
A(s) infância(s) e as questões éticas e epistemológicas na pesquisa com crianças

Maria Tereza Goudard Tavares¹

 <https://orcid.org/0000-0002-9856-5098>

Adrielle Lisboa²

 <https://orcid.org/0000-0003-2616-7012>

Carla Verônica Corrêa Cardoso³

 <https://orcid.org/0000-0003-4248-3859>

Resumo

Este artigo é fruto de estudos e debates realizados por pesquisadores e pesquisadoras do Grupo de Estudos e Pesquisa Infâncias, Formação de Professores e Diversidade Cultural (Gifordic) acerca de questões éticas e epistemológicas presentes na pesquisa com crianças. O texto busca problematizá-las diante dos procedimentos teóricos e metodológicos adotados em investigações realizadas pelo Gifordic no campo da Educação Infantil, discutindo trabalhos que abordam o direito à cidade de crianças que vivem e produzem suas educabilidades em periferias urbanas, especialmente na cidade de São Gonçalo/RJ. Pensamos ser necessário aprofundar a concepção da ética nas pesquisas com crianças como uma experiência de conhecimento.

Palavras-chave: Ética na Pesquisa; Pesquisa com crianças; Infância e Direito à cidade.

Childhood(ies) and ethical and epistemological issues in research with children

Abstract

This article is the result of studies and debates carried out by researchers from the Childhood Studies and Research Group, Teacher Training and Cultural Diversity (Gifordic) about ethical and epistemological issues present in research with children. The text seeks to problematize them in view of the theoretical and methodological procedures adopted in investigations carried out by Gifordic in the field of Early Childhood Education, discussing works that address the right to the city of children who live and produce their education in urban peripheries, especially in the city of São Gonçalo /RJ. We think it is necessary to deepen the concept of ethics in research with children as an experience of knowledge.

Keywords: Research Ethics; Research with children; Childhood and Right to the City.

¹ Faculdade de Formação de Professores da UERJ, São Gonçalo: mtgtavares@yahoo.com.br.

² Faculdade de Formação de Professores da UERJ, São Gonçalo: driellelisboa@gmail.com.

³ Faculdade de Formação de Professores da UERJ, São Gonçalo: carlaveronica73726@gmail.com.

Introdução ou para pensar as possibilidades epistemológicas e éticas da pesquisa com crianças

Como diz o outro. Que outro? E desde quando ele se chama Outro? Estranho nome, este, que não identifica, não responsabiliza, não consta de nenhum registro civil: Outro nascido em tal data, em tal lugar, do sexo masculino. Por que nunca se diz: Como diz a outra? A Outra não diz nada, limita-se a ouvir o Outro, se é que ouve? (ANDRADE, 1979).

Como consequência de um percurso de mais de duas décadas de estudos no campo das políticas públicas e práticas educativas na Educação Infantil, vimos se desenvolvendo de forma colaborativa, em nosso grupo de pesquisa Infância(s), Formação de Professores e Diversidade Cultural (Gifordic), pesquisas com professoras e professores de uma Universidade Pública Estadual, estudantes de Iniciação Científica dos cursos de Pedagogia e Geografia, além de professoras de Unidades Públicas de Educação Infantil (Umei) e creches públicas do município de São Gonçalo, cidade localizada na Região Metropolitana do estado do Rio de Janeiro (RMRJ).

As referidas pesquisas intencionam, de modo mais amplo, contribuir para processos formativos de estudantes de diferentes licenciaturas e professoras da(s) infância(s). Fundamentam-se em duas questões políticas e epistêmicas centrais: o direito da criança aos equipamentos culturais da cidade como uma questão nodal a ser discutida e (re)conhecida nas instituições de Educação Infantil e o desafio ético, teórico e metodológico de realizar pesquisas *com crianças* (ALDERSON, 2005; BARBOSA, 2014; KRAMER, 2002; TAVARES, 2003, 2010).

Nessa perspectiva, a citação utilizada como epígrafe introdutória do presente artigo é emblemática do lugar complexo ocupado pelas infâncias na contemporaneidade. Do ponto de vista político e epistemológico, acompanhamos – meio que nocauteadas pela velocidade das transformações cotidianas – a tensão entre os inúmeros discursos estruturados sobre as diferentes infâncias e as condições materiais, objetivas e subjetivas nas quais essas múltiplas infâncias concretamente se realizam, principalmente nos espaços institucionalizados da Educação Infantil. Em especial, olhamos para esse movimento nos equipamentos educativos localizados nas periferias dos grandes centros urbanos, tais como a cidade de São Gonçalo, município de mais de um milhão de habitantes (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E

ESTATÍSTICA, 2010), atravessado por profundas desigualdades sociais, econômicas e territoriais (MACEDO; PESSANHA; TAVARES, 2021).

Carlos Drummond de Andrade, em seu poema “O Outro” (1979), registra de maneira irônica o fato de sempre se falar em nome do outro, sem jamais especificar quem é esse outro, observando, de forma bastante irreverente, que nunca se fala em nome da *outra*. Neste texto, escolhemos falar dessa *Outra* que nomeamos como crianças oriundas de classes populares, que vivem em periferias urbanas, em sua maioria negras e provenientes de famílias matrifocais (CARDOSO, 2022). São crianças que, apesar de *infans* (BARBOSA, 2014), isto é, etimologicamente *sem fala*, ousam falar, falam-se e são faladas por nós, professoras(es) e pesquisadoras(es) das infâncias.

Para tanto, recorreremos às vozes de autores e autoras que dialogam com elas em seus estudos e trabalhos cotidianos nas instituições educativas de São Gonçalo e no estado do Rio de Janeiro, de modo mais amplo. Em São Gonçalo⁴, município bastante populoso do estado do Rio de Janeiro, território de nossas pesquisas interessadas, a pluralização das experiências infantis, os diferentes modos de ser criança, bem como a heterogeneidade da infância como categoria geracional colocam questões nodais para as diferentes agências sociais reguladoras da infância, como o estado, a família, a escola, os *massmedia*. No caso da escola da(s) infância(s), sobretudo no interior de suas práticas cotidianas, amplia-se a perplexidade daqueles e daquelas que apresentam dificuldades para compreender o movediço estatuto contemporâneo da infância: as professoras, os professores e demais profissionais que atuam na Educação Infantil.

E se, etimologicamente, a palavra *infância* significa “aquele que não fala” (BARBOSA, 2014), aquele que vem sendo falado pelos diferentes discursos e saberes, sejam estes saberes médicos, jurídicos, psicológicos, pedagógicos, midiáticos, pelos estudos sociais da infância etc. no terreno concreto, miúdo da vida cotidiana, multiplica-se a polifonia das vozes infantis: a criança reivindica sua saída dos bastidores do cenário sociocultural, demandando também o seu reconhecimento como ator social, como um sujeito de direitos (FARIA; FINCO, 2011). Assim, em

⁴ O município de São Gonçalo, segundo dados do IBGE (2010), conta com mais de um milhão de habitantes, apresentando um altíssimo, acelerado e não planejado crescimento populacional. Contando com mais de 92 bairros, a cidade é um retrato vivo das “desigualdades multiplicadas”, expressas em seus bolsões de pobreza e violência urbana, que constroem principalmente as crianças pequenas.

vez de ser *sem linguagem*, a criança pequena teria *cem linguagens*, como nos provoca a pensar o educador italiano Malaguzzi (1999).

Intencionamos, no corpo do artigo, problematizar um conjunto de questões epistêmicas, políticas e éticas derivadas de pesquisas com crianças da pequena infância. Discutimos trabalhos investigativos que atravessam o direito à cidade de crianças que vivem e produzem suas educabilidades em periferias urbanas, especialmente na cidade de São Gonçalo, o segundo maior município em densidade populacional do estado do Rio de Janeiro, e território físico-geográfico de (re)invenção cotidiana de infâncias de classes populares (TAVARES; LUCCHESI, 2018).

Para fins de estruturação e compromisso metodológico com seu escopo, o artigo foi organizado em três seções, que desejamos ser dialógicas. A presente introdução objetiva apresentar nossas intenções e questões a serem desenvolvidas e aprofundadas no percurso do artigo. Há também uma seção que procura desenvolver questões políticas, éticas e epistemológicas da pesquisa *com crianças* (BARBOSA, 2014; KRAMER, 2002; SARMENTO, 2007; TAVARES, 2003, 2010). Por último, devido à delimitação do próprio desenho do artigo, as considerações finais, que longe de serem conclusivas, abrem-se para novas questões e desafios no campo dos estudos da infância e pesquisas com crianças (BARBOSA, 2014; KRAMER, 2002; SARMENTO, 2007; SEVERINO, 2019). Assim, ainda que de modo não conclusivo, devido à provisoriade dos resultados apresentados no artigo, intencionamos um diálogo com *a Outra*, com as infâncias que nos cercam, comovem-nos e nos demandam, sobretudo, a atenção, a *escuta sensível* (BARBIER, 1985), o acolhimento, a empatia e a capacidade de compreensão.

Pesquisas com crianças: questões éticas, políticas e epistemológicas

No Gifordic, debruçamo-nos, desde 2010, sobre as seguintes temáticas e questões de pesquisa: formação de professores(as) para e na Educação Infantil; práticas educativas e pedagógicas na Educação Infantil; políticas públicas destinadas à educação das infâncias na região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro (RMRJ); educação de crianças pequenas em creches e pré-escolas; infâncias e direito à cidade, bem como questões políticas, epistêmicas e éticas que atravessam as pesquisas com crianças, tanto nas escolas de Educação Infantil quanto em outros contextos educativos, tais como os diferentes territórios infantis nas periferias

urbanas do Leste Fluminense/RJ. As monografias, dissertações e teses, bem como as pesquisas que elaboramos no grupo, tanto individual como coletivamente, apresentam em seus pressupostos teórico-metodológicos o diálogo com a fundamentação epistemológica e empírica baseada nos Estudos Sociais da Infância (FARIA; FINCO, 2011; SARMENTO; GOUVEA, 2008).

Do ponto de vista das questões éticas e epistemológicas que atravessam nossas investigações, concordamos com a ideia de que a importância e a necessidade da reflexão sobre a dimensão ética na pesquisa científica têm se intensificado nas últimas décadas. E em diálogo com Severino (2019, p. 905), acreditamos que a pesquisa científica assim como todas as atividades humanas são balizadas por exigências éticas, sendo que a pesquisa científica implica a “relevância e a necessidade da explicitação da demanda da sensibilidade ética do pesquisador.”

Continuando o diálogo com o autor, “de fato, a problemática ética impregna capilarmente a nossa existência cotidiana com a mesma intensidade que a problemática epistêmica.” Prossegue Severino (2019, p. 905): “eis que todas as expressões concretas de nosso existir estão sempre inelutavelmente envolvidas tanto com uma significação conceitual quanto com uma apreciação valorativa.”

Quando pensamos na especificidade das pesquisas realizadas com crianças, principalmente as feitas com crianças de diferentes idades, grupos sociais e étnico-raciais, além de seus contextos de vida, torna-se incontornável pensar as dimensões éticas e epistêmicas presentes (ou ausentes) das pesquisas que realizamos. Do ponto de vista de um breve estado do conhecimento (SILVA; SOUZA; VASCONCELLOS, 2020), apresentamos um diálogo com autoras que nos ajudam a pensar a experiência concreta da pesquisa com crianças, tais como Sonia Kramer (2002), Maria Carmen Barbosa (2014) e Hannah Arendt (1961, 1995), além de trazeremos algumas questões teóricas e metodológicas de pesquisas feitas com crianças por pesquisadoras de nosso grupo.

Neste diálogo, refletimos sobre o papel do(a) pesquisador(a) diante das informações colhidas na pesquisa, sobretudo com crianças. O(a) pesquisador(a), pensado enquanto um intelectual orgânico (GRAMSCI, 1968, p. 9) comprometido com a sociedade, ao se deparar com fatos que denunciam violações de direito, deve se posicionar, pois, “nas ciências humanas e sociais, a neutralidade é não só um equívoco teórico, mas também uma impossibilidade prática; isto tem decorrências éticas que merecem a nossa atenção e cuidado.” (KRAMER, 2002, p. 54).

Conforme os estudos de Barbosa (2014), entendemos que, ao se posicionar ética e politicamente, o(a) pesquisador(a) não se compromete apenas em atender às normas e aos pressupostos estabelecidos pela pesquisa. Mas se propõe a observar o contexto de pesquisa, formular novas perguntas e traçar caminhos, a fim de apontar questões que estabeleçam uma visão plural e contextualizada da ética.

Como expõe Barbosa (2014), as crianças estão no mundo e não fora dele; segundo essa afirmação, essa *Outra* ocupa um lugar central na pesquisa, sendo possível participar desde o início do planejamento até a análise de dados. Nesta perspectiva, todos os fatos investigados são interligados a seu modo de ver e estar no mundo. Portanto, as crianças são reconhecidas como *sujeitos ativos*, com participação social, compreensão e interesse nos assuntos que as afetam. Nesse sentido, torna-se oportuno reconhecer que

essas tensões precisam ser discutidas para construirmos uma ética em pesquisa com crianças que possa proteger, mas que também possa mostrar as crianças como sujeitos de direito, com a possibilidade de autoria e participação. Por fim, uma das funções mais importantes da pesquisa é a sua divulgação (BARBOSA, 2014, p. 243).

Neste artigo, buscamos compreender alguns impasses da participação de crianças em nossos estudos, bem como das políticas públicas destinadas a elas nas cidades investigadas. Conforme as pesquisas realizadas no Gifordic (CARDOSO, 2022; MACEDO; PESSANHA; TAVARES, 2021; MOTTA, 2020) e o diálogo com Arendt (1995, 1961), observamos que as crianças têm sido menos ouvidas que os adultos, e a visão destas como seres que exigem proteção e cuidado é fortalecida de forma genérica nas pesquisas desenvolvidas. No entanto, (ainda) falta o reconhecimento de sua potência como sujeito de direito e voz autorizada na relação com o(s) adulto(s) pesquisador(es).

O diálogo com a filósofa Hannah Arendt nos ajuda a problematizar essas questões. Como pensadora da política, ela não pretendeu estudar alguma solução e apontar prescrições para o campo educacional. Retornando ao *recém-chegado* conceito em análise, que significa aquele que nasce para o “mundo” – outro conceito da autora –, este não se trata do mundo físico, mas sim da entrada das crianças na sociedade à qual pertencem. Ainda segundo a autora, caberia aos pais e às (aos) professoras(es) proteger a criança do mundo e o mundo da criança, isto é, não

podemos permitir que concepções adultocêntricas (FARIA; FINCO, 2011) contaminem a infância, bem como não é plausível deixar que a renovação que cada criança traz consigo esfale a tradição (ARENDR, 1961).

Arendt (1961) compreende que cada nascimento traz consigo novas possibilidades, as quais, se desenvolvidas com pré-conceitos, findam-se antes que floresçam. A criança pequena tem direitos declarados de importância inegável sistematicamente violados nas sociedades capitalistas ocidentais. Entre eles, temos o direito à cidade, que, se não for atrelado a uma cultura pública, isto é, às políticas públicas de uso e participação infantil na cidade, bem como a um forte compromisso das instituições educativas, torna-se muito suscetível, impossível de ser efetivamente (e culturalmente) praticado.

Neste diálogo com Arendt, defendemos que a participação na construção do conhecimento da criança pequena nas escolas de Educação Infantil, de forma a abranger seu contexto citadino, não só legaria a esse sujeito o sentimento de pertença ao lugar que se vive, mas também poderia educá-lo como cidadão responsável pelo “mundo”. Isso implica a compreensão da Educação Infantil como um espaço-tempo singular da Educação Básica, caracterizando-se como um portal de boas-vindas às crianças pequenas para adentrar na “esfera pública”, conforme nos provoca a pensar Arendt. Assim,

[...] a escola é antes a instituição que se interpõe entre o domínio privado do lar e o mundo, de forma a tornar possível a transição da família para o mundo. Não é a família, mas o Estado, quer dizer, o mundo público, que impõe a escolaridade. Desse modo, relativamente à criança, a escola representa de certa forma o mundo, ainda que o não seja verdadeiramente (ARENDR, 1961, p. 10).

Conhecer e explorar os diversos territórios e signos da cidade e praticar modos distintos de usufruir a cidade, reconhecer-se nela, realizar o (re)conhecimento dos espaços de produção da vida urbana, significa, para as crianças pequenas, impregnar-se da cultura em seu sentido mais amplo, compreendida como um bem comum, fruto do trabalho humano e da ação do tempo (TAVARES, 2003).

Diante das reflexões apresentadas, torna-se oportuno destacar a experiência de elaboração do Plano Municipal pela Primeira Infância (PMPI), coordenada pelo Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de São Gonçalo (CMDCA-SG), como uma

proposta de apropriação da cultura enquanto elemento de construção e transformação humana. Tal experiência gerou um aprendizado acerca da participação social como contribuição à elaboração de políticas para as infâncias mais adequadas e efetivas ao refletirem o interesse comum. A construção do PMPI/SG apresenta-se como rica possibilidade de, coletivamente, criar vínculos, abrir espaço para a participação, repensar ações, planejar caminhos, criar memórias.

A compreensão do sentido de *infâncias*, reconhecendo a diversidade histórica e social das múltiplas culturas infantis, bem como o entendimento dos diferentes momentos da trajetória da criança no Brasil, balizou os debates na elaboração do PMPI. Nessa perspectiva, os participantes foram desafiados a entender a infância como um termo plural, “uma vez que esta é apenas uma das dimensões do humano que totalizam a criança e esta, por sua vez, é atravessada por toda uma multiplicidade de valores.” (AQUINO; GONÇALVES, 2018).

No âmbito dos debates realizados na construção participativa do PMPI/SG, identificamos a violação sistemática dos direitos dos pequenos, entre os quais destacamos: os direitos à cidade e a uma cultura pública – isto é, se não estiver vinculado a políticas públicas de uso e participação infantil na cidade e a um forte compromisso das instituições educativas. E aquele, se não for atrelado a este, torna-se muito suscetível, impossível de ser efetivamente (e culturalmente) praticado.

Nesta experiência, foi possível compreender que a interação entre adultos e crianças se entrelaça à visão de criança conforme sua natureza, distanciando-se de sua condição infantil, o que mascara a *significação social da infância* (KRAMER, 2002). Segundo Kramer (2002, p. 43),

[...] a dependência da criança perante o adulto é um fato social e não natural e o sentido dessa dependência varia de acordo com a classe social: as relações entre crianças e adultos são heterogêneas, e é diverso o valor dado às crianças. Tratar das populações infantis em abstrato, sem levar em conta condições de vida, é dissimular a significação social da infância.

Neste diálogo, Kramer (2002) evidencia que essa dissimulação provoca uma desconsideração acerca da desigualdade social real existente entre as populações, sobretudo as infantis. Assim, nos debates vivenciados na elaboração do PMPI, foi possível entender que o direito proferido às crianças pequenas não deve estar restrito à proteção ou ao acesso aos

serviços e bens culturais; o “direito” precisa estar vinculado à participação delas nos espaços que ocupam.

Destarte, no planejamento da participação das crianças pequenas na construção do PNPI, a garantia de maior autonomia à infância por meio do direito de voz e participação política foi um desafio que perpassou por uma luta contínua no reconhecimento da invisibilidade e do silenciamento imposto a crianças. Um grande esforço foi feito com a proposta de definir metas e estratégias que refletissem seu olhar no registro do PMPI/SG, em especial por meio de uma *escuta ética e sensível* a elas (BARBIER, 1992; KRAMER, 2002).

Compreendemos, conforme estudos de Kramer (2002), que a *dimensão política da participação* sobrevém da conquista de um espaço de escolha, decisão, partilha de poder. Reconhecemos o espaço público como local de possibilidades de liberdade política, no qual a palavra pode ser apresentada como principal instrumento para a solução das questões sociais conflitantes. Nessa perspectiva, a *dimensão ética da participação* relaciona-se à necessidade de reconhecimento da existência de outros, pautando-se pela incorporação de valores humanos universais e pela ruptura com valores individualistas.

Do ponto de vista geracional, os adultos possuem o domínio do mundo por habitá-lo antes dos pequenos, dos *recém-chegados*, que ainda não o possuem por desconhecê-lo. Cabe a eles, diferentes adultos, apresentá-los a esse mundo e mostrar esse espaço-mundo como possibilidade de construção de si e do outro como comum, como diferente, mas com o estatuto político de igual. Esse talvez seja o sentido mais abrangente do papel da educação e responsabilidade de todos os adultos: darmos boas-vindas aos *recém-chegados* ao mundo no qual já vivemos.

Essa questão implica discutir como nós (re)apresentamos nossos mundos aos *recém-chegados*, especialmente para que os pequenos tenham como herança o que a autora chama de *amor mundi* (ARENDR, 1961). Não se trata de pensar a educação das infâncias a partir de uma concepção ingênua e romântica da criança, mas de pensar a criança como capaz e comprometida em assumir a responsabilidade por esse espaço, não obstante todos os problemas que o mundo possa ter. Isso requer que ela o tome como seu e lute por ele, lute pela vida. E como, na maioria das vezes, para a criança pequena gonçalense, o mundo é a cidade, esse sujeito precisa aprender a lutar por ela, para nela viver com dignidade (SANTOS, 1996).

Em suas obras, Hannah Arendt demonstra forte valorização pela História. Assim, a tradição, um legado importantíssimo para a autora, constitui um exercício de pensamento, forma de pensar a cidade em diálogo com as suas histórias e memórias. Isto é, aprender a ler a cidade alude à capacidade de vivê-la conhecendo suas histórias, sendo constituído por elas.

Do ponto de vista da participação política do *recém-chegado*, entendemos ser crucial que seu direito à participação seja propiciado e respeitado pelos adultos, aqui representados por professores(as) e outras pessoas adultas que trabalham na escola da pequena infância. Isso porque (re)apresentar o mundo, papel dos adultos, requer fazer seleção, escolhas, julgamento, silenciamentos.

E na perspectiva do direito dos *recém-chegados* à cidade, entender como o “mundo”, a cidade, o bairro, a rua, a escola se constituíram em seu tempo histórico faz com que o “novo” assuma o “velho” que nele existe e se sinta preparado e livre para pensar/conhecer outras possibilidades. Dessa forma,

[...] nossa esperança reside sempre na novidade que cada nova geração traz consigo. Mas, precisamente porque só nisso podemos basear a nossa esperança, destruimos tudo se tentarmos controlar o novo que nós, os velhos, pretendemos desse modo decidir como deverá ser (ARENDDT, 1961, p. 12).

E ainda,

Na prática, a primeira consequência que daqui decorre é a compreensão clara de que a função da escola é ensinar às crianças o que o mundo é e não iniciá-las na arte de viver. Uma vez que o mundo é velho, sempre mais velho do que nós, aprender implica, inevitavelmente, voltar-se para o passado, sem ter em conta quanto da nossa vida será consagrada ao presente (ARENDDT, 1961, p. 13).

Assumimos, assim, o compromisso ético e político e, portanto, epistêmico de lutar para que a escola da infância, em sua multiplicidade e potência, seja um espaço de pesquisa e acolhimento, gerador de práticas democráticas, um lugar culturalmente rico, tanto de histórias e memórias distintas como de afeto, cooperação e solidariedade. A escola da infância animada por esses valores, pelo reconhecimento dos recém-chegados como *legítimos outros* (MATURANA, 1997), tornar-se-ia, assim, um campo fértil para que a aventura do conhecimento nela se instale,

alimentando sonhos e práticas pedagógicas que produzam pensamentos científicos, filosóficos, políticos, artísticos, éticos e humanitários. Desse modo, possibilitará que as diferentes culturas se tornem um dos principais amálgamas de nossas construções identitárias.

Pressupostos éticos, epistêmicos e políticos da pesquisa com crianças: um olhar etnográfico na pesquisa sobre a infância e a cidade

Fundamentadas em um longo percurso de trabalho (CARDOSO, 2022; LISBOA, 2021; TAVARES, 2003, 2010, 2016), defendemos que a opção pela pesquisa qualitativa de natureza etnográfica permite que pesquisadores e sujeitos da pesquisa vivam a experiência de uma *comunidade investigativa* (TAVARES, 2003), na qual o longo e minucioso trabalho de campo, a produção do que chamamos empiria, longe de ser apenas um espaço de coletas de dados e construção de conhecimentos, permita-nos um movimento de ação-reflexão-ação coletiva sobre o conhecimento, buscando corroborar o papel de pesquisa como produção intencional de conhecimento numa perspectiva emancipatória, pois, segundo Santos (2000), toda a produção do conhecimento implica e nos desafia ao autoconhecimento, isto é, ao conhecimento de si e do mundo que nos atravessa.

Colocadas essas primeiras questões de natureza epistemológica, afirmamos que muitas são nossas intenções nas pesquisas que realizamos. Uma pesquisa é sempre motivada por uma multiplicidade de questões, principalmente políticas, éticas e metodológicas, além das institucionais e pessoais, tais como financiamento, objetivos e experiência de pesquisa.

Como anunciamos nas palavras iniciais deste artigo, o desafio de buscar pesquisar com crianças, enxergando-as como sujeitos de direitos e coparticipantes da pesquisa, com protagonismo e participação ativa no desenvolvimento da investigação, exige-nos pensar e problematizar o caráter ético da pesquisa, a concepção de ciência e a de conhecimento que fundamenta o desenho teórico-conceitual da investigação proposta e a realizada. Diante desses desafios, como nós, enquanto pesquisadores(as), podemos assumir o compromisso ético, político e epistêmico com pesquisas que se comprometam com as infâncias, reconhecendo as crianças como sujeitos históricos de direito?

A decisão de realizarmos uma pesquisa qualitativa, de inspiração etnográfica, longe de nos *proteger* como pesquisadoras, leva-nos sempre a problematizar o próprio campo científico no qual a pesquisa é produzida, isto é, desafia-nos a interrogar alguns parâmetros e procedimentos éticos e conceituais indispensáveis e inerentes à constituição da pesquisa em sua arquitetura aberta, dialógica e plural. Pensar e fazer pesquisas no campo da educação *com* crianças e não *sobre* as crianças nos desloca para um movimento epistemológico investigativo que problematize o papel do(a) pesquisador(a) como o(a) único(a) detentor(a) da palavra, como aquele(a) que vai *dar a voz ao Infant* (BARBOSA, 2014).

Do ponto de vista epistêmico e metodológico, fazer uma pesquisa de inspiração etnográfica exige um trabalho de descrição minuciosa, atenta, solicita-nos, como pesquisadoras, a prestar muita atenção nas coisas fora de nós mesmas e a nos entregarmos do modo mais cuidadoso possível para descrever, registrar e reconhecer o que é novo e original nelas. Assim, expressões como “o olhar etnográfico” ou a “etnografia como um relato de experiência” não são autoevidentes, carecendo de um trabalho meticuloso e treinamento do olhar e da escrita bem como de estudo teórico-conceitual (PEIRANO, 1995).

Segundo Peirano (1995), a etnografia faz parte de uma extensa tradição extensa no campo das ciências antropológicas, já sendo pensada e praticada por inúmeros e distintos autores e linhas teóricas. Podemos dizer, ainda em diálogo com a antropóloga, que, de modo geral, o fazer etnográfico expressa o caráter temporal das explicações, precisamente por ser um trabalho artesanal, microscópico e bastante detalhado. Como prática de pesquisa, esse saber-fazer é aprendido no próprio ato de fazê-lo, ou seja, no exercício concreto de realizá-lo, contando sempre com a precariedade do trabalho cotidiano, incluindo a tomada de decisões e escolhas que nem sempre respondem ou dizem respeito a critérios e objetivos equivalentes.

Desse modo, pensar a etnografia como relato de uma experiência traz à tona questões vinculadas ao que subjaz ao(à) investigador(a) e, conseqüentemente, ao caráter do conhecimento que pode resultar desse processo. A pesquisa pensada como experiência e como um *gesto pedagógico* (MASSACHELEIN, 2014) possibilita assumir o lugar instável e implicado da subjetividade do pesquisador e que, portanto, sabe que o texto etnográfico é um experimento incompleto, muitas vezes rasurado pela falta de vivência de quem o produz. Mas o cuidado na descrição e atenção dada à densidade da experiência pode nos permitir que sejam efetivadas a

objetivação e a reflexividade por meio das quais a experiência da pesquisa etnográfica torna-se objeto de conhecimento e aprendizado.

Entendemos que essas breves reflexões se tornam necessárias para pensar a pesquisa etnográfica como uma forma de olhar e conhecer a cidade com as crianças pequenas. Para Benjamin (1995), o contexto urbano é permeado de poéticas visuais, sonoras, textuais, alegorias que se apresentam como um saber coletivo, um *livro de espaços* (TAVARES, 2003) aberto a possíveis leituras/escrituras que — quando compartilhadas como experiências, vivências e modos de conhecimento — possibilitam os vínculos dos diferentes sujeitos com suas histórias e histórias da cidade.

Do ponto de vista mais específico da pesquisa etnográfica com crianças, aprofundamos o diálogo com os estudos de Barbosa (2014). Para ele, três são os aspectos constitutivos da pesquisa de cunho etnográfico com crianças e que, de maneira mais ampla, muitas vezes dificultam e exigem coerência epistêmica, ética e política no trabalho investigativo, prioritariamente em seu desenho e intencionalidades.

O primeiro aspecto vincula-se à concepção de ciência inerente ao projeto e a ações da pesquisa de forma mais ampla, especialmente por ser a pesquisa etnográfica uma tipologia de pesquisa aberta e de escopo interativo, bastante flexível em seus procedimentos metodológicos e ferramentas de produção de conhecimento. O segundo aspecto é que a pesquisa com crianças exige a adoção de um paradigma de conhecimento que as reconheça como sujeito de direitos, como produtoras de cultura e com protagonismo social. O terceiro aspecto, que deriva do anterior, é a possibilidade e a capacidade de as crianças serem partícipes da pesquisa, tendo direito à publicização de suas imagens, identidades, nomes, bem como a explicitação de suas contribuições intelectuais nos materiais produzidos na pesquisa (BARBOSA, 2014). Ainda para Barbosa (2014, p. 240), é fundamental a elaboração de “um mapa das tensões éticas” que permita contribuir para “a discussão e tornar possível à formulação de diretrizes para a pesquisa com crianças que tenham um caráter ético, mas que não impeçam a existência da pesquisa etnográfica, ou participativa da criança”.

Embora tenhamos clareza da complexidade das questões éticas da pesquisa com crianças, bem como dos inúmeros dispositivos necessários à (auto)reflexividade nessa questão, é necessário frisar que, muitas vezes, além dessas intenções, um dos principais objetivos de uma

pesquisa é o relacional, isto é, a criação de vínculos afetivos com determinado espaço e com pessoas que circulam/produzem nesse espaço. Em nosso caso – trabalho investigativo nas Umei em São Gonçalo –, temos buscado conjugar tanto os objetivos políticos, epistemológicos e éticos quanto os relacionais e afetivos.

Cidade, infâncias e pesquisas com crianças: considerações finais, porém provisórias

Diante de uma população expropriada, excluída, mantida no silêncio, as vozes que esses pesquisadores escutam e registram precisam ser ouvidas, divulgada, sobre isso não há dúvidas (KRAMER, 2002).

Como já afirmado neste artigo, trabalhamos com uma metodologia polifônica que se fundamenta, principalmente, nos Estudos Sociais da Infância (SARMENTO; GOUVEA, 2008), buscando realizar pesquisas de inspiração etnográfica e colaborativa que tematizam a tríade *escola da infância, o direito à cidade e alfabetização no sentido de leitura de mundo* (FREIRE, 1979). Reiteramos que, do ponto de vista político e epistêmico, três horizontes de questões embasam nossos itinerários de pesquisa.

Primeiro, temos a questão empírica: os componentes territoriais que constroem ou possibilitam a educabilidade das crianças das periferias urbanas gonçalenses. Os últimos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010) e da Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo (2016) parecem reiterar os dados empíricos coletados com os moradores entrevistados: vale dizer, não está ocorrendo à ampliação de vagas nas redes públicas de Educação Infantil, isto é, nas creches e pré-escolas municipais. A maioria dos moradores dos bairros periféricos só consegue vagas nas creches conveniadas, que funcionam precariamente, à margem das políticas públicas municipais.

Do ponto de vista do direito à cidade, das políticas urbanas e da urbanidade, ampliam-se a pobreza, o desemprego e a precariedade urbana, que reverberam no aumento da violência urbana. Morre-se e mata-se muito em São Gonçalo, principalmente nos bairros e loteamentos irregulares, nas áreas pobres e periféricas da cidade.

Não há como deixar de relacionar essas questões à educabilidade das crianças pequenas das creches e escolas de Educação Infantil. São justamente elas, as crianças pequenas, que mais

sofrem com a escalada da violência urbana em suas ruas e bairros, pois são alvos fáceis das “balas perdidas”, tanto dos traficantes quanto da própria polícia, pouco preparada para a intervenção nessas áreas de conflitos. A escalada da violência dificulta, e até impede, o direito à cidade, pois as crianças e suas famílias são cerceadas de se deslocarem de suas casas, muitas vezes em direção à creche ou ao trabalho após o “toque de recolher” emitido pelos traficantes em confrontos sucessivos com a polícia local.

Outra questão investigativa diz respeito à questão política. Na contemporaneidade, vivemos um tempo político e institucional profundamente paradoxal, no qual a celebração formal dos procedimentos e virtudes democráticas bem como a ampliação institucional dos espaços de participação e de fortalecimento da sociedade civil entram em choque com o crescente recrudescimento de uma “zona de indiferenciação entre o legal e o ilegal, o direito e o ilícito, entre o público e o privado, a norma e a exceção, produzindo uma inquietante *linha de sombra* na da vida urbana e suas formas políticas.” (TAVARES; LUCCHESI, 2018, p. 28).

Do ponto de vista investigativo, entendemos ser cada vez mais necessário aprofundar a concepção da pesquisa como uma experiência alteritária de conhecimento. Trata-se de focar e deslocar-se do campo do já sabido para a formulação de novas questões e novos problemas, num esforço de complexificar o olhar para o terreno movediço no qual a realidade-território se move/produz.

Em nossos estudos, aprofundamos a concepção de que a cidade, mais do que um conceito, é um *campo de práticas* (TAVARES; LUCCHESI, 2018). Ao pensar a cidade como um campo de práticas, sobretudo de práticas infantis de conhecimento, representação e apropriação do espaço urbano, buscamos elaborar um plano de investigação mais flexível, mais aberto, que, ao produzir *linhas de força*, instigue-nos a pensar de forma plural e inventiva a questão urbana, sobretudo em diálogo com os diferentes profissionais que trabalham nas escolas da pequena infância.

Esse horizonte, para além de ser epistêmico, também é político. Inspira-nos à formulação de novas questões, novos problemas de análise, principalmente em diálogo com o mundo da escola da infância, que raramente tematiza a vida urbana como uma questão-limite para a educabilidade infantil.

Em nossas “alfabetizações cotidianas”, nós — pesquisadoras, professores(as) e crianças — aprendemos que a temática dos direitos, como o direito à cidade, isto é, de a criança conhecer seu território e dele usufruir, é uma questão estrutural, de longa duração, que não pode ser visibilizada na/pela escola da infância.

A cidadania existente entre nós é fruto de relações sociais complexas, conflitivas, construída em meio a combates e negociações. Nessa perspectiva, interrogar as virtualidades do lugar nos permite reconstruir a dialética do local como arena de antagonismos e complementariedades. Desse modo, tanto o governo municipal quanto os movimentos sociais e os espaços institucionalizados de participação e/ou representação na cidade parecem intuir sobre as virtualidades do lugar como espaços de (re)existência e como o conjunto de oportunidade para a disputa de outros projetos de vida urbana.

Essas questões nos ajudam a reiterar que uma condição cidadã é uma aprendizagem cotidiana construída nas diferentes instâncias sociais na qual a escola da infância, por sua natureza histórica e social, representa uma dimensão política fundamental (TAVARES, 2003). Assim, a cidadania infantil e o próprio direito à cidade não podem ser tomados e investigados como um dado natural, mas sim devem ser tomados como uma aprendizagem fundamentalmente social, podendo se tornar, nas instituições escolares, um estado de espírito, enraizado na cultura (SANTOS, 1996). Desse modo, o que o trabalho metódico e dedicado da pesquisa possibilita afirmar é a riqueza do cotidiano da escola da pequena infância para a educabilidade e a formação de uma “cultura de direitos” (ARENDR, 1995), na qual adultos e crianças se reconheçam como sujeitos e construtores ativos de seus destinos no(s) mundo(s).

Referências

ALDERSON, P. As Crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia da pesquisa. Tradução de Alain François. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 419-442, maio/ago. 2005.

ANDRADE, C. D. de. O Outro. In: ANDRADE, C.D. de. *Poesia e Prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguillar, 1979. p. 79-80.

AQUINO, L. M. L.; GONÇALVES, B. O. Crianças e infâncias em foco: um olhar sobre sujeitos políticos. In: CARREIRO, J. S. C.; TAVARES, M. T. G. (org.). *Estudos e pesquisas com o cotidiano*

da educação das infâncias em periferias urbanas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 23-39.

ARENDT, H. *A Condição Humana*. São Paulo: Forense Universitária, 1995.

ARENDT, H. A crise na educação. In: ARENDT, H. *Between Past and Future: six exercises in political thought*. New York: Viking Press, 1961. p. 173-196. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna_arendt_crise_educacao.pdf. Acesso em: 12 maio 2023.

BARBIER, R. A escuta sensível em educação. *Revista Anped*, Caxambu, n. 5, 1992.p. 187-216.

BARBIER, R. *A pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BARBOSA, M. C. S. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. *Revista Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 235-245, jan./jun. 2014.

BENJAMIN, W. Charles Baudelaire - um lírico no auge do capitalismo. In: BENJAMIN, W. *Obras escolhidas III*. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 103-150.

CARDOSO, C. V. C. *O Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente em São Gonçalo: interesses e disputas na formulação das políticas públicas para as infâncias*. 2022. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2022.

FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (org.). *Sociologia da infância no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GRAMSCI, A. *Os Intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico Nacional*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

KRAMER, S. Autoria e Autorização: Questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 41-59, 2002.

LISBOA, A. K. de S. *O Pré-Vestibular Popular Pedro Pomar e a inserção de mulheres negras e de classes populares na universidade pública: um estudo sobre trajetórias escolares*. 2021. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

MACEDO, N.; PESSANHA, F.; TAVARES, M. T. G. Impactos da Pandemia de COVID-19 na Educação Infantil de São Gonçalo/RJ. *Revista Zero-a-Seis*, Florianópolis, v.23, n. 23, p.77-100, jan. 2021. Dossiê especial: Educação Infantil em Tempos de Pandemia.

MALAGUZZI, L. Ao contrário, as cem existe. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 45-85.

MATURANA, H. *De Máquinas a Seres Vivos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MASSACHELEIN, J. O mundo “mais uma vez”: andando sobre linhas. In: MARTINS, F. F. R.; NETTO, M. J. V.; KOHAN, W. O. (org.). *Encontrar Escola*. Rio de Janeiro: Lamparina/FAPERJ, 2014. p. 170-172.

MOTTA, M. de S. *A Política da Educação Infantil em São Gonçalo/RJ nos contextos dos Planos Municipais de Educação*. 2020. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

PEIRANO, M. *A Favor da Etnografia*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

SANTOS, B. S. *A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência*. Porto: Afrontamentos, 2000.

SANTOS, M. *O Espaço do cidadão*. São Paulo: Nobel, 1996.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M.; SARMENTO, M. J. (org.). *Infância (in)visível*. São Paulo: Junqueira Marin, 2007. p. 25-49.

SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008.

SÃO GONÇALO. Secretaria Municipal de Educação. *Relatório Interno*. São Gonçalo: SME/SG, 2016.

SEVERINO, A. J. Pesquisa educacional: da consistência epistemológica ao compromisso ético. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 14, n. 3, p. 900-916, jul./set. 2019.

SILVA, A. P. P. N.; SOUZA, R. T.; VASCONCELLOS, V. M. R. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. *Educação*, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1-12, 2020.

TAVARES, M. T. G. *A Infância e a Cidade: investigando componentes territoriais de processos formativos de crianças na cidade de São Gonçalo*. Rio de Janeiro: UERJ/FAPERJ, 2016.

TAVARES, M. T. G. *A(s) Infância(s) e a cidade: discutindo processos formativos de crianças nos territórios gonçalenses*. 2016. 32 f. Projeto (Iniciação Científica) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

TAVARES, M. T. G. *Os pequenos e a cidade: o papel da Escola na construção de uma alfabetização cidadã*. 2003. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

TAVARES, M. T. G.; LUCCHESI, J. C. A cidade como um livro de espaços: lendo e pensando a cidade com a(s) infâncias(s) de creches comunitárias do Rio de Janeiro. In: CARREIRO, H. J. S.; TAVARES, M. T. G. (org.). *Estudos e Pesquisas com o Cotidiano da Educação das Infâncias de Periferias Urbanas*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 164-183.

Recebido em maio 2023.

Aprovado em setembro 2023.