



ESCOLA DE
HUMANIDADES

EDUCAÇÃO

Educação, Porto Alegre, v. 47, n. 1, p. 1-13, jan-dez. 2024
e-ISSN: 1981-2582 ISSN-L: 0101-465X

<http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2024.1.45667>

DOSSIÊ “PESQUISA EM EDUCAÇÃO: MÉTODOS E PERSPECTIVAS DE PESQUISAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL”

“Você consegue passar por aí?” – a tessitura de uma metodologia de pesquisa etnográfica com crianças

“Can you get through there?” – the fabric of an ethnographic research methodology with children

Fulvia de Aquino Rocha¹

orcid.org/0009-0007-9408-3853

fulviarocha1983@gmail.com

Recebido em: 22 jan. 2024.

Aprovado em: 23 maio 2024.

Publicado em: 19 dez 2024.

Resumo: O presente artigo tem como objetivo dialogar sobre a metodologia utilizada na pesquisa de doutorado que investigou as expectativas de crianças da Rede Municipal de São Paulo sobre a transição do último ciclo da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental, a partir de suas próprias vozes, sendo esse um movimento de valorização das infâncias. O estudo teve como base argumentativa a Pedagogia-em-Participação, considerando a necessidade de mergulhar nas realidades para captar o ponto de vista das crianças, e assumiu a abordagem da etnografia com crianças, que ressalta o quanto o trabalho de campo exige de quem investiga criatividade no processo de geração de dados. No texto, são apresentadas a discussão da etnografia com crianças e a composição de estratégias mobilizadoras das narrativas. São elencados cuidados e procedimentos fundamentais ao planejamento investigativo: negociação da entrada; posição de aprendiz frente às crianças – passos que possibilitaram uma participação mais efetiva durante o processo de observação e a conquista da familiarização para os movimentos de rodas de conversa. Atenção às questões éticas foi essencial durante todo o caminho: na constituição das estratégias; na constante tomada de decisão por parte das crianças em relação à participação na pesquisa; na consciência da diferença geracional e da necessária circularidade de poder.

Palavras-chave: etnografia com crianças, narrativas, processo de transição, ética em pesquisa.

Abstract: This article aims to discuss ethnography as a methodological possibility in investigations with children, as it was used in the doctoral study on the expectations of preschoolers in the municipal network of São Paulo, on the transition from the last cycle of early childhood education to the 1st year of elementary school, involving listening and recording their statements in this regard. This is understood to be a way of valuing free expression and children's participation. That said, the research took Pedagogy-in-Participation as its argumentative basis, focusing, therefore, on the composition of strategies capable of mobilizing children to narrate their own processes. This text lists fundamental care and procedures for investigative planning: negotiation of entry; apprentice position in front of the children – steps that enabled more effective participation during the observation sessions and the achievement of researcher-children familiarization with the dialogue movements in conversation circles. It also highlights the ethical issues that were essential along the way: in the creation of strategies; in constant decision-making with children since accepting their participation in the research; in the awareness of generational difference and the necessary circularity of power.

Keywords: ethnography with children, narratives, transition process, research ethics.



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

¹ Rede Municipal de Ensino, Salvador, BA, Brasil.

Ao chegar à EMEI CEU², da grade lateral de entrada já vi várias crianças que se divertiam na área externa e gramada na lateral da piscina. Fiquei feliz em saber que poderia estar com as crianças em um espaço diferente. Ao caminhar até o local, algumas crianças já me avistaram e uma lembrou meu nome: - É a (Fulvia)! A (Fulvia) veio! E várias correram para me abraçar. Estavam divididas em vários grupos, com propostas de brincadeiras diferentes. Começamos a caminhar juntos (crianças de várias turmas), e uma criança propôs passarmos por um espaço entre a grade e a árvore, foi interessante a pre-ocupação dela em perguntar:

- Você consegue passar por aqui?

- Acho que consigo, vou passar com cuidado... Consegui! (Falei enquanto tentava passar).

Seguimos para um espaço com várias palmeiras e lá começaram a dizer que tinha cobra, jacaré, que estavam dormindo e quando acordaram...

- Ele acordou? Correee! (Eu saí correndo e as crianças também correram).

Rimos muito e a professora percebeu e comentou do lugar onde estava sentada com outras professoras:

- A (nome) está se divertindo! (Excerto de nota de campo, 2019)

O excerto com o qual inicio este artigo contextualiza a situação em que se formulou a frase do título e compõe o diário de campo da pesquisa de doutorado, *Como é a escola dos grandes? Expectativas sobre lá, enquanto estão aqui: as vozes das criança* (Rocha, 2023). Como o objetivo é dialogar sobre a metodologia utilizada na pesquisa, faz sentido iniciar o texto com tal citação, uma vez que as vozes nela compreendidas possibilitaram a realização do presente trabalho. O compartilhamento das expectativas de crianças da Rede Municipal de São Paulo sobre a transição do último ciclo da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental, a partir de suas próprias vozes, constituiu um movimento de valorização das infâncias.

Coerentes com esse movimento, as argumentações são tecidas com base na Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho, 2007; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011; Oliveira-Formosinho et al., 2016), cuja defesa é a de que "a educação da infância contribua para o desenvolvimento de identidades que sentem pertença e participação, que explorem, que comunicam,

que revisitem a aprendizagem desenvolvida construindo a narração significativa" (Oliveira-Formosinho et al., 2016, p. 26). Essa perspectiva concebe as crianças como competentes e ativas em seus processos de conhecer e, com toda a potência, construir experiências significativas nas relações com seus pares e com adultos sensíveis.

Outros fios são puxados nas reflexões, pautadas em Bronfenbrenner (1996), acerca das transições ecológicas e das relações sistêmicas entre os contextos nos quais as crianças participam diretamente e aqueles dos quais elas sofrem influências, mesmo sem participação direta. Já nos termos anunciados por Bruner (1997, 2001), foi utilizada a escuta como estratégia de pesquisa, tendo em vista a compreensão das narrativas. Para o autor, elas são atos de significação e uma maneira de as crianças poderem organizar suas experiências, posto que são modos de pensamento e um veículo de produção de significado.

Dessa forma, cada pesquisador necessita ter compreensão dos objetivos a serem perseguidos, conhecer a filiação teórica de seu trabalho e, então, buscar, no rol das metodologias, quais maneiras de fazer se aliam ao enfoque desejado.

1 A agulha escolhida para a trama

Muitos autores destacam o desafio de realizar pesquisa com crianças e a necessidade de várias estratégias serem utilizadas na tentativa de captar a visão infantil. Campos (2008), ao investigar a relação entre educação, infância e escola, com base sociológica, ressaltou a insuficiência do procedimento de entrevista para a recolha da voz das crianças, concluindo ser a etnografia uma opção metodológica mais adequada a esse objetivo. Jadue Roa et al. (2018, p. 762) enfatizam que os adultos precisam acessar "o mundo das crianças jogando seus próprios jogos e regras" e que, além da criatividade na produção de dados, longos períodos de interação são fundamentais.

Dada a complexidade de se fazer pesquisa com crianças – aqui concebidas como sujeitos

² Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) da Prefeitura de São Paulo, destinada ao atendimento de crianças de 4 a 5 anos e 11 meses, que podem ou não fazer parte de um Centro Educacional Unificado (CEU). O CEU é um equipamento que abriga unidades de Educação Infantil (creche e pré-escola) e Ensino Fundamental no mesmo espaço.

históricos e sociais, ativos e participativos –, compreende-se que existe a necessidade de convivência com elas nos seus espaços para conquistar a escuta de suas experiências. Por isso, a etnografia se apresentou como lastro teórico-metodológico pertinente (Graue & Walsh, 2003). Assim, as elaborações dos autores acerca da etnografia com crianças se aliaram ao quadro teórico exposto e às contribuições de Corsaro (2005, 2009) sobre o fazer etnográfico.

Corsaro (2009) destaca as seguintes características-chave da pesquisa etnográfica:

1. *Sustentável e comprometida*: A imersão nas formas de viver e experienciar o cotidiano do grupo escolhido remete a uma observação participante, na medida em que o pesquisador se torna um participante do grupo ao aprendê-lo.
2. *Microscópica e holística*: Por observar e participar das situações do cotidiano, o pesquisador busca interpretá-las contextualmente, incluindo as significações dos participantes.
3. *Flexível e autocorretiva*: A metodologia etnográfica é dialética, portanto questões e procedimentos podem ser reavaliados e reformulados.

Saliento que as características "flexível" e "autocorretiva" foram fundamentais no processo de reflexão sobre os procedimentos e estratégias de escuta, promovendo: conhecimento dos fazeres de investigações anteriores; consciência de partir para o campo com perguntas, ciente de que elas se reestruturam e novas surgem em decorrência das antigas; lucidez quanto às modificações constantes que os instrumentos escolhidos poderiam sofrer a partir de suas utilizações e adequações ao que fosse encontrado em campo, em busca de "garantir que o processo de geração de dados abranja a multiplicidade de perspectivas" (Graue & Walsh, 2003, p. 149).

2 Considerações para início da tecelagem

Graue e Walsh (2003, p. 120) ressaltam o quanto o trabalho de campo com crianças exige do in-

vestigador criatividade no processo de "geração de dados", para encontrar sempre maneiras "diferentes de ouvir e observar as crianças e recolher traços físicos de suas vidas". Em vista disso, entre os cuidados e procedimentos no planejamento investigativo elaborados pelos autores, destaco aqueles que foram efetivos em campo:

1. *Negociação da entrada*: O acesso ao espaço a ser investigado necessita ser negociado. Logo, o investigador deve adotar uma postura honesta e humilde na forma como se apresenta e se relaciona com as pessoas, procurando ouvi-las, conhecê-las e ser útil no cotidiano antes de propor algo.
2. *Posição de aprendiz*: As crianças são as maiores conhecedoras de seu próprio mundo, portanto faz-se necessário aprender com elas, ouvi-las e observá-las para que compreendamos o sentido que dão à realidade.
3. *Definição do papel a ser assumido*: O investigador precisa negociar seu lugar entre as crianças e os adultos, bem como ser aceito pelo grupo. Isso possibilita uma participação mais efetiva durante o processo de observação, além de favorecer a familiarização, que é indispensável às etapas posteriores, como rodas de conversa e entrevistas.

Esses aspectos metodológicos, sobretudo na pesquisa com crianças, fazem parte de debate contínuo (Cruz, 2008; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008). Qual postura adotar no movimento de entrada? Somente observar? Intervir? Participar? Martins Filho e Barbosa (2009, p. 14), em levantamento sobre as metodologias utilizadas nas investigações com e sobre crianças, apresentam a observação participante como "ponto forte". Inclusive, destacam a presença de falas dos pesquisadores, frisando que "em pesquisas com crianças é impossível observar sem participar, a observação é sempre com participação".

Nas pesquisas que tomam e/ou se inspiram na abordagem etnográfica como metodologia, a proposição teórica de Corsaro (2005) é presença frequente. Com base em sua observação da ação

ativa e controladora dos adultos na interação com as crianças, o autor indica o papel de adulto atípico e uma "estratégia de entrada reativa", o que cria espaço para as crianças reagirem à presença do investigador nos espaços dominados por elas. Esses são elementos importantes, pois possibilitam reflexões sobre a postura de controle exercida pelos adultos na interação com crianças e sobre a opção de uma "postura não diretiva durante a pesquisa" (Motta & Kramer, 2010, p. 38).

Em meu *estar com* as crianças, depois de permitida a entrada, a observação participante (Gil, 2008) foi a estratégia escolhida, instaurando-se com a busca efetiva por interagir, ouvir e compreender os sentidos e a organização. Assumi o papel de *aprendiz*, posicionei-me como parceira e me movimentei nos espaços consciente da diferença geracional e da existência das relações de poder entre adultos e crianças (Buss-Simão, 2014; Campos, 2008; Delgado & Müller, 2008).

Graue e Walsh (2003, pp. 76-77) advertem: "na investigação com crianças são as crianças que detêm o saber, dão a permissão e fixam as regras para os adultos. A investigação com criança vira parte do mundo às avessas". Assim sendo, cabe a quem investiga ter comportamento ético e consciência quanto à mudança de posição e à necessária circularidade de poder, validando verdadeiramente o lugar das crianças.

Debater as questões éticas é essencial nesse tipo de investigação. No artigo escrito por Cruz e publicado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) em 2019, a autora destaca a importância tanto de utilizar diversas linguagens para apreender os significados atribuídos pelas crianças ao seu universo quanto de estabelecer uma relação de confiança com elas. Essa confiabilidade associa-se às questões de poder e à liberdade da escolha sobre a participação no estudo. Também a confidencialidade é um fator relevante, pois envolve o bem-estar e a segurança das crianças, a depender do tema e dos resultados da pesquisa.

A *European Early Childhood Education Research Association* (EECERA, 2015, p. 9) aponta como diretrizes os mesmos elementos e orienta, no

tocante à distribuição de poder, que abordagens participativas sejam adotadas: "Os pesquisadores devem dar a todos os participantes a oportunidade de expressar seus pontos de vista livremente sobre todos os assuntos que os afetam, de modo compatível com sua idade".

Cuidado e atenção a esses elementos permearam toda a minha caminhada: no planejamento, durante a estadia em campo, no delineamento das estratégias e posteriormente, ao me debruçar sobre o material gerado, no processo de apreensão das significações, de compreensão das narrativas.

3 Texturas, alinhavos, entrelaçamentos: entregar-me à costura

Neste tópico e nos seguintes, esclareço como, na prática, as estratégias foram sendo compostas a partir do que foi apresentado.

Iniciei a negociação da entrada nas turmas com uma atitude honesta, humilde nas relações estabelecidas com todas as pessoas do contexto, com disponibilidade para ajudar e certa de que ouviria e conheceria antes de propor. "O investigador parte para o trabalho de campo como aprendiz. O investigador diz às crianças: *Eu quero aprender convosco. Vocês querem ser meus professores?*" (Graue & Walsh, 2003, p. 124, grifo nosso). Durante cinco encontros, estive disponível para estar com as crianças no cotidiano e participar com elas de diversos momentos, com o propósito de me aproximar, criar vínculos, deixar que me conhecessem e que eu as conhecesse, considerando suas experiências como ponto de partida para o envolvimento na pesquisa (Campos, 2008).

No movimento de entrada, tomei como alerta as elaborações apresentadas anteriormente. Contudo, embora eu tenha me permitido viver, experimentar e dançar a partir do que fosse tocado pelas crianças, assumi uma postura ativa: conhecer aquelas que estivessem disponíveis e ser conhecida por elas. Aproximei-me com respeito, cuidado e abertura, demonstrando disponibilidade para brincar.

Estive imersa em dois contextos educativos: em duas turmas na EMEI dentro de um CEU

(com 33 e 34 crianças) e em uma turma na EMEI "Independente" (com 34 crianças), fora do CEU.

Foi comum às EMEIs o acolhimento das crianças ser feito mediante o uso de brinquedos nas mesas, com os quais elas interagiam por certo tempo à medida que chegavam. Aproveitei esse momento para me aproximar e perceber se me autorizavam a sentar junto delas e iniciar uma comunicação.

Enquanto transitava entre as mesas, perguntava se podia sentar, demonstrava interesse pelo que estavam fazendo e por seus nomes, e algumas demonstravam curiosidade sobre mim e faziam perguntas.

– Onde você mora?

– Eu moro na Avenida 9 de julho. É um pouco longe daqui. Eu tive que pegar dois metrô e um ônibus para chegar aqui - respondi.

– Dois metrô???

– Eu moro em São Paulo!

– Eu moro na favela!

– Você conhece o solário? (Uma criança me perguntou)

– Não. Vocês gostam de lá? - perguntei.

– Eu gosto porque tem bola. Mas a pró não deixa não. (Excerto de nota de campo, 2019 – EMEI "Independente")

A professora fez uma rodinha e disse:

– Vocês já perceberam que temos visita hoje?

E deixou que eu me apresentasse: falei meu nome, do desejo de ficar com elas para conhecer a turma e aprender tudo o que elas soubessem, sendo autorizada. Durante todo o momento recebi demonstrações de carinho e ao me despedir, quando estavam no parque, duas meninas perguntaram:

– Você vai vim todos os dias?

– Eu venho um dia na semana - respondi.

– Um dia só? Eu vou morrer de saudade!

– Então, você vai guardar a saudade e quando eu chegar você me dá um abraço bem apertado, pode ser? - perguntei.

– Então eu vou abraçar agora! - (e me abraçou). (Excerto de nota de campo, 2019 – EMEI CEU)

Desde as primeiras aproximações, foi o brincar das crianças que possibilitou as maiores interações e os movimentos de vinculação. No segundo encontro, surgiu a fala *Você consegue passar por aqui?*. Reitero, então, a percepção de Ferreira (2010, p. 170) oriunda de sua experiência na pesquisa etnográfica com crianças:

Enquanto adulta que aceita brincar com as crianças, ambos permanecemos alvos de observação mútua, ora mais descarada ou mais discreta, como acontece ao longo do jogo, a que acrescem os factores de diversão e reciprocidade que a minha participação lhes

parece proporcionar e que, reflexamente, me fazem sentir mais descontraída e confiante.

Os sentimentos eram, de fato: descontração, felicidade por sentir as crianças abrirem seus espaços e brincadeiras à minha participação e confiança ao perceber que os vínculos estavam sendo construídos. Contudo, conforme também ressalta a autora, a presença da investigadora no universo da criança sempre se configura como um desafio em vários níveis, pois as diferenças existem, sejam físicas ou socioculturais, e todas entram em jogo no processo de aceitação do adulto pelas crianças, bem como nos momentos em que a investigadora necessita ter clareza quanto às concessões que está disposta a fazer nessa relação. Eu estava consciente de que, na investigação com as crianças, todas essas questões estariam em jogo a todo o momento, assim como a (des)autorização acerca de minha presença e minha participação.

"Sem câmera nas mãos, mas de corpo e alma presentes. Passo a passo abre-se uma confiança mútua de que 'falamos a mesma língua'; de que queremos compartilhar e trocar o que temos de melhor, de mais vivo e real de nossas experiências. Tanto eles como nós" (Reeks & Meirelles, 2016, p. 37). Estive assim na maioria dos momentos vivenciados com as crianças, dos quais não tenho registros imagéticos. Ao final de cada período, fazia anotações dos pontos-chave, registrava falas e reações das crianças, para desenvolver a escrita da nota de campo posteriormente, a partir desse apoio à memória. Constituí o diário de campo com as anotações, as reflexões aprofundadas e as fotografias das crianças, para lembrar o nome de cada uma.

Desde o início, apesar de ter como foco de interesse estar com as crianças, sabia que cuidar da relação com as professoras seria de suma importância. Com elas eu negociaria participações e obteria informações sobre as famílias, as agendas das unidades, entre outros aspectos.

O trabalho de campo, uma vez iniciado, pode ser fácil. Entrar no local é que pode ser difícil. (...) Os responsáveis, todas as pessoas, em geral que têm a seu cargo grupos de crianças, têm

atitudes compreensivelmente protectoras em relação a elas e nem sempre se sente à vontade quando está alguém de fora a observar as crianças e as suas interações com elas. Certos lugares e certos grupos de crianças são mais acessíveis do que outros (Graue & Walsh, 2003, p. 121).

Dessa maneira, a postura que eu viesse a adotar em sala necessitaria ser ética e honesta com o objetivo que me levou até os espaços das crianças. E era imprescindível respeitar as práticas dos alunos, ser parceira, boa ouvinte e guardiã de seus desabafos.

Auxiliei as professoras na distribuição, na organização e na limpeza de materiais, organizei a sala com as crianças sempre que necessário, participei de atividades com a turma e acompanhei propostas junto às crianças que apresentavam um pouco mais de dificuldade na execução. As professoras revelaram aproveitar a minha presença para propor tarefas que exigissem mais apoio.

Um processo de identificação, compreensão e solidariedade foi inevitável. Todas as posturas que adotei eram familiares a mim, pois sou professora da Educação Básica e, nessa condição, também almejo parcerias diante dos desafios da docência. Além de querer proporcionar práticas e vivências qualificadas às crianças, anseio compartilhar angústias, críticas e dificuldades perante os contextos de vida na infância.

Assim sendo, a postura de humildade (Freire, 2005) e parceria foi reconhecida, validada, tendo como consequência a conquista de uma relação de confiança. Parte dessa harmonia estabelecida crédito ao fato de eu ter ingressado nas turmas cujas professoras se abriram a participar da pesquisa. Portanto, não houve somente a validação da equipe gestora.

4 Texturas, alinhavos, entrelaçamentos: composição com muitos retalhos

Quanto aos debates em torno da noção de competência das crianças na compreensão das questões de pesquisa, Ferreira (2010, p. 162) afirma que essa preocupação se agrava "tanto mais quanto mais pequenas elas forem, devido aos limites da sua linguagem verbal, da sua

compreensão e da sua experiência social". E a isso se somam a complexidade e os limites para que os pesquisadores traduzam as pesquisas em "termos minimamente inteligíveis".

(...) dadas as dificuldades enfrentadas de parte a parte nas pesquisas com crianças pequenas não se pode considerar, que elas ou que todas elas foram/estão plenamente informadas acerca dela para consentirem em seu próprio benefício, e é igualmente muito discutível até que ponto tal decisão é voluntária e resultante de uma ponderação atempada. Nestes termos, insistir e persistir acriticamente na ideia de consentimento informado, tal como tem sido definido por e para os adultos, é correr o risco de fazer dele um uso 'politicamente correcto', mas adultocêntrico, uma vez que, de acordo com Cocks (2006: 253), '[a] definição de consentimento informado evoluiu a partir de uma concepção que permanece focada na criança dominante, que se presume tenha uma idade-canal de comunicação apropriado que os adultos conhecem e compreendem' (Ferreira, 2010, p. 162).

Ao discutir a distinção entre consentimento e assentimento em pesquisas com crianças, fundamentando-se em diversos autores, Ferreira (2010, p. 164) conclui que, em vez de utilizar o termo "consentimento informado" – já que o consentimento só é válido quando os sujeitos estão plenamente conscientes das questões e consequências da investigação –, seria mais adequado empregar a palavra "assentimento". Isso porque, "enquanto actores sociais, mesmo podendo ter um entendimento lacunar, impreciso e superficial acerca da pesquisa, elas são, apesar disso, capazes de decidir acerca da permissão ou não da sua observabilidade e participação, evidenciando assim a sua agência".

Assim, em consonância com os princípios éticos – respeito pelas crianças, direito de elas realizarem escolhas, participarem ativamente da investigação e serem escutadas –, três estratégias foram elaboradas: apresentação da pesquisa, para informar os grupos sobre os assuntos que lhes dizem respeito e conquistar seus assentimentos; registros dos assentimentos, a partir de indicações das próprias crianças; e, por fim, escolha dos pseudônimos dos participantes, chamados aqui de "nomes da imaginação".

4.1 Retalho: apresentação da pesquisa

Para elucidar a liberdade de escolha das crianças quanto à participação na pesquisa, garanti que conhecessem as propostas e confiassem no direito de responder "sim" ou "não" a cada momento. Compreendi que, além de me conhecerem e confiarem em mim, era necessário que as turmas já tivessem vivenciado algumas situações de roda de conversa, para que, com conhecimento de causa, soubessem como aconteceriam a participação e a colaboração no trabalho. Dessa maneira, poderiam decidir participar ou não, depois de já terem experienciado como se daria essa participação, diminuindo, assim, possíveis sensações de insegurança e desconhecimento.

O movimento de apresentação da pesquisa ocorreu após o período de aproximação das/ com as crianças, quando vivenciaram rodas de conversa. Com tranquilidade, elas disseram querer ou não participar, pois já haviam confirmado na prática que não teria problemas ou consequências em dizer não à atuação nas situações para as quais eu as convidava. Isso "diz respeito à necessidade de ser estabelecida uma relação de confiança entre o pesquisador e os sujeitos" (Cruz, 2019, p. 48).

Para realizar a proposta, montei uma apresentação em PowerPoint com imagens, utilizei a câmera filmadora e o gravador digital de voz, solicitei a participação das professoras das turmas e cuidei do estilo comunicacional. Iniciei a conversa com comentários acerca do gravador, do projetor e da câmera, na tentativa de diminuir os impactos da presença desse equipamento e sanar qualquer curiosidade (Graue & Walsh, 2003). Em seguida, passei a me apresentar a partir de um lugar diferente, o de pesquisadora. Conversamos sobre o que significa pesquisar, expliquei quem era e o que fazia a minha professora orientadora e descrevi os espaços da faculdade e da universidade, ressaltando que as crianças poderiam convidar seus familiares a visitar esse local se assim desejassem e poderiam também lá estudar.

O diálogo gerou reações e associações; as crianças se manifestavam enquanto eu falava. Então, introduzi o tema da pesquisa com uma foto da EMEI e o desenho de um bonequinho caminhando em direção a outra foto, de uma EMEF³, que logo foi identificada como "a escola dos grandes". Revelei, nesse contexto, minha curiosidade em saber o que cada aluno pensava sobre sair da EMEI e ir para a EMEF. Disse que estava lá para conhecer a turma e conversar sobre esse assunto, por isso precisava da ajuda de todos.

Mostrei algumas fotos e relembrei rodas de conversas que já havíamos realizado, para demonstrar que aquela era a maneira de as crianças ajudarem na construção do meu trabalho. Discorri sobre a necessidade de elas verbalizarem se queriam participar da pesquisa e como saber o que elas pensavam enriqueceria minha investigação, pois o objetivo não era depender apenas da opinião dos adultos.

Durante a apresentação da pesquisa, informei que conversaria com os familiares das crianças para contar como elas estavam me ajudando e pedir a autorização dos responsáveis daquelas que quisessem participar das etapas seguintes. Ao longo da minha exposição, foram ocorrendo manifestações positivas. Para finalizar essa parte, passei com o gravador pela turma, pedindo que cada aluno dissesse seu nome e se aceitava ou não "me ajudar em meu trabalho". As crianças estavam eufóricas e se divertiam ao falar no gravador. O diálogo posterior teve o propósito de permitir que elas firmasse o assentimento de outras formas.

A autorização dos responsáveis legais é mais um elemento dos princípios éticos, e os estudos deixam isso explícito: "parece que é unânime a autorização dos familiares para se realizar pesquisas com crianças pequenas" (Martins Filho & Barbosa, 2010, p. 18). Contudo, nem todos os teóricos são explícitos quanto às maneiras de realizar a validação de participação das crianças. Martins Filho & Barbosa (2010, p. 18) problemati-

³ Escola Municipal de Ensino Fundamental.

zam: "se buscarmos construir procedimentos de pesquisas que atribuem às crianças a condição de sujeitos sociais, não seriam elas as primeiras pessoas a serem consultadas para a realização das pesquisas?". Os autores salientam a falta de consenso sobre essa questão, apresentando ponderações a partir das metodologias de pesquisa que analisam.

No meu contexto de investigação, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi assinado a partir da apresentação da pesquisa, durante as reuniões pedagógicas de cada EMEI. Muitos familiares revelaram já "me conhecer" por nome, pelo que ouviam sobre mim em casa, e outros relataram suas preocupações e a satisfação em saber que o tema da transição escolar estava sendo abordado com as crianças.

4.2 Retalho: assentimentos

Na apresentação de PowerPoint, coloquei uma foto minha cheia de interrogações e estabeleci um diálogo com quem escolheu participar, no sentido de promover a reflexão sobre maneiras práticas de revelar para as pessoas o desejo de participação. A seguir, transcrevo excertos da nota de campo, pois somente eles são capazes de transmitir a riqueza do diálogo.

Quando eu chegar lá na minha faculdade, as pessoas vão dizer assim: "(Nome), as crianças lá da EMEI, vão querer participar da sua pesquisa?"
Ai eu vou dizer assim: "Ah, teve um grupo que ó, disse que quer me ajudar. Eu tô feliz!" *Ai a pessoa vai olhar pra mim assim, vai dizer: "Como é que você pode provar⁴ que elas disseram que querem participar?"* *E aí? O que é que vocês podem fazer comigo pra gente mostrar para as pessoas que vocês querem participar da pesquisa? Ajudar?*
Vitor: Dá um like!

F: Mas o like não é na internet?

– Fazer assim com o dedo da pessoa!

F: Ah! Mas se você não vai tá lá pra fazer assim pra pessoa, o que é que eu faço?

– É só você levar nós lá.

F: Levar pra lá!

– Mostrar um vídeo a gente fazendo assim!

Cebolinha: Grava aí no seu rádio!

Vitor: A gente falando sim! E também, a gente pode fazer um vídeo falando que a gente quer participar do que você tá fazendo do trabalho!

Mateus: Tira uma foto de nós dando like, sim!

F: Gravar vocês falando aqui no gravador?

– Simm. (Excerto de nota de campo, 2019 – EMEI CEU)

F: O que é que eu posso levar pra provar que vocês disseram sim pra mim?

Heury: bilhete.

Hulk 2: Livro

F: Então, o que é que eu posso escrever no bilhete que vou entregar pra minha professora e ela vai ver o que tem nele?

Carlos: ajudar você.

Hulk 2: Você pode escrever qualquer coisa!

F: Não pode ser qualquer coisa. Tem que ser o que vocês querem dizer! Faz de conta que a pró Mônica tá aqui, como é que vocês vão dizer pra ela? (projetei a foto do slide novamente)

– A gente vai ajudar.

F: A fazer o quê?

Ryder: Ajudar no seu trabalho.

F: É isso? Certo. Eu vou escrever esse bilhete, vou trazer o papel aqui, e vocês vão deixar a marca de vocês nesse papel, aí eu vou levar lá pra minha faculdade para as pessoas verem, combinado?

– Simmm. (Excerto de nota de campo, 2019 – EMEI "Independente")

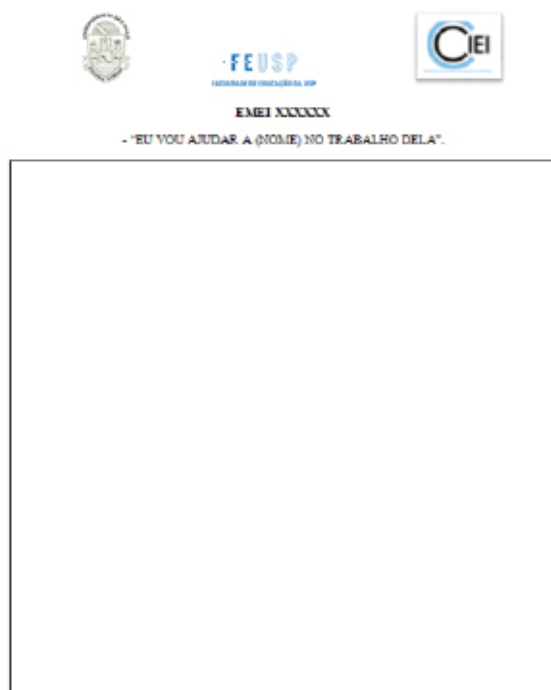
Apesar de eu ter percebido nas interações que as crianças do contexto da EMEI CEU transpunham para o brincar aspectos da cultura digital (vocabulário de *youtubers*, personagens, construções visualizadas), elas me surpreenderam ao sugerirem as estratégias de comunicação com os adultos "da minha escola", pois esperava que falassem de desenhar, por ser a linguagem mais utilizada em sala, ou escrever algo. Vale registrar que, em cada turma, duas ou três crianças disseram não querer participar, embora tivessem participado de propostas anteriores. Respeitei a vontade delas, validei a opção pela não participação e a possibilidade de mudarem de ideia a posteriori. Na vivência com os grupos, reafirmei o que a literatura ressalta acerca do assentimento: ele é renovado a cada interação com as crianças.

4.3 Retalho: produção dos assentimentos

Em vários encontros posteriores, fomos concretizando as sugestões de assentimentos, conforme pôde ser visto na transcrição dos diálogos, o que evidencia como as estratégias foram configuradas umas a partir das outras.

Figura 1 – Matriz de assentimento

⁴ Vale ressaltar que a construção de assentimentos se relaciona à garantia efetiva de participação e aos cuidados éticos na pesquisa, para além de prova de verdade. A abordagem usada visa ampliar a compreensão das crianças e instigá-las.



Fonte: Acervo da autora (2019).

Para a produção da "Arte de Assentimento", eu levei às turmas a matriz preparada (Figura 1), li a frase escrita e apresentei o material a ser disponibilizado para a atividade, deixando-as livres para escolher o que utilizar e o que fazer. Elas perceberam ali que poderiam extrapolar o desenho e o colorido com giz de cera. Demonstraram excitação na manipulação do material, que incluía papel crepom, papéis coloridos, linha de lã, tesouras, lápis de cor, giz de cera, canetinhas e cola. Todos os itens foram organizados em uma mesa, à qual cada criança se dirigia para escolher o que utilizar. As falas e os risos expunham prazer na tarefa, e mais tempo foi pedido para a sua conclusão. Cada criança escolheu onde colocar seu nome, e algumas solicitaram auxílio para escrevê-lo.

Figura 2 – Arte de Assentimento



Fonte: Acervo da autora (2019).

Os assentimentos na EMEI CEU, segundo sugestões, foram registrados por meio do "like" nos áudios, vídeos e fotos produzidos. Algumas crianças, diante da câmera, ficaram inibidas, e, para estimulá-las, eu lancei a pergunta: *Você quer continuar me ajudando em meu trabalho?* Elas, então, responderam. Vale destacar a espontaneidade de muitas, que não apenas confirmaram sua participação, mas também falaram de profissões que desejavam seguir. Outras, ainda, argumentaram em minha defesa.

F: João aqui comigo, vou gravar. Gravando João, o que é que você quer me dizer?
João: Eu vou participar, eu vou fazer o trabalho com a (nome), e também eu gosto muito dela, eu gosto de fazer trabalho com ela.
F: Oh João, obrigada viu! Vai ser muito legal a sua ajuda, preciso muito dela. Tchau!
F: Vou soltar aqui e você vai falar o que você quiser. Vai lá Minnie.
Minnie: (Nome), eu acho melhor você gravar um vídeo da gente, mas como eles não vão ter tanta certeza, eu acho melhor você levar a gente ou trazer eles aqui pra ver a gente!
F: Mas e se eu mostrar esse vídeo pra eles, você vai dizer o que pra eles?
Minnie: eu vou dizer que é melhor eles acreditarem em você invés de ficar falando que você tá mentindo. (Excerto de nota de campo, 2019 – EMEI CEU)

Em diálogo com parceiros críticos, compreendemos a relevância de conversar com as crianças sobre a necessidade e a importância de registros escritos. Devido à imersão das turmas na cultura digital, foi preciso apresentar essa modalidade de assentimento, sem invalidar o que já haviam elegido como estratégias. Por conseguinte, demonstrei o quanto os documentos escritos são presentes no cotidiano. Assim, as crianças da

EMEI CEU também vivenciaram a feitura da "Arte de Assentimento", mantendo-se atentas e alegres ao manipularem o material, além de pedirem mais tempo para concluírem suas produções.

4.4 Retalho: nomes da imaginação

As questões de confidencialidade sempre geram dilemas. Conforme destaca Kramer (2002), são muitos os impasses vividos pelos pesquisadores no que concerne à definição de como se referir às crianças nos relatórios, sobretudo porque os investigadores que decidem tê-las como parceiras apoiam-se em uma base teórica que as valida como sujeitos de direitos, com liberdade de participação e voz ativa. "Autoria se relaciona à autorização, à autoridade e à autonomia. Pergunto: como proteger e ao mesmo tempo garantir autorização? Como resolver esse impasse?" (Kramer, 2002, p. 53). Por certo, cada pesquisador necessita avaliar, no contexto de sua pesquisa, o que cabe ser feito.

Na presente pesquisa, optei por seguir as orientações éticas que salvaguardam a privacidade, a confidencialidade e o anonimato tanto dos contextos quanto das crianças. Para diminuir a sensação de que as crianças estão ausentes e não aparecem como autoras de suas falas (Kramer, 2002, p. 48), no processo de assentimento após a apresentação da pesquisa, propus um modo de escolha dos pseudônimos, como "iniciativa de pedir que cada uma escolhesse o nome com que gostaria de aparecer no texto".

No dia escolhido para realizar as rodas de conversa acerca dos pseudônimos, aproveitei os momentos em que as crianças estavam em espaços fora da sala, acompanhadas pela professora, para convidá-las a ter um bate-papo comigo em outro local. Elas foram divididas em grupos de cinco, sem quaisquer critérios específicos.

Para compor a conversa, dei exemplos conhecidos pelas crianças de artistas que utilizavam nomes artísticos diferentes do nome de batismo. Elas ficaram surpresas, mas rapidamente se interessaram pelo tema. Então, eu propus que escolhessem um outro jeito de serem chamadas, explicando que, quando fosse escrever o meu

trabalho, não poderia usar seus nomes verdadeiros no texto. Aconselhei que pensassem em um nome bonito, um personagem de desenho ou filme, um elemento da natureza, um brinquedo, alguém especial. *Será a nossa identidade secreta, o nosso nome artístico, o nome da nossa imaginação!*

No caso das crianças que participavam juntas da situação de escolha, quando uma definia um nome já selecionado por outra, eu negociava a indicação de um novo pseudônimo. Mas, quando a repetição ocorria em relação a outro subgrupo, eu validava a opção dada e numerava os personagens repetidos, por compreender que os participantes não ouviam todas as escolhas anteriores.

A vivência com essa proposta causou alvoroço nas turmas das duas EMElis. Algumas crianças voltavam a se aproximar de mim e pediam para mudar o que haviam dito antes (em nenhuma situação, voltaram para sugerir algum nome já escolhido), e a gravação da voz em que diziam seu nome verdadeiro e o nome fictício era feita novamente. Os grupos saíam da roda de conversa e contavam para as professoras o tal "nome artístico". Foram escolhidos nomes de pessoas da família, jogadores e times de futebol, personagens de desenhos, super-heróis e heroínas de filmes. Assim, compus a galeria da fama.

5 Texturas, alinhavos, entrelaçamentos: a colcha ganha forma

Durante o intervalo das atividades conduzidas pelas professoras, enquanto eu circulava livremente com as crianças nos espaços escolares, não houve menção à temática que me levou até elas, isto é, a transição que estavam prestes a vivenciar. Compreendi, portanto, que eu deveria iniciar um período de mobilização das narrativas, necessário para captar as percepções e expectativas das crianças sobre o objeto de estudo.

O olhar lançado sobre outras pesquisas permite a identificação da entrevista como uma técnica muito utilizada, mas em moldes semelhantes a momentos de conversa, com elementos mobilizadores adequados aos objetivos em questão.

Oliveira-Formosinho et al. (2016) sublinham a necessidade de respeitar a vontade de participar expressa pela criança, garantindo-se que o diálogo aconteça em um contexto familiar e confortável, preferencialmente em grupo de pares. Também destacam que o pesquisador precisa se atentar ao estilo conversacional e ao tempo de duração da entrevista.

No mesmo sentido, Graue e Walsh (2003) recomendam a entrevista em pares ou em pequenos grupos, assim como o uso de materiais concretos para ajudar a manter por mais tempo a atenção das crianças ao que está sendo proposto. Adicionalmente, Bezerra (2020), em sua tese, apresenta um aprofundado levantamento sobre metodologias de escuta de crianças.

Lancei mão de diversos recursos para instigar as narrativas nas rodas e a consequente "geração de dados". Contudo, os temas, as estratégias e os métodos que eu usaria foram sendo descobertos em campo. A cada momento experienciado, as reações e as próprias narrativas das crianças davam impulso ao próximo passo, indicando caminhos a serem percorridos.

Diante da impossibilidade de transcrever todos os elementos da pesquisa na íntegra, tendo em vista a extensão que tomariam, acentuo a difícil tarefa de fazer escolhas sobre o que priorizar, como bem destacado por Corsaro (2005, p. 445):

Acredito que toda etnografia se beneficiaria de uma documentação cuidadosa (...) essa documentação nunca pode ser completamente incluída em publicações porque constituiria, em si e por si, um longo capítulo, um artigo extenso de periódico ou até mesmo um livro.

Dessa maneira, apresentarei de forma sucinta os temas e estratégias utilizados na geração das narrativas de transição, sendo esses os elementos mais importantes para a finalidade deste texto.

- Tema 1: *A EMEI dos sonhos*. Teve por objetivo desvendar as opiniões das crianças sobre o espaço atual de convivência. Foi desenvolvido através de roda de conversa e de desenhos que representavam a "EMEI dos sonhos".

- Tema 2: *A relação das crianças com a escola*. Foi mobilizado a partir de duas estratégias: o vídeo "Caillou vai à escola" e a leitura de "As cores de Corina". Para a seleção literária, considerei a explicitação do gostar de pintar e desenhar presente na obra.
- Tema 3: *Identificação dos ambientes de EMEI e EMEF*. Para sondar qual estética permeava o imaginário das crianças quanto aos espaços da escola, utilizei fotos de EMEI e de EMEF. As imagens circularam na roda enquanto eu observava e anotava as expressões dos alunos a respeito delas. Somente após a visualização por todos, aspectos de algumas fotos serviram para disparar e ampliar os diálogos, como: fachada, organização das salas, mobiliário e painéis.
- Tema 4: *As perspectivas das crianças dos/sobre os espaços da EMEI*. As EMEIs foram retratadas a partir dos olhares das crianças, as quais atuaram como fotógrafas por um dia.
- Tema 5: *Expectativas das crianças sobre a EMEF*. Cada criança ilustrou suas expectativas com um desenho, discorreu sobre ele e o depositou na "caixa dos desejos". Planejei essa proposta com convicção na capacidade de elas expressarem suas aspirações, seus pensamentos e sua imaginação a respeito do movimento que viveriam.
- Tema 6: *EMEI e EMEF no imaginário infantil*. Mediante brincadeiras, foram revelados sentimentos e mobilizados significados acerca do presente e do futuro tão próximo das crianças. Para isso, levei brinquedos para as turmas manipularem e brincarem de escola: minimóveis e bonecos(as) pequenos(as). Ao longo do encontro, outros materiais da sala foram incorporados à atividade pelas crianças à atividade.

A apresentação demonstra que conhecer e participar da cultura das infâncias oferece inúmeras possibilidades na constituição de procedimentos e estratégias em pesquisas que se propõem a ter crianças como colaboradoras.

Nas produções realizadas, ainda que se repitam procedimentos, são perceptíveis diferenças nos encaminhamentos, haja vista a temática, a bagagem do(a) pesquisador(a) (seja de conhecimento teórico, seja de experiências) e as especificidades próprias do grupo de participantes.

6 Emaranhados ganham sentido!

Em meio a tramas, texturas, alinhavos, entrelaçamentos e pedaços de tecido, uma bela colcha de retalhos surge a partir de fragmentos em tudo singulares. Retalhos de vida, cada um com sua história, "de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados... Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma", como diz o poema de Cris Pizziment (2013). Existe muito ainda a dizer/narrar sobre a etnografia com crianças, mas este é o espaço para finalizar!

Busquei detalhar alguns caminhos e escolhas que possam servir como apoio a outros com pretensões semelhantes. Ao dialogar com parceiros mais experientes sobre a minha investigação, constatei que eu poderia ter encaminhado certas conversas com as crianças de uma maneira diferente, aprofundando questões em vez de acomodar sentimentos explicitados. Tomei consciência de ter dado lugar mais à professora que à pesquisadora em alguns momentos.

Quando se propõe verdadeiramente a viver a prática etnográfica, sobretudo com crianças, é fundamental mergulhar em profundidade no estudo. Vivenciar processos formativos ajuda a diminuir equívocos sobre atitudes e comportamentos no exercício de pesquisar. Também é de grande valia ter parceiros críticos com quem compartilhar nossos caminhos.

É como o trecho do poema citado que me sinto em relação à tessitura da etnografia com crianças que empreendi: em minha primeira investida nesse tipo de trabalho, fui me tornando pesquisadora com elas, em seus contextos. Como bem lembram Graue e Walsh (2003, p. 15), "para aprender, terá de fazê-la. No entanto, quem dominar os princípios básicos do proces-

so de investigação ficará com uma noção mais alargada das questões decorrentes da tentativa de compreender os mundos das crianças".

Que novos investimentos em pesquisa sejam realizados, com a certeza do inacabamento. A cada novo retalho, costuram-se novos encontros, sendo geradas colchas semelhantes na aparência, mas singulares nas histórias que contam.

Referências

Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. (2019). Ética e pesquisa em Educação: subsídios. ANPED.

Bezerra, M. G. C. (2020). *A qualidade da Educação Infantil na concepção de suas crianças: investigando possibilidades de escuta* [Tese de Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo].

Bronfenbrenner, U. (1996). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: experimentos Naturais e Planejados*. Artmed.

Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Artmed.

Bruner, J. (2001). *A cultura da educação*. Artmed.

Buss-Simão, M. (2014). Pesquisa etnográfica com crianças pequenas: reflexões sobre o papel do pesquisador. *Revista Diálogo Educacional*, 14(41), 37-59. <https://doi.org/10.7213/diálogo.educ.14.041.DS02>

Campos, M. M. (2008). Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In S. H. V. Cruz (Org.), *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas* (pp. 35-42). Cortez.

Corsaro, W. (2005). Entrando no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação e Sociedade*, 26(91), 443-464. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200008>

Corsaro, W. (2009). Reprodução interpretativa e cultura de pares. In F. Muller, & A. M. A. Carvalho. (Org.), *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro* (pp. 31-50). Cortez.

Pizziment, Cris. (2013). *Sou feita de retalhos*. In Facebook. Uma pitada de encanto - by Cris Pizzimenti. https://www.facebook.com/UmaPitadaDeEncantoByCrisPizzimenti/?locale-pt_BR

Cruz, S. H. V. (Org.). (2008). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. Cortez.

Cruz, S. H. V. (2019). Questões éticas na pesquisa com crianças, adolescentes ou pessoas em situação de diminuição de capacidade de decisão. In Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Ética e pesquisa em Educação: subsídios (pp. 46-51). ANPED.

Delgado, A. C. C., & Müller, F. (2008). Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. In S. H. V. Cruz (Org.), *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas* (pp. 141-157). Cortez.

European Early Childhood Education Research Association. (2015). *Eecera ethical code for early childhood researchers*. Revised version 1.2: May. EECERA Working Group.

Ferreira, M. (2010). "Ela é nossa prisioneira!" – questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Revista Reflexão e Ação*, 18(2), 151-182.

Freire, P. (2005). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (31a ed). Paz e Terra.

Friedmann, A. (2016). A arte de adentrar labirintos infantis. In A. Friedmann, & G. Romeu (Orgs.). *Quem está na escuta? Diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão vez e voz às crianças* (pp. 17-25). NEPSID.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Atlas.

Graue, M. E., & Walsh, D. J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética* (A. M. Chaves, Trad.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Jadue Roa, D. S., Whitebread, D., & Guzmán, B. G. (2018). Methodological issues in representing children's perspectives in transition research. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(5), 760-779. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1522764>

Kramer, S. (2002). Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, 116, pp. 41-59. <https://www.scielo.br/j/cp/a/LtTkWtfzsbJj8LcPNzFbgzd/?format=pdf&lang=pt>

Martins Filho, A. J., & Barbosa, M. C. S. (2009). *Metodologias de pesquisas com e sobre crianças* [Apresentação de trabalho]. Simposio Internacional: Encuentro etnográficos con niños y adolescentes en contextos educativos, Buenos Aires, Argentina. www.ufrgs.br/gein/wp-content/uploads/2016/10/METODOLOGIAS-DE-PESQUISAS-COM-E-SOBRE-CRIANCAS.pdf

Martins Filho, A. J., & Barbosa, M. C. S. (2010). Metodologias de pesquisa com crianças. *Reflexão e Ação*, 18(2), 8-28. <https://doi.org/10.17058/rea.v18i2.1496>

Motta, F. M. N., & Kramer, S. (2010). *De Crianças a Alunos: transformações sociais na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental* [Tese de Doutorado em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro].

Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogias da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza (Orgs.), *Pedagogias da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro* (pp. 13-42). Artmed.

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2008). Escutar a voz das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A escola vista pelas crianças* (pp. 11-29). Porto.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). Pedagogia-em-participação: a perspectiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 98-127). Porto.

Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., & Monge, G. (Org.). (2016). *Transição entre os ciclos educativos: uma investigação praxeológica*. Porto.

Reeks, D., & Meirelles, R. (2016). Tessitura de Vínculos em Campo. In A. Friedmann, & G. Romeu (Orgs.). *Quem está na escuta? Diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão vez e voz às crianças* (pp. 35-41). NEPSID.

O artigo faz parte da publicação *Quem está na escuta: diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão vez e voz às crianças*, organizada pelo Mapa da Infância Brasileira e coordenada pela Profa. Dra. Adriana Friedmann (2016).

Fulvia de Aquino Rocha

Pedagoga (UFBA); Mestre em Educação (UNEB); Doutora em Educação (FEUSP); Professora da educação básica; Integrante dos Grupos de Pesquisa *Contextos Integrados de Educação Infantil* (CIEI-FEUSP), *Formacce Infância, Linguagens e Educação de Jovens e Adultos* (FORINLEJA-UNEB).

Endereço para correspondência:

FULVIA DE AQUINO ROCHA

Escola Municipal Syd Porto Brandão

Rua Alcione Dias, 653

Vale dos Lagos, 41260-085

Salvador, BA, Brasil

Os textos deste artigo foram revisados pela Texto Certo Assessoria Linguística e submetidos para validação dos autores antes da publicação.