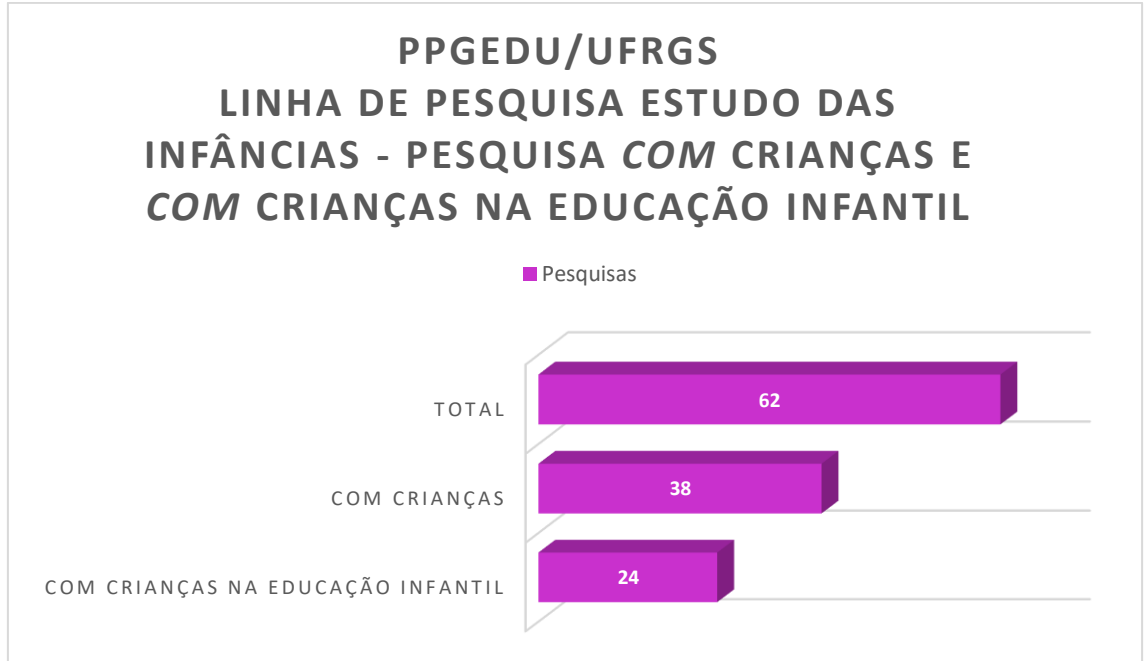


Gráfico 4: Pesquisa com Crianças Total –UFRGS

Fonte: Própria pesquisadora

O Gráfico 5 faz uma demonstração das pesquisas separadas por idades das crianças que foram objeto de estudo de cada uma delas. Para isso, foi necessário realizar a classificação em “crianças de 0 a 3 anos” e “crianças de 3 a 6 anos”, bem como “crianças de 0 a 6 anos”.

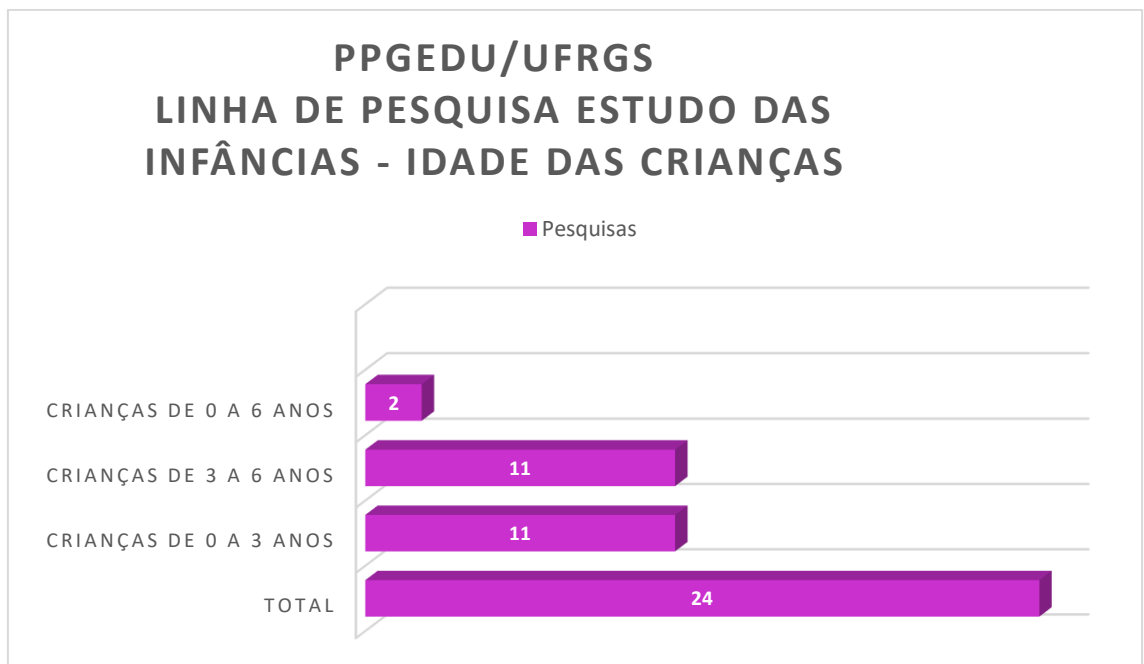


Gráfico 5: Pesquisa com Crianças até 06 anos –UFRGS

Fonte: Própria pesquisadora

A seção a seguir traz um breve resumo de cada uma das pesquisas mapeadas, bem como informações como professores orientados e ano de apresentação.

3.3 AS PESQUISAS MAPEADAS

Nessa seção os trabalhos da Linha de Pesquisa Estudos das Infâncias do PPGEdu/UFRGS que foram mapeados estão resumidos, levando em consideração as informações que estavam presentes nos resumos dos próprios trabalhos. Contudo, as idades das crianças contempladas em cada um deles, quando não apresentadas, foram retiradas de outras partes do trabalho, em sua maioria do capítulo metodológico.

Os dois trabalhos resumidos a seguir foram realizados sob orientação do Professor Doutor Gabriel Andrade Junqueira Filho e apresentados nos anos de 2009 e 2010 consequentemente. A dissertação de mestrado intitulada *Educação infantil: vida-história de grupo e(m) processos de criação*, de Letícia Marlise Petry, teve como pergunta chave “Como se desenvolve, se produz, se criam modos de vida na escola de educação infantil?” (PETRY, 2009, p. 8), que permitiu investigar a produção de modos de vida de crianças (de 4 e 5 anos) e suas professoras (escola de Educação Infantil do município de Porto Alegre), além da produção da composição vida-história de grupo, com a perspectiva da autora sobre a produção do convívio de crianças e professoras na escola. Enquanto a dissertação de mestrado intitulada *A roda na escola infantil – Aprendendo a Roda aprendendo a conversar*, de Maria Cláudia Bombassaro buscou responder a pergunta “Que sentidos têm a Roda para crianças e professores na escola de educação infantil?” (BOMBASSARO, 2010, p. 4) e, a partir dela a autora conseguiu identificar quais sentidos têm a roda para as crianças (um grupo de crianças de 05 anos) e para professora, bem como a estrutura e regras de seu funcionamento.

Os cinco trabalhos resumidos a seguir foram realizados sob a orientação da Professora Doutora Leni Vieira Dornelles. A dissertação de mestrado intitulada *Revirando Malas: entre histórias de bonecas e crianças*, de Fernanda Morais de Souza, foi apresentada em 2010, e investigou como se dão as interações e brincadeiras das crianças com bonecos “diferentes”, que fogem dos padrões do mercado. Foram utilizados bonecos gordos, de óculos, com cabelo crespo, etc. para estudar de que forma as crianças operam com os conceitos de corpo, raça e gênero nas brincadeiras. Assim, de Souza (2010, p. 6), buscou observar “como os modos de pensar sobre o ‘se ter um corpo’ estão atrelados a um conjunto de discursos e verdades” com crianças de 05 e 06 anos de idade. A dissertação de mestrado *Situações matemáticas:*

estratégias utilizadas pelas crianças ao brincar com números em uma escola de Educação Infantil, de Lisiane Comerlato, foi apresentada em 2013, e investigou de que forma as crianças (um grupo de 20 crianças com idades entre 3 e 6 anos), por meio das brincadeiras e ludicidade, expõem o pensar matemática e a construção sobre o número. A dissertação de mestrado intitulada *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*, de Daniela Lemmertz Bischoff, foi apresentada em 2013, e buscou investigar de que forma a literatura infantil com a temática afro-brasileira pode trazer à discussão os conceitos de diferenças raciais entre as crianças de uma turma de Educação Infantil. Para isso, Bischoff (2013) pesquisou quais as concepções de raça entre aquelas crianças (da pré-escola) fazendo uso da interação das crianças com os materiais de literatura que foram propostos.

A dissertação de mestrado intitulada *Materiais potencializadores e os bebês-potência: possibilidades de experiências sensoriais e sensíveis no contexto de um berçário*, de Elisete Mallmann, foi apresentada em 2015, e teve a intenção de investigar de que forma um grupo de bebês de sete a vinte e seis meses de idade se relaciona com os então denominados “Materiais Potencializadores”. Com essa pesquisa, então, a autora procurou “compreender os modos como os bebês exploram os Materiais Potencializadores, como o tempo e os espaços interferem nas relações estabelecidas a partir desse contato e como essas relações contribuem para o estabelecimento das interações entre os bebês” (MALLMANN, 2015, p. 9). A dissertação de mestrado intitulada *O que as crianças dizem sobre família(s) em suas brincadeiras com bonecos-família?* de Débora Engelmann, apresentada em 2015, objetivou investigar como as crianças de quatro e cinco anos de uma turma de Educação Infantil apresentam e constituem as suas configurações familiares por meio de suas brincadeiras. Para isso, fez-se uso de bonecos-família, desenho e fotografias produzidas pelas crianças, os quais, segundo Engelman (2015), possibilitou às crianças de constituírem – ou não – outras configurações familiares nas brincadeiras.

O trabalho resumido a seguir foi realizado sob a orientação da Professora Doutora Susana Rangel Vieira da Cunha e apresentado em 2013. A dissertação de mestrado *Crianças em espaços expositivos: abrimos a Porta do Gigante*, de Amanda Eccel Dornelles, investigou com um grupo de quatorze crianças de uma escola de Educação Infantil, com idades entre três e quatro anos, de que forma as crianças se expressam ao visitar espaços expositivos de arte. Eccel Dornelles (2013, p. 9), analisou “as experiências das crianças a partir daquilo que elas falam, agem, sentem e silenciam diante das exposições”, para relacionar os modos de ser criança e as formas que elas experimentam arte.

Os nove trabalhos que serão resumidos a seguir são dissertações de mestrado realizados sob a orientação da Professora Doutora Maria Carmen Silveira Barbosa. O trabalho *As crianças bem pequenas na produção de suas culturas*, de Rachel Freitas Pereira, apresentado em 2001, analisou o processo de organização de um grupo de vinte crianças, com idades entre um ano e meio e dois anos e meio, de um berçário II, de uma escola Municipal de Educação Infantil da cidade de Porto Alegre. Buscou-se compreender, assim, a relação que as crianças bem pequenas estabelecem entre si, entendendo a complexidade das dinâmicas interativas e identificando de que forma criam uma organização e constroem uma cultura entre elas. O trabalho *Do olhar que convoca ao sorriso que responde: possibilidades interativas entre bebês*, de Hildair Garcia Camera, apresentado em 2006, investigou as possibilidades interativas de bebês entre si, como se dão suas preferências e que formas usam para se comunicar, por meio da identificação das “possíveis relações/vinculações com a construção de significados compartilhados na interação entre pares” (CAMERA, 2006, p. 8). Tal investigação foi realizada com um grupo de bebês com idades entre seis e quinze meses de uma Escola Municipal de Educação Infantil de Porto Alegre.

A investigação *A participação infantil nos processos de gestão na escola da primeira infância*, de Clarice Veríssimo Isaia, apresentado em 2007, abordou a participação infantil nos processos de gestão de uma escola municipal que atende crianças menores de sete anos de idade na periferia da cidade de Porto Alegre. Para tanto, Isaia (2007, p. 5) teve como objetivo de pesquisa “analisar situações de participação das crianças na gestão escolar e possibilidade de efetivar novos caminhos de gestão com elas”. A investigação *Inclusão na Educação Infantil: as crianças nos (des)encontros com seus pares*, de Ana Maira Zortéa, apresentada em 2007, procurou registrar de que forma ocorrem as interações entre as crianças nos processos de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais. O estudo foi realizado em algumas escolas municipais de Educação Infantil de Porto Alegre. A investigação *“Os bebês estão por todos os espaços!”: um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva na escola infantil*, de Gabriela Gobbato, apresentada em 2011, levou em consideração o fato de os bebês saírem muito pouco ou quase nada das salas de berçário nas escolas infantis, e investigou “a vivência dos bebês nos diferentes espaços da escola infantil, analisando como sua presença nesses contextos de vida coletiva pode implicar em possíveis redimensionamentos do fazer pedagógico com bebês” (GOBBATO, 2011, p. 8). Essa pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Porto Alegre, com quinze bebês, com idades entre quatro e dezoito meses.

A pesquisa *Encontros, cantigas, brincadeiras, leituras: um estudo acerca das interações dos bebês, as crianças bem pequenas com o objeto livro numa turma de berçário*, de Rosele Martins Guimarães, apresentada em 2011, averiguou a prática pedagógica com crianças menores de dois anos de idade, com foco na interação com o objeto livro. A pesquisa foi realizada em uma sala de berçário, numa Escola Municipal de Educação Infantil de Porto Alegre. A pesquisa *Crianças bem pequenas no cotidiano da escola: tecendo relações entre participação e interesses de aprendizagem*, de Queila Almeida Vasconcelos, apresentada em 2015, buscou evidenciar as ações e interesses de aprendizagem das crianças bem pequenas. A autora articulou a possibilidade de promover a participação infantil no planejamento e organização do cotidiano escolar com a participação de treze crianças com idades entre dezessete e vinte e sete meses e, também, com sete adultos.

A pesquisa *“Mas as crianças fazem o que no berçário, eim?”: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva*, de Paulo Sergio Fochi, apresentada em 2013, investigou quais as ações dos bebês com idades entre seis e quatorze meses resultavam de suas experiências com o mundo no contexto de vida coletiva. Além disso, discutiu-se sobre como essas ações problematizam o professor dessa faixa etária e como se pode pensar o conhecimento pedagógico diante desse contexto. A pesquisa *De mãos dadas com as crianças pequenas pelos espaços da escola: interações, brincadeiras e invenções*, de Eleonora das Neves Simões, apresentada em 2015, examinou como as crianças, por meio do convívio com outras crianças e adultos, significam os espaços da Educação Infantil, além de identificar o protagonismo das crianças na modificação e constituição desses espaços.

Os sete trabalhos resumidos a seguir são teses de doutorado realizados sob a orientação da Professora Doutora Maria Carmen Silveira Barbosa. A tese *Barulhar: a escuta sensível da música nas culturas da infância*, de Dulcimarta Lemos Lino, apresentada em 2008, visou, por meio da vivência da rotina lúdica de um grupo de crianças com idades entre 3 e 4 anos de uma escola de Educação Infantil na cidade de Porto Alegre, escutar de forma sensível a “música da infância na escola” (LINO, 2008, p. 17). Dessa forma a autora chama os sons criados pelas crianças de “barulhar” e os caracteriza como “música das crianças”, e, assim, pôde concluir que “ao colocar elementos musicais em relação a elementos culturais, as crianças demonstraram que a música é um jogo sonoro de regras em movimento dinâmico, revelando a potência poética de escutar e experimentar materialidades sonoras na infância” (LINO, 2008, p. 129). A tese de doutorado *O privilégio de estar com as crianças: o currículo das infâncias*, de Loide Pereira Trois, apresentada em 2012, investigou como ocorre a

participação das crianças na escola, quais marcas registram e produzem no currículo. A pesquisa foi realizada em espaços abertos e coletivos de uma escola municipal de Educação Infantil de Porto Alegre.

A tese *Bebês produzem música? O brincar-musical de bebês no berçário*, de Aruna Noal Correa, apresentada em 2013, compreendeu “os processos de exploração sonoro-musical cotidiana dos bebês de um berçário” (CORREA, 2013, p. 8) a partir dos pressupostos da creche italiana. Para isso, o estudo foi realizado no berçário de uma creche municipal da cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul. A tese *A identidade da pré-escola: entre a transição para o Ensino Fundamental e a obrigatoriedade de frequência*, de Cinthia Votto Fernandes, apresentada em 2014, investigou quais os significados da pré-escola “presentes nas narrativas dos autores do processo educativo” (FERNANDES, 2014, p. 7), qual a concepção de transição para o Ensino Fundamental, e qual a identidade definida para a pré-escola a partir da sua configuração de frequência obrigatória. Essa pesquisa foi desenvolvida em um município do interior do Rio Grande do Sul, com a participação de 17 adultos envolvidos no processo e dois grupos de crianças: um do Ensino Fundamental e um da pré-escola.

A tese *As experiências do corpo em movimento das crianças pequenas: reflexões para a Pedagogia da Infância*, de Irene Carrillo Romero Beber, apresentada em 2014, buscou “desenvolver argumentos que evidenciem a dimensão corpórea presente nos processos de aprendizagem das crianças bem pequenas” (BEBER, 2014, p. 9). A investigação foi realizada com um grupo de 25 crianças, entre 02 e 03 anos de idade, em uma escola municipal de Educação Infantil da cidade de Sinop, Mato Grosso. Assim, esse estudo pode constatar a importância do tempo livre pedagogicamente preparado, como um tempo necessário para as crianças moverem-se em liberdade.

A tese *Bebês em suas experiências primeiras: perspectivas para uma escola da infância*, de Gardia Maria Santos de Vargas, apresentada em 2014, interrogou “quais aspectos envolvem uma educação para a formação humana, que se preocupe com o viver coletivo dos seres humanos na contemporaneidade” (VARGAS, 2014, p. 8), e, também indagou sobre “o que compõe a experiência educativa dos bebês na relação com o outro e nas suas ações significantes na escola de Educação Infantil” (VARGAS, 2014, p. 8). Para essa investigação foram abordadas questões que estão relacionadas a bebês de zero a dois anos de idade, com foco nas suas interações em espaços de vida coletiva. A tese *Os processos de socializ(ação) entre os bebês e os bebês e adultos no contexto da Educação Infantil*, de Rachel Freitas Pereira, apresentada em 2015, objetivou compreender o processo de socializ(ação) dos bebês

com os outros bebês e com as professoras. O estudo foi realizado com nove bebês com idades entre quatro meses e um ano e meio, e três educadoras em uma escola de Educação Infantil do Rio Grande do Sul.

Após essa breve apresentação de cada uma das 24 pesquisas que foram utilizadas para a análise dos aspectos éticos e metodológicos presentes em cada uma delas, na próxima seção será explicado como tal análise foi realizada.

3.4 ESTRATÉGIA DE ANÁLISE

A estratégia de análise utilizada nesse trabalho foi a denominada “análise de conteúdo” que, segundo Bardin (1997, p. 9) é “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. Ainda segundo Bardin (2010, apud SILVA, 2016, p. 47), a análise de conteúdo “objetiva a superação da incerteza em relação ao dado bruto coletado e o enriquecimento da leitura pela confirmação ou esclarecimento da mensagem contida nos dados”.

Nesse sentido, Bardin (1977) organiza a análise de conteúdo em três polos cronológicos: (1) pré-análise; (2) exploração do material; e (3) tratamento dos resultados, interferência e interpretação. A pré-análise é a fase de organização dos dados e possui, na maioria das vezes, três missões, são elas: A escolha dos documentos que serão submetidos a análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.

No entanto, essas três fases da pré-análise não precisam necessariamente seguir essa ordem, estando, porém, uma relacionada com a outra. Assim, “a pré-análise tem por objetivo a organização, embora ela própria seja composta por atividades não-estruturadas, ‘abertas’, por oposição à exploração sistemática dos documentos” (BARDIN, 1977, p. 96).

Dessa forma, para a realização da análise de conteúdo, deve ocorrer, primeiramente, o que foi denominado por Bardin (1977) de “leitura flutuante”, a qual consiste em estabelecer um primeiro contato com os documentos que serão analisados, com a finalidade de conhecer o texto, “deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 1977, p. 96). A escolha dos documentos que serão analisados pode ser determinada de duas formas: com a determinação do universo e posteriormente do objetivo, ou com a determinação do objetivo e depois a separação dos documentos que atendem os requisitos delimitados pelo objetivo anteriormente decidido.

A partir da definição do universo de documentos, faz-se necessária a constituição de um *corpus*, o que é descrito por Bardin (1977, p. 96) como “o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”. No entanto, para a sua constituição, é preciso que sejam realizadas escolhas, seleções, além de seguir algumas regras, as quais são elencadas por Bardin (1977, p. 97) como “Regra da exaustividade”, “Regra da representatividade”, “Regra da homogeneidade”, e “Regra da pertinência. A Regra da exaustividade refere-se a imprescindibilidade de se considerar todos os elementos do *corpus*, ou seja, não pode desconsiderar nenhum elemento, independente da razão que se tenha para tal. A Regra da representatividade diz sobre a possibilidade de realizar a análise por amostragem, contudo, a amostra deve ser representativa da amostra inicial, isto é, “é necessário ser possível descobrir a distribuição dos caracteres dos elementos da amostra” (BARDIN, 1977, p. 97). Regra da homogeneidade, a qual declara que os documentos separados para análise devem seguir um critério de escolha e não se separados aleatoriamente. E a Regra da pertinência, que menciona a necessidade de adequação das informações presentes nos documentos com os objetivos da análise.

Após a escolha dos documentos, chega o momento da formulação das hipóteses e dos objetivos. Essa formulação é fundamental para dar início à análise, uma vez que, ao existir uma hipótese, é possível fazer uma “suposição cuja origem é a intuição e que permanece em suspenso enquanto não for submetida à prova de dados seguros” (BARDIN, 1977, p. 98). Já o objetivo em si, é a intenção final a que nos propomos com determinada análise. Após a escolha dos documentos e a formulação das hipóteses e dos objetivos, vem a elaboração de indicadores, a qual é realizada por meio da separação dos textos, considerando as hipóteses. Depois da realização desses procedimentos, ocorre a preparação do material, ou seja, a reunião dos documentos e sua organização para que posteriormente sejam analisados.

O segundo polo cronológico definido por Bardin (1977, p. 101) refere-se a exploração do material, o qual, ao concluir as fases da pré-análise, permite a análise propriamente dita. O terceiro polo cronológico denominado “tratamento dos resultados obtidos e interpretação”, segundo a autora, é quando

[...] o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fieis, pode então impor as inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras respostas inesperadas (BARDIN, 1977, p. 101).

Dessa forma, a análise de conteúdo fundamenta os procedimentos tomados com os dados coletados nesse trabalho, os quais foram reunidos a partir da determinação do objetivo

“pesquisa *com* crianças nas investigações realizadas na Linha de Pesquisa do PPGEdu/UFRGS”, dados que foram demonstrados nos gráficos ilustrados anteriormente nesse mesmo capítulo, na seção anterior. A análise do conteúdo das dissertações de mestrado e teses de doutorado selecionadas foi realizada com base nos três polos cronológicos apontados por Bardin (1977), e está descrita no próximo capítulo.

4 ANÁLISE DAS PESQUISAS MAPEADAS

Esse capítulo tem o propósito de apresentar as análises a partir do mapeamento das investigações *com* crianças, realizadas na Linha de Pesquisa Estudos das Infâncias do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, realizadas *com* crianças na Educação Infantil. É válido adiantar que a metodologia de análise utilizada foi baseada na análise do discurso de Bardin (1977), conforme foi explicitado no capítulo anterior. Assim, esse capítulo está organizado em quatro seções, intituladas: 4.1 Uma breve (re)contextualização do mapeamento; 4.2 Cruzamento de dados pelas diferentes faixas etárias: estratégias metodológicas; e 4.3 Cruzamento de dados pelas diferentes faixas etárias: aspectos éticos.

4.1 UMA BREVE (RE)CONTEXTUALIZAÇÃO DO MAPEAMENTO

A pré-análise dos dados selecionados foi realizada seguindo as três missões descritas por Bardin (1977): a escolha dos documentos que seriam submetidos a análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos, e a elaboração de indicadores que possam fundamentar a interpretação final. A escolha dos documentos ocorreu a partir da formulação dos objetivos. Primeiramente foi definido que as pesquisas que constituiriam o corpus de análise seriam apenas pesquisas realizadas *com* crianças no contexto da Educação Infantil. Para tanto, em um primeiro momento, foram mapeadas as pesquisas *com* crianças de uma forma geral, abrangendo investigações realizadas *com* crianças maiores e em outros ambientes fora do ambiente escolar, como, por exemplo, crianças com idades entre 02 e 13 anos em uma casa abrigo. Contudo, as que foram escolhidas a partir da delimitação do objetivo foram as que investigaram *com* crianças menores de 06 anos de idade e no ambiente escolar da Educação Infantil. Assim, a elaboração dos indicadores que fundamentem a interpretação final decorreu da verificação das estratégias metodológicas e os cuidados éticos utilizados em cada uma das pesquisas mapeadas.

Para fins de análise, foi necessário realizar a classificação das pesquisas por idades, sendo agrupadas por faixa etária de 0 a 03 anos e de 03 a 06 anos. Além disso, contém duas pesquisas que abrangeram todas as idades da educação infantil, de 0 a 06 anos. Assim, as três seções desse capítulo foram destinadas à análise por classificação de idade, sendo nessa ordem: 4.1.1 Pesquisa *com* crianças de 0 a 03 anos; 4.1.2 Pesquisas *com* crianças de 03 a 06 anos; e 4.1.3 Pesquisas *com* crianças de 0 a 06 anos.

4.1.1 Pesquisas com crianças de 0 a 3 anos

De um total de 24 trabalhos mapeados entre teses e dissertações, foram analisadas nessa seção onze pesquisas, as quais têm como sujeitos de estudo crianças com faixa etária entre 0 e 03 anos de idade: Mallmann (2015), Beber (2014), Vargas (2014), Correa (2013), Pereira (2015), Pereira (2011), Vasconcelos (2015), Camera (2006), Guimarães (2011), Fochi (2013) e Gobbato (2011). Considerando os aspectos metodológicos, das onze pesquisas analisadas nessa seção, todas utilizaram o diário/caderno de campo para realizar registros escritos. Vasconcelos (2016, p. 61), explica que o diário de campo é “onde a investigadora anota as suas reflexões *em primeira mão*, isto é, o mais próximo possível da realidade observada e que serão, numa segunda fase, enriquecidas com pormenor e detalhe circunstanciado e descritivo.” Ou seja, o diário de campo é uma importante ferramenta para o registro escrito de tudo que o pesquisador observa naquele ambiente e considera necessário ser apontado para posterior consulta e, também, para depois acrescentar mais detalhes com outras formas de registro, como, por exemplo, a foto e o vídeo.

Em todas as pesquisas foram utilizadas foto e vídeo como forma de registrar os momentos com/das crianças, que, segundo Martins Filho (2011, p. 98), a foto “reconstrói o próprio olhar do pesquisador, apresentando-se como outras possibilidades de escritas – outros textos – da realidade estudada.” O uso da fotografia é muito mais que um simples registro, servindo como fonte farta de elementos de pesquisa e interpretação daquilo que se passa em determinado contexto, conforme mostrou Petry (2009, p. 101), autora da pesquisa¹⁶ *Educação Infantil: vida-história de grupo e(m) processos de criação*, ao afirmar que os registros fotográficos foram utilizados como instrumentos para “eu me aproximar dos processos de criação de modos de vida de crianças e professoras naquele grupo e naquela escola de Educação Infantil.” Isto significa que, ao utilizar registros fotográficos, torna-se possível que movimentos, ações, gestos e olhares, por exemplo, não vistos na exatidão do momento, sejam capturados e percebidos posteriormente ao analisar a foto. Petry (2009, p. 101) reconhece que a fotografia foi “uma possibilidade de identificar, de ver, a partir dos enquadramentos que eu realizava, o que afetava estes sujeitos em seus processos de produção, o que se revelava como elemento de constituição da vida-história deste grupo”. Em outras palavras, a fotografia permite a análise e reanálise, a construção e reconstrução, a interpretação e reinterpretação de

¹⁶ Petry (2009) realizou sua pesquisa com crianças de 3 a 6 anos, mas considerei importante trazer nessa parte do texto sua colocação em relação ao uso da fotografia.

determinado momento, possibilitando o enriquecimento dos registros do diário de campo e da própria memória do investigador, proporcionando registros abundantes em detalhes.

Além disso, a utilização do vídeo como forma de registro, segundo Martins Filho (2011, p. 98),

[...] vem contribuindo marcadamente na captação de imagens que revelam os diferentes jeitos de ser criança em suas peculiaridades, bem como a dinâmica do mundo cultural que circunda as (re)produções infantis presentes no contexto da instituição.

A utilização do vídeo, portanto, da mesma forma que o uso da fotografia, soma com a minúcia dos registros do ambiente tão rico que é a Educação Infantil.

Outra metodologia utilizada de forma notável nas pesquisas mapeadas foi a observação participante, em que foi utilizada em seis pesquisas – Mallmann (2015), Vargas (2014), Pereira (2015), Pereira (2011), Camera (2006), Guimarães (2011), e uma utilizou a escuta sensível – Beber (2014), a qual faz parte da observação participante, contudo, nesse trabalho, foi considerada de forma separada por conta da denominação utilizada pela autora da pesquisa analisada. A observação participante é quando o pesquisador inserido em determinado ambiente para olhar e perceber como ocorrem as relações, ações e outras dinâmicas naquele contexto, mas também participa, de alguma forma, do que lá acontece, por exemplo, respondendo algumas curiosidades das crianças e brincando com elas. Contudo, para que o investigador possa entrar nesse ambiente, faz-se necessário o aceite das pessoas que dele fazem parte, conforme Zortéa (2007, p. 68), autora da pesquisa¹⁷ *Inclusão na Educação Infantil: as crianças nos (des)encontros com seus pares*, destaca o lugar que ocupou e os papéis que desempenhou em sua investigação "na escola foram determinados, em grande parte, pelo espaço que me foi concedido e também conquistado junto às crianças e aos adultos a quem pertence este local no qual, estranha a ele, me adentrei." Sendo assim, para que o investigador se torne de fato um observador participante, é necessário o aceite do grupo para tal.

Três metodologias apareceram menos vezes: em uma foi utilizada a denominação pesquisa intervenção, por Correa (2013); uma a pesquisa qualitativa¹⁸, por Vasconcelos (2015); e uma a documentação pedagógica, por Fochi (2013). A pesquisa intervenção é

¹⁷ Zortéa (2007) realizou sua pesquisa com crianças de 3 a 6 anos, mas considerei importante trazer nessa parte do texto sua colocação em relação ao da observação participante.

¹⁸A pesquisa qualitativa é a denominação que abrange de forma geral todas as metodologias aqui especificadas, contudo, foi considerada de forma separada por levar em consideração a denominação utilizada pela autora da pesquisa analisada.

quando o investigador, de alguma forma, modifica o contexto que será estudado, conforme aponta Correa (2013), autora da pesquisa *Bebês produzem música? O brincar-musical de bebês em berçário*, “tal como o método de pesquisa-intervenção, a abordagem qualitativa permite aos investigadores interessarem-se “mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49) e, dessa forma, é preciso modificar alguma questão no ambiente para que se possa pesquisar da forma mais adequada a ter o objetivo da pesquisa atingido. Correa (2013, p. 120), nesse mesmo trabalho, cita um registro de seu diário de campo (DC), o qual mostra de que forma ocorreu a inserção de novos brinquedos musicais¹⁹ para as brincadeiras das crianças:

[...] na primeira semana seriam [oferecidos] brinquedos sonoros que encontramos comercializados e acessíveis. Na segunda semana seriam instrumentos musicais originais e na terceira semana, o material em grande parte seria confeccionado por mim. (DC – INT I Sem3 d1 [07/05/12] tarde)

A documentação pedagógica é a função a partir da qual se revela “a imagem da criança, de professor e de Pedagogia”, conforme Fochi (2013, p. 16) em sua pesquisa “*Mas os bebês fazem o que no berçário, eim?*”: *documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 06 a 14 meses em um contexto de vida coletiva*. São documentos produzidos pelo próprio investigador, por meio da observação, registro e reflexão da observação e registros, que relatam o ser criança, ser professor e o ser da Pedagogia. Assim, como explicado por Fochi, (2013, p. 27), a documentação pedagógica “nas escolas infantis, tem sido observar, refletir, e revelar “como as crianças pensam, questionam e interpretam a realidade e a própria relação com a realidade” (RINALDI, 2012, p. 123).”.

Dessa forma, as metodologias utilizadas nas pesquisas *com* crianças de 0 a 03 anos estão apresentadas no Quadro 1, como forma de resumir o que foi exposto nessa seção.

¹⁹ O tema dessa dissertação de mestrado é Educação Musical de bebês.

	Título	Autor	Ano	Obs. Participante	Diário de campo	Foto e vídeo	Outro
1	Materiais potencializadores e os bebês-potência: possibilidades de experiências sensoriais e sensíveis no contexto de um berçário	Elisete Mallmann	2015	SIM	SIM	SIM	-
2	As experiências do corpo em movimento das crianças pequenas: reflexões para a Pedagogia da Infância	Irene Carrillo Romero Beber	2014	-	SIM	SIM	Escuta Sensível
3	Bebês em suas experiências primeiras: perspectivas para uma escola da infância	Gardia Maria Santos de Vargas	2014	SIM	SIM	SIM	-
4	Bebês produzem música? O brincar-musical de bebês em berçário	Aruna Noal Correa	2013	-	SIM	SIM	Pesquisa Intervenção
5	Os processos de socializ(ação) entre os bebês e os bebês e adultos no contexto da Educação Infantil	Rachel Freitas Pereira	2015	SIM	SIM	SIM	-
6	As crianças bem pequenas na produção de suas culturas	Rachel Freitas Pereira	2011	SIM	SIM	SIM	-
7	Crianças bem pequenas no cotidiano da escola: tecendo relações entre participação e interesse de aprendizagem	Queila Almeida Vasconcelos	2015	-	SIM	SIM	Pesquisa Qualitativa
8	Do olhar que convoca ao sorriso que responde: possibilidades interativas entre bebês	Hildair Garcia Camera	2006	SIM	SIM	SIM	-
9	Encontros, cantigas, brincadeiras, leituras: um estudo acerca das interações dos bebês, as crianças bem pequenas com o objeto livro numa turma de berçário	Rosele Martins Guimarães	2011	SIM	SIM	SIM	-
10	“Mas os bebês fazem o que no berçário, eim?”: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva	Paulo Sérgio Fochi	2013	-	SIM	SIM	Doc. Pedagógica
11	“Os bebês estão por todos os espaços!”: um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil	Carolina Gobbato	2011	-	SIM	SIM	-

Quadro 1: Metodologias - Pesquisas com crianças de 0 a 3 anos

Fonte: Própria pesquisadora

Essas mesmas pesquisas, bem como as suas metodologias, serão apresentadas no Gráfico 6.

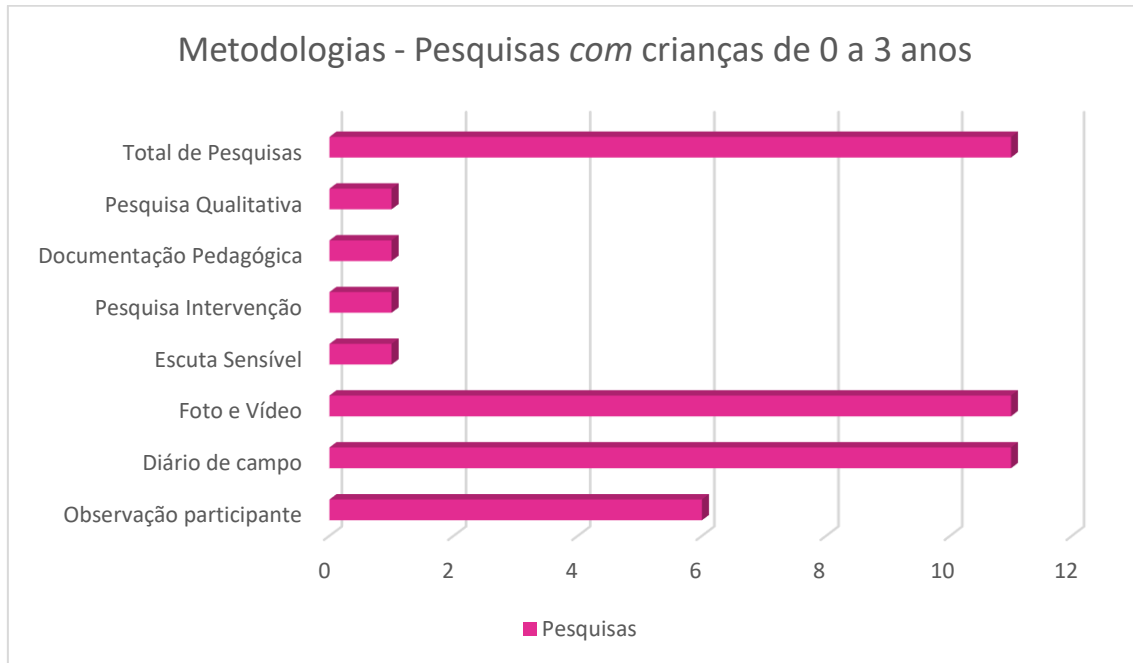


Gráfico 6: Metodologias - Pesquisas com crianças de 0 a 3 anos

Fonte: Própria Pesquisadora

Em relação aos aspectos éticos, as onze pesquisas - Mallmann (2015), Beber (2014), Vargas (2014), Correa (2013), Pereira (2015), Pereira (2011), Vasconcelos (2015), Camera (2006), Guimarães (2011), Fochi (2013) e Gobbato (2011) - utilizaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)²⁰, direcionado aos pais ou responsáveis das crianças, o qual é um termo com embasamento legal, presente na Resolução nº 510 de 2016. Esse termo visa a permissão/autorização por meio dos pais ou responsáveis pelas crianças para que elas possam participar das investigações, assegurando nenhum dano ou prejuízo a integridade delas, nem qualquer risco. Assim, segundo o Inciso V da Resolução, o Consentimento Livre e Esclarecido é a “anuência do participante da pesquisa ou de seu representante legal, livre de simulação, fraude, erro ou intimidação, após esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, sua justificativa, seus objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos” (BRASIL, 2016). A figura a seguir, retirada da dissertação de mestrado *Materiais*

²⁰ A nomenclatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Pais e/ou Responsáveis também foi apresentado como “Termo de Consentimento Informado aos Pais e/ou Responsáveis”, o qual tem a mesma validade legal que o TCLE.

potencializadores e os bebês-potência: possibilidades de experiências sensoriais e sensíveis no contexto de um berçário, de Mallmann (2015) representa uma forma de elaboração do Termo de Consentimento aos Responsáveis pelas crianças.



TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO AOS RESPONSÁVEIS PELAS CRIANÇAS

Eu, _____, responsável legal do(a) aluno(a) _____ aceito que o(a) mesmo(a) participe da investigação desenvolvida pela pesquisadora Elisete Mallmann, aluna mestranda do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Fui esclarecido (a) de que a pesquisa poderá se utilizar de observações, gravações de audiovisual de filmagens e fotografias realizadas das situações do cotidiano escolar. As filmagens e fotografias que serão geradas terão o propósito único de pesquisa, respeitando-se as normas éticas necessárias.

Estou ciente de que a pesquisa não me trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa, uma vez que a participação de meu/minha filho (a) é um ato voluntário. Houve a garantia de que esse tipo de pesquisa não compromete ou prejudica em nada o desenvolvimento do meu/minha filho (a).

A pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas quanto ao desenvolvimento da pesquisa.

Essa pesquisa pode contribuir no campo educacional, por isso autorizo a divulgação das filmagens, das imagens fotográficas e das observações realizadas para fins exclusivos de publicação e divulgação científica e para atividades formativas de educadores.

Lajeado/RS, _____ de _____ de 2013.

Nome da criança: _____

Responsável legal pela criança: _____

Nº CPF: _____.

Pesquisadora Elisete Mallmann: _____.

Leni Vieira Dornelles

Orientadora:

<p>N. CPF: _____.</p> <p>Maiores informações: xxxxxxxxxxx@xxxx.com – telefone: (51)3xxxxxxxx ou (51) 9xxxxxxxx²¹</p>

Figura 5: Termo de Consentimento Mallmann

Fonte: Mallmann (2015)

Embora todos os pesquisadores, de alguma forma, tenham se preocupado com o aceite das crianças de 0 a 3 anos em fazer parte de cada investigação, duas pesquisas apresentaram a nomenclatura “assentimento” em seus cuidados éticos: Mallmann (2015) e Pereira (2015), o qual foi empregado equivocadamente, tendo em vista que ele pode ser utilizado apenas com as crianças maiores de 3 anos. Isso é justificado no artigo 15 da Resolução nº 510/16, em que explica que o Registro do Consentimento e do Assentimento é “o meio pelo qual é explicitado o consentimento livre e esclarecido do participante ou de seu responsável legal, sob a forma escrita, sonora, imagética, ou em outras formas que atendam às características da pesquisa e dos participantes” (BRASIL, 2016), e deixa explícito o dever de “conter informações em linguagem clara e de fácil entendimento para o suficiente esclarecimento sobre a pesquisa” (BRASIL, 2016), ou seja, crianças menores de 3 anos, muitas vezes, ainda não tem a linguagem oral totalmente desenvolvida, impossibilitando o emprego do Assentimento conforme determina a Resolução nº 510/16.

Também segundo a Resolução nº 510/16, Inciso I, o Assentimento é a “anuência do participante da pesquisa - criança (...) impedidos de forma temporária ou não de consentir, na medida de sua compreensão e respeitadas suas singularidades, após esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, justificativa, objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos.” (BRASIL, 2016), ou seja, o assentimento é a aprovação da própria criança em participar da pesquisa, no entanto, é muito difícil que uma criança com idade inferior a 03 anos tenha esse entendimento necessário.

Assim, Mallmann (2013, p. 84), relata que observou “também que eles [as crianças] demonstravam um desprendimento com relação à câmara fotográfica, demonstrando-me seu *assentimento* em participarem da pesquisa, assim como aos registros fotográficos e de vídeo.” Nesse mesmo sentido, mas sem fazer uso da nomenclatura “assentimento”, nove pesquisas contaram com o aceite das crianças, seja por meio da permissão em ser fotografadas, sorrisos,

²¹ Os dados da autora foram retirados para preservar as informações.

aproximação com o investigador, entre outros indicadores. Pereira (2011, p. 64), na pesquisa *As crianças bem pequenas na produção de suas culturas*, relata que procurou “compreender o aceite ou a recusa delas²², a partir das linguagens que expressavam frente a minha presença, e frente à utilização dos instrumentos metodológicos, como a câmera fotográfica e a de vídeo.”

Assim sendo, os aspectos éticos utilizados nas pesquisas *com* crianças de 0 a 3 anos estão resumidos no Quadro 2, especificados em *Termo de Consentimento dos Pais e/ou Responsáveis, Assentimento e Aceite das Crianças*.

²² Essa pesquisa foi realizada com crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), conforme classificação da Base Nacional Comum Curricular.

	TÍTULO	AUTOR	ANO	TERMO DE CONSENTIMENTO DOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS	ASSENTIMENTO	ACEITE DAS CRIANÇAS
1	Materiais potencializadores e os bebês-potência: possibilidades de experiências sensoriais e sensíveis no contexto de um berçário	Elisete Mallmann	2015	SIM	SIM	-
2	As experiências do corpo em movimento das crianças pequenas: reflexões para a Pedagogia da Infância	Irene Carrillo Romero Beber	2014	SIM	-	SIM
3	Bebês em suas experiências primeiras: perspectivas para uma escola da infância	Gardia Maria Santos de Vargas	2014	SIM	-	SIM
4	Bebês produzem música? O brincar-musical de bebês em berçário	Aruna Noal Correa	2013	SIM	-	SIM
5	Os processos de socializ(ação) entre os bebês e os bebês e adultos no contexto da Educação Infantil	Rachel Freitas Pereira	2015	SIM	SIM	-
6	As crianças bem pequenas na produção de suas culturas	Rachel Freitas Pereira	2011	SIM	-	SIM
7	Crianças bem pequenas no cotidiano da escola: tecendo relações entre participação e interesse de aprendizagem	Queila Almeida Vasconcelos	2015	SIM	-	SIM
8	Do olhar que convoca ao sorriso que responde: possibilidades interativas entre bebês	Hildair Garcia Camera	2006	SIM	-	SIM
9	Encontros, cantigas, brincadeiras, leituras: um estudo acerca das interações dos bebês, as crianças bem pequenas com o objeto livro numa turma de berçário	Rosele Martins Guimarães	2011	SIM	-	SIM
10	“Mas os bebês fazem o que no berçário, eim?”: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva	Paulo Sérgio Fochi	2013	SIM	-	SIM
11	“Os bebês estão por todos os espaços!”: um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil	Carolina Gobbato	2011	SIM	-	SIM

Quadro 2: Cuidados Éticos - Pesquisas com crianças de 0 a 3 anos

Fonte: Própria pesquisadora

No Gráfico 7 serão apresentadas as informações das pesquisas *com* crianças de 0 a 3 anos em relação aos cuidados éticos utilizados.

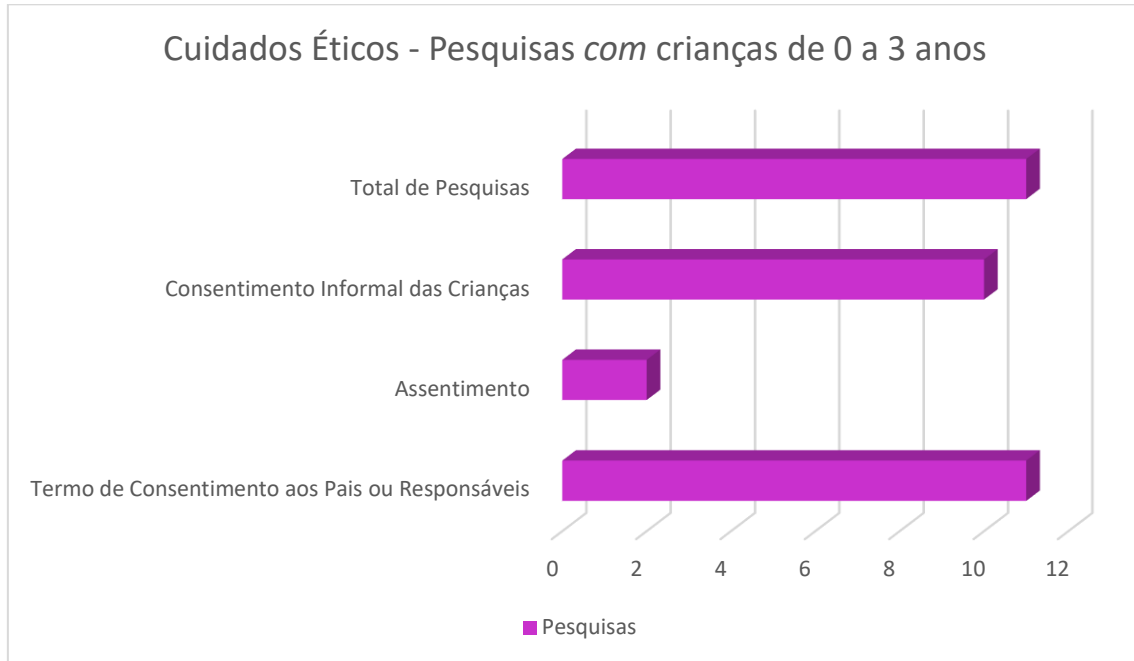


Gráfico 7: Cuidados Éticos - Pesquisas com crianças de 0 a 3 anos

Fonte: Própria Pesquisadora

Sendo assim, na próxima seção serão apresentadas as estratégias metodológicas e cuidados éticos presentes nas pesquisas *com* crianças de 3 a 6 anos de idade.

4.1.2 Pesquisas *com* crianças de 3 a 6 anos

Do total dos 24 trabalhos entre teses e dissertações mapeados, serão analisadas nessa seção onze pesquisas – Bombassaro (2010), Petry (2009), Comerlato (2013), Bischoff (2013), Engelman (2015), Souza (2009), Eccel Dornelles (2013), Fernandes (2014), Lino (2008), Simões (2015) e Zortéa (2007) - as quais têm como sujeitos de estudo as crianças com faixa etária entre 3 e 6 anos de idade. Considerando os aspectos metodológicos, das onze pesquisas, oito - Bombassaro (2010), Comerlato (2013), Engelman (2015), Souza (2009), Eccel Dornelles (2013), Lino (2008), Simões (2015) e Zortéa (2007) - utilizaram a observação participante como metodologia principal, a qual, segundo Denzin (1978, p. 183 apud LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 32), é “uma estratégia de campo que combina simultaneamente a análise documental, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e a observação

direta e a introspecção”, além de considerar que a observação participante gira em torno da “tentativa de tornar significativo o mundo [a ser] estudado na perspectiva dos que estão a ser observados” (DENZIN 1989, apud VASCONCELOS, 2016, p. 60), isto é, na observação participante, de alguma forma o observador se coloca como sujeito pertencente àquele contexto, e deixa perceptível que sua presença vai além de apenas “olhar”, pois a interação com os sujeitos que ali estão faz parte do processo.

Nesse sentido, Bombassaro (2010, p. 16), na pesquisa *A roda na escola infantil: aprendendo a roda aprendendo a conversar*, utilizou a observação participante argumentando que ela é um dos “instrumentos metodológicos que abrem a possibilidade de interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados, sejam eles crianças ou adultos.” Ainda, Eccel Dornelles (2013, p. 62), na pesquisa *Crianças em espaços expositivos: abrimos a “Porta do Gigante”*, justifica seu uso ao enunciar que “a observação participante nos auxilia também a pensarmos nos princípios desta metodologia que exige que o pesquisador esteja presente e vivendo as experiências e eventos que surgirão durante as visitas junto com as crianças.” Nessa forma de observação, portanto, a participação do pesquisador no contexto investigado é fundamental.

Tendo ainda um número bem expressivo, oito pesquisas – Bombassaro (2010), Petry (2009), Comerlato (2013), Souza (2009), Eccel Dornelles (2013), Lino (2008), Simões (2015) e Zortéa (2007) - utilizaram o diário/caderno de campo como forma de realizar os registros escritos, como Comerlato (2013, p. 68), em sua investigação *Situações matemáticas: estratégias utilizadas pelas crianças ao brincar com números em uma escola de Educação Infantil*, que afirma “utilizei um diário de campo para fazer registros das falas das crianças, minhas observações pessoais acerca dos encontros e registros diários para organização dos encontros.” Da mesma forma, Souza (2009) no trabalho *Revirando malas: entre histórias de bonecas e crianças*, faz uso do diário de campo como forma de realizar registros escritos, e traz como anexo da sua dissertação de mestrado o diário de campo produzido durante a realização de sua pesquisa. Abaixo, segue imagem do início do diário (Figura 6).

DIÁRIO DE CAMPO

Minha pesquisa de campo foi iniciada com encontros com as equipes de coordenação e com os professores titulares das escolas, para combinarmos como seria realizada a pesquisa com as crianças e acertarmos como poderíamos adaptar o cronograma de atividades às rotinas dos grupos.

Por ter realizado minha pesquisa de campo em duas escolas distintas, como uma forma de organização do diário de campo, optei por identificar a primeira escola

onde trabalhei utilizando a letra A e a segunda fazendo uso da letra B. Em relação à identificação das crianças participantes da pesquisa, escolhi nomeá-las diferenciando-as por gênero e idades.

Primeiro Encontro: Chegando às Escolas

Escola Estadual A

Ao chegar à escola, fui muito bem recebida pelas crianças e professora. O grupo do Jardim B é formado por 20 crianças com idades entre 5 e 6 anos, sendo que dessas 13 são meninas e 7 são meninos. Neste primeiro encontro estavam presentes 16 crianças (10 meninas e 6 meninos).

Para começarmos a nos conhecer, a professora solicitou às crianças que fizessem uma roda, pois elas estavam bastante agitadas para descobrirem quem eu era e o que nós iríamos fazer. Apresentei-me a eles e contei que estava fazendo uma pesquisa com crianças sobre bonecas e bonecos e que seria muito importante ouvir o que eles teriam a dizer, e também ter a oportunidade de vê-los brincando com os mesmos.

Relatei que realizaríamos 5 encontros e que em cada um deles iria propor uma atividade diferente envolvendo bonecas e bonecos e imagens fotográficas. As crianças ficaram bastante eufóricas e um dos meninos (6 anos), comentou: “- Eu só vou falar dos bonecos, porque menino não brinca de boneca!”.

Escola Estadual B

Ao chegar à escola, as crianças e a professora estavam me aguardando sentadas em uma roda. As crianças mostraram-se bastante curiosas em relação ao que eu iria propor a elas, já que a professora havia dito que naquele dia eles teriam uma surpresa.

(...)

Figura 6: Diário de Campo

Fonte: Souza (2009, p. 114)

Também foi bastante recorrente a utilização da gravação de áudio, em que oito pesquisadores – Bombassaro (2010), Petry (2009), Comerlato (2013), Bischoff (2013), Engelman (2015), Souza (2009), Fernandes (2014) e Lino (2008) - utilizaram essa ferramenta metodológica, como Bischoff (2013, p. 55) na investigação *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*, que descreve o uso do gravador em encontros com os livros e com atividades relacionadas às histórias “levava o gravador e a máquina fotográfica a fim de registrar os momentos e as falas das crianças em relação aos temas debatidos. O gravador ficou conhecido como “Nosso amigo” e quando eu o pegava, já sabiam que era a hora do nosso projeto, era hora de fazer pesquisa.” Dessa forma, fica evidenciada a potência da

utilização desse recurso metodológico para registrar as falas das crianças na íntegra, sem a necessidade de o pesquisador ficar refém de sua própria memória ou dos registros escritos. Dessas oito pesquisas que utilizaram o gravador de áudio como forma de gravar a fala das crianças aleatoriamente, três – Bombassaro (2010), Fernandes (2014) e Lino (2008) - fizeram gravação do áudio de entrevistas. A utilização da gravação na entrevista é vista de forma positiva, pois ela possui “a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado.” (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 43). Conforme Lino (2008, p. 71), na pesquisa *Barulhar: a escuta sensível da música nas culturas da infância*, afirma que “as entrevistas individuais constituíram uma fonte essencial de evidências, sendo registradas como notas de campo no diário ou podendo ser capturadas em áudio e vídeo.”

Outra ferramenta metodológica presente na maioria dos onze trabalhos analisados com crianças de 3 a 6 anos foi a utilização de foto e/ou vídeo, que ocorreram em oito pesquisas - Petry (2009), Comerlato (2013), Bischoff (2013), Engelman (2015), Souza (2009), Eccel Dornelles (2013), Lino (2008) e Simões (2015) - como forma de registrar os momentos. Nesse sentido, Petry (2009, p. 52), em sua pesquisa *Educação Infantil: vida-história de grupo e(m) processos de criação* relata que “permitiu produzir outros tipos de registro, como aconteceu com a minha produção fotográfica sobre [o] grupo, a qual me possibilitou guardar gestualidades, olhares, posicionamento dos corpos de crianças e professoras e relações dos sujeitos entre si e deles com o mundo, por exemplo.” No entanto, Simões (2015) em sua investigação *De mãos dadas com as crianças pequenas pelos espaços da escola: interações, brincadeiras e invenções*, o registro fotográfico também se constitui como uma forma de escrita, em que cria os fotodiálogos, os quais contribuem para “a produção de um significado através da fotografia e a construção de um possível diálogo com quem lê este texto” (SIMÕES, 2015, p. 15). Além disso, a autora atribui outra função ao uso da fotografia, quando relata que

[...] ao perceber o interesse das crianças pela câmera fotográfica arrisquei a utilizar a fotografia como uma estratégia de aproximação aos pensamentos das crianças sobre o brincar e suas brincadeiras, algo que certamente influencia na relação das crianças com a constituição do espaço; chamei este momento de FotoDiálogo. (SIMÕES, 2015, p. 28)

Dessa forma, a utilização do registro fotográfico e/ou fílmico se faz importante, pois, como afirmam Graue e Walsh (2003, p. 136) “o vídeo pode ser útil para registrar observações. O registro em vídeo de um acontecimento permite que o mesmo seja observado muitas vezes

e é particularmente útil ao nível da microanálise.” E, além dessa função, a aproximação com as crianças por meio da câmera, conforme Simões (2015).

O desenho das crianças esteve presente em três pesquisas – Bombassaro (2010), Souza (2009) e Fernandes (2014) - como estratégia metodológica de registro. Assim, Fernandes (2014, p. 81), em sua pesquisa *A identidade da pré-escola: entre a transição para o Ensino Fundamental e a obrigatoriedade de frequência* afirma que utilizou o desenho das crianças como um disparador nas entrevistas com elas, “a fim de auxiliar na realização das perguntas e na formulação das respostas das crianças e, também, como fonte de informação junto à fala sobre os significados que as crianças possuem da escola, compreendendo o desenho como narrativa.” Enquanto Bombassaro (2010), em sua pesquisa *A roda na escola infantil: aprendendo a roda aprendendo a conversar* utiliza o desenho como forma de as crianças demonstrarem de que forma enxergam a roda na escola. E Petry (2009) em seu trabalho *Educação Infantil: vida-história de grupo e(m) processos de criação* utilizou os desenhos como forma de documentar as produções das crianças, em que realizou fotocópia dos desenhos produzidos por elas em diferentes momentos. A estratégia metodológica do desenho pode então ser enquadrada na análise documental, em que os documentos representam “uma fonte “natural” de informação. Não se tratam apenas de uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 45). De tal modo, pode-se concluir que o desenho é utilizado de diferentes formas nas pesquisas, o que evidencia suas múltiplas enquanto estratégia metodológica nas pesquisas com crianças de 3 a 6 anos de idade, desde disparador para ser utilizado em uma entrevista, até registro do entendimento das crianças sobre determinado assunto.

Uma das investigações – Engelman (2015) - analisadas utilizou os “bonecos-família” como estratégia para a produção dos dados de sua pesquisa: Engelman (2015, p. 12), em sua pesquisa *O que as crianças dizem sobre família(s) em suas brincadeiras com bonecos-família?* utilizou os bonecos-família para analisar “como as crianças apresentam e constituem suas combinações de família fazendo uso de bonecos-família em suas brincadeiras.” Nesse sentido, autores como Graue e Walsh (2003) defendem a utilização de adereços como forma de auxiliar na pesquisa com crianças, pois acreditam que “com crianças muito pequenas é útil levar adereços – objetos (...). A atenção das crianças pode ser mantida mais facilmente quando tem algo concreto em que se concentrar” (GRAUE e WALSH, 2003, p. 141). Isto significa que os objetos concretos auxiliam para a materialização da opinião/ideia das crianças em relação a temas um tanto quanto delicado de se conquistar de outras formas que não na

brincadeira com crianças tão pequenas, como, por exemplo, por meio da entrevista ou mesmo por conversas informais.

As metodologias utilizadas em pesquisas *com* crianças de 3 a 6 anos de idade apresentadas nessa seção estão apresentadas no Quadro 3 como forma de demonstrar cada uma das estratégias utilizadas de maneira compacta.

	TÍTULO	AUTOR	ANO	OBS. PARTICIPANTE	DIÁRIO DE CAMPO	ÁUDIO	FOTO E/OU VÍDEO	OUTRO
1	A roda na escola infantil: aprendendo a roda aprendendo a conversar	Maria Cláudia Bombassaro	2010	SIM	SIM	SIM	-	Entrevista Desenhos
2	Educação Infantil: vida-história de grupo e(m) processos de criação	Letícia Marlise Petry	2009	-	SIM	SIM	SIM	Fotocópia das produções das crianças
3	Situações matemáticas: estratégias utilizadas pelas crianças ao brincar com números em uma escola de Educação Infantil	Lisiane Comerlato	2013	SIM	SIM	SIM	SIM	-
4	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	Daniela Lemmertz Bischoff	2013	-	-	SIM	SIM	Pesquisa com crianças
5	O que as crianças dizem sobre família(s) em suas brincadeiras com bonecos-família?	Débora Engelman	2015	SIM	-	SIM	SIM	Bonecos-família
6	Revirando malas: entre histórias de bonecas e crianças	Fernanda Moraes de Souza	2009	SIM	SIM	SIM	SIM	-
7	Crianças em espaços expositivos: abrimos a “Porta do Gigante”	Amanda Eccel Dornelles	2013	SIM	SIM	-	SIM	-
8	A identidade da pré-escola: entre a transição para o Ensino Fundamental e a obrigatoriedade de frequência	Cinthia Votto Fernandes	2014	-	-	SIM	-	Entrevista com utilização de disparador; Documentos e desenhos.
9	Barulhar: a escuta sensível da música nas culturas da infância	Dulcimarta Lemos Lino	2008	SIM	SIM	SIM	SIM	Entrevistas e conversas.
10	De mãos dadas com as crianças pequenas pelos espaços da escola: interações, brincadeiras e invenções	Eleonora das Neves Simões	2015	SIM	SIM	-	SIM	-
11	Inclusão na Educação Infantil: as crianças nos (des)encontros com seus pares	Ana Maira Zortéa	2007	SIM	SIM	-	-	-

Quadro 3: Metodologias - Pesquisas com crianças de 3 a 6 anos

Fonte: Própria pesquisadora

A seguir o Gráfico 8 evidencia de modo quantitativo a utilização de cada uma das estratégias metodológicas utilizadas nas pesquisas *com* crianças de 3 a 6 anos de idade.

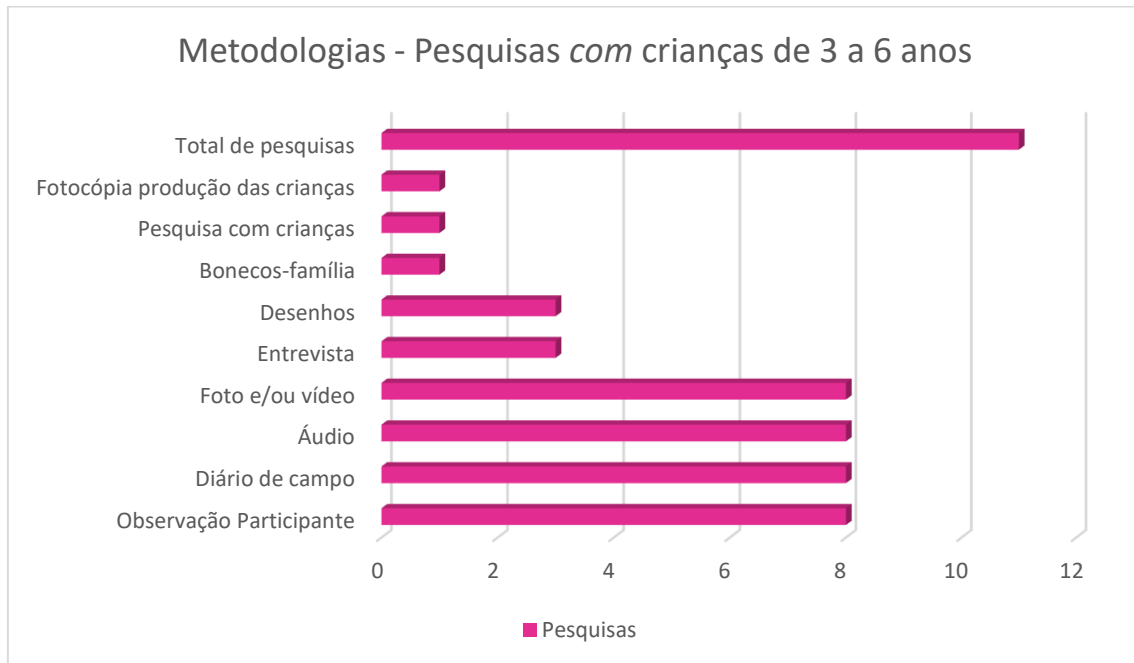


Gráfico 8: Metodologias - Pesquisas com crianças de 3 a 6 anos

Fonte: Própria pesquisadora

Em relação aos aspectos éticos, nas onze pesquisas os investigadores pediram autorização para os pais ou responsáveis das crianças, sendo que dez - Bombassaro (2010), Petry (2009), Comerlato (2013), Bischoff (2013), Engelman (2015), Eccel Dornelles (2013), Fernandes (2014), Lino (2008), Simões (2015) e Zortéa (2007) - utilizaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, direcionado aos pais ou responsáveis das crianças e apenas uma pesquisa - Souza (2009) - não utilizou-o, mas sim uma “autorização” que ficou a cargo da escola encaminhar aos pais. A seguir, as figuras ilustram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, extraído da pesquisa *A identidade da pré-escola: entre a transição para o Ensino Fundamental e a obrigatoriedade de frequência* de Fernandes (2014), Figura 7.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Pais e/ou responsáveis pelas crianças)**

A pesquisa: A identidade da pré-escola: transição e obrigatoriedade, tem por objetivo geral: investigar quais os significados presentes nas narrativas dos atores dos processos educativos sobre a pré-escola, incluindo a concepção de transição para o Ensino Fundamental, e como estes definem a identidade da pré-escola diante do novo ordenamento legal da obrigatoriedade de frequência.

Trata-se de uma Tese como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor, no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. A coleta de informações será realizada no período de outubro a dezembro de 2012.

O estudo, que privilegiará a abordagem qualitativa, será efetuado através de visitas ao local, observações, anotações, conversas informais, coleta e análise de documentos e aplicação de entrevistas. As pessoas – que participarão da pesquisa – serão convidadas a fornecer informações a respeito do tema e do objetivo acima propostos. Ressalta-se que a realidade poderá ser, fotografada, observada e as entrevistas serão gravadas.

O material coletado será de uso exclusivo da pesquisadora, sendo utilizado com a única finalidade de fornecer elementos para a realização da tese e dos artigos e comunicações que dela resultem.

Durante o processo em curso, e mesmo na escrita da Tese será assegurada a confidencialidade dos dados e das informações que possibilitem a identificação dos participantes da pesquisa. Os participantes, no entanto, serão consultados, pois, se assim o desejarem, suas identidades serão reveladas na escrita do texto da Tese. Para isso, deverão manifestar sua vontade à pesquisadora quando da assinatura deste termo.

A pesquisa não oferece nenhum dano ou desconforto aos participantes e não será objeto de nenhum benefício, ressarcimento ou pagamento aos mesmos. Se, no decorrer do procedimento o/a participante vier a manifestar sua vontade de que a coleta de dados seja interrompida e/ou seu conteúdo não seja divulgado, a pesquisadora atenderá a sua vontade.

O material coletado também não poderá ser objeto de comercialização e/ou divulgação que possa prejudicar os participantes ou a sua comunidade.

É compromisso desta pesquisadora manter os participantes informados sobre o andamento da pesquisa e, ao final de sua realização, de comunicar-lhes os resultados e/ou devolver-lhes, de alguma forma, o produto alcançado.

Assinatura da pesquisadora

Eu, _____, CI nº _____, CPF nº _____, domiciliado(a) à rua _____, nº _____, compl: _____, bairro: _____, município: _____, estado: _____, pai e ou responsável por: _____, concordo que ele (a) participe voluntariamente desta pesquisa.

Assinatura do Pai e/Responsável

_____ de _____ de 2012.

Figura 7: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Além disso, das onze pesquisas analisadas, oito - Petry (2009), Comerlato (2013), Bischoff (2013), Engelman (2015), Eccel Dornelles (2013), Fernandes (2014), Simões (2015) e Zortéa (2007) - fizeram utilização do Termo de Consentimento²³ da Criança, o qual buscou o *assentimento* da própria criança em participar ou não da pesquisa. Considero a utilização desse termo como principal diferenciação nos cuidados éticos em pesquisas *com* crianças de 0 a 3 anos e pesquisa *com* crianças de 3 a 6 anos. Isso ocorre pelo fato da explicação realizada com a utilização de um documento exigir a “assinatura” das crianças como critério para a sua autorização para participar, e só é possível e significativa com crianças que possuem o entendimento da importância de um documento e tudo que esse termo significa para a realização da pesquisa. Esse evento pode definir limites ao adulto pesquisador, invertendo a lógica adultocêntrica de permissão e negação. Assim, logo abaixo está ilustrado o Termo de Consentimento²⁴ Informado da Criança, o qual foi retirado da pesquisa *Situações matemáticas: estratégias utilizadas pelas crianças ao brincar com números em uma escola de Educação Infantil*, de Comerlato (2013), e é destinado à criança, Figura 8.

TERMO DE CONSENTIMENTO²⁵ INFORMADO DA CRIANÇA

Este papel de nome estranho – “Termo de Consentimento Informado da Criança” – é, na verdade, um papel que explica o que vamos fazer durante esta pesquisa e quais são teus direitos de participante.

Depois de lermos juntos tu poderás levá-lo para casa e mostrar para teus pais ou para um amigo antes de assiná-lo e dizer que tu queres participar e me ajudar neste trabalho.

Mas não fique preocupado/a, tu também podes mudar de ideia em qualquer momento e desistir das atividades, ok?



O que será feito?

- A gente vai se encontrar uma vez por semana para fazer brincadeiras e atividades. Tu não estarás sozinho. Seremos eu, tu e mais os colegas da tua sala. A tua professora também poderá participar.

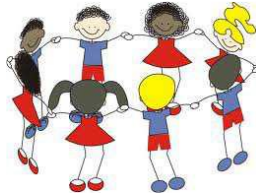
- Nós ficaremos na sala de aula e em outros espaços da tua escola, conforme a brincadeira.

²³ Nomenclatura utilizada de forma equivocada, tendo em vista que as crianças, sendo menores de 18 anos, legalmente podem apenas assentir e não consentir.

²⁴ Nomenclatura equivocada presente nas pesquisas, pois com crianças se utiliza o Termo de Assentimento.

²⁵ Nomenclatura correta: Termo de Assentimento da Criança

- Enquanto estivermos conversando eu vou gravar a nossa conversa para depois poder ouvir novamente o que falamos.
- Durante os nossos encontros faremos atividades de conversar, desenhar, fotografar, brincar.
- Nós vamos nos encontrar, pelo menos, seis vezes.
- Caso tu não queiras fazer alguma das atividades tu poderás não fazê-la.
- Caso tu não gostes dos encontros tu poderás deixar de vir.
- Tudo aquilo que a gente fizer nos encontros vai ser guardado por mim de forma bastante segura.
- As tuas falas, teus textos, desenhos e fotografias vão ser utilizados na pesquisa. Mas eu não vou usar teu nome real. Nas pesquisas, a gente costuma inventar um nome diferente para ninguém nos reconhecer. Mas tu vais poder reconhecer teus próprios trabalhos.
- Eu não vou falar com ninguém que tu conheças sobre o que tu me falares em nossos encontros.
- Ah, mais uma coisa: nas atividades não existem respostas certas ou erradas, e as atividades que tu fizeres não serão corrigidas. Não sou eu quem vou te ensinar, mas é tu quem vais me ensinar sobre as coisas que tu sabes acerca dos números.



Depois de ter lido e entendido o que vai ser feito nesta pesquisa eu,
 (teu nome) aceito participar.
 (Lisiane Comerlato – pesquisadora).

Para começar, gostaria de ver um desenho teu... Como tu achas que serão nossas brincadeiras e atividades?

Porto Alegre, de de 2012.

Figura 8: Termo de Consentimento Informado da Criança

Fonte: Comerlato (2013, p. 147)

No entanto, na pesquisa *Revirando malas: entre histórias de bonecas e crianças*, de Souza (2009), foi utilizada a expressão “juntamente com a família” ao se referir à escolha da criança participar ou não da pesquisa. Portanto, a decisão da criança dependeu

prioritariamente da decisão da família, reforçando a lógica adultocêntrica e retirando o reconhecimento das crianças enquanto atores sociais.

Dessa forma, os cuidados éticos tomados nas pesquisas *com* crianças de 3 a 6 anos estão resumidos no Quadro 4.

	TÍTULO	AUTOR	ANO	TERMO DE CONSENTIMENTO PAIS/RESPONSÁVEIS	TERMO DE CONSENTIMENTO ²⁶ DA CRIANÇA	OUTRO
1	A roda na escola infantil: aprendendo a roda aprendendo a conversar	Maria Cláudia Bombassaro	2010	SIM	-	-
2	Educação Infantil: vida-história de grupo e(m) processos de criação	Letícia Marlise Petry	2009	SIM	SIM	-
3	Situações matemáticas: estratégias utilizadas pelas crianças ao brincar com números em uma escola de Educação Infantil	Lisiane Comerlato	2013	SIM	SIM	-
4	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	Daniela Lemmertz Bischoff	2013	SIM	SIM	-
5	O que as crianças dizem sobre família(s) em suas brincadeiras com bonecos-família?	Débora Engelman	2015	SIM	SIM	-
6	Revirando malas: entre histórias de bonecas e crianças	Fernanda Morais de Souza	2009	SIM	-	Criança decide “juntamente com sua família”
7	Crianças em espaços expositivos: abrimos a “Porta do Gigante”	Amanda Eccel Dornelles	2013	SIM	SIM	-
8	A identidade da pré-escola: entre a transição para o Ensino Fundamental e a obrigatoriedade de frequência	Cinthia Votto Fernandes	2014	SIM	SIM	-
9	Barulhar: a escuta sensível da música nas culturas da infância	Dulcimarta Lemos Lino	2008	-	-	Autorização
10	De mãos dadas com as crianças pequenas pelos espaços da escola: interações, brincadeiras e invenções	Eleonora das Neves Simões	2015	SIM	SIM	-
11	Inclusão na Educação Infantil: as crianças nos (des)encontros com seus pares	Ana Maira Zortéa	2007	SIM	SIM	-

Quadro 4 - Cuidados Éticos - Pesquisas com crianças de 3 a 6 anos

Fonte: Própria pesquisadora

²⁶ Nomenclatura correta: Termo de Assentimento das crianças.

O Gráfico 9 evidencia de forma quantitativa a distribuição dos Termos de Consentimento aos pais, Autorização dos pais e Termo de Consentimento²⁷ da Criança.

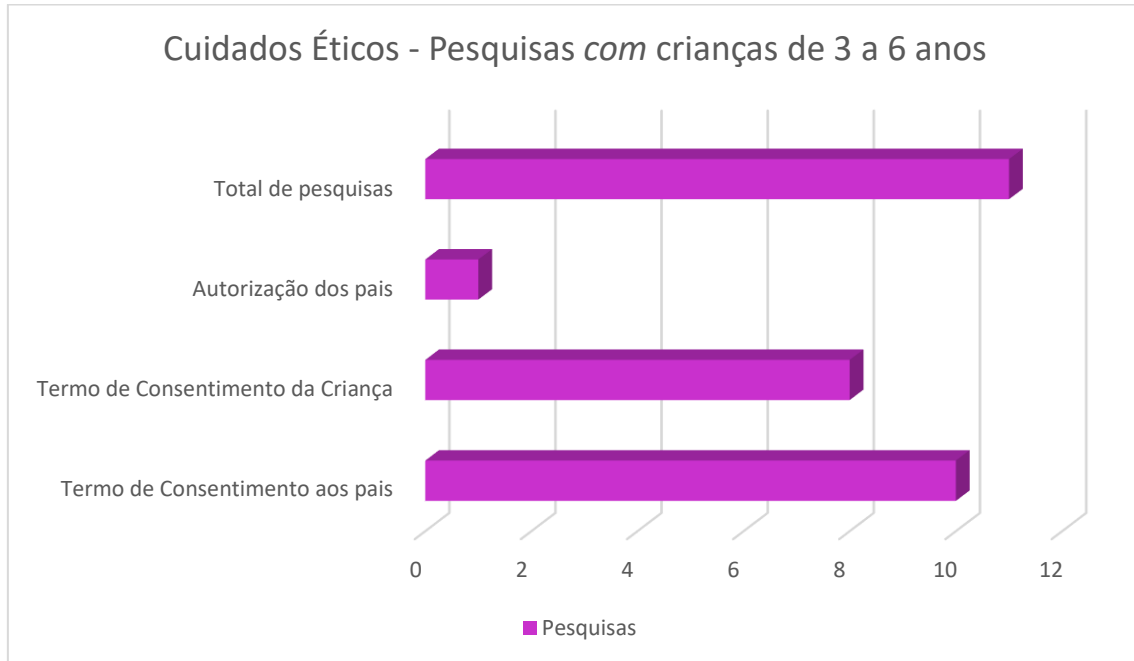


Gráfico 9: Cuidados Éticos - Pesquisas com crianças de 3 a 6 anos

Fonte: Própria pesquisadora

Prosseguindo a discussão, na próxima seção serão apresentadas as análises realizadas em relação às estratégias metodológicas e cuidados éticos nas pesquisas *com* crianças que abrangeram crianças de 0 a 6 anos de idade no contexto da Educação Infantil.

4.1.3 Pesquisas *com* crianças de 0 a 6 anos

De um total de 24 trabalhos entre teses e dissertações, foram analisadas nessa seção duas pesquisas – Trois (2012) e Isaia (2007) - as quais têm como sujeitos de estudo crianças de 0 a 6 anos, ou seja, toda a faixa etária pertencente à Educação Infantil, como na pesquisa de Isaia (2007, p. 58), em que ela afirma “entrei em sala, nas turmas dos Maternais e dos Jardins”. Essa classificação de forma separada das demais pelo fato de essas duas investigações não focarem em apenas uma turma, mas na escola como um todo. Considerando os aspectos metodológicos, das duas pesquisas, tanto Trois (2012) em sua pesquisa *O privilégio de estar com as crianças: o currículo das infâncias*, quanto Isaia (2007), em *A*

²⁷ Nomenclatura equivocada presente nas pesquisas, pois com crianças se utiliza o Termo de Assentimento.

participação infantil nos processos de gestão na escola da primeira infância, utilizaram o diário de campo. Trois (2012) utilizou a observação participante e foto. Enquanto Isaia (2007) utilizou a pesquisa-ação, observação, gravação de conversas e análise documental. O Quadro 5 mostra essa classificação.

	TÍTULO	AUTOR	ANO	DIÁRIO DE CAMPO	OUTRO
1	O privilégio de estar com as crianças: o currículo das infâncias	Loide Pereira Trois	2012	SIM	Observação participante e foto.
2	A participação infantil nos processos de gestão na escola da primeira infância	Clarice Veríssimo Isaia	2007	SIM	Pesquisa-ação, observação, gravação de conversas e análise documental.

Quadro 5 - Metodologias - Pesquisas com crianças de 0 a 6 anos

Fonte: Própria Pesquisadora

Assim, o Gráfico 10 ilustra essas informações de forma quantitativa, evidenciando que o registro das observações em diário de campo é uma das estratégias mais utilizadas para produção dos dados da pesquisa.

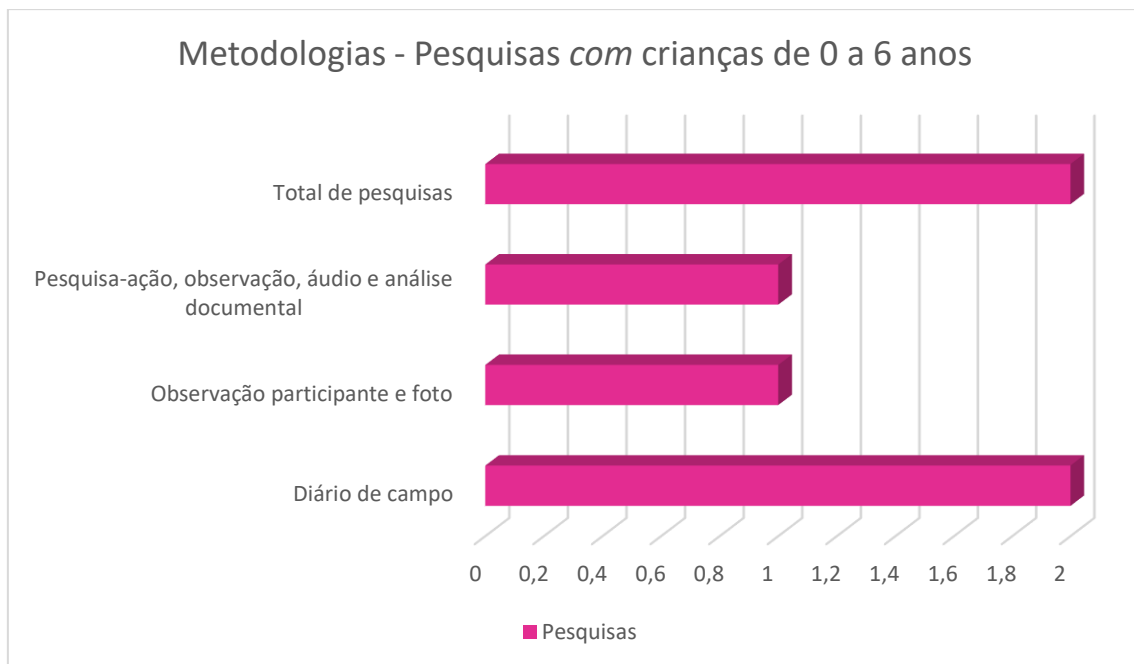


Gráfico 10 - Metodologias - Pesquisas com crianças de 0 a 6 anos

Fonte: Própria Pesquisadora

Em relação aos aspectos éticos analisados nas duas pesquisas, Trois (2012) e Isaia (2007) utilizaram o Termo de Consentimento aos pais, Trois (2012, p. 34) utilizou o aceite das crianças, como relata em sua pesquisa:

Na medida em que minha familiaridade e meu envolvimento com as crianças cresciam, seja pelos convites para montar um castelo, brincar de padaria, de correr, de entrar na casinha, seja pelos abraços, apertos, beijos e pedidos de colo que recebia a cada dia, os adultos também ficavam mais próximos, me recebiam com um sorriso largo, um bom dia gostoso ou um olhar de alegria.

Isaia (2007), no entanto, utilizou o Termo de Consentimento²⁸ da Criança, em que relata “elaborei um termo de consentimento²⁹ para as crianças das turmas dos Jardins para que elas assinassem seus nomes após leitura e explicação do que continha no papel que expus a elas.” (ISAIA, 2007, p. 58). Dessa forma, as informações apresentadas estão representadas no Quadro 6.

	TÍTULO	AUTOR	ANO	TERMO DE CONSENTIMENTO PAIS/RESPONSÁVEIS	OUTRO
1	O privilégio de estar com as crianças: o currículo das infâncias	Loide Pereira Trois	2012	SIM	Aceite das crianças.
2	A participação infantil nos processos de gestão na escola da primeira infância	Clarice Veríssimo Isaia	2007	SIM	Termo de Consentimento ³⁰ da Criança.

Quadro 6 - Cuidados Éticos - Pesquisas com crianças de 0 a 6 anos

Fonte: Própria pesquisadora

Os cuidados éticos utilizados nas pesquisas *com* crianças de 0 a 6 anos estão representados, também, no Gráfico 6.

²⁸ Nomenclatura correta: Termo de Assentimento da Criança.

²⁹ Nomenclatura correta: termo de assentimento.

³⁰ Nomenclatura correta: Termo de Assentimento da Criança.

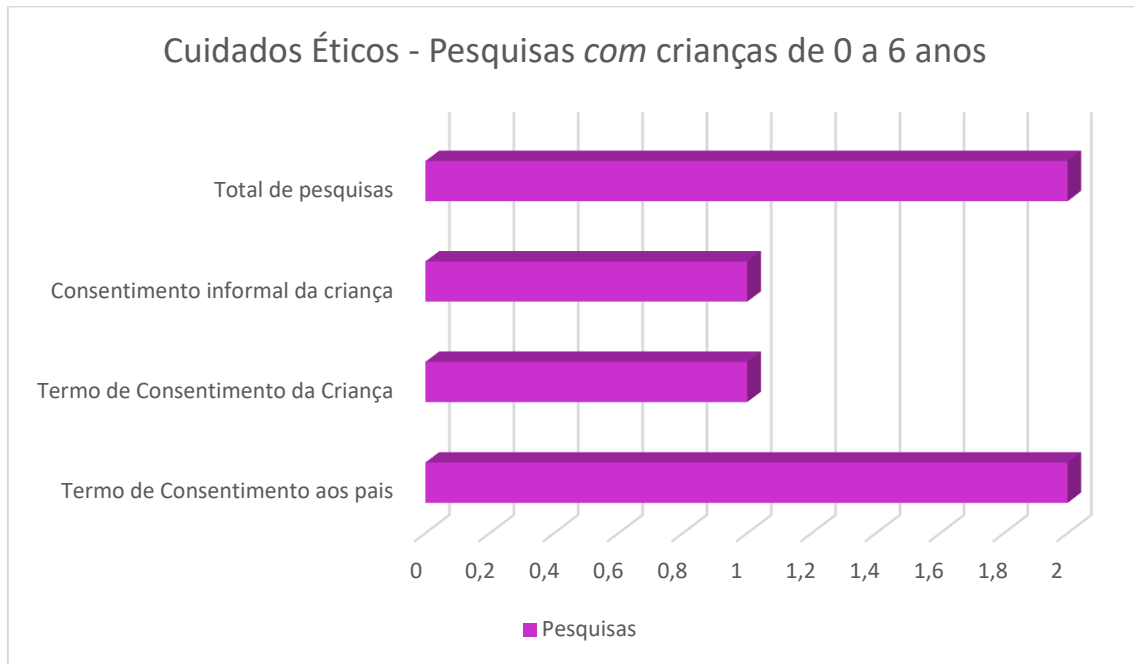


Gráfico 11 - Cuidados Éticos - Pesquisas *com* crianças de 0 a 6 anos

Fonte: Própria pesquisadora

Na próxima seção está exposto o cruzamento dos dados em relação às estratégias metodológicas e cuidados éticos analisados como forma de demonstrar as diferenças e/ou semelhanças entre as pesquisas *com* crianças de 0 a 3 anos e pesquisas *com* crianças de 3 a 6 anos, bem como as pesquisas que foram realizadas *com* crianças de 0 a 6 anos.

4.2 CRUZAMENTO DE DADOS PELAS DIFERENTES FAIXAS ETÁRIAS: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Nessa seção foi realizado o cruzamento de dados com a intenção de obter uma visão geral das 24 pesquisas mapeadas – Mallmann (2015), Beber (2014), Vargas (2014), Correa (2013), Pereira (2015), Pereira (2011), Vasconcelos (2015), Camera (2006), Guimarães (2011), Fochi (2013), Gobbato (2011), Bombassaro (2010), Petry (2009), Comerlato (2013), Bischoff (2013), Engelman (2015), Souza (2009), Eccel Dornelles (2013), Fernandes (2014), Lino (2008), Simões (2015), Zortéa (2007), Trois (2012) e Isaia (2007) - já que nas seções anteriores os trabalhos foram analisados e evidenciados de forma separada por faixa etária. Sendo assim, classifiquei quatro que mais apareceram das treze metodologias que foram

utilizadas nas pesquisas, sendo elas: diário de campo, foto e vídeo, observação participante e áudio.

O diário de campo foi utilizado em 21 pesquisas - Mallmann (2015), Beber (2014), Vargas (2014), Correa (2013), Pereira (2015), Pereira (2011), Vasconcelos (2015), Camera (2006), Guimarães (2011), Fochi (2013), Gobbato (2011), Bombassaro (2010), Petry (2009), Comerlato (2013), Souza (2009), Eccel Dornelles (2013), Lino (2008), Simões (2015), Zortéa (2007), Trois (2012) e Isaia (2007); foto e vídeo em vinte pesquisas - Mallmann (2015), Beber (2014), Vargas (2014), Correa (2013), Pereira (2015), Pereira (2011), Vasconcelos (2015), Camera (2006), Guimarães (2011), Fochi (2013), Gobbato (2011), Petry (2009), Comerlato (2013), Bischoff (2013), Engelman (2015), Souza (2009), Eccel Dornelles (2013), Lino (2008), Simões (2015) e Trois (2012); observação participante (com exatamente essa nomenclatura) em quinze pesquisas - Mallmann (2015), Vargas (2014), Pereira (2015), Pereira (2011), Camera (2006), Guimarães (2011), Bombassaro (2010), Comerlato (2013), Engelman (2015), Souza (2009), Eccel Dornelles (2013), Lino (2008), Simões (2015), Zortéa (2007) e Trois (2012).

No entanto, outras nomenclaturas também se enquadrariam em observação participante de acordo com a descrição que foram encontradas nos trabalhos mapeados: escuta sensível (um) – Beber (2014), pesquisa intervenção (um) – Correa (2013), pesquisa *com* crianças (um) – Bischoff (2013), bonecos-família (um) – Engelman (2015), e pesquisa-ação/observação (um) – Isaia (2007). Totalizam vinte pesquisas que utilizaram a observação participante; e áudio em nove pesquisas - Bombassaro (2010), Petry (2009), Comerlato (2013), Bischoff (2013), Engelman (2015), Souza (2009), Fernandes (2014), Lino (2008) e Isaia (2007).

Considero importante salientar a importância do diário de campo como forma de registro, bem como a utilização de registro fotográfico e fílmico como ferramenta que vem a agregar detalhes aos registros escritos, o que ficou comprovado pelo grande número de utilização de cada um deles nas pesquisas analisadas. Do mesmo modo, a observação participante recebe um destaque especial, possivelmente em razão da relevância de uma “observação-interação” quando se realiza uma investigação *com* crianças. Independente da faixa etária que será pesquisada se tornam possíveis percepções mais próximas da realidade ao se conhecer e vivenciar aquele universo.

As informações apresentadas nessa seção podem ser melhor visualizadas no Quadro 7.

	0-3 anos	3-6 anos	0-6 anos	Total
Diário de campo	11	8	2	21
Observação participante	8	10	2	20
Foto e vídeo	11	8	1	20
Áudio	0	8	1	9

Quadro 7- Estratégias Metodológicas mais utilizadas

Fonte: Própria pesquisadora

Nesse sentido, o Gráfico 12 apresenta essas informações de forma quantitativa.

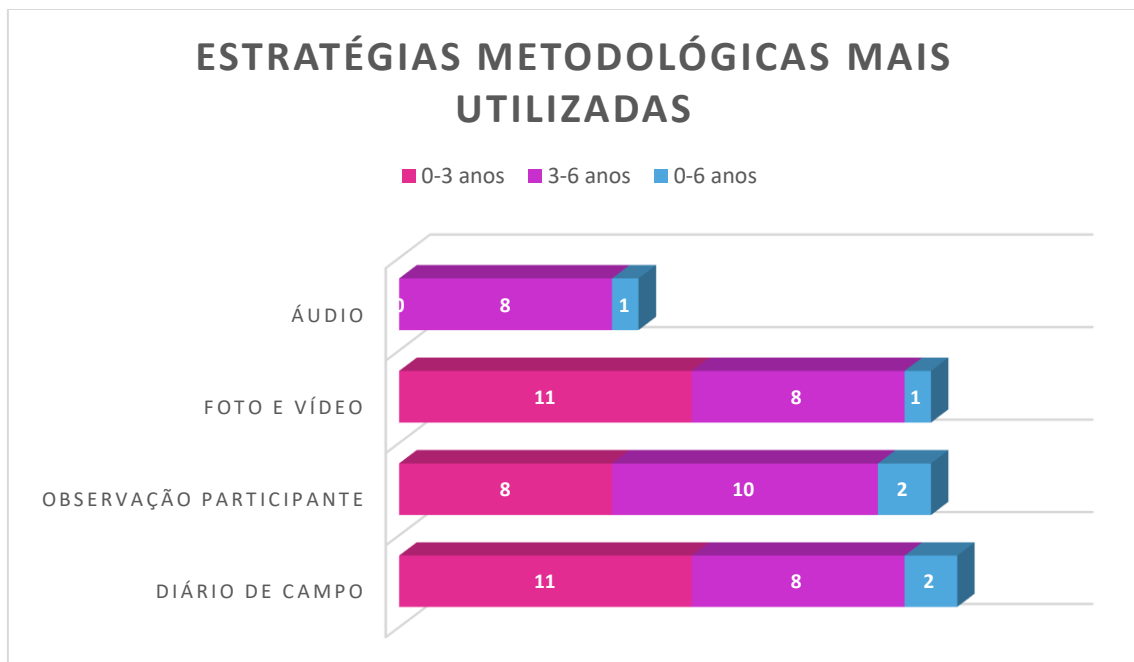


Gráfico 12 - Estratégias metodológicas mais utilizadas

Fonte: Própria pesquisadora

Pode-se afirmar, assim, a importância que essas metodologias têm ao se realizar pesquisa *com* crianças. Cada uma delas contribui à sua maneira para a realização das investigações, sendo as suas particularidades fundamentais para o bom andamento da pesquisa. O diário de campo é uma excelente ferramenta para o registro escrito, a observação participante é fundamental para o bom conhecimento do contexto a ser estudado, a foto e o vídeo vêm a somar com os registros escritos. Além de proporcionar a possibilidade de

diferentes interpretações de um mesmo momento, e a gravação de áudio permite o registro na íntegra da fala das crianças.

O diário de campo foi a metodologia presente em quase todas as pesquisas, ficando de fora apenas em três das 24, ou seja, 21 pesquisas utilizaram: Mallmann (2015), Beber (2014), Vargas (2014), Correa (2013), Pereira (2015), Pereira (2011), Vasconcelos (2015), Camera (2006), Guimarães (2011), Fochi (2013), Gobbato (2011), Bombassaro (2010), Petry (2009), Comerlato (2013), Souza (2009), Eccel Dorneles (2013), Lino (2008), Simões (2015), Zortéa (2007), Trois (2012) e Isaia (2007). Contudo, isso não significa que ele não tenha sido utilizado nas outras três pesquisas – Bischoff (2013), Engelman (2015) e Fernandes (2014) – pois na presente análise foram considerados apenas as nomenclaturas que estavam explícitas em cada uma das pesquisas mapeadas, isto é, mesmo que tenha ficado subentendido o uso de algum caderno de anotações para registro escrito, não foi considerado por não ter sido utilizado o termo “diário de campo” ou “caderno de campo”. Teresa Maria Vasconcelos (2016 p. 62), por sua vez, chama a atenção para a importância da utilização de outro diário além do formal com os registros das observações, o qual deve ser “de caráter mais reflexivo e subjetivo. Nele, a observadora anota as visões sobre si mesma, enquanto ator neste processo e, também as decisões metodológicas que se vão tomando ao longo do processo.” Assim, fortalece a importância do diário de campo para o registro de tudo que é tido como importante no decorrer de cada uma das investigações analisadas, para que o investigador não fique dependente apenas do que a sua memória registra.

Além disso, a observação participante também esteve presente com frequência, aparecendo em 20 das 24 pesquisas mapeadas: Mallmann (2015), Beber (2014), Vargas (2014), Correa (2013), Pereira (2015), Pereira (2011), Vasconcelos (2015), Camera (2006), Guimarães (2011), Bombassaro (2010), Comerlato (2013), Bischoff (2013), Engelman (2015), Souza (2009), Eccel Dorneles (2013), Lino (2008), Simões (2015), Zortéa (2007), Trois (2012) e Isaia (2007). Nessa perspectiva, a observação participante, segundo Corsaro (2009, p. 85), “é sustentável e comprometida, e requer que o pesquisador não apenas observe repetidamente, mas também participe como um membro do grupo”. Este processo é essencial ao se realizar pesquisas, seja *com* crianças de 0 a 3 anos, ou de 3 a 6 anos de idade.

A utilização de foto e/ou vídeo esteve igualmente presente nos trabalhos analisados, sendo percebidos em 20 das 24 investigações: Mallmann (2015), Beber (2014), Vargas (2014), Correa (2013), Pereira (2015), Pereira (2011), Vasconcelos (2015), Camera (2006), Guimarães (2011), Fochi (2013), Gobbato (2011), Petry (2009), Comerlato (2013), Bischoff (2013), Engelman (2015), Souza (2009), Eccel Dorneles (2013), Lino (2008), Simões (2015)

e Trois (2012). Corroborando o argumento, Martins Filho (2011, p. 99) afirma que “o emprego da filmagem nas pesquisas é uma maneira de obter dados o mais próximo possível ao movimento das crianças”. Atribuo a mesma importância para a utilização das fotografias, pois acredito que, juntamente com “a imagem filmada e a sua transcrição, simultaneamente, articulam entre si a possibilidade de captar, com maior expansão e expressão, aquilo que não é perceptível à primeira vista”. (MARTINS FILHO, 2011, p. 99) Isto demonstra outra maneira eficaz de se realizar pesquisa *com* crianças de todas as faixas etárias em seus mínimos detalhes.

A utilização do áudio também se fez presente de maneira expressiva, contudo, bem menor do que os métodos anteriormente descritos. Foi utilizado em nove trabalhos, do total de 24 mapeados, sendo oito *com* crianças de 3 a 6 anos de idade – Bombassaro (2010), Petry (2009), Comerlato (2013), Bischoff (2013), Engelman (2015), Souza (2009), Fernandes (2014) e Lino (2008) - e um com a investigação que utilizou a faixa etária estendida de 0 a 6 anos – Isaia (2007) - não aparecendo em trabalhos *com* crianças de 0 a 3 anos. Isso ocorre pelo fato de a utilização de áudio ser pouco eficaz *com* crianças de 0 a 3 anos, tendo em vista a pouca fala nessa faixa etária, permanecendo a maior parte de sua comunicação a cargo de outras linguagens que não a falada, ou seja, não sendo possível a captação dos seus detalhes por áudio. A utilização do áudio está relacionada a entrevistas e rodas de conversas, que serão explanadas a seguir. Por essa razão, conforme Teresa Maria Vasconcelos (2016, p. 62) “a investigadora recorre à entrevista como forma de completar os dados recolhidos na observação participante, de modo a registrar, nas palavras do próprio sujeito, informação relevante para o tema em estudo”. Esses fatores podem explicar a inexistência do áudio em pesquisas *com* crianças de 0 a 3 anos de idade, devido à impossibilidade de “registrar nas palavras do próprio sujeito” as informações importantes para a pesquisa.

Outras duas metodologias foram utilizadas mais de uma vez nas pesquisas mapeadas e, por isso, considerei importante explicitar cada uma delas, da mesma forma que as quatro anteriores: a análise documental (cinco) e entrevistas/conversas informais (quatro). A análise documental esteve presente em cinco pesquisas mapeadas: Bombassaro (2010) utilizou a análise dos desenhos das crianças; Petry (2009) analisou as fotocópias que fez das produções das crianças; Souza (2009) realizou análise do desenho das crianças; Fernandes (2014) fez análise de documentos administrativos e fotos dos ambientes da escola; e Isaia (2007) utilizou a análise dos documentos sobre a instituição e relato dos funcionários. Assim, a análise documental, segundo Caulley (1981, apud LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 45), “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse”, o que se

torna plenamente possível ao se analisar os desenhos e outras produções das crianças. Essas produções podem ser ricas de significados e informações que detalhem mais o universo que está sendo pesquisado. Além disso, “os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam informações e declarações do pesquisador” (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 45). Passa a estar subentendida a razão dessa metodologia não estar presente nas pesquisas *com* crianças de 0 a 3 anos de idade, pois, pode ser considerada muito pouco eficaz nessa faixa etária. A análise documental, então, passa a contribuir mais para a pesquisa quando realizada *com* crianças com mais de 03 anos, o que ficou evidenciado ao se realizar a análise das pesquisas mapeadas.

A utilização da entrevista ou conversas informais incidiu em quatro das 24 pesquisas mapeadas: Bombassaro (2010), Fernandes (2014), Lino (2008) e Isaia (2007). Nesse sentido, Woods (1999, apud VASCONCELOS, 2016, p. 62), define a entrevista como “um processo da construção da realidade no qual ambas as partes contribuem e pela qual ambos são afetados”, considera, ainda, que ela é uma “escuta ativa” e deve ser o mais aberta possível. Assim, “na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde.” (LÜDKE; ANDRÉ, 2014 p. 39)

A interação é considerada mais difícil na Educação Infantil, pois como afirmam Graue e Walsh (2003, p. 139), “a entrevista típica, sentada, é difícil de se realizar com as crianças. Quanto mais novas são as crianças, mais difícil ela se torna. Com toda a certeza as crianças nunca tiveram nenhuma experiência com esta forma particular de interação.” Tal afirmação vem ao encontro da discrepância entre as pesquisas que utilizaram gravação de áudio (nove) - Bombassaro (2010), Petry (2009), Comerlato (2013), Bischoff (2013), Engelman (2015), Souza (2009), Fernandes (2014), Lino (2008) e Isaia (2007); e as que utilizaram entrevista ou conversas informais (quatro) - Bombassaro (2010), Fernandes (2014), Lino (2008) e Isaia (2007), as quais teoricamente, também deveriam utilizar o áudio como recurso. Isso ocorreu pelo fato de essas pesquisas utilizarem a gravação de áudio em outros momentos menos formalizados que a realização das entrevistas ou conversas. A pesquisa de Bombassaro (2010) utilizou a entrevista; as pesquisas de Fernandes (2014) e Lino (2008) utilizaram entrevista e conversas informais; e a pesquisa de Isaia (2007) utilizou apenas conversas informais.

Para fins de organização do quadro 8, por análise documental classifiquei as seguintes nomenclaturas encontradas nos trabalhos: desenhos das crianças, fotocópia das produções das crianças e análise documental. Dessa forma, essas informações podem ser mais bem visualizadas no Quadro 8.

	0-3 anos	3-6 anos	0-6 anos	Total
Análise documental	0	4	1	5
Entrevistas ou conversas	0	3	1	4

Quadro 8 - Pesquisas que utilizaram análise documental e entrevistas/conversas informais com as crianças

Fonte: Própria pesquisadora

O Gráfico 13 apresenta os dados do Quadro 8.

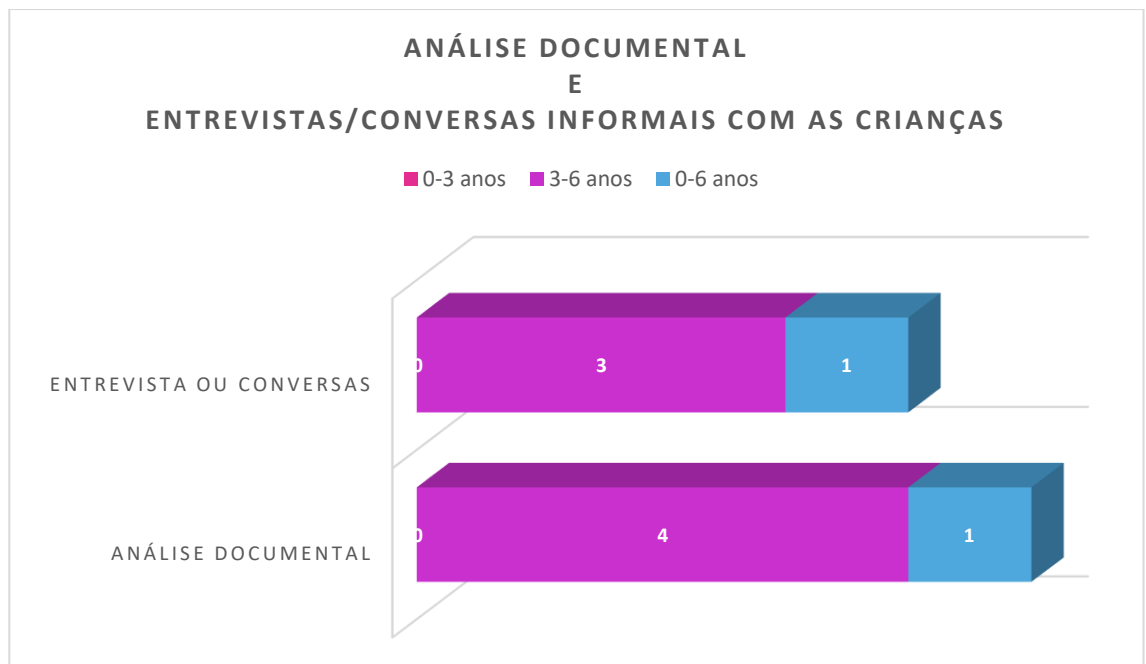


Gráfico 13 - Pesquisas que utilizaram análise documental e entrevistas/conversas informais com as crianças

Fonte: Própria pesquisadora

Outras denominações para as estratégias metodológicas utilizadas apenas uma vez e que não se enquadraram na observação participante foram a documentação pedagógica – Fochi (2013), e pesquisa qualitativa – Vasconcelos (2015).

A próxima seção demonstra o cruzamento de dados utilizando as diferentes faixas etárias no que se refere aos aspectos éticos utilizados nas 24 pesquisas mapeadas da Linha de Pesquisa Estudos das Infâncias do PPGEduc/UFRGS.

4.3 CRUZAMENTO DE DADOS PELAS DIFERENTES FAIXAS ETÁRIAS: ASPECTOS ÉTICOS

Nessa seção foi realizado o cruzamento de dados com a intenção de se obter uma visão geral das 24 pesquisas mapeadas em relação aos aspectos éticos utilizados, sem separação por faixa etária. Dos 24 trabalhos, 23 utilizaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido destinado aos pais ou responsáveis das crianças que fizeram parte da investigação: Mallmann (2015), Beber (2014), Vargas (2014), Correa (2013), Pereira (2015), Pereira (2011), Vasconcelos (2015), Camera (2006), Guimarães (2011), Fochi (2013), Gobbato (2011), Bombassaro (2010), Petry (2009), Comerlato (2013), Bischoff (2013), Engelman (2015), Souza (2009), Eccel Dorneles (2013), Fernandes (2014) Simões (2015), Zortéa (2007), Trois (2012) e Isaia (2007); e apenas uma utilizou a nomenclatura “autorização” – Lino (2008). Isto demonstra que em todas as 24 pesquisas analisadas houve a preocupação em ter o consentimento dos pais ou responsáveis para a participação das crianças nas pesquisas. É importante ressaltar que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Pais ou Responsáveis é de embasamento legal, conforme a Resolução nº 510/16 e de uso obrigatório quando o sujeito participante da pesquisa está impedido de alguma forma de consentir sobre sua participação, o que no caso das pesquisas ocorreu pela pouca idade das crianças (menores de 18 anos).

Das 24 pesquisas mapeadas, nove fizeram uso do Termo de Consentimento³¹ da Criança: Petry (2009), Comerlato (2013), Bischoff (2013), Engelman (2015), Eccel Dornelles (2013), Fernandes (2014), Simões (2015), Zortéa (2007) e Isaia (2007), em que houve a preocupação de apresentar a proposta da pesquisa, justificativa, objetivos e demais informações necessárias para as próprias crianças, com a finalidade de que elas decidissem por elas mesmas se iriam participar ou não, com as respectivas assinaturas no documento. É válido destacar que essas nove pesquisas foram realizadas *com* crianças de idades entre 3 e 6 anos, o que viabiliza a utilização desse documento.

³¹ Nomenclatura correta: Termo de Assentimento da Criança.

Apenas duas pesquisas apresentaram o termo “assentimento” – Mallmann (2015) e Pereira (2015), o qual também tem embasamento legal na Resolução nº 510/2016. Dez pesquisas obtiveram o aceite das crianças: Beber (2014), Vargas (2014), Correa (2013), Pereira (2011), Vasconcelos (2015), Camera (2006), Guimarães (2011), Fochi (2013), Gobbato (2011) e Trois (2012). Uma pesquisa trouxe a frase “a criança decide juntamente com sua família” se participa ou não – Souza (2009). Essas informações estão resumidas no Quadro 9, o qual apresenta o Termo de Consentimento tanto dos pais ou responsáveis quanto o Termo de Consentimento³² da Criança, aceite das crianças e assentimento.

	0-3 anos	3-6 anos	0-6 anos	Total
Aceite das Crianças	9	2	1	12
Assentimento	2	0	0	2
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Pais ou Responsáveis	11	10	2	23
Autorização dos pais	0	1	0	1
Termo de Consentimento³³ da Criança	0	8	1	9
Criança decide “juntamente com sua família”	0	1	0	1

Quadro 9 - Aspectos éticos - Pais e Responsáveis; Crianças.

Fonte: Própria pesquisadora

O Quadro 10 apresenta apenas as formas de autorização concedidas pelas crianças ao participarem ou não das pesquisas.

³² Nomenclatura correta: assentimento da criança.

³³ Nomenclatura correta: assentimento da criança.

	0-3 anos	3-6 anos	0-6 anos	Total
Aceite das Crianças	9	2	1	12
Assentimento	2	0	0	2
Termo de Consentimento³⁴ da Criança	0	8	1	9
Criança decide “juntamente com sua família”	0	1	0	1
Total				24

Quadro 10 - Aspectos Éticos – Crianças

Fonte: Própria pesquisadora

O Quadro 11 mostra os aspectos éticos tomados em relação aos pais ou responsáveis das crianças.

	0-3 anos	3-6 anos	0-6 anos	Total
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Pais ou Responsáveis	11	10	2	23
Autorização dos pais	0	1	0	1
Total				24

Quadro 11 - Aspectos Éticos - Pais ou Responsáveis

Fonte: Própria pesquisadora

Dessa forma, o Gráfico 14 apresenta essas informações de fácil visualização.

³⁴ Nomenclatura correta: Termo de Assentimento da Criança.

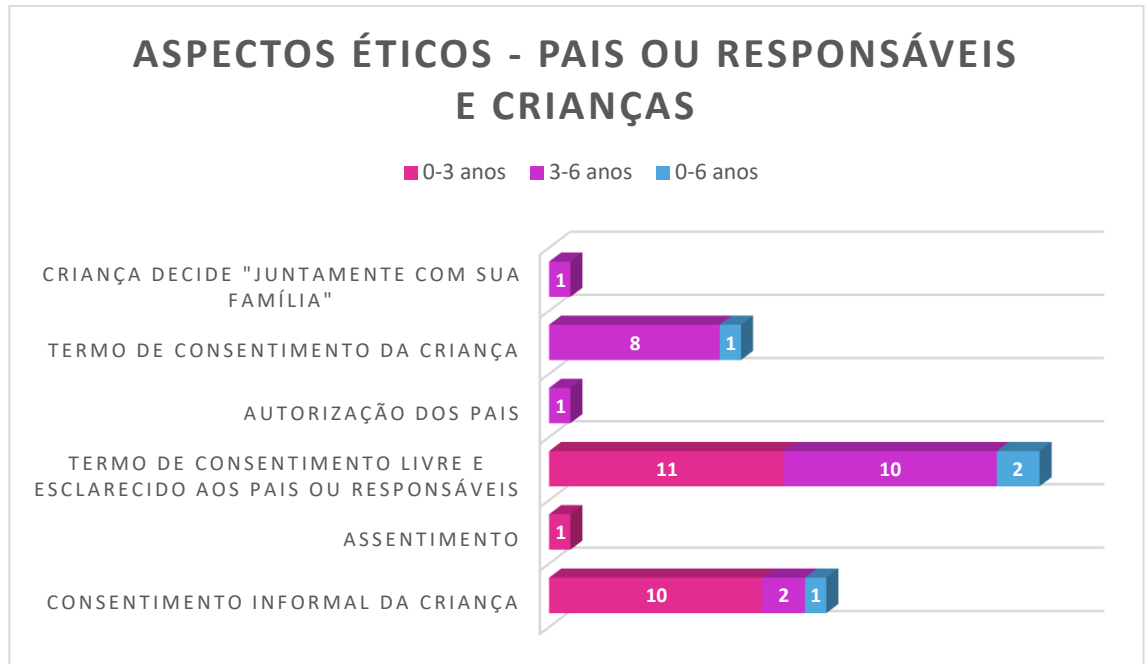


Gráfico 14 - Aspectos Éticos - Pais ou Responsáveis; Crianças

Fonte: Própria pesquisadora

A partir dos quadros e do gráfico apresentados, pode-se concluir que 23 dos pesquisadores das 24 pesquisas se preocuparam em obter o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos Pais ou Responsáveis das crianças, o que segue a ordem adultocêntrica da relação adulto-criança, em que o adulto diz aquilo que a criança deve ou não fazer. Contudo, é um cuidado ético de fundamental importância para a integridade da criança. A nomenclatura *assentimento* esteve presente em apenas duas pesquisas (com crianças de 0 a 3 anos), o qual refere-se ao aceite do sujeito que está impedido de forma temporária ou não de consentir, sendo necessária a “adaptação” do Termo de Consentimento para a sua compreensão (BRASIL, 2016), resultando no Termo de Assentimento, o qual é destinado às crianças. Sendo assim, como foi explicado no decorrer da análise, as pesquisas que utilizaram o “Termo de Consentimento da Criança” na verdade fizeram uso do “Termo de *Assentimento* da Criança”, no entanto, busquei manter a nomenclatura utilizada pelos pesquisadores dos trabalhos analisados.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como o Assentimento, estão na legislação, constando na Resolução nº 510/16 sua regulamentação. Além disso, em uma das pesquisas apareceu a definição de “autorização” dos pais ou responsáveis, não havendo relação com o Termo de Consentimento. Dessa forma, com os TCLE somados à autorização

aos pais, resultam nas 24 pesquisas, ou seja, todas tiveram a preocupação de ter a autorização dos pais para a participação das crianças.

O aceite das crianças foi recorrente em doze das 24 pesquisas. Essa forma de assentimento é aquela em que o pesquisador deve estar atento aos mínimos detalhes das diferentes formas de se comunicar das crianças. O assentimento pode surgir de um sorriso, de um convite para brincar, ou até mesmo de um “sentar junto”. Essa forma de “aceitar participar” é bastante subjetiva e exige tato e sensibilidade do investigador, pois as crianças, pela pouca idade, estão impossibilitadas de assinar o Termo de Assentimento da Criança, por exemplo, o que explica sua concentração em pesquisas *com* crianças de 3 a 6 anos de idade.

O Termo de Consentimento³⁵ da Criança foi utilizado com as crianças da faixa etária de 3 a 6 anos, tendo em vista o entendimento delas com relação às combinações necessárias para a realização da pesquisa e a necessidade de assinar (ou desenhar) seu aceite na participação da pesquisa. Por isso o Termo de Consentimento³⁶ da Criança esteve presente nas pesquisas *com* crianças de 3 a 6 anos e não nas pesquisas *com* crianças de 0 a 3 anos. Em apenas uma das pesquisas o pesquisador condicionou o aceite da criança em participar da pesquisa ou não a autorização da família.

Desse modo, se, no Brasil ainda é muito recente entre os pesquisadores a preocupação de “desenvolver metodologias de pesquisa que levem o adulto a escutar o ponto de vista das crianças, ou ainda que considerem as crianças como informantes e interlocutoras competentes para falarem de si mesmas durante a coleta dos dados” (MARTINS FILHO, 2011, p. 83), é possível afirmar que os cuidados éticos estão um passo atrás, pois, conforme Martins Filho (2011, p. 83), “o desenvolvimento de metodologias e procedimentos de pesquisas com crianças ainda é um campo incipiente.” Contudo, ficou evidenciado ao realizar a análise nas pesquisas *com* crianças na Educação Infantil da Linha de Pesquisa Estudo das Infâncias do PPGEdU/UFRGS que, em vista dos aspectos legais, apenas o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é utilizado, por ser de uso obrigatória. Mesmo que o Termo de Consentimento da Criança faça referência ao Assentimento presente na legislação, esse termo é quase inutilizado.

Nesse sentido, assim como a sociologia se aliou à educação como forma de refletir metodologias possíveis na pesquisa *com* crianças, os pesquisadores que realizam essas pesquisas, em especial *com* crianças na Educação Infantil (de 0 a 6 anos), precisam refletir sobre a possibilidade de popularizar o Termo de Assentimento, de modo que o seu uso seja

³⁵ Nomenclatura correta: Termo de Assentimento da Criança.

³⁶ Nomenclatura correta: Termo de Assentimento da Criança.

coerente e correto, promovendo sua obrigatoriedade nas pesquisas *com* crianças de todas as idades. Isso não deve não pode ocorrer apenas com as que já sabem “escrever”, o modelo deve seguir a mesma conduta do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Pais e/ou Responsáveis em todas as pesquisas, por exigência legal.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Precisei de muito tempo para entender de onde ele vinha. O princepezinho, que me fazia muitas perguntas, nunca parecia entender as minhas. Palavras ditas por acaso, pouco a pouco, foram me revelando tudo. Assim, quando notou meu avião pela primeira vez (não vou desenhar o avião, é um desenho complicado demais para mim), perguntou: - Que coisa é essa? - Não é uma coisa. Isso voa. É um avião. É meu avião. Estava orgulhoso de lhe informar que eu voava. Então ele exclamou: - Como assim! Você caiu do céu?!- Sim – disse eu com modéstia.- Ah! Que gozado!... (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 13)

Trago essa pequena passagem do livro *O Pequeno Príncipe* de Antoine de Saint-Exupéry (2015), logo no início desse último capítulo, porque ela me parece em muito com tudo o que foi defendido no decorrer desse trabalho de conclusão de curso. A importância em ouvir as crianças muito além do que elas falam com a linguagem oral – até porque, muitas delas presentes nas pesquisas aqui analisadas não falavam ainda -, mas ter a capacidade de observar seus gestos, caretas, brincadeiras, interação com as outras crianças, enfim, todos os sinais que elas oferecem para comunicar aquilo que sentem, pensam e querem. *Precisei de muito tempo para saber de onde ele vinha* (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 13), pois sim, nas investigações aqui apresentadas foi necessário que os investigadores dedicassem algum tempo para conseguirem, de fato, adentrar no campo a ser estudado, para só a partir desse momento, observar, perceber, olhar, ouvir e aprender tudo o que as crianças tinham para ensinar, contar, mostrar. *Palavras ditas por acaso, pouco a pouco, foram me revelando tudo* (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 13), e, aos poucos tudo o que as crianças faziam foi sendo entendido pelos adultos “estranhos” que lá estavam, seus modos de agir, pensar, criar e recriar suas culturas.

Fica evidenciada a importância da escuta e percepção sensíveis às culturas infantis e a necessidade de dar voz às crianças, já que nesse trabalho o seu fazer metodológico só foi possível por conta dos investigadores da Linha de Pesquisa Estudos das Infâncias do PPGEdU/UFRGS, que ouviram as crianças e buscaram, de alguma forma, aprender e apreender o que elas têm a ensinar e contar para os adultos. Assim, ao longo dessa pesquisa foi se desenhando, ao investigar, por meio da análise nas pesquisas mapeadas, as metodologias de pesquisas e os cuidados éticos utilizados por pesquisadores que realizaram investigação *com* crianças na referida linha de pesquisa. Ademais, pude perceber a utilização da etnografia e pesquisa *com* crianças como metodologia e a abundância de estratégias metodológicas – diário/caderno de campo, observação participante, foto e vídeo, áudio, entrevistas, conversas informais, desenhos, entre outras - que podem ser utilizadas para

viabilizar a pesquisa *com* crianças, desde bebês até crianças pequenas, percorrendo todas as faixas etárias pertencentes à Educação Infantil.

O diário de campo como forma de realizar registros e reflexões sobre o que acontece no dia a dia das crianças, a observação participante como forma de observar e, ao mesmo tempo, fazer-se presente naquele contexto, causando mudanças e sendo modificada por ele, os registros fotográficos e fílmicos como ferramenta a agregar detalhes nos registros escritos, as entrevistas e conversas mais direcionadas diretamente com as crianças, a gravação de áudios com a fala das crianças... Todas essas estratégias metodológicas foram utilizadas de alguma forma nas pesquisas analisadas e possibilitaram mostrar a riqueza de informações e conhecimentos presentes no universo infantil, no dia a dia das crianças na Educação Infantil.

Além dessas estratégias metodológicas utilizadas, foi objetivo desse trabalho identificar os cuidados éticos empregados nessas investigações, evidenciando a importância que os pesquisadores concedem ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Pais ou Responsáveis das crianças que farão parte da investigação, uma vez que ele esteve presente em 23 das 24 pesquisas analisadas. Esse fato demonstra a preocupação com os aspectos legais ao se realizar pesquisas no campo das Ciências Sociais *com* crianças. O consentimento informal das crianças incidiu na maioria das pesquisas *com* crianças com idades entre 0 e 3 anos, apontando que, mesmo as crianças de pouca idade e ainda sem comunicação oral, são capazes de mostrar, em suas singularidades, se estão abertas ou não a participar de determinada investigação, ficando a cargo do pesquisador a sensibilidade de perceber quando recebe um “sim” ou “não”. O Assentimento da Criança utilizado com crianças de idades entre 3 e 6 anos é uma excelente maneira de reconhecer as crianças enquanto sujeitos e como peça de fundamental importância para a realização e continuidade do trabalho que o investigador se propôs a realizar, pois confere às crianças uma posição de autoridade e protagonismo que, até então, era condição apenas dos adultos.

Assim, considero que esse trabalho, ao analisar as metodologias e aspectos éticos utilizados nas pesquisas realizadas *com* crianças, destaca a potência e o valor da fala das crianças. Sobressai-se também o domínio que elas, mais do que ninguém, possuem ao comunicar, com suas mais diferentes linguagens, daquilo que lhes diz respeito: infâncias, modos de ser criança, modos de agir enquanto crianças, interações e relações entre crianças, crianças e adultos, crianças e espaços, crianças e brinquedos, formas de produzir e reproduzir culturas, enfim, o que é ser criança de fato, a vivência delas por elas mesmas. Ainda, é necessário o “descentramento do olhar de adulto para poder entender, por meio das falas das crianças, os mundos sociais e culturais da infância” (MARTINS FILHO, 2011, p. 90). A

preocupação com a ética ao se realizar esse tipo de pesquisa também mostra que, tão importante quanto ouvir o que elas têm a nos contar e ensinar, é entender que, mesmo que ainda de pouca idade, são sujeitos de direitos, que devem ser respeitados e que se deve agir da forma mais correta possível com elas, de acordo com a lei, com o consentimento de seus pais e, mais ainda, com o assentimento delas mesmas.

Desse modo, segundo Martins Filho (2011, p. 88) os sociólogos da infância “alertam para a importância de os pesquisadores captarem situações relacionais das crianças quando estão entre elas, no intuito de desvelar os jeitos de ser criança”. Creio que as pesquisas realizadas *com* as crianças na Educação Infantil têm muito a contribuir para a área da educação de crianças de 0 a 6 anos de idade, visto que, por meio delas, nos são apresentadas informações importantes em relação aos seus modos de agir, se relacionar, brincar e falar, por exemplo, além de serem ricas em ensinamentos que ultrapassam o universo infantil, chegando ao mundo adulto. Isso possibilita que cada vez mais profissionais da educação pensem práticas pedagógicas que respeitem as crianças, ouçam suas vozes enquanto sujeitos sociais de direitos pertencentes ao espaço institucional da educação infantil, e as reconheçam na qualidade de atores sociais que constroem a sua própria cultura. Existe então um rompimento com a visão adultocêntrica, pensando o “fazer profissional” do professor da Educação Infantil, já que as crianças nos apresentam muitos subsídios para a compreensão de suas necessidades, preferências e interesses.

Assim, a presente pesquisa foi fundamental para a minha formação enquanto pedagoga, à medida que vários colegas mostraram, por meio de suas investigações em teses e dissertações da nossa universidade aqui mapeadas e analisadas, aquilo que eu venho defendendo durante os meus quatro anos de graduação: a importância de ouvir o que as crianças têm a nos dizer, a riqueza de significados em suas formas de comunicar e o valor dos ensinamentos que elas têm a nos oferecer para a construção de uma pedagogia que reconheça as crianças de 0 a 6 anos como sujeitos de direitos e atores sociais ativos, produtores de sua própria cultura.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **Se eu fosse você...** In: ALVES, Rubem. O amor que acende a lua. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003. p. 73 – 79.
- AMORIM, M. **Vozes e Silêncio no texto de pesquisa em Ciências Humanas.** Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 7 - 19, julho/2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14396.pdf> > Acesso em: set. 2018
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BARBOSA, M. C. S. **A ética na pesquisa etnográfica com crianças:** primeiras problematizações. Práxis Educativa, v. 9, n. 1, p. 235 - 245, jan./jun. 2014. Disponível em: < <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> > Acesso em: set. 2018
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.
- BEBER, Irene Carrillo Romero. **As experiências do corpo em movimento das crianças pequenas: reflexões para a pedagogia da infância.** Porto Alegre: UFRGS, 2014. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- BICUDO, M. A. V. **Sobre a Fenomenologia.** In: BICUDO, M. A. V.; ESPÓSITO, V. H.C. (Orgs.). A Pesquisa Qualitativa em Educação: Um Enfoque Fenomenológico. 2.ed. Piracicaba: Unimep, 1997. p. 15-22.
- BISCHOFF, Daniela Lemmert. **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.** Porto Alegre: UFRGS, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- BOMBASSARO, Maria Cláudia. **A roda na escola infantil: Aprendendo a Roda aprendendo a conversar.** Porto Alegre: UFRGS, 2010. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm > Acesso em: ago. 2018
- BRASIL. **Emenda Constitucional N°53 de 19 de dezembro de 2016.** Brasília, DF: Senado Federal, 2006. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm#art1 > Acesso em: ago. 2018
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF, 2018. Disponível em: <

[content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf](#) >. Acesso em: ago. 2018

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192 > Acesso em: ago. 2018

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Disponível em: < http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html > Acesso em: set. 2018.

BUSSAB, V. S. R; SANTOS, A. K. **Reflexões sobre a pesquisa etnográfica: a cultura de pares em ação**. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). Teoria e Prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 104 – 114.

CAMERA, Hildair Garcia. **Do olhar que convoca ao sorriso que responde: possibilidades interativas entre bebês**. Porto Alegre: UFRGS, 2006. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2006.

COMERLATO, Lisiane. **Situações matemáticas: estratégias utilizadas pelas crianças ao brincar com números em uma escola de Educação Infantil**. Porto Alegre: UFRGS, 2013. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

CORREA, Aruna Noal. **Bebês produzem música? O brincar-musical de bebês no berçário**. Porto Alegre: UFRGS, 2013. 227f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

CORSARO, W. A. **Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças**. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). Teoria e Prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 83 - 103.

CORSARO, W. A. **Reprodução interpretativa e cultura de pares**. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). Teoria e Prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31 - 50.

DEMARTINI, Z. B. F. **Infância, pesquisa e relatos orais**. In: FÁRIA, A. L. G; DEMARTINI, Z. B. F; PRADO, P. D. (Orgs.). Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 1-17.

ECCEL DORNELLES, Amanda. **Crianças em espaços expositivos: Abrimos a Porta do Gigante**. Porto Alegre: UFRGS, 2013. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013

ENGELMAN, Débora. **O que as crianças dizem sobre família(s) em suas brincadeiras com bonecos-família?** Porto Alegre: UFRGS, 2015. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

FARIA, A. L. G; DEMARTINI, Z. B. F; PRADO, P. D. Prefácio à 2ª Edição. In: FARIA, A. L. G; DEMARTINI, Z. B. F; PRADO, P. D. (Orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças.** 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FERNANDES, Cinthia Votto. **A identidade da pré-escola: entre a transição para o ensino fundamental e a obrigatoriedade de frequência.** Porto Alegre: UFRGS, 2014. 248f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

FERREIRA, Norma Sandra. **As pesquisas denominadas “estado da arte”.** Educação & Sociedade. n. 79, agosto, 2002. p. 257 - 272.

FOCHI, Paulo Sergio. **“Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?”: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva.** Porto Alegre: UFRGS, 2013. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FRIEDMANN, Adriana. **A arte de adentrar labirintos infantis.** In: ROMEU, Gabriela; PERET, Marlene. Quem está na escuta? Diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão vez e voz às crianças. XX: Mapa da Infância Brasileira, 2016. p. 16-22. Disponível em: < <http://www.chegadetrabalho infantil.org.br/wp-content/uploads/2016/11/mapa-da-infancia-brasileira.pdf> > Acesso em: ago. 2018

GOBBATO, Carolina. **“Os Bebês Estão por Todos os Espaços!”: um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil.** Porto Alegre: UFRGS, 2011. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

GONÇALVES, Jaqueline da Silva. **Pedagogia da Educação Infantil: avanços, desafios e tensões.** Curitiba: Appris, 2015.

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

ISAIA, Clarice Veríssimo. **A participação infantil nos processos de gestão na escola da primeira infância.** Porto Alegre: UFRGS, 2007. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

LINO, Dulcimarta Lemos. **Barulhar: a escuta sensível da música nas culturas da infância.** – Porto Alegre, 2008. 395 f. + Apêndice. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** 2.ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

LUME. Repositório Digital UFRGS. Disponível em: < <https://lume.ufrgs.br/> > Acesso em: set. 2018.

MALLMANN, Elisete. **Materiais potencializadores e os bebês-potência:** possibilidades de experiências sensoriais e sensíveis no contexto de um berçário. Porto Alegre: UFRGS, 2009. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

MARTINO, Luís Mauro Sá. **Teoria da Comunicação:** ideias, conceitos e métodos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MARTINS FILHO, A. J; BARBOSA, M. C. S. **Metodologias de pesquisas com crianças.** Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul. v. 18. n 2. p. 8-28, jul/dez 2010.

MARTINS FILHO, A. J. **Jeitos de ser criança:** balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na Anped. In: Altino José Martins Filho; Patricia Dias Prado. (Org.). Das pesquisas com crianças à complexidade da infância. São Paulo: Autores Associados, 2011. p. 81-106.

MARTINS GUIMARÃES, Rosele. **Encontros, cantigas, brincadeiras, leituras:** Um estudo acerca das interações dos bebês, crianças bem pequenas e o objeto livro numa turma de berçário. Porto Alegre: UFRGS, 2011. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2011.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Estado do conhecimento:** conceitos, finalidades e interlocuções. Educação por Escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, jul./dez.2014. p. 154 - 164.

MOROSINI, Marília Costa. **Estado do conhecimento e questões do campo científico.** Educação, Santa Maria, v. 40, n. 1, jan./abr.2015. p. 101 - 116.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. **As pesquisas sobre o “estado do conhecimento” em relações étnico raciais.** Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, n. 62, dez.2015. p. 164 - 183.

MULLER, T. M. P. **As pesquisas sobre o “estado do conhecimento” em relações étnico raciais.** Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, n. 62, dez.2015, p. 164 – 183.

PEDROSA, M. I.; SANTOS, M. F. **Aprofundando reprodução interpretativa e cultura de pares em diálogo com Corsaro.** In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). Teoria e Prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 51 - 58.

PETRY, Letícia Marlise. **Educação Infantil:** vida-história de grupo e(m) processos de criação. Porto Alegre: UFRGS, 2009. 251f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa

de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

PEREIRA, Rachel Freitas. **As crianças bem pequenas na produção de suas culturas.** Porto Alegre: UFRGS, 2011. 207f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

PEREIRA, Rachel Freitas. **Os processos de socializ(ação) entre os bebês e os bebês e adultos no contexto da Educação Infantil.** Porto Alegre: UFRGS, 2015. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

PPGEDU. Programa de Pós-Graduação em Educação UFRGS. Disponível em: < <https://www.ufrgs.br/ppgedu/> > Acesso em: set. 2018.

QUINTEIRO, J. **Infância e Educação no Brasil:** um campo de estudos em construção In: FARIA, A. L. G; DEMARTINI, Z. B. F; PRADO, P. D. (Orgs.). Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 19 - 48.

REDIN, M. M. **Crianças e suas culturas singulares.** In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). Teoria e Prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 115 – 126.

RODRIGUES, S.A; BORGES, T. F. P; SILVA, A. S. **“Com olhos de crianças”:** a metodologia de pesquisa com crianças pequenas no cenário brasileiro. Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente - SP. v. 25. n. 2. p. 270-290, maio/ago 2014.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe.** Porto Alegre, RS: L&PM, 2015.

SILVA, M. O. **Educação inclusiva:** um estudo de caso em uma escola de educação infantil de Porto Alegre. Porto Alegre: PUCRS, 2016. 242f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016.

SILVEIRA, D.T; CÓRDOVA, F.P. **A pesquisa Científica.** In: GERHARDT, T. E; SILVEIRA, T. D. (Orgs.). Métodos de Pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42. Disponível em: < <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf> > Acesso em: set. 2018

SIMÕES, Eleonora. **De mãos dadas com as crianças pequenas pelos espaços da escola:** interações, brincadeiras e invenções. Porto Alegre: UFRGS, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2015.

SOUZA, Fernanda Morais de. **Revirando malas:** entre histórias de bonecas e crianças. Porto Alegre: UFRGS, 2010. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

TROIS, Loide Pereira. **O privilégio de estar com as crianças:** o currículo das infâncias. Porto Alegre UFRGS, 2012.183f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

VARGAS, Gardia Maria Santos de. **Bebês em suas experiências primeiras:** perspectivas para uma Escola da Infância. Porto Alegre: UFRGS, 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

VASCONCELOS, Queila Almeida. **Crianças bem pequenas no cotidiano da escola:** tecendo relações entre participação e interesses de aprendizagem. Porto Alegre: UFRGS, 2015. 149p. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

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

ZORTÉA, Ana Maira Zortéa. **Inclusão na Educação Infantil:** as crianças nos (des)encontros com seus pares. Porto Alegre: UFRGS, 2007. 237f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.