



Instituto Federal Catarinense  
Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense  
*Campus Camboriú*

**REGIANI FRANCEZ NOVAK**

**INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFÂNCIA:  
NARRATIVAS DE CRIANÇAS A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL E NA FAMÍLIA**

Camboriú

2021

**REGIANI FRANCEZ NOVAK**

**INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFÂNCIA:  
NARRATIVAS DE CRIANÇAS A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL E NA FAMÍLIA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação do Instituto Federal Catarinense – *Campus* Camboriú para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Roseli Nazario, Doutora em Educação.

Camboriú

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática do ICMC/USP, cedido ao IFC e  
adaptado pela CTI - Araquari e pelas bibliotecas do Campus de Araquari e Concórdia.

935i NOVAK, Regiani Francez  
INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFÂNCIA: NARRATIVAS DE  
CRIANÇAS A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL E NA FAMÍLIA / Regiani Francez NOVAK;  
orientadora Roseli Nazario. -- Camboriú/SC, 2021.  
141 p.

Dissertação (mestrado) - Instituto Federal  
Catarinense, campus Camboriú, Programa de Pós-Graduação  
Stricto Sensu em Educação, Camboriú/SC, 2021.

Inclui referências.

1. Narrativas infantis. 2. Institucionalização da  
Infância. 3. Educação Infantil. I. Nazario, Roseli .  
II. Instituto Federal Catarinense. Programa de Pós-  
Graduação Stricto Sensu em Educação. III. Título.

REGIANI FRANCEZ NOVAK

**INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFÂNCIA:  
NARRATIVAS DE CRIANÇAS A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL E NA FAMÍLIA**

Esta Dissertação, foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo curso de Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense – *Campus Camboriú*.

Camboriú (SC), 18 de junho de 2021

*autenticação eletrônica na folha de assinaturas*

Prof.<sup>a</sup> Roseli Nazario, Dr.<sup>a</sup>.

Orientadora e presidente da banca examinadora  
Instituto Federal Catarinense - *campus Camboriú*.

BANCA EXAMINADORA

*autenticação eletrônica na folha de assinaturas*

Prof.<sup>a</sup> Solange Aparecida de Oliveira Hoeller, Dr.<sup>a</sup>.

Instituto Federal Catarinense

*autenticação eletrônica na folha de assinaturas*

Prof.<sup>a</sup> Andréa Simões Rivero, Dr.<sup>a</sup>.

Universidade Federal da Fronteira Sul

*autenticação eletrônica na folha de assinaturas*

Prof. Alexandre Vanzueta, Dr. (suplente)

Instituto Federal Catarinense

Camboriú  
2021



Emitido em 18/06/2021

**DECLARAÇÃO Nº 68/2021 - CCPGE (11.01.03.47)**

**(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)**

*(Assinado digitalmente em 28/06/2021 16:05)*

ALEXANDRE VANZUITA

PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO

CGES/CAM (11.01.03.56)

Matricula: 2764188

*(Assinado digitalmente em 24/06/2021 15:18)*

ROSELI NAZARIO

PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO

CGE/BLU (11.01.09.01.03.07)

Matricula: 1431375

*(Assinado digitalmente em 24/06/2021 15:03)*

SOLANGE APARECIDA DE OLIVEIRA HOELLER

PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO

CCLPED/RDS (11.01.05.31)

Matricula: 1843283

*(Assinado digitalmente em 28/06/2021 14:30)*

ANDRÉA SIMÕES RIVERO

ASSINANTE EXTERNO

CPF: 605.777.039-00

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sig.ifc.edu.br/documentos/> informando seu número:  
68, ano: 2021, tipo: **DECLARAÇÃO**, data de emissão: 24/06/2021 e o código de verificação: 244711e0af

Dedico este trabalho às crianças por serem pacientes, generosas e principalmente por compartilharem suas narrativas, suas memórias e suas experiências. Espero ter sido igualmente respeitosa ao traduzir os seus dizeres e contribuir para unir mais pessoas à luta por espaços e tempos educativos que as considerem e valorizem os seus pontos de vista.

O sentimento é de gratidão.

Gratidão pelo presente, pela vida em tempos tão diversos.

Nesta trajetória, escolho agradecer à todas e todos que me deram apoio e impulsionaram a realizar este trabalho. Acredito que a riqueza da vida é permitir olhar para si, reconhecendo fragilidades, forças, incertezas, descobertas. Uma constante busca em compartilhar a vida, aproximando-nos uns aos outros pelo que nos une – a humanidade.

A F E T U O S A M E N T E,

Gratidão

## RESUMO

Esta dissertação resulta de uma pesquisa de mestrado desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense, na linha de pesquisa Processos Formativos e Políticas Educacionais. A pesquisa inscreve-se no campo da Educação em diálogo com/entre a Sociologia da Infância, a Sociologia, a Filosofia, a Antropologia e, os desdobramentos desse percurso interdisciplinar, auxiliaram na ampliação do entendimento de conceitos centrais ao estudo, como: criança, infância, narrativas infantis, institucionalização da infância, tecidos aos moldes de uma artesanaria etnográfica. Partiu-se dessas prerrogativas teórico-conceituais para o delineamento do objeto de preocupação desta pesquisa, que contorna a institucionalização da infância em espaço escolar a partir das perspectivas dos sujeitos que a habitam: as crianças. Decorre dessa compreensão a pergunta central deste estudo: o que as experiências narradas pelas crianças na Educação Infantil e na família dizem sobre o processo de institucionalização da infância? Para percorrer essa questão, recorreu-se à Etnografia, com vistas à observação atenta e escuta sensível às narrativas das crianças de um agrupamento, nomeado pré-escolar de 5 a 6 anos, da Educação Infantil instalada em uma escola de Ensino Fundamental do município de Blumenau/SC. Esta proposição atribui centralidade aos sujeitos que, historicamente, foram marginalizados e colocados em posição de potencial humano e não como sujeitos no presente. As narrativas das crianças aproximam-nos dos seus diversos modos de experienciar tal institucionalização, dando a ver ajustamentos secundários, ou seja, os seus escapes à ordem instituída pelos adultos. Com esta pesquisa etnográfica com crianças e não sobre elas, é possível perceber que, ainda que se tenha demarcado um lugar institucionalizado à infância, as crianças, narradores das suas experiências, levando-nos a pensar em uma nova institucionalização, comprometida com o respeito às suas múltiplas maneiras de pensar, sentir e expressar-se, com a experiência da infância.

**Palavras-chave:** Narrativas infantis. Institucionalização da Infância. Educação Infantil.



## ABSTRACT

This dissertation is the result of a master's study conducted in the Graduate Program in Education of the Instituto Federal Catarinense, in the research line formative processes and educational policies. It is a study in the field of education that dialogs with the sociology of early childhood, sociology, philosophy, and anthropology. This interdisciplinary path helps broaden the understanding of concepts central to the study, those of the child, early childhood, children's narratives, and the institutionalization of early childhood, and are woven in an artisanal ethnography. The study uses these conceptual-theoretical prerogatives to examine the institutionalization of early childhood in school space from the perspectives of the subjects that inhabit it: children. The central question of the study asks what do the experiences narrated by children in early childhood education and in the family tell us about the process of institutionalization of childhood? Ethnography was used to examine this question, involving attentive observation and sensitive listening to the narratives of children from a grouping known as a pre-school for 5- and 6-year-olds in early childhood education, in an elementary school in the municipality of Blumenau/SC. This proposal focuses on subjects who have historically been marginalized and treated as potential humans and not as subjects in the present. The children's narratives reveal various ways that they experience this institutionalization, and help us perceive secondary adjustments, that is, their escapes to an order established by adults. This ethnographic study with children, and not about them, allows perceiving that, even if they have demarcated an institutionalized space for early childhood, the children, narrators of their experiences, lead us to think of a new form of institutionalization, which is committed to respecting children's multiple forms of thinking, feeling and expressing themselves, through the experience of childhood.

**Keywords:** Children's narratives. Institutionalization of early childhood. Early childhood education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: EBM Pedro I - Sala da Pré-escola, dezembro de 2020 .....	54
Figura 2: Área frontal da EBM Pedro I. ....	69
Figura 3: Área lateral da escola EBM Pedro I.....	69
Figura 4: Quadra de esportes e corredor coberto.....	70
Figura 5: Área externa do Pré-escolar. ....	70
Figura 6: <i>Para registros de estar lá</i> , com Yasmin e Gabriely. ....	95
Figura 7: Em frente a Felipe, apresentação de uma proposta de ciranda. ....	98
Figura 8: Felipe com as peças de um quebra-cabeças, parcialmente montado. ....	99
Figura 9: Felipe com os quebra-cabeça montados.....	99
Figura 10: Alice e seu espaço de atividades. ....	102
Figura 11: Heloísa em sua casa, fazendo as atividades .....	102
Figura 12: Captura de um momento de chamada por vídeo.....	104

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Das Regiões do Município de Blumenau. Ano: 2019 .....	63
Quadro 2: Do número de crianças da Educação Infantil matriculadas nas escolas de Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Ensino de Blumenau - 2019. ....	65

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEB	Câmara de Educação Básica
CEPSH	Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos
CNE	Conselho Nacional da Educação
CP	Conselho Pleno
EBM	Escola Básica Municipal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFC	Instituto Federal Catarinense
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
RPME	Rede Pública Municipal de Ensino

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO: ENTRE APROXIMAÇÕES, DISTANCIAMENTOS E REAPROXIMAÇÕES .....</b>	<b>15</b>
1.1	TEMPORALIDADES DA PESQUISA: O TEMPO DOS INÍCIOS.....	21
1.2	DA CONTINUIDADE DE UMA PESQUISA ATRAVESSADA PELA PANDEMIA.....	25
<b>2</b>	<b>O ENTRELAÇAR TEÓRICO-CONCEITUAL PARA PENSAR A NOVA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFÂNCIA.....</b>	<b>39</b>
2.1	DO CONCEITO DA NARRATIVA E DO PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFÂNCIA: PERSPECTIVAS TEÓRICAS.....	42
2.2	DO CONCEITO DE INSTITUIÇÃO TOTAL AOS AJUSTAMENTOS PRIMÁRIOS E AJUSTAMENTOS SECUNDÁRIOS.....	51
2.3	DOS CONTORNOS AO PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFÂNCIA.....	57
<b>3</b>	<b>DAS PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS: VIAS DE ENCONTRO ÀS NARRATIVAS INFANTIS .....</b>	<b>61</b>
3.1	DO PERCURSO PARA ESCOLHA DO LOCAL DA PESQUISA.....	62
3.2	DAS PRIMEIRAS IDAS À ESCOLA: ALGUMAS ANÁLISES PRELIMINARES 67	
3.3	DAS APROXIMAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS ÀS PESQUISAS ETNOGRÁFICAS COM CRIANÇAS: RUMO À TAREFA DE TRADUÇÃO.....	74
3.4	O “ <i>ESTAR LÁ SENDO DE LÁ</i> ”: ENCONTROS COM AS NARRATIVAS INFANTIS	83
<b>4</b>	<b>DAS NARRATIVAS DAS CRIANÇAS AOS PROCESSOS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFÂNCIA.....</b>	<b>89</b>
4.1	APROXIMAÇÕES ÀS NARRATIVAS DAS CRIANÇAS: “TU ‘VAI PERGUNTAR DA CRECHE?’” .....	91

4.2	ENTRE AJUSTAMENTOS PRIMÁRIOS E AJUSTAMENTOS SECUNDÁRIOS: INDÍCIOS PARA UMA NOVA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFÂNCIA.....	106
<b>5</b>	<b>TEMPO DE DESFECHOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>121</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>130</b>
	<b>ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP n.3.707.089.....</b>	<b>136</b>

## 1 INTRODUÇÃO: ENTRE APROXIMAÇÕES, DISTANCIAMENTOS E REAPROXIMAÇÕES



*“Nela [na criança], as coisas passam-se como nos sonhos: não conhece nada de duradouro, acha sempre que tudo lhe cai em cima, vem ao seu encontro, esbarra com ela. Os seus anos de nomadismo são horas na floresta do sonho.”*

*(BENJAMIN, 2020, p. 36)*

Esta dissertação<sup>1</sup> expressa as experiências de uma pesquisa que marcaram uma trajetória de dois anos no curso de Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense – campus Camboriú. Com o título **Institucionalização da infância: narrativas de crianças a partir de experiências na Educação Infantil e na família**, a pesquisa toma como centralidade as narrativas de crianças que frequentam um agrupamento de Educação Infantil dentro de uma escola de Ensino Fundamental sobre o espaço-tempo por elas habitado no processo que contorna a institucionalização da infância, ou seja, o espaço-tempo escolar. Na defesa de uma pesquisa *com* crianças e não *sobre* elas, a narrativa é um conceito fundamental para compreendê-las como principais narradores/interlocutores, potentes a dizer de si, dos assuntos que lhes interessam e/ou lhes dizem respeito. Diante destas premissas — de uma pesquisa *com* crianças e das crianças como principais narradoras e interlocutoras — a escolha teórico-metodológica assenta-se na Etnografia, advinda da Antropologia e recorrente nos Estudos da Infância. Tal escolha não se dá *a priori*, mas implica diretamente um posicionamento crítico, autorreflexivo, não-positivista e de engajamento político, na perspectiva dos direitos das crianças.

Assim, um conceito importante para esta pesquisa etnográfica trata-se da narrativa. Para usar as palavras do Dicionário Online de Português<sup>2</sup>, narrativa significa “ação, efeito ou processo de narrar, de relatar, de expor um fato, um acontecimento, uma situação (real ou imaginária), por meio de palavras”. Extrapolando a ideia de palavra como um termo que se revela pela oralidade e pela escrita, e do entendimento de que as crianças são “competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia” (SARMENTO, 2005, p. 373) nos autorizamos a considerá-las sujeitos potentes a compor narrativas e a dizer, de diferentes maneiras, do mundo e das coisas que lhes interessam. A partir da Sociologia da Infância considera-se as crianças sujeitos concretos, que integram a categoria geracional infância e possuem “modos diferenciados de

---

<sup>1</sup> No decorrer do texto, escolhemos iniciar as seções com a composição título-imagem-citação, os quais nos remetem aos diferentes tempos da pesquisa. Entendemos que esse arranjo autoriza-nos dispensar legendas.

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www.dicio.com.br/narrativa/>. Acesso em: 22 jun. 2020.



interpretação do mundo e de simbolização do real”, os quais são “constitutivos das culturas da infância” (SARMENTO, 2005, p. 371).

Para ampliar o entendimento da experiência da narrativa investigamos pesquisas no campo da Educação Infantil, as quais conduziram às contribuições do filósofo alemão Walter Benjamin (1994), aproximando-nos de escritas tecidas no contexto da chegada da modernidade. Tais aprofundamentos conceituais e teóricos levam a considerar um *outro* narrador, traduzido nesta pesquisa como “crianças pequenas”, seres potentes a narrar e contar acerca dos contornos de uma institucionalização da infância em ambiente escolar. Ao alargar as possibilidades de uma reflexividade teórico-metodológica, valemo-nos do diálogo interdisciplinar da Educação com/entre a Sociologia da Infância, a Sociologia, a Filosofia e a Antropologia, esta última conduzindo para a Etnografia. Um diálogo interdisciplinar que não se remete a dispor disciplinas em “confronto” diante de um determinado objeto de estudo, mas no imbricamento entre seus conceitos, teorias, criando outras possibilidades, ou seja, partimos da compreensão de que “para fazer alguma coisa interdisciplinar, não basta escolher um ‘objeto’ e colocar à sua volta duas ou três ciências. A interdisciplinaridade consiste em criar um novo objeto que não pertence a ninguém” (BARTHES *apud* CLIFFORD, 2016, p. 31).

No princípio desta caminhada fomos acompanhadas por uma pergunta preliminar: quais as narrativas das crianças pequenas sobre uma Educação Infantil instalada em escola de Ensino Fundamental? No entanto, o estudo foi afetado pela condição obrigatória de isolamento e afastamento social provocados pela pandemia covid-19, fazendo com que as etapas da pesquisa sofressem alterações consideráveis, em especial, referente à empiria do campo, acarretando mudanças na continuidade e redirecionamentos de ordem teórico-metodológica.

O mundo chegou ao final do ano de 2019 com o registro do primeiro caso de contágio pelo vírus SARS-CoV-2, responsável pela covid-19, em Wuhan na China e, em 26 de fevereiro de 2020, chegou ao Brasil. Desde então, esse vírus mortal ocupa espaço central na agenda mundial de saúde, requerendo ação rápida dos governantes no que tange proteção e manutenção da vida. Mas, infelizmente, não é isso que vimos no Brasil, se considerarmos a crise epidemiológica e política que tem colocado o país em destaque no noticiário mundial, por conta do alto número de mortes, aliada aos discursos de um presidente da república “que nos violentam, dia a dia, expressas por uma voz autoritária que, em seu tom, somado aos gestos,

evidenciam o descaso em relação à população” (GOBBI, 2020 *apud* SANTOS; SARAIVA, 2020, p. 1178).

A cruel pedagogia do vírus (SANTOS; SARAIVA, 2020), a qual a nação brasileira também está exposta, diz que o ano de 2020 não acabou e aparenta não ter mais fim. Oficialmente, o calendário cívico encerrou, mas certamente o carregaremos para o resto de nossas vidas, levando em conta o rastro de tristeza ao nos confrontar com mais de 439 mil mortes no Brasil até o dia de hoje (19 de maio de 2021). Mas, infelizmente, a pandemia não tem sido cruel unicamente pelos milhões de mortes que tem causado no mundo. Corroborando com Santos e Saraiva (2020, p. 1179), ela tem sido muito mais cruel

[...] com quem já sofria as barbaridades do processo aniquilador e desumanizador operados pelo neoliberalismo, os grupos marginalizados que agora também são os mais expostos a ameaça de um vírus que os impede de ganhar a vida nas ruas e na informalidade de fazer de tudo um pouco para não morrer de fome. E nesse contexto se inserem milhares de brasileirinhos e brasileirinhas.

Nessa condição, milhares de crianças de variadas idades, meninos e meninas de norte a sul do país, muitas delas acostumadas a cotidianamente frequentarem creches, pré-escolas e escolas, foram impedidas disso e, a partir de diferentes condições (para muitas, as mais adversas possíveis) passaram a habitar unicamente os contextos familiares. Nesse contexto e sob essa condição foi preciso reinventar, criar outras formas de dar sequência ao trabalho de pesquisa, ao mesmo tempo que essa reinvenção possibilitava ampliar os conhecimentos sobre como aquelas crianças, com as quais havíamos nos encontrado presencialmente na escola, estavam vivendo em tempos de pandemia: onde estariam? Com quem? O que faziam nos contextos familiares? Brincavam? De que? Reinventam modos de vida nesse tempo de isolamento e afastamento social?

Diante dessa condição, informamos, desde já, que esta pesquisa orienta-se por temporalidades: um tempo de inícios, marcados pela presencialidade no campo – junto das crianças e dos profissionais da escola, e outro tempo: o da virtualidade – dos encontros com as crianças e suas famílias pelas telas do computador e/ou celular; o que exigiu a alteração do objeto de análise, constituindo-se na pergunta central: o que as experiências narradas pelas

crianças na Educação Infantil e na família dizem sobre o processo de institucionalização da infância?

A alteração da pergunta central levou-nos para outras investigações teórico-conceituais, agregando estudos em torno do processo de institucionalização da infância, das características de fechamento das instituições totais e dos ajustamentos primários e secundários (GOFFMAN, 1974). No entanto, mantivemos as relações de pesquisa com os sujeitos, o local escolhido e com a metodologia, pelo respeito aos envolvidos desde o início da pesquisa e pelo interesse em continuar com análises ao processo de institucionalização da infância, a partir das narrativas de crianças que frequentam uma Educação Infantil alocada em uma escola de Ensino Fundamental.

Assim, tendo em vista a polifonia de vozes, por conta dos diversos e variados encontros ao longo do processo formativo vivenciado neste curso de mestrado, seja a partir das leituras, das orientações, do grupo de pesquisa e estudo, dos diálogos com as crianças e os adultos — professoras(es) e com colegas da turma de mestrado, professoras(es) da escola, familiares — este texto apresenta-se, quase que por inteiro, escrito na terceira pessoa do plural. A voz que indica a primeira pessoa do singular, em alguns momentos, trata-se de tentativas da pesquisadora ao dizer das suas experiências com as crianças e seus familiares, com professoras e profissionais da escola no decorrer da empiria. Ao dispor desta polifonia, este estudo aproxima-se das crianças pequenas para conhecer perspectivas de processos de institucionalização da infância, levando em conta as narrativas infantis.

Para tanto, demarcamos a participação de um grupo de crianças pequenas matriculadas no último ano da Educação Infantil, legalmente definido como pré-escola, que se constituem as principais interlocutoras desta pesquisa, atores sociais e sujeitos de direitos. O entrelaçamento entre Educação e Sociologia da Infância indicou a necessidade de *estar com* as crianças para exercitar escutas e olhares atentos e interessados aos seus dizeres, expressões, manifestações. Por tais motivos, nossa escolha foi por uma pesquisa etnográfica, a qual pressupõe uma reflexividade metodológica, implicando a continuidade e adensamento de estudos nesta trajetória de pesquisa *com* crianças e não *sobre* crianças (LIMA, 2015; MARCHI, 2018).

Ao discutir o uso da Etnografia em pesquisas na área da Educação, Marchi (2018) focaliza a questão da participação e da voz das crianças nos processos de investigação e destaca a indicação de um novo posicionamento marcado pela mudança da nomenclatura - que passa

de pesquisas *sobre* crianças para pesquisas *com* crianças. Para essa autora, ao dar a voz à criança, é preciso o cuidado para não esvaziar de sentido tal mudança epistemológica, em oposição aos estudos que colocam a criança na condição de objeto, nas quais os adultos falam por ela e em seu nome (MARCHI, 2018).

Ao ampliar essa reflexão, JAMES (2019, p. 221) adverte acerca da insuficiência dos novos paradigmas para “[...] garantir que as vozes e as visões das crianças sejam ouvidas”. Assim sendo, a autora provoca a emergência de uma reflexividade crítica nas pesquisas contemporâneas sobre a infância, principalmente a de aproveitar o que as crianças nos dizem/expressam para compreender melhor, no caso deste estudo, as relações educativas na Educação Infantil. Entre outras questões, James (2019) destaca os problemas das pesquisas *com* crianças, como a representação, a autenticidade, a diversidade (de experiências e das crianças) e a participação das crianças na pesquisa.

A complexidade em traduzir as culturas infantis tem sido um desafio nas pesquisas *com* crianças, por isso investimos nas contribuições benjaminianas acerca da *tradutibilidade das culturas* convocando ao debate suas perspectivas filosóficas da linguagem. Sobre isso, Andrade e Ferreira (2020) pontuam a necessidade em lidar com questões da tradução e da autenticidade das vozes das crianças, a partir de Spyrou e Alanen, lembrando que:

[...] apesar de todo avanço dos últimos anos na produção de pesquisas e debates em conferências e congressos sobre as crianças e a infância, Spyrou (2018) alerta-nos sobre as lacunas e as falhas na representação das vozes das crianças e da falta de clareza nos rumos que os múltiplos estudos sobre crianças e infância vão seguindo. Ainda sobre este debate, destacamos o alerta que nos deixa Alanen (2014) sobre a necessidade de maior articulação e suporte teórico e não apenas ampliação do número de trabalhos empíricos no campo da Sociologia da Infância. Faz se necessário, afirma a autora, produções engajadas com as novas teorias sociais (ANDRADE; FERREIRA, 2020, p. 61).

Com esses temas em suspenso, pretendemos ampliar os estudos, ao mesmo tempo em que nos envolvemos com os encontros com as crianças, os registros e as reflexões, pois é preciso que nos voltemos, enquanto pesquisadores da infância, para as “[...] questões centrais da teoria social, visando desencadear a promessa política e intelectual de posicionar as crianças como atores sociais” (JAMES, 2019, p. 221). Assim, procuramos trazer ao debate situações decorridas durante/entre/na pesquisa, as quais refletem alguns dos problemas, armadilhas e potenciais anunciados por essa autora.

## 1.1 TEMPORALIDADES DA PESQUISA: O TEMPO DOS INÍCIOS

Diante deste comprometimento, passamos a abordar o tempo dos inícios desta pesquisa. Por um breve e intenso período, entre início do mês de fevereiro e meados de março de 2020, vivenciamos juntamente das crianças um *tempo de inícios*. Tempo de inserção da pesquisadora ao agrupamento de crianças, nomeado Pré-escolar de 5 a 6 anos, último ano da Educação Infantil, instalado em uma escola de Ensino Fundamental da rede pública municipal de ensino de Blumenau/SC. Tempo em que crianças, pesquisadora, professora, iniciaram um processo de conhecimento. Desse período, decorreram anotações que (re)afirmaram e indicaram a necessidade de alargar os estudos sobre o percurso das crianças entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Entretanto, lembramos que a entrada em campo para o contato com tais crianças e suas professoras foi antecedida por processos extensos de análises e autorizações para a realização da pesquisa, os quais trataremos adiante. A primeira autorização foi concedida pela mantenedora das escolas públicas municipais, a Secretaria Municipal de Educação de Blumenau. Em seguida, apresentamos o projeto para a equipe gestora da escola, com vistas à carta de aceite a ser incluída no cadastro deste estudo na Plataforma Brasil, para análises pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEPSH) do Instituto Federal Catarinense, no mês de setembro de 2019.

Entre os meses de novembro e dezembro de 2019, após recebimento do parecer favorável do CEPSH – IFC<sup>3</sup>, retornamos para a escola a fim de diálogos mais aprofundados com a equipe gestora, com a participação do diretor, da auxiliar de direção e da coordenadora pedagógica, os quais se mostraram receptivos e nos autorizaram a proceder com a pesquisa. No mês de janeiro de 2020, tomamos os primeiros contatos com as documentações da escola, seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e os dados das crianças matriculadas na turma de 5 a 6 anos.

Ao final do mês de novembro de 2019, em uma visita na escola, foi possível conhecer o espaço onde as turmas de pré-escola encontravam-se instaladas. Desses primeiros contatos com a equipe gestora, com o ambiente e brevemente com crianças da pré-escola, trazemos uma passagem:

---

<sup>3</sup> Parecer de número 3.707.089, datado de 14 de novembro de 2019 (ANEXO A).

Do movimento intenso da rua principal, se vê a fachada com o nome EBM Pedro I. Entrando a direita, antes do semáforo, chega-se à rua da escola, que tem o mesmo nome da rua principal, Rua Doutor Pedro Zimmermann. Ladeando a calçada, no sentido de quem entra, à direita: árvores, moirões caídos, palmeira e árvores um pouco mais altas. À esquerda: área cercada, estacionamento, vegetação rasteira, pedriscos, parada dos ônibus escolares. Em dias claros, o azul da escola tem tonalidades das cores do céu. Do verde das árvores ecoa o canto dos pássaros e sente-se uma leve brisa refrescante. Ao lado do portão, pequena guarita, banco e um senhor de meia idade por ali, observando. Passando pela calçada, o acesso à recepção se faz por uma rampa. Atrás da porta de vidro, uma sala ampla com caixas de uniformes para doação, pilhas de livros, mesa, cadeiras. Sou recebida na sala ao lado, para conversar sobre a pesquisa com os diretores. Ao sair dali, tenho um convite para conhecer o espaço da Pré-escola, que fica no final do corredor. Uma outra porta da recepção se abre para a área coberta, com salas de aula à direita. Deste ângulo se pode ter uma ampla vista da escola: pátio, quadra de esportes, refeitório, espaço coberto, passarela. Em frente, sala das(os) professoras(es) e cozinha. Continuando: sala do dentista, sala da coordenação pedagógica e acesso a outro prédio, de dois andares. Algumas salas da escola têm na porta a identificação nas línguas portuguesa e alemã. No final deste corredor de salas, encontram-se instalados os agrupamentos da Educação Infantil. Uma sala à direita, banheiros identificados com desenho e escrita “meninas” e “meninos” e outra sala ao lado esquerdo. São duas amarelinhas impressas no piso do corredor e uma casinha de madeira na área aberta que sinalizam haver por ali crianças pequenas. O contorno da área da casinha é uma cerca de madeira branca, torneada. Soube que por enquanto a casinha está ali, mas poderá ser mudada devido às queixas de outras(os) professoras(es) sobre os sons das crianças pequenas enquanto brincam, ao que chamaram “barulho”.

Uma das portas das salas do pré-escolar se abre. As crianças e a professora saem em direção ao parque, uma atrás da outra, praticamente uma fila. No centro da sala, cinco mesas pequenas e vinte cadeiras de plástico e pés de ferro. Todas de cores vivas: amarelas, azuis, verdes e vermelhas. Ao lado do quadro branco, mesa e cadeira para a professora, de cores claras. Nos fundos, um espaço delimitado com tapete emborrachado, pufe colorido, estantes baixas que acomodam livros e brinquedos de plástico. Nas paredes, na altura das crianças pequenas: calendário de cartolina verde, espelho. E, possivelmente fora do alcance destas crianças de 4 a 5 anos: relógio grande redondo, varal com desenhos das crianças, quadro branco. Num canto da sala, estantes pequenas separam uma cozinha de plástico e alguns brinquedos. As prateleiras do armário de madeira guardam papel ofício, tubos de cola, potes de sorvetes – os quais abrigam ditos materiais escolares, pastas e caixas azuis e pretas (Anotações da pesquisadora<sup>4</sup>, novembro de 2019).

Parece-nos um tanto extenso o escrito, mas consideramos a sua importância ao situar o espaço físico da escola e a conversa inicial que demarcaram autorizações e aceites para a pesquisadora, por parte da direção, coordenação pedagógica e professora. Com esta escrita, pretende-se oferecer uma prévia da imagem dessa escola, e do espaço onde se encontravam os agrupamentos de crianças da pré-escola, ao final do ano letivo de 2019, entendida como um possível ponto de vista, neste caso, da pesquisadora.

---

<sup>4</sup> Neste período, ao final do ano de 2019, ainda não havia iniciado os registros no caderno *para registros de estar lá*, sobre o qual trataremos adiante.

Para além de uma descrição, o recorte apresentado suscita indagações para (re)pensar as relações das crianças com esse ambiente, entre si e com suas professoras(es), das quais destacamos: quais as possibilidades de livre movimentação das crianças pequenas, considerando o arranjo mobiliário (mesas e cadeiras, estantes e armário) no interior da sala de referência? O espaço da sala, assim como está disposto – com suas mobílias – oportuniza a autonomia? Ou limita os movimentos, interações, brincadeiras das/entre as crianças? Há espaço para a curiosidade investigativa das crianças? O modo como se apresentam objetos, utensílios revelam/narram enredos, descobertas, projetos desenvolvidos ou em desenvolvimento com as crianças? A acomodação dos brinquedos nas estantes da sala possibilita acesso quando as crianças desejam? O acesso ao espaço externo (casinha, amarelinha, banheiro) é de escolha da criança? O espaço-tempo é intencionalmente pensado e planejado por adultos e crianças?

Tais interrogações surgem com essa visita inicial, considerando os sujeitos-crianças que habitam este espaço de Educação Infantil, instalado em uma escola de Ensino Fundamental. Tendo em vista a trajetória desta pesquisa, pretendíamos retomar os questionamentos, teóricos e conceituais, a partir das narrativas das crianças pequenas. Entretanto, a interrupção da presencialidade no espaço físico da escola lançou-nos para novas perguntas e algumas acabaram por ficar sem respostas, no aguardo e no interesse de futuras pesquisas.

Sobre esses primeiros dias de pesquisa presencial na escola foram realizadas algumas anotações em caderno brochura, de capa amarela, o qual tem a indicação de *para registros de estar lá*, referenciando as contribuições de Geertz (1998) sobre “estar lá”, em campo. Nesse caderno, escrevi as anotações que ajudaram a lembrar dos fatos e fenômenos observados e vivenciados, para o momento de “estar aqui”, em diálogo com a teoria. O caderno *Para registros de estar lá* traz pequenos escritos rascunhados às pressas, sentada em um banco do refeitório, na mureta do parque, no chão da sala ou da quadra de esportes. Algumas anotações, fragmentos dos tempos e das relações das crianças entre si, com professoras(es), familiares, observadas no interior das instalações físicas do espaço escolar.

Deste tempo de inícios, selecionamos um registro:

No primeiro dia do ano letivo de 2020, após uma recepção na quadra de esportes coberta, o diretor da escola convida aos pais/mães e familiares das crianças para que se dirijam ao auditório. Segue-se à apresentação da coordenadora o desejo de boas-vindas e alguns comunicados. São procedimentos para a entrada/saída, lanche, ônibus, uniforme, agenda, trabalho pedagógico, material escolar, reuniões de pais. As crianças vestidas com o uniforme da escola, pais, mães, irmãos, continuam sentadas. Alguns familiares estão absortos, outros balançam a cabeça em sinal de aprovação, a maioria

parece ouvir atentamente às explicações. Perto da entrada do auditório, atrás das pessoas sentadas e bem na direção do meu olhar, três crianças, de pouquíssima idade, com suas roupas de criança (não uniformizadas ainda), sacolejam seus corpos em movimentos dançantes. Desaparecem e voltam a aparecer, surgindo ora embaixo das cadeiras ou entre as pernas de um adulto parado na porta. Perco parte das explicações da coordenadora observando e discretamente faço um pequeno vídeo, com meu celular, daquelas crianças, um pequeno recorte, cheio de vida. Volto meu olhar às outras crianças pequenas, sentadas, próximo aos familiares: uniformizadas, caladas, olhares distantes. Seguram a mão ou o braço de quem os acompanha. Não estão num clima de esconde-esconde, de sacolejo de corpos ou a dançarem. Permanecem ali, ao lado dos seus, dos quais em breve terão que se despedir, para ficarem na escola, com a professora. De pertença, alguns terão seus materiais, ainda sem uso. Uma das meninas está ao lado da mãe, que tem nas costas uma mochila pequena e colorida, e nas mãos uma sacola grande, de plástico - com cartolinas enroladas aparecendo na parte de cima e uma pastinha rosa rasgando a lateral. Isso tudo na mão direita, que ainda serve de apoio para a menina de uniforme e tranças nos cabelos. A outra mão segura o queixo (*Para registros de estar lá, fevereiro de 2020*).

Um uniforme escolar, um conjunto de materiais escolares, adultas-professoras que falam, adultos-familiares que ouvem. Crianças pequenas, de 3 a 5 anos<sup>5</sup>, e posturas demarcadas por práticas institucionalizadas que as colocam em uma posição de alunos. A centralidade na figura do adulto deste momento é algo que chama a atenção. Processo ao qual reflito agora, mas enquanto famílias e crianças estavam como receptoras, ocupei este lugar de adultos que falam, pois também fui chamada pela equipe da escola para dizer da pesquisa em curso.

Os pequenos dançarinos da entrada estavam tão mais leves, seus corpos (ainda) não foram aprisionados pelo uniforme da escola, muito menos imobilizados por cadeiras (que de repente se transformaram em túneis), ou aquietados pelos discursos dos adultos. Com estes movimentos (ou não-movimentos), as crianças trazem a possibilidade de pensar em como seria interessante se elas e seus familiares fossem recebidos de maneira brincante, respeitosa, envolvente, nos espaços institucionais. Que outras possibilidades poderiam ser vivenciadas pelas crianças pequenas, seus familiares, nos primeiros dias letivos? Que outros encontros poderiam ser vivenciados pelas crianças e seus familiares, no amplo espaço da escola?

---

<sup>5</sup> Vale explicar que as idades da nomenclatura dos agrupamentos não identificam exatamente as idades das crianças durante todo o ano letivo. Isto devido à data-corte em 30 de março, que limita a organização das crianças em agrupamentos. Motivo de muitos tensionamentos, esta organização para a idade de entrada na Educação Infantil foi regulamentada pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 9 de outubro de 2018. Exemplificamos: Francisco, nascido no dia 18 de fevereiro do ano de 2015, no início do ano letivo de 2020 estava com 4 anos de idade, matriculado no Pré-escolar de 5 a 6 anos. Lavinia, no mesmo agrupamento, completou a idade de 5 anos no dia 10 de março do ano de 2020. Em situações como estas, considerando a Educação Infantil instalada em escola de Ensino Fundamental, meninos e meninas de três anos de idade podem estar, antecipadamente, no agrupamento de 4 a 5 anos. Assim, é possível dizer de uma antecipação para a entrada de crianças pequenas na etapa obrigatória da Educação Infantil.



Esse registro, entre outros, observados no espaço-tempo da escola ocuparam algumas folhas do caderno amarelo. No entanto, em pouco tempo, o processo de distanciamento social, motivado pela pandemia, como já anunciado, colocou cada uma das crianças em suas casas, junto de suas famílias. Um processo que nos colocou, enquanto iniciante nesta trajetória de pesquisadora, em incertezas, saudades, tristezas, principalmente por não conseguir visualizar possibilidades para estar com as crianças. O afastamento dos olhares, das falas, das expressões, dos sentires, das experiências, as quais são fundamentais para observações, registros de campo e reflexões. Passamos a viver um outro cenário, que em nada se parece àquele dos inícios.

Cabe dizer ainda que a chegada nesta escola ocorreu a partir de uma análise criteriosa das escolas públicas municipais de Ensino Fundamental de Blumenau/SC, nas quais mantêm agrupamentos da Educação Infantil, que nos levou escolher a Escola Básica Municipal Pedro I, processo detalhado na seção que apresenta os procedimentos metodológicos. Adiantamos que um dos fatores para a escolha consistiu na presença de agrupamentos de Pré-escolar de 4 a 5 anos no ano de 2019, o que possibilitaria uma continuidade da pesquisa no ano de 2020 (com o mesmo agrupamento de crianças) no Pré-escolar de 5 a 6 anos.

Assim, este início de uma pesquisa *com* crianças e não *sobre* crianças, vinha acontecendo presencialmente, na Escola Básica Municipal Pedro I, situada no Bairro Itoupavazinha, município de Blumenau/SC. As companhias<sup>6</sup> destes primeiros dias foram Alice, Emanuely, Ellen, Evelyn, Felipe, Francisco, Gabriely, Heloísa, Isabelly, Isabelli, João Vitor, Kaleb, Lavínia, Leandro, Luan, Luiz, Mikael, Nicolly, Samuel F., Samuel S., Thomas, Valentina A., Valentina R., Yasmin, crianças do agrupamento de Pré-escolar 5 a 6 anos, junto à professora.

## 1.2 DA CONTINUIDADE DE UMA PESQUISA ATRAVESSADA PELA PANDEMIA

O desejo da pesquisadora de estar com os sujeitos deste estudo — as crianças de 4, 5 e 6 anos — embaixo de uma árvore, na areia do parque ou em outros espaços da escola, em meio de brincadeiras, interações e manifestações das crianças, foi colocado em suspensão. A pandemia mundial impôs o distanciamento social e o fechamento das instituições educativas em meados do mês de março do ano de 2020. Repentinamente, para a segurança de todos,

---

<sup>6</sup> Com base nas discussões propostas por Kramer (2002) e diante das devidas autorizações, optamos pela utilização dos nomes verdadeiros das crianças participantes deste estudo.

estavam suspensos os encontros presenciais, as idas ao campo, deixando-nos assombrados com as dimensões de contágio ocasionadas pela covid-19. A princípio, a pandemia parecia não ser tão abrangente, mas tomou proporções mundiais, conforme já manifestado. Houve, então, a necessidade de repensar possibilidades para continuarmos o contato com essas crianças.

Um sentimento de quebra, de ruptura. Aquela chance, que tivemos por um pouquinho de tempo, de desbravar o bosque em busca de formigueiros, observar pequenos insetos com as crianças nos seus primeiros dias deste ano letivo na escola foi interrompida. Como víamos nos encontros presenciais a possibilidade de uma experiência orgânica, de *estar com* as crianças, observar, ouvir, acompanhar suas experiências e suas vozes, esperávamos uma interrupção temporária. Entretanto, o tempo encarregou-se de dizer não. Foi necessário um novo contorno para a pesquisa, devido ao tempo cronológico e condições que se colocavam para a continuidade dos encontros com as crianças. Mantínhamos o propósito de que esse novo contorno deveria seguir considerando as expressões das crianças, fato que nos exigiu a criação de estratégias para a manutenção da escuta e observação das diversas formas de expressão das meninas e meninos do agrupamento pré-escolar 5 e 6 anos, desta vez, recorrendo aos recursos tecnológicos.

Aquele planejamento inicial da pesquisa, de estar semanalmente em campo, a princípio traduziu-se em encontros que visavam tão somente não deixar as crianças se afastarem de nós, até retornarmos aos encontros presenciais; o que foi repensado um tempo depois, considerando o limite cronológico desta pesquisa de Mestrado.

Assim, diante de um outro contexto daquele dos inícios, em que não se havia previsto nenhuma possibilidade de realizar encontros por meio de recursos da tecnologia, isso nos causou estranhamentos, incertezas. O momento gerava divisão de opiniões na área quanto ao uso de tecnologias digitais no trabalho pedagógico com crianças pequenas. Nas palavras de Anjos e Francisco (2021, p. 127)

Se a polêmica – deve-se ou não usar TDIC na Educação Infantil - estava centrada na defesa que alguns faziam da presença destes aparatos a partir do argumento da suposta inovação que estes poderiam trazer ao contexto educacional e a crítica que outros faziam baseada em supostas implicações para os processos de desenvolvimento físico e crenças sobre problemas de socialização (ANJOS, 2015), agora, somam-se a estes, a impossibilidade do funcionamento presencial das instituições por ocasião do cenário de isolamento.

Assim, víamos em meio aos diferentes discursos que, de uma forma ou de outra, erguiam vozes em defesa dos direitos das crianças, embora, às vezes, parecessem estar em lados opostos. Nesse contexto, cabia-nos a difícil decisão da continuidade (ou não) da realização de uma pesquisa *com* as crianças. Além desse aspecto, sabíamos também das dificuldades de conexão enfrentadas por algumas famílias.

Mas, ainda assim, enfrentamos esses constrangimentos e, por meio de ligações pelo celular, por chamadas de vídeo, ou em pequenas reuniões com a ferramenta *Google Meet*, a tecnologia constituiu-se na única possibilidade de comunicação com algumas crianças. Dizemos de algumas crianças, pois a organização para a comunicação entre crianças e pesquisadora decorreu do aceite, do tempo, dos recursos tecnológicos, da acessibilidade à Internet e, principalmente da disponibilidade da família.

Embora tentássemos encontrar maneiras para ampliar essa participação, por meio de ligações telefônicas diretamente para as mães ou recorrer à escola e verificar outras formas de contato, ainda assim não foi possível reunir todo o agrupamento novamente, levando-nos a considerar e respeitar as condições dessas famílias.

Nesse processo, não conseguimos ouvir e conversar com todas as crianças e suas famílias. Constrangimentos de ordem tecnológica impediram a participação de parte do grupo que nos acompanhou no tempo presencial. Tal condição colocou-nos, algumas vezes com mais intensidade, outras nem tanto, em contato com Felipe, Francisco, Gabriely, Heloísa, Isabelli, Kaleb, Lavínia, Leandro, Luan, Mikael, Nicolly, Samuel Filipe, Thomas, Valentina R., Yasmin. Por meio da tecnologia, ouvimos o que diziam espontaneamente do seu dia, das suas novidades, dos seus sentimentos, dos seus desejos.

Nas mãos de crianças pequenas, as câmeras dos celulares mostravam para a pesquisadora e colegas o quarto, a cozinha, o cachorro, os brinquedos, os lápis coloridos, os passarinhos, a avó assistindo TV, o gato esparramado no tapete da sala, a roupa que ganhou de presente no aniversário. A câmera do celular, por vezes, era também ligeiramente reposicionada, para não mostrar o sofá, quando percebi, ao tentar ouvir os sussurros de Nicolly para a prima, bem baixinho: “Vira, vira, vira... [risos das meninas] Não mostra o sofá”. Foi assim que procuramos estar junto das crianças em outras cenas e cenários das suas infâncias, com situações e imagens não mais do espaço escola, mas agora da sala, do quarto, da garagem, da casa da avó, em meio às situações familiares.

Essa nova forma de aproximação implicou retornar a consultar pais e mães, e as crianças, buscando autorização das famílias e assentimentos das próprias crianças, explicando-lhes da nova condição de participação na pesquisa. Ainda foi preciso conversar com as famílias para ajustar possibilidades de horários para que pudessem acompanhar as crianças, ligar o computador ou ajudar com o uso do celular ou *notebook*, auxílios muitas vezes prestados na parceria com irmãos e irmãs, que na ocasião também estavam em casa, sem as aulas presenciais. Para isso, foi necessário a criação de outros canais de comunicação entre família-escola-pesquisadora, por meio de ligações telefônicas, chamadas de vídeo, grupo de *WhatsApp*.

Para os encontros com as crianças, planejamos junto com elas momentos brincantes, com ideias trazidas pela pesquisadora ou por algumas delas, envolvemo-nos em conversas sobre carros, passarinhos, aniversários, banhos de piscina, atividades da plataforma e o que as crianças traziam para o diálogo. Realizamos leituras e contação de histórias, mostramos e vimos álbuns de fotos. Por esse processo, foram as lentes dos nossos computadores e celulares que capturaram/falharam ao capturar as expressões/manifestações das crianças e, por vezes, de familiares que as acompanhavam. Considerando tais situações, esta *outra relação* de comunicação com/entre crianças, pesquisadora e familiares foi alimentando uma reflexividade teórico-metodológica.

As crianças, de pouca idade, por não terem seus próprios instrumentos que possibilitariam a comunicação (celulares, computadores), foram acompanhadas por familiares, geralmente os irmãos, pais e mães. Essa condição, atribuída ao acompanhamento das crianças por um adulto responsável não as coloca num lugar de não-saber ou de não-poder, mas está na dimensão dos direitos, o de assegurar-lhes proteção, provisão. Para descrever e pensar uma cena que rompe com uma visão de adultos que sabem, lembramos o dia em que Samuel alerta a pesquisadora: “Profe, desliga o mudo!” (Registro de 1º de outubro de 2020). Isso porque, distraidamente, eu havia acionado esta função em meu celular, deixando-os sem ouvir o que falava no momento do encontro e foi Samuel, uma criança de 5 anos, que me indicou como fazer.

A participação de algumas das crianças da turma (Pré-escolar – 5 a 6 anos) nas “*lives*”, como Heloísa e Gabriely gostavam de chamar, acabou sendo a possibilidade, no escopo deste estudo, para a escuta dos desejos, das perguntas, dos saberes, das novidades, das lembranças, das esperas e esperanças manifestadas pelas crianças. Contrariadas ou não pelo uso da tecnologia para continuidade da pesquisa, demarcamos que foram pelas lentes da tecnologia

que capturamos, por exemplo, a impressão de Nicolly sobre o que representava o isolamento e afastamento social para as crianças, diante da sua manifestação: “Eu queria que voltasse... Brincar no parquinho com meus amigos, tá demorando, demora muito” (Registro de 10 de dezembro de 2020).

Sobre isso, tal como Sarmento (2005) e James (2019), concordamos que as crianças têm muito a dizer do seu ponto de vista sobre as coisas que lhes dizem respeito e nesta pesquisa propomos a dar visibilidade para as narrativas das crianças e a explorar — no sentido de conhecer e aproveitar — a sua contribuição sobre o modo como vivenciam a Educação Infantil. Porém, não mais narrando diretamente de dentro da escola e de modo presentificado, mas a partir dos seus contextos domésticos, e virtualmente. De tal modo, buscamos dar visibilidade para suas falas e seus modos de pensar um processo por elas percorrido: a institucionalização da infância em espaço escolar.

Além do empréstimo do celular, as famílias (mãe, pai, tia, irmã ou irmão com mais idade) participaram junto às crianças e pesquisadora. Por vezes os familiares conversavam, entravam nas brincadeiras ou apenas ficavam ao lado das crianças — pois ouvíamos suas falas em certa distância. Assim, demarca-se aqui um ponto importante para esta pesquisa, que constituiu as relações entre pesquisadora-familiares, a qual nos remete pensar uma outra relação, tão importante quanto, a relação família-escola. Entre os desafios de uma pesquisa *com* crianças a partir do uso de tecnologias digitais, a perspectiva relacional entre crianças-pesquisadora, famílias-pesquisadora e escola-famílias-pesquisadora trouxe oportunidades para repensar aproximações, distanciamentos e reaproximações com o campo, os sujeitos e suas famílias.

O fechamento temporário da escola colocou-nos em procura de familiares para reatar os vínculos com as crianças e daí a preocupação com a relação entre pesquisadora-escola-famílias. A escola, colocada entre pesquisadora e famílias, visto que para chegar às famílias foi preciso ser desta maneira, por intermédio da escola, que forneceu os dados para contato. Naquele momento de isolamentos, estivemos em contato com o diretor e a coordenadora da escola EBM Pedro I, seja inicialmente, para expor a maneira que pensávamos os encontros, seja durante este período, por conta da curiosidade deles por saber como se dariam tais encontros virtuais.

Em reunião com as famílias e professoras(es) da turma do Pré-escolar de 5 a 6 anos, a coordenadora havia nos (re)apresentado, desta vez pelo modo virtual, como uma professora

que estava a realizar uma pesquisa e encontrara um caminho para estar, semanalmente com as crianças. Na oportunidade, foi conversado com as famílias que a escola estava utilizando a Plataforma *Google Classroom* para postagem de atividades a serem realizadas pelas crianças, junto às famílias. Acompanhamos as postagens de tais atividades e os retornos das famílias, com devolutivas em vídeo, fotografias e áudios. Outra informação repassada para as famílias foi sobre o afastamento da professora de referência e a apresentação de uma nova professora para auxiliar no planejamento e postagens das atividades da plataforma mencionada.

Na conversa, coordenadora com as famílias, foi delineando um lugar de docência para a professora do agrupamento de crianças, enquanto me anunciava num lugar de pesquisadora. Estava feliz por essa fala, mas o sentimento não teve uma duração muito prolongada, pois ao relacionar-me com as crianças, estas me colocavam num outro lugar, para usar a expressão delas, o lugar de “profe”. Ainda que o momento de pandemia tenha nos afastado de uma relação presencial, na escola, as crianças demonstravam que queriam ter uma professora, ou seja, um adulto que lhes oferecesse atenção, que deixasse aproximar, que ouvisse as suas narrativas, que se deixasse levar nas brincadeiras e que se envolvesse nos assuntos que queriam conversar.

Essa (re)conexão com as crianças aconteceu gradativamente. A princípio, de maneira individual, por chamada de vídeo, com a presença da mãe, para um primeiro contato com as crianças. A todo momento, durante os primeiros contatos, pensamentos duvidosos me ocorriam, a questionar se as chamadas de vídeos para as crianças, em suas casas, não seriam um tanto invasivas, ou fazer-me pensar se não estava, naquele momento, alterando a rotina da família. Em uma das chamadas de vídeo, agendada previamente com a mãe de uma das crianças, a pessoa que atendeu se identificou como a avó de tal criança, e pediu para esperar um pouquinho, explicando que a filha já viria, pois estava saindo do banho. Por ser uma chamada de vídeo e estarmos com as câmeras abertas, percebi um bebê no colo da avó. A avó continuava falando com uma outra pessoa, que estava presencialmente com ela e interagia com a bebê. Fiquei a ouvir, até que a mãe pegou o celular para conversarmos. Então prossegui com uma apresentação, explicando da pesquisa e dos encontros com a criança. O bebê, no colo, puxava o celular, mexia no cabelo da mãe, começou a chorar. Perguntei à mãe se preferia que eu ligasse depois, mas ela pediu para esperar um pouquinho, porque a bebê queria mamar. Enquanto a mãe amamentava a bebê, continuamos a conversar, resumidamente, pois senti que atralhei o tempo de mãe e filha, de uma espera do bebê por sua amamentação e da mãe, envolvida com a

sua rotina dos cuidados e atenção aos filhos pequenos. (*Para registros de estar lá*, julho de 2020).

A partir de uma relação pesquisadora-crianças que tomou outra forma, a virtual, as crianças nos seus dizeres indicavam este lugar de professora, ou “profe”. Refletir a condição de adulta-pesquisadora na relação com as crianças pequenas, neste momento de distanciamento social, tem sido uma constante. Chegamos a pensar que talvez o que têm aberto as portas (ou janelas) das casas para esta participação seja a possibilidade de que as crianças (e seus familiares) vinculariam o papel da pesquisadora à professora. Fica a questão: Seria possível no escopo deste estudo, “entrar” nas casas das famílias se não fosse a partir da indicação da escola e se não estivéssemos vivendo este tempo de isolamento social e suspensão das atividades presenciais?

Ainda tratando a questão da entrada da pesquisadora ao contexto familiar por vias de um contato inicial na escola, Andrade e Ferreira (2020) apontam situações semelhantes na relação entre pesquisador e familiares de crianças imigrantes. Segundo as autoras, ao transitar o contexto da escola e da família com os mesmos interlocutores, percebe-se relações de confiabilidade, principalmente pela associação da identidade do pesquisador à instituição conhecida. As autoras ressaltam que:

[...] relativamente às questões de consentimento no contexto escolar fica fácil perceber quem é pesquisador e pesquisado na pesquisa, o mesmo não se dá nos espaços informais, no qual a chegada e saída de pessoas e a complexidades das relações, demanda do pesquisador uma constante reapresentação de si e da pesquisa (ANDRADE; FERREIRA, 2020, p. 59).

Do mesmo modo, destacamos que os contatos com as famílias das crianças, ainda que iniciados na escola, implicaram reapresentação da pesquisadora e das intenções de investigação com as crianças, em diferentes momentos, seja por meio de mensagens ou por chamadas de vídeo com familiares das crianças. É válido lembrar que se continuássemos nas perspectivas iniciais de investigação, estaríamos no contexto escolar, em companhia das crianças pela escola — sala, parque, quadra, campo de areia, biblioteca, refeitório, em um percurso presencial, projetado e iniciado nesta pesquisa. No entanto, as condições deram outros contornos para a pesquisa, entre eles, o fato de estar com as crianças, em meio aos novos olhares — pai, mãe, avó, irmãs, irmãos, primas e primos. Todavia, prosseguimos com as chamadas por vídeo, em encontros pelo aplicativo de vídeo conferência do *Google Meet*, sem deixar de

considerar o atravessamento da tecnologia na relação de pesquisa seguindo estranho e confuso, mas o qual consistiu na única possibilidade de encontro entre pesquisadora-escola-família-crianças.

Por outro lado, ainda que não tivéssemos proximidade com as crianças, nesta pesquisa — e tampouco na relação educativa com as crianças da Educação Infantil — a tecnologia tem possibilitado um modo diverso para ver/ouvir/estar com as crianças. Tais momentos foram gravados, possibilitaram fotografias (capturas de imagens da tela) em momentos específicos e algumas anotações no diário de campo. Importante dizer que (infelizmente) as gravações realizadas por recursos do *Google Meet* não apresentam a mesma propriedade daquelas que poderiam ser feitas com o celular na mão, a seguir as crianças pequenas em seus trajetos e brincadeiras ou ainda na disposição de câmeras em pontos estratégicos da sala, do parque ou outros locais, de uma pesquisa em tempo presencial, como tínhamos planejado anteriormente.

As gravações, com o uso deste recurso tecnológico, têm a função de mostrar o apresentador e o que é apresentado – slides, vídeos, imagens. Considerando nesta pesquisa, meninas e os meninos que participaram dos encontros, não estiveram sempre a se apresentarem, mas ao contrário, manifestaram uma espera de que eu, neste lugar de “profe” lhes apresentasse algo. Propositalmente, em alguns dos encontros, optei por abrir a sala virtual e colocar-me em espera de que as próprias crianças começassem uma conversa entre elas ou trouxessem suas propostas para aquele momento. Uma dessas esperas foi tensionada por Heloísa, ao me perguntar: “Tá, ‘profe’, mas o que a gente vai fazer hoje?”. A pergunta de Heloísa me fez retornar para os participantes, sujeitos deste estudo, mas não em condição de assujeitamento às proposições encaminhadas pela pesquisadora. Devolvo a pergunta: “Vamos fazer o que vocês quiserem fazer!”. E tão logo somos interpelados pelo convite de Gabriely: “A gente pode fazer desenhos, tenho um caderno de desenhos!”. E assim, com a manifestação de Heloísa e a ideia de Gabriely, os integrantes-crianças presentes naquele encontro por vídeo conferência, saem pela casa, resgatando folhas, cadernos e lápis coloridos para suas criações (Registro de 08 de outubro de 2020).

Assim como fez Heloísa, em uma outra oportunidade a qual nos encontrávamos virtualmente, Mikael lembrou do passarinho, uma calopsita que nos mostrara em outro dia. Infelizmente, Mikael faz o triste anúncio da morte do passarinho e, em seguida, falou que a gaiola ficou vazia. Saiu pela casa, mas deixa o celular em algum lugar, do qual escutamos a sua



voz distanciando-se aos poucos. O celular permanece virado com a câmera para cima, a mostrar um aparelho de ventilador de teto e o seu barulho. Por alguns instantes, esta foi a cena visualizada e ouvida entre nós – Leandro, Heloísa, Valentina, Francisco e Samuel e a imagem registrada pela gravação (Registro de 13 de agosto, 2020).

Sobre essas gravações, vale ressaltar que, no recurso disponibilizado pelo *Google Meet*, as janelas ou notificações não são, necessariamente, incluídas. E a tentativa de fixar um dos participantes, não alterou quem é mostrado na gravação. As gravações foram salvas na pasta do organizador no recurso *Meu Drive* e após a reunião, recebia por e-mail um *link* para acessar a gravação. Com essas regras para as gravações, apenas um participante de cada vez, aquele que se movimenta, fala/emite algum som, e participa ativamente é mostrado. Um recurso que exclui participantes que, embora no grupo, não estivessem naquele momento, produzindo sons, falando ou se movimentando continuamente; e inclui os participantes que estivessem com os microfones e câmeras abertos, captando sons e movimentos próximos. Um combinado da pesquisadora com as crianças foi que todos permanecessem com os microfones e as câmeras ativadas, pois não teria sentido não os ouvir ou não acompanhar as suas manifestações.

Decorre dessas condições que tais gravações constituíssem fragmentos de um contexto mais amplo e movimentado que fomos envolvidas nos encontros com as crianças e entre as crianças. Ao mesmo tempo, as crianças estavam imersas nos contextos familiares, uma diversidade de situações, as quais não possíveis de serem retratadas. Numa dessas situações, percebi que o olhar do Samuel fitava a câmera, observando a si próprio e descobrindo muitas caretas, despreocupadamente. Outro dia, durante o encontro pelo recurso *Google Meet*, observei que uma das janelas mostrava Nicolly com o olhar direcionado para outro ponto, à direita da tela, mas distante da câmera. Podia-se ouvir ao fundo o que parecia ser um desenho animado ou um filme, reproduzido na TV. Sou tomada por uma tristeza. Não uma tristeza de uma possível concorrência (entre encontro e desenho), mas muito mais pela preocupação com o excesso de exposição às telas nas vidas destas crianças, agravado pelo momento de confinamento social.

Por este motivo, os encontros realizados com as crianças tiveram uma previsão de tempo entre trinta e cinquenta minutos, uma vez por semana. Importa dizer que este tempo-relógio não confere uma contagem cronometrada, pois muitas vezes as crianças queriam continuar a conversar, contar suas brincadeiras ou continuar a brincadeira proposta por elas, e o encontro estendia-se um tanto a mais, ou, quando queriam sair, por seu desinteresse ou

qualquer outra situação, simplesmente tinham o direito de o fazer, sem quaisquer constrangimentos, pois foram combinados feitos entre nós.

Por isso, durante os encontros virtuais com as crianças, estive comigo o caderno *Para registros de estar lá*, o qual acolheu anotações que pretendia retomar ao acessar as gravações e os registros escritos. Por vezes, anotava algumas palavras, frases, ideias ou ditos das crianças, no sentido de apoiar o momento da escrita, da reflexão e da busca dos sentidos e significados, procurando não perder a acolhida aos olhares, falas, e movimentos das crianças. Dos registros, compartilhamos uma escrita:

Prosseguimos com as janelas abertas. Lado a lado, em pequenas molduras, vejo cada um dos semblantes das crianças. Espero que, das suas casas, cada uma das crianças possa ver e ouvir os outros colegas. Virtualmente estamos na mesma sala. Fisicamente e temporalmente, numa distância longa. É final do mês de agosto e estamos sem um encontro presencial há aproximadamente 150 dias... Falando de sentimentos, uma mistura de alegria ao ver cada uma das crianças, ouvir suas vozes e um tanto angustiante por ser deste modo, através de janelas de vidro, limitadas às imagens. Sem toques, sem cheiros, sem calor, sem proximidades (*Para registros de estar lá*, agosto de 2020).

Com relação ao tempo de duração das gravações, geralmente ultrapassavam uma hora. Íamos conversando, brincando, e o tempo-relógio passava tão rápido que muitas vezes permanecia despercebido pela pesquisadora e pelas crianças. Mas, era preciso encaminhar uma despedida e combinar o próximo encontro. As crianças sabiam que a qualquer momento podiam retirar-se e voltar tranquilamente no próximo encontro, mas quando estavam empolgadas, não queriam que desligássemos as nossas câmeras. Quando brincávamos de morto-vivo, Felipe comentou com sua mãe que não gostou da brincadeira e, em seguida, ouvimos a voz de Rita: “O Felipe vai sair, porque ele não gostou da brincadeira!” (Registro de 19 de novembro de 2020). Em outras vezes, Felipe participou e ficou conosco até todos saírem da sala virtual. Isabelly, na tentativa de dar continuidade ao encontro e contações de histórias pelas crianças, o que já se aproximava de uma hora, lamenta: “Mas já, ‘profe’, a gente acabou de começar!” (Registro de 06 de agosto de 2020).

Com tais prerrogativas, interessa-nos a reflexividade crítica sobre/entre/com a infância e os percursos desta pesquisa *com* crianças. Ao vivenciarmos a trajetória da pesquisa, deparamo-nos com o que James (2019) chamou de armadilhas teóricas e conceituais, as quais oferecem um conjunto de possibilidades para ampliar o debate no campo dos estudos contemporâneos da infância.

Assim, entre os tempos dos inícios e a continuidade da pesquisa (de modo virtual), corroboramos com James (2019, p. 221), pois há de se desafiar “o novo positivismo” e a “autoria dispersa” que propõe que as pesquisas com ou por crianças lidam com uma representação autêntica das perspectivas das crianças e sem problemas. Algo que nos interpela a todo momento, ao acessar as vozes das crianças, no sentido de aproveitar as suas novas ideias, tomando-as como atores sociais. As reflexões da autenticidade, da tradução e da mediação são questões epistemológicas debatidas por essa autora e, portanto, desafiadoras para as pesquisas contemporâneas sobre a infância.

Outra questão, considerando investigações *com* crianças, foi apresentada por James (2019, p. 223) no sentido de superação do que foi manifestado como um “perigo oculto” de que “[...] variavelmente, ‘as vozes das crianças’ ou ‘vozes infantis’ correm o risco de encobrir a diversidade das vidas e experiências das próprias crianças”, ao agrupá-las acriticamente, integrantes de uma categoria. Nesse sentido, com este estudo, dispomo-nos a ouvir e interpretar o que as crianças dizem tanto como indivíduos, com suas experiências únicas e diferentes, nas diversas situações possíveis, como também as ouvi-las e interpretá-las na estrutura social que habitam: a infância.

Assim, com o objetivo de analisar o processo de institucionalização da infância, a partir de narrativas de crianças de um agrupamento da Educação Infantil instalada em uma escola de Ensino Fundamental no município de Blumenau/SC, orientamo-nos pelos seguintes objetivos específicos: i) acompanhar as experiências das crianças de um agrupamento pré-escolar no cotidiano de uma escola de Ensino Fundamental e nas relações familiares; ii) identificar as relações sociais travadas entre as crianças e entre elas e os adultos (professoras/familiares/pesquisadora) no espaço da escola e das famílias, a partir das narrativas infantis; iii) destacar sentidos dados por essas crianças ao processo de institucionalização da infância; iv) relacionar perspectivas teórico-conceituais e metodológicas que indiquem possibilidades para (re)pensar o processo de institucionalização da infância.

Ao trazermos esses objetivos, é preciso registrar que a “mirada” de uma pesquisa etnográfica, apesar de ter demarcado uma centralidade em seus questionamentos, sofre alterações a partir das relações experienciadas no/com/entre o trabalho de campo. E foi assim que lançamos esforços na direção de uma análise, a partir das narrativas das crianças, para buscarmos junto aos sujeitos narradores e interlocutores, indicativos para (re)pensarmos o espaço-tempo institucional, ou seja, a experiência da Educação Infantil.

Nas provocações, apoiadas nos escritos de Clifford e Marcus (2016), aventuramos a buscar um adensamento teórico a partir dos estudos críticos sobre a escrita e os fazeres etnográficos. Advinda da Antropologia, a Etnografia traz possibilidades para a pesquisa contemporânea com crianças, principalmente nos Estudos Sociais da Infância. Clifford (2016, p. 57) explica que, historicamente, a Etnografia esteve à serviço da Antropologia, no entanto agora depara-se com circunstâncias “inéditas e diversas”, com outros olhares e relações. Por isso, a escolha deste referencial teórico-metodológico não se deu *a priori*, mas implicou diretamente nos recortes que fizemos quanto aos sujeitos, campo, condições e contexto desta pesquisa, os quais envolveram engajamento ético, político.

Para Clifford e Marcus (2016, p. 33), as questões da Etnografia estão nas fronteiras entre conceitos complexos, como classe social, raça/etnia, gênero, cultura. O entendimento destaca a artificialidade dos relatos culturais, os quais estão mais atrelados à invenção do que à representação das culturas. Deste modo, tensionamos as práticas centradas no adulto, a qual conhecemos como adultocentrismo, tão demarcadas nas instituições educativas. Diante desses apontamentos, surgem novos questionamentos: sendo a Educação Infantil algo que diz respeito às crianças, os seus pontos de vista, os seus dizeres, são considerados e trazidos para o debate, na elaboração de políticas públicas direcionadas para esta etapa da Educação Básica?

A respeito das atuais políticas públicas para a Educação Infantil, demarca-se a contradição entre a ampliação do direito de todas as crianças de 4 e 5 anos a uma educação formal, ao mesmo tempo em que poucas têm sido as reflexões sobre a configuração do espaço-tempo para atender a demanda legal, amparada na Lei 12.796, de 04 de abril de 2013, que altera a LDB 9394/1996. Decorre dessa alteração, uma demanda emergente de matrículas na Educação Infantil e a conseqüente falta de espaço físico, o que leva a necessidade de instalar a Educação Infantil na escola de Ensino Fundamental.

Caminhar com essas perguntas, agregar outros questionamentos, ouvir as crianças, adensar os estudos, envolver-se nesta escrita implicou diretamente uma escolha teórico-metodológica. Os fazeres etnográficos colocam-nos provocações e uma perspectiva de trabalho e envolvimento, o que não é tão simples de perseguir. Um processo que se constrói e se desconstrói, colocando-nos a rever o lugar de pesquisadora e questionar o modo como olhamos para o *outro-criança*, sujeitos de direitos, atores sociais que agem, transformam o mundo e são transformados neste processo. Um grande desafio, um processo envolvente, de movimento, de vida. Representa, ainda, o compromisso com uma Educação Infantil pública, estatal, gratuita,

laica, antirracista, não capacitista e de qualidade social referenciada, que tem como sujeitos as crianças pequenas concretas, reais, inseridas em um contexto político-histórico e social, sujeitos de direitos, inclusive e principalmente, a serem consultadas e consideradas nos assuntos que os envolvem e lhes dizem respeito (JAMES, 2019).

Ao entrar para este curso de Mestrado, junto às concepções de criança, infância, Educação Infantil, das quais me aproximaram do campo dos Estudos Sociais da Infância, os estudos etnográficos apresentam-se como um desafio que instiga o estudo reflexivo, crítico. De tal modo, a Etnografia toma lugar de uma epistemologia, um posicionamento político, contextual, situado, engajado, que procura romper paradigmas e se opõe a uma escrita imediata, transparente, a qual deixa pouco ou nenhum espaço para a interpretação (CLIFFORD; MARCUS, 2016).

Posicionado os aspectos que consideramos importante trazer para a parte introdutória desta dissertação, passamos a apresentar o modo como o texto está estruturado, visando situar leitoras (es) quanto ao seu processo de tecitura, lembrando que as interlocuções entre teoria e prática compuseram este texto etnográfico (PEIRANO, 1992).

A seção que segue esta introdução apresenta as tramas entre/com os conceitos e as teorias fundamentais para o desenvolvimento deste estudo, tais como as concepções de criança e infância, a perspectiva da narrativa, o olhar para as instituições totais, as acepções aos ajustamentos primários e secundários. Na perspectiva de reunir contribuições para refletir a respeito da institucionalização da infância, aproximamo-nos da reinstitucionalização, cujas premissas demarcam a emergência de, junto às crianças, (re)pensarmos indicativos para uma nova institucionalidade da infância, de modo que sejam respeitados os seus direitos e que suas perspectivas sejam válidas e consideradas neste processo.

Na continuidade, adentramos ao percurso teórico-metodológico deste estudo, o qual compreende a escolha do local da pesquisa, os primeiros contatos com a escola e as possibilidades para a realização desta pesquisa etnográfica *com* crianças. Abordamos questões éticas sobre o assentimento das crianças e as suas manifestações, nos autorizando (ou não) a estar com elas nos diferentes momentos da pesquisa. Ao dizer do olhar, do ouvir e do escrever, acionamos contribuições no sentido de expandir nossa compreensão e sensibilidade às traduções das experiências vivenciadas com as crianças. A imersão na perspectiva benjaminiana aos princípios da tradutibilidade possibilitaram ampliar o entendimento sobre a literalidade, a

fidelidade, o *intentio* e os sentidos dessas compreensões na tarefa de traduzir as culturas infantis.

A seção *Narrativas das crianças aos processos de institucionalização da infância*, apresenta as análises, a partir das perspectivas das crianças, dos seus dizeres, das suas perguntas, dos cenários preparados aos encontros, das observações aos colegas e à pesquisadora, ou seja, contribuições para repensarmos os processos por elas percorridos. Por vezes, as crianças acomodam-se ao que está demarcado e proposto pelos ajustamentos primários, e, em outras situações, transcendem, criando escapes às regras ou ordens sinalizadas pela instituição ou nas relações sociais que se estendem ao contexto da família, demonstrando os ajustamentos secundários em situações diversas, algumas das quais são transcritas e analisadas nesta seção. Esse processo de análise reflete-se num movimento autorreflexivo e não deixamos de atenuar dúvidas, incertezas e questionamentos do trabalho etnográfico, possibilitando refletir as afecções diante dos contextos e das experiências junto às crianças.

Ao tempo dos desfechos, algumas considerações são constituídas aos modos como fizeram Gabriely, Nicolly e Mikael em nosso último encontro da pesquisa, quando tentaram estender o tempo que estivemos juntos, com ideias por elas inventadas e na escolha que as crianças fazem em não nos despedirmos. Assim, concluímos este texto dissertativo, repensando a institucionalização da infância e tecendo alguns dizeres inspirados nas narrativas das crianças durante esta caminhada. Não na ideia de uma despedida, mas no sentido de colocar um ponto final provisório neste trabalho, num aceno de até breve, quando a caminhada nos fizer saltar outros objetos distantes, outros mirantes, outras clareiras, outras perspectivas.

## 2 O ENTRELAÇAR TEÓRICO-CONCEITUAL PARA PENSAR A NOVA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFÂNCIA



*“O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes”.*

*(BENJAMIN, 1994, p. 201)*



*“A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores”.*

*(BENJAMIN, 1994, p. 198)*

Os entrelaçamentos teóricos entre/com Sociologia da Infância, Sociologia, Filosofia e Antropologia possibilitaram ampliar o entendimento de conceitos fundamentais para pensar a institucionalização da infância. Esta tecitura, a partir das tramas conceituais auxiliaram no percurso desta pesquisa realizada no campo da Educação. Aos desafios desta pesquisa etnográfica *com* crianças, propusemos o afastamento de uma visão adultocêntrica, ainda fortemente impregnada nos contextos sociais, de modo a observar como as crianças matriculadas na Educação Infantil vivem a sua infância e dizem das experiências de vivê-la nos tempos-espacos institucionalizados – tanto na escola quanto na família.

Por meio das contribuições do campo de Estudos da Sociologia da Infância compreendemos a infância como categoria social e as crianças como sujeitos desta categoria, atores sociais, “[...] portador[es] da novidade que é inerente à sua pertença à geração que dá continuidade e faz renascer o mundo” (SARMENTO, 2003, p. 2). As crianças ocupam um *entrelugar* designado pelos adultos e reinventado pelas crianças, ou seja, um lugar socialmente construído, no entanto renovado por ações coletivas das próprias crianças. A modernidade trouxe um lugar específico para as crianças — as instituições públicas — favorecendo a formação de um conjunto de saberes, prescrições e procedimentos disciplinares convencionados aos padrões da normalidade. Com esses efeitos, houve a expansão e a universalização da instituição escolar, reposicionando práticas de controle, saberes e instrumentos reguladores da infância, os quais acentuam as desigualdades da infância contemporânea (SARMENTO, 2003).

Ao considerar a questão central deste estudo, a qual toma as narrativas das crianças sobre o processo de institucionalização por elas percorrido, aproximamo-nos dos seus pontos de vista e das múltiplas possibilidades de manifestarem suas expressões, o que empreende o adensamento do conceito de narrativa. Para tanto, buscamos teses e dissertações na área da Educação Infantil, as quais anunciaram a narrativa na perspectiva do filósofo alemão Walter Benjamin (1994) e com a busca inicial, adentramos aos estudos benjaminianos, os quais dão a ver as crianças como narradoras das suas experiências. O conceito de narrativa, a partir da experiência, oferece uma aproximação da concepção da Sociologia da Infância, na qual a criança é sujeito social, potente a dizer de diferentes maneiras das suas experiências e assim contribuir com a renovação dos saberes, visando uma melhor compreensão da infância e a *renovação* dos lugares que ocupam.

Nesta perspectiva, dizer dos espaços coletivos de Educação Infantil, chegamos a



outra discussão importante quanto aos delineamentos do processo de institucionalização da infância, demarcadas principalmente a partir de proposições sobre as instituições totais e as relações travadas por/entre seus atores sociais, bem como aos conceitos de ajustamentos primários – ordens instituídas e ajustamentos secundários – estratégias dos participantes à ordem institucionalizada (FERREIRA, 2005; GOFFMAN, 1974). A contribuição dos estudos goffmanianos sobre as instituições totais aproxima-se das instituições de reclusão – asilos, manicômios, prisões e internatos — oferecendo uma perspectiva sociológica sobre esses espaços e seus participantes. Resguardadas as especificidades do interior das organizações, os conceitos e as dinâmicas observadas por Goffman (1974) podem respaldar análises de outras instituições ou das relações sociais entre os participantes de outros estabelecimentos com tendência ao “fechamento”.

Após essa abordagem, percorremos aspectos que impactam a criação da instituição escolar para as crianças, o surgimento do ofício de criança e a descoberta da primeira infância como objeto pedagógico, analisados por Chamboredon e Prévot (1986). Para estes sociólogos, com os novos estatutos sociais e culturais, as crianças pequenas passam a ocupar um lugar na escola maternal e nas definições regulamentares, criando assim expectativas quanto ao seu desenvolvimento motor e intelectual.

Por fim, com base em Sarmiento (2003, 2011), é possível abordar uma teorização da mudança da condição social da infância, considerando as transformações societais que incidem sobre a escola, na qual o “ofício de criança” dá lugar ao “ofício de aluno” e potencializa individualismos, competências e resultados de aprendizagem. Ao reivindicar a garantia dos direitos das crianças e sua inserção social plena e ativa, Sarmiento (2011) aponta o processo de reinstitucionalização da infância, as contradições e complexidades e as mudanças estruturais que indicam novos papéis e estatutos sociais às crianças.

Na perspectiva de Nunes e Corsino (2012), a institucionalização da infância é contextualizada no diálogo com os achados da pesquisa, os quais anunciam uma *nova institucionalização* da infância e contribuem com pistas para esta nova institucionalidade. As autoras em questão observam a necessidade de investimentos financeiros, administrativos e pedagógicos, falam sobre o direito das crianças à participação e colocam em destaque a contribuição de Walter Benjamin (1994) a respeito da experiência e narrativa, conceitos que abrem espaço “[...] para que as crianças e os adultos possam falar do que sentem, vivem, assistem, enfrentam” (NUNES; CORSINO, 2012, p. 29).

## 2.1 DO CONCEITO DA NARRATIVA E DO PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFÂNCIA: PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Uma leitura inicial das teses e dissertações no campo da Educação lançou-nos para uma visão filosófica da narrativa, enquanto um elemento fundamental para este estudo. Os estudos perpassam temáticas como infância, experiência, vivência, partilha, coletividade, partindo do entendimento de que os sujeitos — crianças e adultos — os quais habitam espaços coletivos institucionais, vivenciam experiências e desta maneira, são portadores de narrativas. Acessar tais estudos impulsiona a busca da perspectiva benjaminiana acerca da narrativa, tal como descrevemos, demarcando aproximações às pesquisas etnográficas *com* crianças.

Destacamos o estudo de Pandini-Simiano (2015), ao entender a narrativa como possibilidade do encontro, do movimento, da coleção de memórias. Sejam lembranças do passado, perspectivas do presente ou vislumbres do futuro, a narrativa propõe interações e relações humanas. Para essa autora, a narrativa acompanha a/o professora(or) de Educação Infantil, que busca em suas memórias do passado, entrelaçamentos com as vivências do presente, ao estar, temporalmente, junto às crianças. Assim, a narrativa põe-se a criar *elos* entre adultos e crianças ao envolvê-los em experiências, criações e encantamentos e (re)significa o mundo das crianças e dos adultos (PANDINI-SIMIANO, 2015).

Outro argumento que situa nosso diálogo com Pandini-Simiano (2015) trata da distinção entre informação e narrativa. A primeira tem valor enquanto é novidade e traz consigo a explicação dos fatos; a segunda, isto é, a narrativa, tem a marca atemporal, causadora do espanto, da admiração, do pensamento reflexivo. Com esta premissa, a documentação pedagógica, é uma narrativa peculiar, composta por contos, viagens, incompletudes do cotidiano das crianças e aberta para as produções de sentidos e significados entre crianças e adultos (PANDINI-SIMIANO, 2015). Portanto, ao documentar as experiências vivenciadas no decorrer desta caminhada de estudos, os registros de campo constituíram-se, aos poucos, as marcas das narrativas das crianças, abertas para interpretações e provocadoras do pensamento crítico, reflexivo.

Uma documentação peculiar, relacional, entre crianças e pesquisadora, que nos registros busca significar o processo de constituir-se pesquisadora da infância, o qual perpassa as memórias e as experiências vividas. Werle (2015) considera que tais experiências impulsionam o trabalho de pesquisa, pautando-se no dizer benjaminiano de que as experiências

alimentam as narrativas. São as experiências que trazem subsídios para as narrativas e assim, professoras(es) recuperam suas memórias nas experiências dos encontros com as narrativas das crianças. Para Werle (2015), as memórias incidem no trabalho pedagógico junto às crianças e destaca a escuta entre pares, como oportunidade de autoavaliação, qualificação do tempo de estudo e conseqüentemente, do fazer docente. Com a prerrogativa da experiência narrativa e de comunicação, Oliveira (2019) escreveu sobre o “Ateliê Narrativo”, uma vivência que emerge entre adultos e crianças da/na Educação Infantil. Destacamos aqui, pois tal pesquisa alude a uma experiência da narrativa tecida na arte da relação, um feitiço coletivo, traço fundamentado nos pressupostos benjaminianos.

Bitencourt (2017) pauta-se nos dizeres benjaminianos ao diferenciar informação e narrativa. Enquanto a informação serve para comunicar algo que logo passa e não tem mais valor, a narrativa alimenta um saber que provém da experiência vivida, por isso, uma sabedoria. Apoiado na ideia da informação, o estudo de Bitencourt (2017) incide em uma determinada formação continuada para professoras(es) descomprometida com a necessidade e distanciada da realidade, a qual objetiva a certificação de horas, o que, neste caso, estaria no *status* da informação: logo que passa, o que foi tratado não tem valor atemporal, é momentâneo. Já uma formação continuada implicada com a experiência, a pesquisa, o estudo, a reflexão da prática, esta sim pode produzir narrativas, as quais contribuam, qualificam o contínuo processo reflexivo e formativo dos professores, no *status* de um saber.

Embora a presente pesquisa não tenha centralizado a discussão nos temas ora mencionados, tais como processos formativos de professoras(es) ou documentação pedagógica, são estes estudos que *nos pegam pelas mãos* e conduzem aos textos do filósofo Walter Benjamin. A partir da leitura inicial, destacamos questões fundamentais para a relação educativa com as crianças pequenas: a presença, a escuta, o olhar e o despertar sensível para as narrativas das crianças nos espaços de Educação Infantil. Não a escuta e o olhar distante, desinteressado, mas imbuídos na busca do ponto de vista dos sujeitos que habitam o espaço-tempo e das relações educativas entre crianças e adultos.

Assim, tendo em vista as contribuições que a perspectiva benjaminiana pode trazer para a pesquisa etnográfica *com* crianças, investimos nas proposições filosóficas acerca da narrativa e do narrador, a partir do texto intitulado “O narrador: considerações sobre a obra de

Nikolai Leskov<sup>7</sup>”, escrito em 1936. O filósofo alemão Walter Benjamin o escreveu enquanto refugiava-se na França, em diálogo com outras vozes da literatura e com o talento narrativo do escritor Leskov, ao qual chamou de “narrador magistral<sup>8</sup>”. Ao longo dos dezenove trechos do texto, Benjamin (1994) tece uma trama entre os traços fundamentais da narrativa, elucidando os conceitos de experiência, memória e história, os quais convocamos para abordar as proposições deste estudo. Benjamin (1994) escreve sobre o conturbado final do século XIX e início do século XX, período imbuído pelo projeto da modernidade, a qual privou os homens das suas próprias experiências, impulsionando-os aos ajustes de uma sociedade adepta ao progresso e civilização. Os textos benjaminianos trazem a queixa às questões da modernidade, o que alguns críticos têm considerado uma certa melancolia, aliada ao sentimento de perda, pelos impactos das transformações ocorridas no mundo, à sua época.

No início do século passado Walter Benjamin chamou atenção ao empobrecimento da narrativa como experiência comunicativa de pessoa a pessoa, fato motivado e impulsionado pela modernidade, refletidas no modo de produção (e consumo) capitalista e nas sequelas dos horrores da “guerra de trincheiras”. As marcas da modernidade têm impactado no distanciamento social entre as pessoas, no envolvimento com tarefas cotidianas e no individualismo, ou seja, em contraposição à experiência da narrativa, da presença, do ato contemplativo, do intercâmbio de ideias e do tempo destinado ao tédio<sup>9</sup>. É possível dizer que a perspectiva filosófica benjaminiana convoca a emergência ao resgate de uma narrativa artesanal, de modo a intercambiar/compartilhar acervos de experiências individuais e coletivas e constituir o que chamou de *reminiscência*, em outras palavras, memória, a “musa épica da narrativa” (BENJAMIN, 1994, p. 210-211).

O anúncio da emergência de uma narrativa tecida a partir das memórias, remete-nos para a centralidade deste estudo, a qual consiste em analisar os múltiplos modos como as crianças pequenas expressam seus pontos de vista em torno do processo de institucionalização da infância. Considerando que as narrativas são alimentadas por experiências e pelas memórias

---

<sup>7</sup> Nikolai Leskov (1831-1898), escritor russo anunciado por Benjamin como o grande narrador, cuja obra foi traduzida no Brasil por Paulo Bezerra (Editora 34, 2009), tendo como título: “Lady Macabeth do distrito de Mtzensk”. (Resenha disponível em: [http://www.rcs.ufc.br/edicoes/v44n2/rcs\\_v44n2res1.pdf](http://www.rcs.ufc.br/edicoes/v44n2/rcs_v44n2res1.pdf). Acesso em: 18 mai 2020)

<sup>8</sup> Do Dicionário Online de Português, relativo ao mestre (professor, perito), que tem a marca da superioridade, da excelência; irrepreensível, perfeito. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/magistral/>. Acesso em: 13 nov. 2020.

<sup>9</sup> Podemos ser levados a pensar: mas o que teria no tédio, para que seja desfrutado? Walter Benjamin diz que nos momentos de tédio, encontram-se as primazias, algo que abordaremos adiante.

individuais (eu) e coletivas (nós), abrimos algumas questões que refletem as sequelas deixadas pela modernidade, das quais Benjamin (1994) escreveu. Podemos dizer que no contexto atual, no tempo presente, há um atarefamento das crianças e dos adultos nos espaços-tempos educativos/escolares, os quais esvazia a experiência, contribuindo para o empobrecimento das narrativas? É possível dizer de um aligeiramento nas relações educativas instituídas pelos adultos às crianças pequenas? Ou ainda: As crianças pequenas têm vivido experiências que alimentam suas narrativas individuais e coletivas? Nos espaços-tempos instituídos e institucionalizados na/pela relação educativa, é possível desfrutar o ócio, ou seja, o tédio (BENJAMIN, 1994)? Quais possibilidades para as crianças construir reminiscências, isso é, memórias entre si?

Aproximar-se da obra benjaminiana reflete um chamamento político que se opõe à visão positivista do mundo e denuncia diferentes formas de dominação do homem pelo próprio homem. Por isso nos interessa a reflexão sob lentes benjaminianas, partindo do que dizem as crianças a respeito das relações educativas vividas por elas na Educação Infantil.

Ao dizer do registro da história, Benjamin (1994, p. 211) faz uma distinção da narrativa, a qual mantém fidelidade à época em que as histórias se entrecruzavam “a *muitos* fatos difusos”, não trazendo apenas uma visão, contada por “*um* herói”, a respeito de “*uma* peregrinação, *um* combate”. Com esse dizer benjaminiano sobre as características diversas dos registros da história, resgatamos as narrativas das crianças pequenas, distanciando-nos do ponto de vista único, no qual os adultos imprimem a sua versão sobre as crianças. Como dissemos, afastamo-nos de um contexto impregnado de adultocentrismo e aproximamo-nos à busca de uma fidelidade<sup>10</sup> aos “*muitos fatos difusos*” das experiências contadas nas múltiplas expressões das crianças pequenas. Assim, esta pesquisa desvia-se da percepção positivista dos estudos sobre crianças e convida-as a participarem como narradoras do que lhes diz respeito e as envolve, ou seja, as crianças do agrupamento de 5 e 6 anos experimentam e atribuem sentidos ao que lhes é endereçado no contexto de uma Educação Infantil instalada em escola de Ensino Fundamental, nas relações com/entre seus pares, professoras/professores e famílias.

Pautando-se no modo benjaminiano de uma escrita “a contrapelo”, consideramos necessário ouvir das crianças o(s) seu(s) ponto(s) de vista. Ou seja, tomamos as crianças pequenas como portadoras dos traços do narrador, potentes para intercambiar experiências e

---

<sup>10</sup> Fidelidade no sentido de permanecer firme na defesa de uma Educação Infantil que respeite os direitos das crianças, tal como preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009).

compartilhar seus modos de ver e interpretar o mundo. Dizemos de uma escrita “a contrapelo” ao referenciar uma recomendação de Benjamin apresentada na “VII Tese Sobre o conceito da História”, cuja exigência fundamental consiste na “missão de escovar a história a contrapelo”, em outras palavras, do ponto de vista dos “vencidos” e “não dos vencedores”. Isto, para afastar-se da transmissão da tradição, revelada por uma escrita na qual “[...] a empatia que tem por objeto o vencedor serve sempre aqueles que, em cada momento, detém o poder” (BENJAMIN, 2019, p. 12-13). Assim, a empatia de uma “escrita a contrapelo” nas pesquisas *com* crianças procura trazer o ponto de vistas destes sujeitos de pouca idade, distanciando-se de um posicionamento centrado nos adultos.

Importa-nos indicar que o entrelace entre as perspectivas benjaminianas às questões centrais deste estudo, impactam em caminhar com algumas questões: São consideradas as narrativas das crianças sobre suas vivências na Educação Infantil, sejam estas por vozes, silêncios, gestos, expressões? As crianças estão inseridas neste processo de narrar/imaginar/contar sobre estar na Educação Infantil? As crianças são ouvidas sobre os assuntos que lhes dizem respeito? Quais crianças são ouvidas? E caso sejam ouvidas, qual o interesse da escuta? O que as crianças dizem é considerado e revertido ao seu favor? Ou, estas ideias trazidas pelas crianças alimentam vãs repetições, constituindo mantras institucionais, sem nada a retornar às crianças?

É preciso dizer que as questões trazidas são provocadas a partir das tramas deste estudo, as quais envolvem uma reflexividade crítica e posicionamento engajado ao trabalho com crianças, de uma professora que vivencia os espaços educativos não somente no decorrer deste estudo, mas que vem de uma trajetória tecida no interior de tais instituições, seja em creches, pré-escolas ou escolas. Pretendemos voltar às questões com a intenção de trazê-las para o debate, sob a luz das reflexões teórico-metodológicas e principalmente, convocando as narrativas das crianças, a partir das interlocuções tecidas na pesquisa etnográfica.

Benjamin (1994, p. 197) fala de um certo distanciamento espacial e temporal para um olhar confortável aos traços do narrador: “vistos de uma certa distância, os traços grandes e simples que caracterizam o narrador se destacam nele”. Isto posto, entendemos que as crianças pequenas estão próximas dos adultos espacialmente — geograficamente, convivem e compartilham espaços, em diferentes tempos e situações da vida, na família, nas creches e pré-escolas, nas comunidades. No entanto, temporalmente, ou seja, historicamente, há de se buscar ângulos favoráveis de observação, de escuta, de análise e de reflexão, avizinando-se do

reconhecimento às experiências e diferentes manifestações das crianças. Poderíamos aqui inserir a ideia apresentada por Pandini-Simiano (2015), ao dizer que no contexto da Educação Infantil, adultas-professoras recorrem às suas memórias narrativas, ao tentar entrelaçar saberes de suas infâncias às experiências vividas com as crianças, no tempo presente.

Nesse sentido, para destacar um conceito da Sociologia da Infância, ao considerar a infância como uma categoria social, pode-se afirmar que a narrativa alimenta-se das experiências vividas possibilitando compartilhar individualidades/coletividades humanas, na relação com a memória atemporal — aquela que permanece viva, apesar do tempo. Ao que temos, pela contribuição benjaminiana, a arte da narrativa é passada de geração em geração, e tem como fonte de inspiração as experiências vividas ou aquelas intercambiadas na coletividade: “O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (BENJAMIN, 1994, p. 201).

Assim, o esforço da narrativa constitui-se arte, por ser a expressão profundamente humana de estar no mundo, fazer-se presente entre o seu povo, viver plenamente as coisas da vida. O aceleração das informações deu lugar a uma comunicação automática, o afastamento do universo da experiência, de juntar pessoas, sentar-se ao redor de uma mesa, relaxar e conversar sobre os assuntos da vida. Benjamin ajuda-nos a entender e valorizar essa experiência coletiva, ao ouvir, contar, lembrar, alimentando uma memória e uma narrativa aos que virão a este mundo: a continuidade das gerações. Na relação com a contemporaneidade, pode-se dizer que tal perspectiva benjaminiana indica a importância em pensar e viver inteiramente o tempo presente. Por isso “a missão de escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 2019, p. 13), no sentido de rejeitar a história do ponto de vista de uma minoria privilegiada e valorizar o que dizem as maiorias, no caso desta pesquisa, as crianças.

Em contraponto, a informação desconecta as pessoas da sua coletividade e evidencia o que é passageiro. A informação gerada pelos meios de divulgação traz comunicações sobre um fato, chama a atenção somente momentaneamente. O jornal, a mídia apresenta informações que não podem ser utilizadas na vida prática, não servem para serem memorizadas ou posteriormente transmitidas. Ao contrário da narrativa, na qual o narrador extrai da sua vida as experiências, marcadas pelo que viveu, assim como “a mão do oleiro na argila do vaso” (BENJAMIN, 1994, p. 205), um trabalho manual, que atinge algo muito mais amplo, independentemente do tempo que passar. A narrativa é sempre atual, no sentido de

continuidade da vida.

De uma experiência esvaziada e insuficiente por conta de um cansaço resultante de uma overdose de informações, vivemos aquilo que Boaventura de Sousa Santos (2002) vai chamar de “desperdício da experiência”, muito por conta de uma “razão indolente” que marca o projeto societal da modernidade. Um dos passos para “fugir” desse engendramento seria rejeitar a “monocultura do saber” (SANTOS, 2002), isto é, recusar a ideia de um único conhecimento legítimo (o saber eurocêntrico, do Norte — e, por que não dizer, do adulto). Daí a importância do diálogo com as crianças, do estabelecimento de um diálogo intercultural (entre crianças e adultos) no sentido de se colocar “contra esse desperdício da experiência”. Um desperdício que pode ocasionar o desaparecimento do uso da memória, da narrativa e da criação atemporal pelos humanos, “[...] a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção” (BENJAMIN, 1994, p. 197). Se narrar é intercambiar experiências, tomamos a narrativa como uma arte em extinção. A depender das experiências cotidianas que estamos inseridos, o modo como são transmitidas de geração a geração em nada se assemelha ao artesanal.

Ao percorrer os estudos benjaminianos, Silva (2018), reafirma uma pobreza de experiências marcada pelo esvaziamento das narrativas. Na realidade, um processo que afasta a natureza do discurso vivo, ao mesmo tempo em que traz uma nova beleza ao que está desaparecendo, a própria arte de narrar experiências. Uma evolução de forças produtivas, as quais aceleram este processo, causando transformações no mundo exterior e no mundo ético das relações sociais (BENJAMIN, 1994). Assim, as transformações ao longo da história produzem o homem do seu tempo.

Dos traços característicos do narrador, Benjamin (1994) assemelha tipos particulares do viajante e do homem do campo. O viajante afasta-se do seu povo, embrenha-se em aventuras pelos mares e conhece modos de ser e de viver diferentes, juntando para si experiências a contar quando voltar ao seu povo. O camponês vive as experiências cotidianas da vida e faz uso desses saberes locais para beneficiar o seu povo. Podemos estabelecer uma metáfora para as características do narrador benjaminiano, pensando nas interlocuções entre crianças-pesquisadora-famílias. Dos dizeres de Benjamin (1994, p. 198):

[...] existem dois grupos, que se interpenetram de múltiplas maneiras. “Quem viaja tem muito o que contar”, diz o povo, e com isso imagina o narrador como alguém que vem de longe [marinheiro comerciante]. Mas também escutamos com prazer o homem que ganhou honestamente a vida sem sair de seu país e que conhece suas histórias e tradições [camponês sedentário].



Os camponeses dos pequenos povoados, envolvidos com o povo e os marinheiros viajantes foram os primeiros mestres das narrativas, artífices desta arte em extinção. A narrativa tem sua origem no imbricamento destas características, na experiência vivida na coletividade, onde o trabalho volta-se ao artesanal, ao movimento do corpo, às trocas de saberes. Assim os saberes do passado e das terras longínquas foram aperfeiçoados, “recolhidos pelo trabalhador”, incorporados em suas vidas cotidianas do trabalho artesanal e das coisas da vida, manifestam-se ao longo da história, constituindo um acervo de experiências. Para Benjamim (1994, p. 214) “[...] independentemente do papel elementar que a narrativa desempenha no patrimônio da humanidade, são múltiplos os conceitos através dos quais seus frutos podem ser colhidos”.

Benjamin enuncia que o “dom narrativo” preserva as histórias contadas de pessoa a pessoa, uma prática perpetuada na coletividade do trabalho artesanal. O trabalho coletivo e a artesanaria ajuntavam pessoas em torno das narrativas, mantendo vivo o dom de ouvir histórias. Enquanto lidavam com os trabalhos manuais, as comunidades teciam entre si redes de ouvintes e com isso desenvolviam a arte de contar e recontar histórias. A modernidade desfez essa rede, tecida há milênios, afastando as pessoas das narrativas orais, das trocas coletivas e colocando-as em suas individualidades. O aligeiramento da vida pelas máquinas tomou o lugar da ocupação com a manufatura, em outras relações de produção. Aos poucos não se tinham mais os pequenos povoados, cujo tempo estava envolvido com afazeres artesanais. Num mundo repleto de tecnologias e distrações, pouco se dedica a tempos como aqueles, dos artesãos, da coletividade e das narrativas.

Ao considerar essas questões filosóficas, entendemos que tomar as narrativas das crianças implica valorar sua condição de narradoras e, logo, conselheiras, dado que para Benjamim “[...] de qualquer maneira um narrador é um homem que sabe dar conselhos”. Se para Benjamim, o conselho é tecido pela sabedoria, isso implica tomarmos as crianças como sábias, o que retira a criança do discurso da negação — daquela que ainda não é, das marcas de faltosos, de “[...] uma ausência julgada inadmissível, a partir da qual uma linguagem, um direito e uma política dominantes consagram uma exclusão” (KOHAN, 2008, p. 41).

Assim, remetemo-nos às pesquisas etnográficas *com* crianças, evocando uma artesanaria, a qual tenha a criança como artesã da sua biografia. Tal artesanaria configura-se em uma coletividade, uma teia tecida entre crianças e adultos, constituídos nos entrelaçamentos de fios de histórias que se cruzam em alguns aspectos, afastam-se em outros, assim como as singularidades das suas experiências, diversas, peculiares.

Ressaltamos que uma das questões importantes para a narrativa, na perspectiva benjaminiana trata-se da naturalidade, a renúncia de si, do seu psíquico, que se expressa nas experiências do tempo ocioso, livre de ocupações com as coisas terrenas. Entendido como um estado de espírito, o tédio, o que seria o ponto alto da geração da experiência, algo em extinção. Nas palavras de Benjamin (1994, p. 204-205):

O tédio é o pássaro de sonho que choca os ovos da experiência. O menor sussurro nas folhagens o assusta. Seus ninhos – as atividades intimamente associadas ao tédio – já se extinguíram na cidade e estão em vias de extinção no campo. Com isso desaparece o dom de ouvir, e desaparece a comunidade de ouvintes.

Compreendemos aqui que tal estado de tédio seria aquele espaço-tempo da escuta, do afastamento de si, para a contemplação, o ócio. Um tédio que gera possibilidades de estar consigo, pensar, imaginar, filosofar. Algo a que o atarefamento e a “necessidade” de manter ocupações a todo o tempo possa estar suprimindo das vidas infantis. Algo precioso, de uma urdidura milenar, que o tempo da modernidade retirou do homem, trazendo outra dimensão e outros sussurros em suas folhagens que fogem ao tempo ocioso, desviam a escuta de si e com isso, ocasionam o desaparecimento de uma comunidade de ouvintes.

O homem muda o mundo em seus momentos de tédio. Porém, em nome de um progresso e de um desenvolvimento, afastamo-nos da ideia de que um pouco de tédio, de ociosidade seja útil para momentos reflexivos, para pensar nas coisas da vida, acionar ideias para as transformações coletivas. Algo raro, que o aceleração cotidiano não tem possibilitado e por isso trouxemos a contribuição benjaminiana acerca da proposital extinção do tédio a partir da modernidade. No sentido do tempo da infância, podemos dizer do tempo para ouvir, contar e criar as mais diversas narrativas, em possibilidades de interações e relações educativas nos espaços coletivos de Educação Infantil.

Deparamo-nos, com essas reflexões, com os questionamentos: qual o lugar — ou não-lugar — das narrativas das crianças nas “instituições totais”? É oportunizado que as crianças ressignifiquem suas experiências a partir das suas narrativas? Os pontos de vistas das crianças são considerados e levados a termo como contribuições importantes para a compreensão destes espaços institucionalizados, os quais a constituem — ou não — como sujeitos de direitos? Assim, a partir dessas perguntas, adentramos às contribuições de Erving Goffman (1974) sobre as características de fechamento da instituição total e aos conceitos de ajustamentos primários e secundários.

## 2.2 DO CONCEITO DE INSTITUIÇÃO TOTAL AOS AJUSTAMENTOS PRIMÁRIOS E AJUSTAMENTOS SECUNDÁRIOS

A compreensão da institucionalização da infância comporta possibilidades de interpretação interdisciplinares entre os campos da Educação, da Filosofia, da Sociologia e da especificidade da Sociologia da Infância, entre os quais buscamos entender, a partir dos processos macrossociais, culturais e políticos como a escola foi instituída como lugar das crianças. As relações entre os participantes de uma instituição demarcam este processo, ou seja, reúnem características de uma microsociologia das instituições e das interações entre seus atores sociais.

Nesse sentido, a partir de Goffman (1974), localizamos características das instituições totais, bem como as interações sociais delimitadas ao seu ambiente, num espaço-tempo constituído na estrutura fechada e nas relações sociais travadas entre os atores sociais frente aos seus papéis padronizados. Segundo Goffman (1974, p. 11) uma instituição total define-se como “[...] local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada”.

Considerar essa definição de instituição, sob a luz da teoria goffmaniana, faz-se necessário compreender a dimensão de uma ordem social demarcada, na qual os estabelecimentos denotam elementos comuns, mas só podem ser analisados a partir das interações sociais peculiares a cada instituição. Por isso a importância em dizer dos traços que as instituições assumem em determinada sociedade, pois “[...] parecem reunir muitos aspectos em comum — na realidade, tantos são esses aspectos que, para conhecer uma dessas instituições, é aconselhável considerar também as outras” (GOFFMAN, 1974, p. 16).

A partir das análises das instituições totais estudadas por Goffman, resgatamos a compreensão de que as instituições totais são “fechadas”, o que determina um “caráter total”, no qual “toda instituição conquista parte do tempo e do interesse de seus participantes e lhes dá algo de um mundo; em resumo, toda instituição tem tendências de ‘fechamento’” (GOFFMAN, 1974, p. 16). O “fechamento” ou “caráter total” não se dá apenas nas regras e proibições de saída, materializadas em portas, paredes, portões, arames, mas em barreiras que se estendem à relação social com o mundo externo, impactada por interações sociais e das relações de poder entre os sujeitos. De dentro dos muros da escola (local inicial de observação desta pesquisa)

pode-se esquadrihar uma topografia dos limites físicos: ao lado direito muro e portões; ao fundo cerca de arame e à esquerda — parte que fica sem edificações, muro e cerca de arames. Após o espaço inutilizado do bosque, cerca e muros. No meio está a quadra de esportes coberta, local onde reuniram-se crianças e familiares no primeiro dia letivo, e os prédios, que interligados, acomodam as salas. O corredor, onde se forma a fila antes de voltar para as salas, situa-se entre o refeitório, a quadra e as salas. Na frente da escola está a entrada principal, com acesso ao estacionamento e secretaria. Um fechamento físico impacta nas relações sociais fechadas, restritas ao regimento institucional. Uma das condições específicas do espaço-tempo escolar, importante para compreender a aproximação ao embasamento sociológico goffmaniano.

Ao explorar o que denominou “características gerais” dos tipos de instituições totais, Goffman (1974) enumera-as em i) casas para cuidados de pessoas consideradas pela sociedade inofensivas (velhos, cegos, órfãos); ii) sanatórios e hospitais para cuidados de pessoas consideradas incapazes ou ameaças à sociedade (tuberculosos, doentes mentais, leprosos); iii) cadeias, penitenciárias e campos de concentração para isolamento de indivíduos, devido ao bem-estar e proteção da sociedade; iv) quartéis, navios, escolas internas, para especialização em trabalhos e os v) mosteiros, conventos e outros claustros para refúgio e instrução religiosa. No entanto, apesar de tais instituições reunirem aspectos comuns, caracterizando-as “instituições totais”, Goffman problematiza a classificação ao afirmar que “nenhum dos elementos [...] parece peculiar às instituições totais, e nenhum parece compartilhado por todas elas; o que distingue as instituições totais é o fato de cada uma delas apresentar, em grau intenso, muitos itens dessa família de atributos” (GOFFMAN, 1974, p. 17).

Goffman (1974) aponta um aspecto central das instituições totais, as rupturas de barreiras que separam esferas da vida: o dormir, o trabalhar e o brincar, considerando que as pessoas isoladas da sociedade mais ampla, realizam tais atividades de maneira isolada e junto a um grande grupo de sujeitos. A partir dessa questão central, demarca uma divisão entre os grupos, sendo um grande grupo de pessoas controladas – ao qual nomeia internados, e uma pequena “equipe de supervisão”. A reflexão de Goffman aponta o paradoxo entre o que é voluntário — de uma sociedade mais ampla — onde o uso e a movimentação nos espaços, embora estejam delimitados, não são arregimentados; e o que é controlado por um “plano racional único, supostamente planejado para atender aos objetivos oficiais da instituição” (GOFFMAN, 1974, p. 18).

Assim como as instituições totais descritas e estudadas por Goffman, dizemos de um espaço-tempo escolar, materializado no fechamento físico, nos quais as portas, os muros, os portões e as cercas impõem proibições, mas também de relações sociais estabelecidas, de modo a atender os interesses institucionais. Resgatamos um momento presenciado neste estudo, do tempo a que chamamos o *tempo dos inícios*, os quais reúnem delimitações de tempo (horário) e espaço determinado para alimentação, onde o grande grupo realiza a mesma atividade, diariamente a um só tempo.

Embora cercado pelos muros, o espaço é amplo e aberto. Fica ao lado esquerdo da escola e tem grande parte de piso concreto. Próximo das dez da manhã o corredor coberto, estreito e comprido - que liga refeitório, quadra coberta e salas, fica movimentado. Faz sol, está calor. Ouve-se um burburinho das vozes, das risadas e das correrias. Algumas crianças ainda com a caneca de suco e o pão nas mãos. O tempo parece passar mais rápido. Bem próximo do muro e do portão, uma árvore estende troncos e as folhas largas fazem um pequeno espaço de sombra. Os contornos do tronco da árvore acomodam um menino e duas meninas, envolvidos no que parecia ser a brincadeira de esconde-esconde. Em meio ao movimentado contexto, aprecio a cena peculiar das crianças na árvore. Percebo entre eles uma conversa, e mesmo num esforço de escuta, não é possível compreender o que dizem. De repente, um zunido agudo e estridente irrompe no ar, parecendo o sino da fábrica de velas onde meu pai trabalhou em tempos passados. As vozes e os movimentos agora dirigem-se ao espaço coberto que dá passagem às salas e crianças vão se colocando umas atrás das outras. Os primeiros ocupam um filete da sombra do toldo e os demais, pequenos e grandes, posicionam-se ali mesmo, ao sol, sempre atrás do último que vai chegando. Em poucos segundos, uma porta se abre e de lá saem alguns adultos, dirigindo-se à parte da sombra. Do lugar onde estou se ouve uma voz masculina, grave: “Silêncio!” Pode-se sentir o esfriamento do burburinho e acomodam-se os movimentos. Ainda estou próximo das árvores. As crianças da árvore permanecem por ali, abraçados pela árvore. Uma das meninas espia entre o vão que se forma entre os troncos: “Óoo... Tem uma janela!”. Até que vemos o sinal da professora abanando as mãos no ar. As meninas vão. O menino aproxima-se e percebo que nos conhecemos. Sem que eu pergunte, Francisco vai me contando: “Ela é do meu templo, ela vai no outro pré...”. Assim que levanto, Francisco vem até onde estou e vamos juntos até as crianças. Depois do pedido de silêncio, aqueles enfileiramentos seguem as professoras pelo pátio coberto. Fico ao lado de Francisco e quando a professora volta as costas e começa a caminhar, seguimos (Anotações da pesquisadora, fevereiro de 2020).

Nesse fragmento do espaço-tempo escolar, assim como nas fábricas, é possível ouvir os sinais sonoros para a demarcação dos tempos para entrada, saída, refeições ou troca de turnos. Os limites de tempo estabelecidos pelo toque dos sinais sonoros e a formação de filas constituem-se em fronteiras de interação social e caracterizam hierarquia entre professoras(es) e crianças. A prática de uma ordem instituída em espaços escolares, da qual pouco se discute ou questiona. Sobre isso, Sarmiento (2011, p. 589) ressalta que embora o processo histórico da criação das instituições escolares tenha raízes nas escolas religiosas medievais, o modelo fabril e a “administração científica” empresarias inspira e projeta seu modelo organizacional sobre a

escola, na qual a “mútua contaminação morfológica — é especialmente importante para entender o aprendente como aprendiz, da aprendizagem como trabalho e da condição do aluno como um ofício”. O sinal sonoro demarca a semelhança ao modelo fabril, aproximando o aluno, ou seja, as crianças ao ofício de aluno.

Além disso, é possível remeter à “gramática das culturas da infância” (SARMENTO, 2003), na qual destacamos uma “contaminação morfológica”, a partir das formas que assumem os materiais, os ritos, as disposições destes materiais, entre outros elementos das culturas das infâncias. A imagem recortada abaixo demonstra uma expectativa institucionalizada, que expressa um lugar de individualidade, olhar à frente e posicionar-se sentado, na relação com seus materiais.

Figura 1: EBM Pedro I - Sala da Pré-escola, dezembro de 2020



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2020

Um enfileiramento de mesas e cadeiras, registro de um tempo em que as crianças não estavam no espaço escolar, no entanto, refletem um modo de organização do espaço físico não diferenciado de quando estivemos de modo presencial na escola. Nessa demarcação espacial para cada uma das crianças, evidenciam-se concepções sobre as crianças e suas infâncias, próprias de uma “contaminação morfológica”, as quais interferem nas interações entre crianças, entre adultos e crianças.

Assim com a brincadeira de esconde-esconde e as conversas entre as “janelas dos

troncos da árvore”, das quais Francisco e as duas meninas vão se despedindo assim que o sinal sonoro irrompe no pátio, demarca o tempo-término daquelas interações e anuncia o posicionamento numa fila para o retorno à sala. Um sinal, uma interrupção, uma voz de comando, o controle, o espaço-tempo delimitado, onde todos os participantes fazem as mesmas coisas, ao mesmo tempo. Assim como anuncia a teoria de Goffman, “o controle de muitas necessidades humanas pela organização burocrática de grupos completos de pessoas [...] é o fato básico das instituições totais” (GOFFMAN, 1974, p. 18).

Desses controles decorrem consequências importantes, pois as possibilidades de sociabilidade e interações ficam restritas ao espaço-tempo determinado por um grupo de vigilância e controle, de modo que todos fazem o que foi exigido. As relações sociais produzidas no âmbito das instituições circundam tanto as interações físicas e presenciais quanto as mediadas — por assim dizer — pela tecnologia. Há nesse contexto uma ordem social própria, localizada e instituída nas relações entre seus atores — crianças, professoras(es), profissionais da escola, famílias — uma dinâmica apreendida no conjunto dessas relações. Da ordem institucionalizada da escola: a formação e o enfileiramento das crianças para a entrada nas salas; o posicionamento das mesas e cadeiras, o sinal sonoro como demarcação do espaço-tempo e indicativo para entradas e saídas; a delimitação de espaços com portas, cercados, portões e muros no interior do espaço e nos limites com o espaço externo à escola.

Com essas reflexões, abordamos alguns aspectos centrais da teoria de Goffman (1974), que impactam diariamente nas atividades do grande grupo: i) as atividades diárias são realizadas no mesmo local e sob uma autoridade; ii) as atividades diárias são em fases, os internos são tratados da mesma maneira e todos são obrigados a fazer as mesmas coisas juntos; iii) as atividades acontecem em horários rigorosamente preestabelecidos, sequenciais e impostas por regras explícitas de cima; iv) as atividades obrigatórias são estabelecidas em plano que atenda aos objetivos institucionais. Assim como as relações de poder entre adultos e crianças no espaço escolar, onde se tem um planejamento institucional, com regras, horários, ordens instituídas, das quais as crianças são participantes (as)sujeitados. O sinal sonoro, o enfileiramento são expressões deste plano instituído, o chamamento pelo “Silêncio!” tem em si a personificação de uma autoridade impregnada em uma voz, de controle e poder.

Para Goffman (1974), na vida íntima de uma instituição total os participantes empregam uma condição de contribuição, cooperação às exigências institucionais, a que chamou de *ajustamentos primários*, as quais o participante “[...] dá e recebe, com espírito

adequado, o que foi sistematicamente planejado, independente do fato de isto exigir muito ou pouco de si mesmo”, fazendo parte de uma “realidade que lhe é afim” (GOFFMAN, 1974, p. 160). Ou seja, pode-se dizer, no caso dos *ajustamentos primários* à ordem institucional escolar, que há uma conformação, uma “interiorização” ao adequar-se à realidade imposta pela organização escolar, por isso que os *ajustamentos primários* têm a característica de contribuir para a estabilidade da instituição.

Goffman (1974, p. 160) refere-se ao intervalo entre as aulas como um tempo de ajustamentos primários, por integrar a ordem institucionalizada. Nesse caso, possivelmente foi pensado e planejado como “recursos de distração” nos quais a organização cria uma informalidade a “[...] um momento e um local onde os participantes podem estar oficialmente livres”.

A partir da conceitualização de *ajustamentos primários*, Goffman explica um outro termo, os *ajustamentos secundários*, empregado como uma estratégia de utilizar “meios ilícitos”, ou “não-autorizados”, ou “ambas as coisas”, para “[...] escapar daquilo que a organização supõe que deve fazer e obter e, portanto, daquilo que deve ser” (GOFFMAN, 1974, p. 160). Nos ajustamentos secundários à ordem institucional escolar, são empregadas estratégias que escapam às regras instituídas e formalizadas pela escola. Francisco e as meninas ouvem o sinal sonoro que anuncia aos alunos a formação de um enfileiramento de crianças para o retorno à sala. No entanto, enquanto as demais crianças vão às filas, os três observam “pelas janelas” dos troncos das árvores, e assim estendem um tantinho o tempo para ficarem por ali, conversando e brincando, entre amigos. É o chamado de uma professora, ao abanar as mãos em sinal de “venham à fila!” que as crianças deixem de brincar e juntam-se aos demais.

Da exploração dos ajustamentos secundários, Goffman (1974) ressalta que os mecanismos são utilizados pela organização de uma estrutura social destinada a este recurso, por exemplo, o “uso do outro” — ajuste regular dos esforços, serviços ou bens para alcançar planos pessoais e ampliar seus ajustamentos secundários. A estratégia do esforço alheio incorpora-se numa “coerção particular”, na qual há uma obediência involuntária, por meio de um “intercâmbio econômico”, ou seja, venda ou troca de esforços e serviços e/ou através de um “intercâmbio social”, trocas, afetos, relações sociais extraoficiais. Destacamos ainda a exposição de Goffman (1974) a respeito das práticas dos ajustamentos secundários e das múltiplas possibilidades de ocorrências, relativas à “vida íntima” de um estabelecimento social, ou seja, o que corresponde ao “submundo” (GOFFMAN, 1974, p. 167) de uma cidade. O que



leva ao entendimento de que tais práticas são aquelas realizadas às escondidas, no caso de uma instituição escolar, que indicam ao participante uma individualidade e uma autonomia que não estão sob o olhar de vigilância dos demais participantes da organização.

### 2.3 DOS CONTORNOS AO PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFÂNCIA

O processo de institucionalização, referido aqui, estende-se do espaço público institucional às casas das crianças, a considerar o momento de pandemia ao qual se situa parte temporal deste estudo. As crianças, independentes de estarem no espaço escolar, continuam a experienciar este espaço-tempo institucionalizado e as relações entre adultos-familiares na tarefa de acompanhamento às atividades não-presenciais<sup>11</sup>. As fotos postadas por familiares das crianças demonstraram uma expectativa ao modelo social de transformação da criança em aluno. A partir das imagens pode-se visualizar espaços da casa preparados com materiais e objetos de uso escolar, como quadros, cadernos, folhas, lápis coloridos, colas, tesouras. Ainda se percebe nas relações entre os familiares e as crianças, a dizer do pai de uma das crianças que determina uma das cores, impedindo que seja uma escolha da criança, ou a pedir que a criança sente para “prestar atenção” ao que a “professora”<sup>12</sup> está falando.

Com base nos estudos seminais de Chamboredon e Prévot (1986, p. 51), a escola assume a função institucional, podendo ser considerada “uma instituição e um mercado onde o *habitus* produzido pela família são trabalhados, desenvolvidos e aferidos: deste modo, eles são confrontados com uma definição de infância, já cristalizada nas práticas pedagógicas”.

Nas análises de Chamboredon e Prévot (1986, p. 33) são apresentadas as condições sociais da “descoberta da primeira infância como objeto pedagógico”, ou seja, as crianças pequenas passam a ocupar lugar na trajetória escolar e tornam-se objetos de ação pedagógica específica. A definição da primeira infância inscreve as crianças pequenas em outro patamar, um “*cursus* cientificamente definido: há uma idade de andar e uma idade de falar, uma idade do desenho, etc” (CHAMBOREDON; PRÉVOT, 1986, p. 43). Em consequência da definição de primeira infância, a instituição escolar passa a preencher funções sociais voltadas para as crianças pequenas, contribuindo para cristalizar esse *cursus*, os quais passam a ser

---

<sup>11</sup> Nomenclatura utilizada pela RPME, referindo-se às propostas encaminhadas para as crianças, via plataforma *Google for Education*.

<sup>12</sup> Fala de uma mãe para a criança no momento do encontro.

regulamentados e submetidos às expectativas institucionalizadas (desenvolvimento motor e intelectual). Assim,

[...] a invenção e a racionalização de atividades para a infância convergem num movimento que se poderia chamar de “institucionalização” da infância, no sentido de haver organização sistemática de instituições, de regras, quadros, de instrumentos em função de uma definição da infância que sistematiza aspectos cada vez mais numerosos das crianças (CHAMBOREDON; PRÉVOT, 1986, p. 46).

Reservadas as diversidades do conjunto das condições sociais e culturais de uma determinada classe social, essa nova definição da infância, tende a tornar a escola maternal o lugar específico da infância, em decorrência da necessidade de assumir as funções de guarda e cuidado das crianças pequenas. Isso, devido ao crescimento do trabalho profissional das mulheres, à urbanização provocada a partir da diminuição da população agrícola e das mudanças decorridas nas condições de ajuda mútua entre vizinhos, ou ainda reorganizações familiares que envolvem “a passagem da família extensa à família restrita como grupos de cooperação” (CHAMBOREDON; PRÉVOT, 1986, p. 35).

A partir dos conceitos de “ofício de criança” e “ofício de aluno”, Sarmiento (2011) demarca as mudanças contemporâneas na condição da infância, considerando impactos de maneiras diferentes nas vidas das crianças, por seu pertencimento social, de gênero e etnia e destacando elementos comuns, como a vulnerabilidade, dependência social, ausência de direitos civis e políticos. De acordo com Sarmiento (2005) diversas imagens sociais da criança sobrepõem-se, evidenciadas pela negatividade, a partir de um pensamento adultocêntrico que tende a perceber a infância como negação, ausência, incompletude. Sinaliza, ainda, que tais elementos têm variações implicadas ao tempo, aos espaços geográficos e sociais, no entanto, demarcam condições de existência em cada momento da história, resultantes das ações das crianças e dos adultos. Sarmiento (2011) ressalta que os adultos detêm poderes normativos e de interação institucional, porém as práticas sociais das crianças reconfiguram os espaços institucionais, alterando e modificando-os permanentemente em micro transformações que impactam na sociedade.

Para Sarmiento (2011), com a modernidade a infância teve a sua normatização, a partir i) da escola pública como espaço institucional de pertença das crianças; ii) da família nuclear como lugar de vinculação e pertença afetiva; iii) dos saberes institucionalizados sobre a “criança normal”; iv) da administração simbólica com a definição de regras de inclusão,

interdição, compulsão e reconhecimento das crianças. E, nesse processo se estabelece o “ofício de criança”, ou seja, os comportamentos e ações esperados da criança. Com as mudanças sociais contemporâneas no estatuto da infância e em cada um destes eixos, há uma reconfiguração do “ofício de criança”, demarcadas não pelo desaparecimento da infância anunciado por Postman (1999), mas na expressão da infância como categoria social, na qual se manifestam contradições, ambiguidades e paradoxos de uma sociedade “marcada por tempos de incerteza” (SARMENTO, 2011, p. 586-587).

Com a reconfiguração do “ofício de criança”, Sarmiento (2011) indica que a criação da escola pública, no processo de institucionalização da infância na modernidade, estabelece o pilar de socialização das crianças, desvinculando-as do espaço doméstico e da proteção parental. A escola institui a infância como “categoria social dos cidadãos futuros”, ocupando-se mais do aluno do que da criança, por isso, a invenção do “ofício de aluno”:

De algum modo, perante a instituição, a criança “morre”, enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias, para dar lugar ao aprendiz, destinatário da ação adulta, agente de comportamentos prescritos, pelo qual é avaliado, premiado ou sancionado. A escola criou uma relação particular com o saber, uniformizando o modo de aquisição e transmissão do conhecimento, para além de toda a diferença individual, de classe ou de pertença cultural (SARMENTO, 2011, p. 588).

A partir do olhar da institucionalização da infância, Sarmiento (2003) resgata a importância decisiva de conhecer “nossas crianças”, uma condição imprescindível para a elaboração de “políticas integradas para a infância”, que possam ser “capazes de reforçar e garantir os direitos das crianças e a sua inserção plena na cidadania activa” (SARMENTO, 2003, p. 1). Tal aproximação implica o conhecimento das narrativas das crianças, contribuições únicas para compreendermos melhor o lugar que ocupam, e assim, repensar, junto aos sujeitos, possibilidades outras para experienciar de maneira respeitosa e acolhedora os tempos-espacos institucionais.

A institucionalização da infância é também abordada por Nunes e Corsino (2012) num percurso questionador aos modos contemporâneos implicados na relação adulto/criança. Para essas autoras, há um processo de institucionalização da infância, impactado de desigualdades, de violências e de afastamentos da vida familiar, por isso que no decorrer deste processo constituem-se em movimentos em defesa das crianças, em diferentes contextos. Nesse contexto, a escola tende a ser um meio de emancipação, inserida num discurso de preparo para

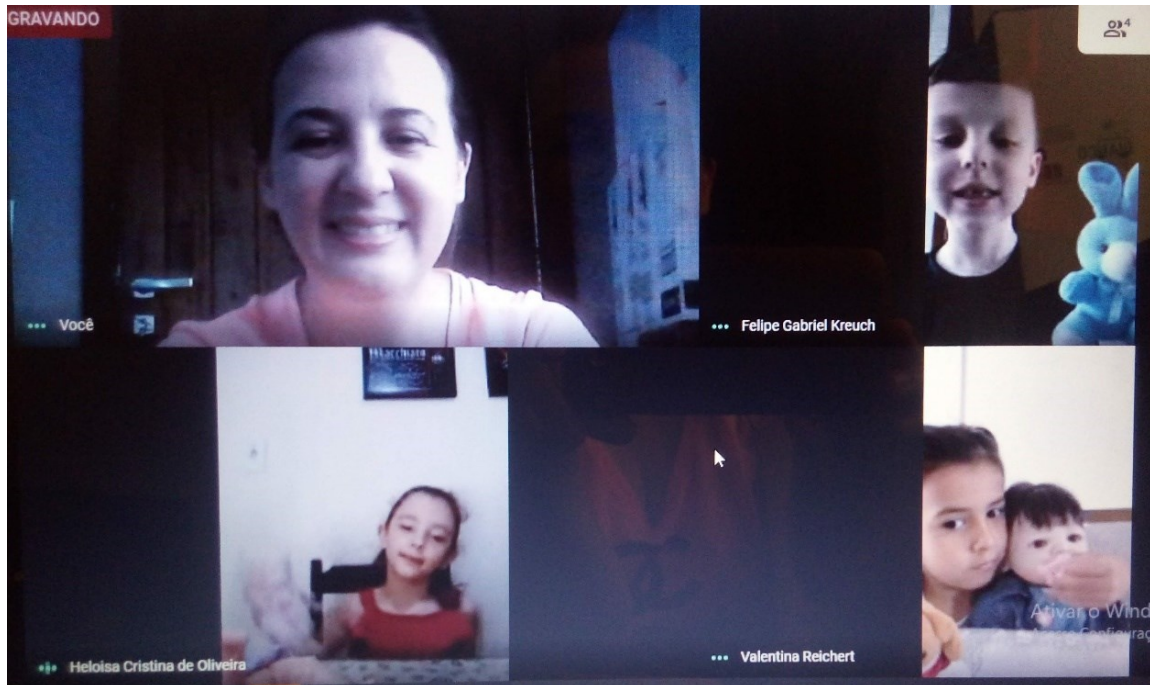
a vida, dos quais apresenta fragilidades, limites. As mudanças nos modos de vida das próprias crianças, as desigualdades, as rupturas demarcam a necessidade e o surgimento de uma outra institucionalização da infância, a reinstitucionalização da infância ou a nova institucionalidade da infância.

Com base nos resultados de pesquisas de diferentes áreas, Nunes e Corsino (2012, p. 23-24) refutam a ideia positivista de uma institucionalização da primeira infância, ao refletirem que i) programas de baixa qualidade não causam impactos; ii) os problemas sociais — baixa renda, pobreza, exclusão e violência — necessitam intervenções de outras políticas; iii) a Educação Infantil não é preparatória ou salvadora dos problemas da etapa seguinte; iv) não se pode compensar a sociedade em suas carências e *déficits*, pois os grupos distintos precisam de outros olhares. E, diante desses apontamentos, questionam o acesso, a qualidade, o barateamento dos serviços assistencialistas, preconceituosos e descomprometidos com a qualidade: “O acesso das classes populares à educação infantil tem sido também o acesso a um serviço de qualidade, capaz de fazer de fato diferença e diminuir as desigualdades?” (NUNES; CORSINO, 2012, p. 24). São essas questões que impulsionam a ideia de uma nova institucionalidade, implicada com a qualidade, exigidas por uma emergência de repensar a institucionalização da infância:

[...] é necessário pensar a institucionalização da infância hoje a partir de novos paradigmas, reinventando o trabalho nas creches e pré-escolas, flexibilizando as rotinas, dando leveza ao cotidiano das crianças e adultos que partilham estas instituições, levando a multiplicidade presente no mundo contemporâneo sem perder a consistência, sendo eticamente exatos na valorização do homem, pensando suas relações consigo mesmo, com o outro e com o meio ambiente, dando visibilidade à criança a partir de suas formas de expressar e significar o mundo. Mas tudo isso exige rapidez, porque a infância não espera (NUNES; CORSINO, 2012, p. 29).

Assim, a nova institucionalização da infância implica qualidade. Não uma qualidade descomprometida com a realidade de cada um dos espaços, mas uma qualidade que considera as interações sociais, os recursos materiais, as preocupações e cuidados com a preservação da vida, a participação das famílias e da comunidade. E principalmente que as práticas não sejam pensadas e planejadas somente por adultos, mas que as crianças sejam respeitadas, ouvidas e suas múltiplas contribuições possam alargar as experiências vivenciadas nas suas infâncias.

### 3 DAS PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS: VIAS DE ENCONTRO ÀS NARRATIVAS INFANTIS



*“[...] o maior desafio para os investigadores que trabalham com crianças, são as disparidades de poder e estatuto entre adultos e crianças. Trabalhar num determinado contexto histórico e cultural, no qual as vozes das crianças são marginalizadas, coloca aos investigadores grandes desafios para encontrar formas de quebrar o poder desigual entre adultos e crianças, e criar espaços que permitam às crianças ter voz e ser ouvidas”*

(O’KANE, 2005, p. 143-144).

Esta seção descreve as perspectivas teórico-metodológicas e os percursos deste estudo, a partir da escolha do local da pesquisa, das primeiras visitas à escola e prossegue descrevendo a caminhada, os atalhos e as considerações implicadas ao percurso teórico-metodológico de uma pesquisa etnográfica *com* crianças.

Considerando a importância e o valor das narrativas das crianças e as concepções de criança enquanto sujeitos de direitos e de infância enquanto categoria social geracional, passamos a abordar uma síntese do percurso teórico-metodológico e, em seguida, apresentaremos o debate teórico-metodológico.

A escolha do local e do contexto, para a realização desta pesquisa, envolveu um olhar para as questões referentes ao posicionamento teórico-conceitual e metodológico, principalmente por ser uma escola pública e de gestão pública, a qual tenha disponibilidade de matrículas tanto para o Ensino Fundamental, quanto para a Educação Infantil. Isto porque, no início deste estudo a centralidade estava em investigar, a partir das narrativas das crianças, o papel de uma Educação Infantil instalada em uma escola de Ensino Fundamental. A escolha em desenvolver o estudo em espaço público reflete ao posicionamento político, diante as defesas por uma Educação Infantil pública e de qualidade social referenciada para todas as crianças. Localizadas essas premissas, passamos para a descrição de outros apontamentos, os quais demarcaram um percurso para a escolha do local da pesquisa.

### 3.1 DO PERCURSO PARA ESCOLHA DO LOCAL DA PESQUISA

Com relação à delimitação do local para esta pesquisa, escolhemos o município de Blumenau por seu destaque na região do Médio Vale do Itajaí e no estado de Santa Catarina, e por ser o local de trabalho da pesquisadora, na área da Educação, há mais de vinte anos. Blumenau tem visibilidade nacional. O município ocupa lugar de destaque no ambiente socioeconômico catarinense, sendo a terceira cidade mais populosa do estado de Santa Catarina, com a população estimada em 361.855 pessoas (BRASIL, 2020). Considerada uma cidade de médio-grande porte, localiza-se na Mesorregião do Vale do Itajaí — formada por 53 municípios, na Microrregião de Blumenau — formada por 15 municípios. Conforme dados de 2020 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), tem sido referência aos municípios menores da região, principalmente os que compõem a Microrregião de Blumenau (BRASIL, 2020a).

De acordo com dados de um outro documento, o Caderno de Indicadores de Santa Catarina e suas regiões (SANTA CATARINA, 2016) que apresenta o *ranking* de competitividade como um sistema de auxílio nas decisões de políticas públicas e alocação de recursos, Blumenau ocupa o segundo lugar geral nessa classificação. No documento, a partir de análises dos Índices de Competitividade Regional (SANTA CATARINA, 2016), foram avaliadas demandas da Educação Básica, Saúde, Educação Superior, Capital Humano, Sustentabilidade Ambiental, Infraestrutura, Tamanho da Economia, Solidez Fiscal e Segurança Pública, gerando uma pontuação que classifica Blumenau em segunda colocação.

A respeito da localização geográfica dos bairros do município de Blumenau, encontramos no site oficial<sup>13</sup> do município uma organização apresentada pelo sistema *Alerta Blu*, o qual nos pareceu coerente para localização do campo para realização da pesquisa. Blumenau constitui-se de área urbana (39, 78%) e área rural (60,22%) e por apresentar um relevo bastante acidentado, possui faixas de terreno caracterizadas por serras e vales. De acordo com as informações acessadas, organizamos em um quadro a distribuição das Regiões de Blumenau:

Quadro 1: Das Regiões do Município de Blumenau. Ano: 2019

<b>REGIÕES:</b>	<b>BAIRROS:</b>
Central	Centro, Ponta Aguda, Ribeirão Fresco
Velha/Vila Nova	Água Verde, Do Salto, Escola Agrícola, Passo Manso, Velha Central, Velha Grande, Vila Nova
Garcia	Da Glória, Progresso, Garcia, Vila Formosa
Fortaleza	Fidélis, Fortaleza, Itoupava Norte, Tribess, Nova Esperança
Vila Itoupava	Vila Itoupava
Itoupavas/Badenfurt	Badenfurt, Itoupava Central, Itoupava Seca, Salto do Norte

Fonte: Elaboração das pesquisadoras a partir de dados disponibilizados em: [www.alertablu.cob.sc.gov.br/c/bairros](http://www.alertablu.cob.sc.gov.br/c/bairros). Acesso em: 28 set. 2019.

Referindo-se à Educação, de acordo com dados do site oficial da Prefeitura Municipal de Blumenau, acessados no mês de agosto do ano de 2019, a Rede Municipal de

<sup>13</sup> Disponível em: [www.blumenau.sc.gov.br/](http://www.blumenau.sc.gov.br/). Acesso em: 20 jan.2020.

Ensino de Blumenau é formada por 46 escolas de Ensino Fundamental (nomeadas Escolas Básicas Municipais, Escolas Municipais e Escolas Isoladas Municipais) e 77 instituições de Educação Infantil, nomeados Centros de Educação Infantil (sendo que dois destes nomeiam-se Escolas de Educação Infantil, por atenderem crianças de 0 a 5 anos e estarem alocados dentro dos espaços das escolas de Ensino Fundamental)<sup>14</sup>.

A partir da escolha do município e em posse dos dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação, elaboramos um quadro<sup>15</sup>, que tem como conteúdo: região, bairro, escola, número de agrupamentos de crianças da Educação Infantil (estes nomeados Pré I – crianças de 3 a 4 anos, Pré II – crianças de 4 a 5 anos e Pré III – crianças de 5 a 6 anos)<sup>16</sup> e número de crianças matriculadas por agrupamento, com os respectivos totais. Este quadro auxiliou na escolha do local da pesquisa, conforme os objetivos e interesse de estudo.

---

<sup>14</sup> De acordo com dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação, na listagem das escolas de Ensino Fundamental e centros de Educação Infantil, a escola EBM Hella Altemburg acolhe o Centro de Educação Infantil Adélia Cardoso e a EBM Prof. Helena Winckler acolhe o Centro de Educação Infantil Iesa Maria Waldrich.

<sup>15</sup> A respeito da organização do Quadro 2, cabe considerar que os bairros Boa Vista, Texto Salto e Vorstad não constavam nas regiões e foram inseridos, conforme as proximidades.

<sup>16</sup> Com relação aos agrupamentos de crianças da Educação Infantil, é preciso indicar que o Edital SEMED nº 39/2019, que dispõe sobre as orientações para as matrículas do ano letivo de 2020, prevê uma outra nomenclatura e organização etária. A pré-escola passa a ter somente duas organizações: Pré-escolar de 4 a 5 anos e Pré-escolar de 5 a 6 anos. Disponível em: [www.blumenau.sc.gov.br/governo/secretaria-de-educacao/pagina/editais-emed](http://www.blumenau.sc.gov.br/governo/secretaria-de-educacao/pagina/editais-emed). Acesso em: 10 jun. 2020.



Quadro 2: Do número de crianças da Educação Infantil matriculadas nas escolas de Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Ensino de Blumenau - 2019.

Região	Bairro	Escola	Pré-escolar I		Pré-escolar II		Pré-escolar III		TOTAL	
			Turmas	Nº crianças	Turmas	Nº crianças	Turmas	Nº crianças	Turmas	Nº crianças
Central	Boa Vista	EBM Bilíngue Prof. Fernando Ostermann	0	0	0	0	0	0	0	0
	Ponta Aguda	EBM Almirante Tamandaré	0	0	2	31	2	43	4	74
	Ribeirão Fresco	EBM Pastor Faulhaber	0	0	0	0	0	0	0	0
	Vorstadt	EBM Vidal Ramos	0	0	0	0	3	56	3	56
Velha / Vila Nova	Água Verde	EBM Alberto Stein	0	0	0	0	3	60	3	60
		EBM Prof. Oscar Unbehaun	0	0	0	0	1	25	1	25
	Do Salto	EBM Profª Hella Altenburg	1	20	1	12	1	15	3	47
	Escola Agrícola	EBM Gal. Lucio Esteves	0	0	0	0	2	47	2	47
		EBM Profª Norma Dignart Huber	0	0	2	16	1	23	3	39
	Passo Manso	EBM Annemarie Techentin	0	0	0	0	0	0	0	0
	Velha	EBM Profª Helena Winckler	1	16	1	15	1	13	3	44
	Velha Central	EBM Profª Zulma Souza da Silva	0	0	0	0	0	0	0	0
	Velha Grande	EBM Conselheiro Mafra	0	0	0	0	3	59	3	59
Garcia	Progresso	EIM Capitão Euclides de Castro	0	0	1	10	1	6	2	16
	Garcia	EBM Henrique Alfarth	0	0	2	36	2	42	4	78
		EBM Pedro II	0	0	0	0	3	70	3	70
		EBM Profª Alice Thiele	0	0	0	0	1	24	1	24
	Vila Formosa	EBM Tiradentes e Julia Strzalkowska	0	0	0	0	2	26	2	26
Fortaleza	Fidélis	EBM Prof. Rodolfo Hollenweger	0	0	2	23	2	23	4	46
	Fortaleza	EBM Profª Adelaide Starke	0	0	0	0	3	66	3	66
		EBM Gustavo Richard	0	0	0	2	2	23	0	25
		EM Alvino Dorow	0	0	1	2	1	17	2	19
		EBM Patricia Helena Pegorim	0	0	0	0	1	19	1	19

	Itoupava Norte	EBM Francisco Lanser	0	0	0	0	3	70	3	70
	Tribess	EM Carlos Manske	0	1	0	0	1	5	1	5
	Nova Esperança	EM Frederico Sievert	0	0	1	7	1	7	2	14
<b>Vila Itoupava</b>	Vila Itoupava	EM Bilíngue Erich Klabunde	0	0	2	14	2	17	4	31
		EBM Lauro Müller	0	0	0	0	2	42	2	42
		EBM Profª Nemésia Margarida	0	0	0	0	1	9	1	9
		EIM Willy Müller	0	0	1	10	1	9	2	19
<b>Itoupavas/Badenfurt</b>	Badenfurt	EBM Paulina Wagner	0	0	0	0	2	29	2	29
		EBM Lore Sita Bolmann	0	0	0	0	2	30	2	30
		EBM Machado de Assis	0	0	0	0	4	87	4	87
	Itoupava Seca	EBM Prof. Friedrich K. Kimmelmeier	0	0	0	0	1	21	1	21
	Itoupava Central	EBM Anita Garibaldi	0	0	0	0	2	29	2	29
		EBM Duque de Caxias	0	0	0	0	0	0	0	0
		EBM Pedro I	0	0	2	41	2	45	4	86
		EBM Visconde de Taunay	0	0	0	0	3	61	3	61
		EBM Wilhelm Theodor Schürmann	0	0	3	59	2	48	5	107
		EIM Alves Ramos	0	0	1	14	1	18	2	32
		EIM Dr. Blumenau	0	0	1	8	1	7	2	15
	Salto do Norte	EBM Leoberto Leal	0	0	0	0	4	100	4	100
	Itoupavazinha	EBM Felipe Schmidt	0	0	0	0	4	57	4	57
		EBM Olga Rutzen	0	0	0	0	1	22	1	22
		EBM Prof. João Joaquim Fronza	0	0	0	0	2	47	2	47
Texto Salto	EBM Quintino Bocaiúva	0	0	0	0	2	49	2	49	
<b>6</b>		<b>46 ESCOLAS</b>	<b>TOTAL</b>						<b>102</b>	<b>1802</b>

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras, a partir de dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação de Blumenau (SEMED)

Tal configuração é uma escolha, pois o quadro poderia partir de outros indicadores, no entanto o número e a organização de turmas foram fundamentais para decisão quanto ao local da pesquisa, devido à escolha do método, ao tempo disponibilizado para a geração de dados e ao tempo para a escrita, previstos neste curso de mestrado.

Com esse conjunto de dados em mãos, optamos por realizar a pesquisa na Região da Itoupava Central, devido a região concentrar o maior número de escolas de Ensino Fundamental com turmas de pré-escola. E, da região, elegemos a Escola Básica Municipal Pedro I, por contemplar as turmas de Pré-escolar II, correspondente às crianças de 4 a 5 anos e Pré-escolar III, às crianças de 5 a 6 anos, considerando a necessidade da continuidade de uma pesquisa iniciada no final de 2019, com crianças do Pré-escolar II, com previsão de cronograma para acompanhá-las no ano seguinte (2020) no Pré-escolar III, e por sermos acolhidos pelos responsáveis pela escola, desde o primeiro contato.

Com a escolha do local definida, apresentamos o projeto de pesquisa ao diretor, à auxiliar de direção, à coordenadora pedagógica e às professoras dos agrupamentos de Pré II/Pré III da Escola Básica Municipal Pedro I, dos quais obtivemos receptividade e aprovação para realizar a pesquisa. E, assim, agendamos horário com a diretoria de Educação Básica da Secretaria Municipal de Educação para apresentarmos o projeto de pesquisa e informarmos o aceite das(os) gestoras(es) e professoras(es) da EBM Pedro I. Havendo manifestações de apreço nas instituições, procedemos com a documentação que formalizava as autorizações assinadas, tanto da escola quanto da mantenedora, neste caso, Secretaria Municipal de Educação de Blumenau.

A documentação referida, contendo autorizações das instituições, foi cadastrada na Plataforma Brasil, junto ao projeto de pesquisa, para submissão ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEPSH), do IFC, Campus Camboriú. Assim que recebemos a aprovação deste CEPSH, procedemos com as demais autorizações (pais, mães e responsáveis) e assentimentos (crianças) para darmos continuidade à geração de dados no trabalho de campo na EBM Pedro I.

### 3.2 DAS PRIMEIRAS IDAS À ESCOLA: ALGUMAS ANÁLISES PRELIMINARES

Demarcamos temporalmente, que foi durante o mês de setembro do ano de 2019 que encaminhamos o projeto de pesquisa para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisas com

Seres Humanos e lidamos com as indicações e explicações da pesquisa. Aguardamos a emissão do parecer favorável à realização da pesquisa para iniciar as aproximações com o campo e com os sujeitos com os quais nos deparamos neste processo de pesquisa. No período, nos adiantamos com a apresentação do projeto à diretora da Educação Básica (SEMED) e aos gestores da escola, informando a respeito do desejo de estar com as crianças da pesquisa.

Fomos recebidas em ambos os locais, explicitamos os motivos que levaram a escolha desta escola — e não de outras — como campo de pesquisa e comunicamos que em breve voltaríamos para dar os encaminhamentos, após recebermos o parecer do CEPESH – IFC Camboriú. E assim, combinamos algumas idas à escola para aproximação ao campo e, principalmente, para estabelecer datas para a conversa com as famílias e crianças, para a autorização, consentimentos e início ao trabalho de geração de dados, propriamente dito.

As idas ao campo foram agendadas para o mês de dezembro de 2019 e início do ano de 2020, datas nas quais estive algumas vezes na escola. Com autorização dos gestores, foi possível acessar documentações das crianças do Pré-escolar de 5 a 6 anos e registrar algumas fotos dos espaços da EBM Pedro I, os quais apresentamos abaixo. As imagens ora apresentadas correspondem a alguns espaços externos da escola.

A primeira das fotografias (Figura 3) mostra a vista de quem chega na escola: a fachada com o nome da escola em letras grandes e ao fundo a quadra de esportes, e à esquerda, uma frondosa árvore, carregada de folhas largas e verdes. A porta de vidro que se pode ver na imagem é a entrada para visitantes e acesso às escadas para a secretaria, de onde se pode ver a escola por outros ângulos. A entrada das crianças se faz pelo portão pequeno, que nesta imagem está aberto.

Ao prosseguirmos pela escola, fotografamos a vista da janela do segundo andar, onde localiza-se secretaria da escola. Uma das imagens (Figura 4) se pode ver o espaço do refeitório e uma outra área coberta, onde as crianças brincam ou ficam, nos horários de recreio. Na outra imagem (Figura 5) vemos a quadra de esportes. Ao entrar na escola, passamos pela sala das(os) professoras(es), e logo se tem acesso ao espaço onde se encontram instaladas as salas de pré-escola (Figuras 6 e 7). Escolhemos uma fotografia que mostra a Amarelinha, desenhada com o uso de pedras pigmentadas, no corredor que dá acesso às salas da Pré-escola.

Figura 2: Área frontal da EBM Pedro I.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (Novembro/2019).

Figura 3: Área lateral da escola EBM Pedro I.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (Janeiro/2020).

Figura 4: Quadra de esportes e corredor coberto.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (Janeiro/2020).

Figura 5: Área externa do Pré-escolar.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (Janeiro/2020).

Figura 6 Área externa do Pré-escolar. Ao fundo a porta da sala.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (Janeiro/2020).

Figura 7: Amarelinhas no corredor de acesso às salas da Pré-escola.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (Janeiro/2020).

Ainda que as imagens representem a estrutura física e as instalações da pré-escola no espaço de uma determinada escola pública no município de Blumenau, consideramos que a pesquisa etnográfica a qual nos propusemos, neste estudo, posiciona um desconhecimento do que encontraremos no campo etnográfico. As idas à escola, mesmo que as crianças não estivessem no local, colocou-nos em contato com a dinâmica deste espaço, que por suas estruturas, configuram uma dimensão de instituição escolar, em seus corredores amplos, janelas altas, quadra de esportes, espaços cercados e delimitados.

Ao estar nesse espaço físico, tivemos acesso à observação de estruturas - paredes, corredores, revestimentos, janelas, cercados. Com essas imagens em mente, fomos provocadas, a partir de um conceito importante na Sociologia da Infância, a considerar o entendimento de que as crianças são influenciadas e influenciam as culturas, transformando-as e, a partir disso, propusemos tensionamentos: as crianças pequenas têm participado do planejamento deste espaço externo? Este espaço externo, próximo às salas, favorece as crianças algum contato com a natureza? Se as salas de pré-escola estivessem alojadas em uma instituição de Educação Infantil, o espaço que comporta uma pequena casa para as crianças brincarem estaria disposto da forma como o encontramos? As amarelinhas desenhadas no piso do corredor — ao lado das salas do Pré-escolar e de salas ocupadas pelo Ensino Fundamental — possibilitam acesso ao brincar em qualquer tempo, a partir dos desejos das crianças?

Interessa-nos, com essas questões, tensionar os espaços, pensando que são nestes lugares que acontecem as relações entre as crianças, das crianças entre si, das crianças com os adultos, das crianças com/nos diversos espaços da escola. Por isso a pesquisa etnográfica *com* crianças desfaz qualquer pretensão *a priori* e coloca-nos em contato com um campo desconhecido, no qual crianças-adultos-pesquisadora estão/estiveram a vivenciar diversos momentos em diferentes situações. Destas situações, importa-nos uma aproximação às perspectivas das próprias crianças, a partir das experiências nestes tempos-espaços.

Ainda registramos que nas primeiras idas à escola, principalmente durante o mês de janeiro de 2020, as crianças não se encontravam naqueles espaços, mas a ausência não impediu refletir os espaços enquanto lugares que acolhem os tempos em que as crianças pequenas de 4, 5, 6 anos, se estivessem por ali. Nossa preocupação justifica os registros fotográficos e os questionamentos provocados por eles.

Nas idas à escola envolvemo-nos na busca por alguns dados, a partir dos documentos arquivados em pastas, na secretaria da escola. Com o acesso à documentação, foi



pesquisado, entre outras informações, os nomes e as datas de nascimento de cada uma das meninas e meninos do Pré-escolar de 5 a 6 anos, assegurando-nos da fidedignidade dos dados. Conforme relato do diretor da escola, as recentes mudanças da nomenclatura dos agrupamentos de pré-escola, em âmbito da Rede Pública Municipal de Ensino, têm gerado dúvidas, principalmente pela alteração da obrigatoriedade de matrícula para as crianças de quatro anos na Educação Infantil.

A respeito dessas informações, tem-se o agrupamento de crianças que compuseram esta pesquisa: 14 meninas e 13 meninos matriculados no Pré-escolar de 5 a 6 anos da Escola Básica Municipal Pedro I, os quais frequentam o período matutino. A organização deste agrupamento se dá a partir da data de nascimento, considerando que as crianças são nascidas entre o dia 01 de abril de 2014 e o dia 31 de março de 2015. Este corte etário tem sido uma questão de debates e tensões no campo da Educação Infantil. Com a Resolução CNE/CEB Nº 02/2018, previu-se, a partir de 2019, a data corte de 31 de março para as novas matrículas de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, considerando a obrigatoriedade de matrícula (na etapa Educação Infantil) para as crianças que completarem 4 anos até o dia 31 de março do ano que ocorrer a matrícula.

Ressaltamos que a resolução citada define a obrigatoriedade de matrícula no 1º ano para as crianças que completarem 6 anos até 31 de março do ano que ocorrer a matrícula. E, dentro dessa especificidade, durante o ano de 2020, seis crianças participantes da pesquisa completaram 5 anos até o dia 31 de março e as demais completaram 6 anos após o dia 01 de abril. Esse fato implica que em 2021 todas serão matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental.

O acesso às fichas de matrículas e cópias das certidões de nascimento das crianças desta turma possibilitou a elaboração de um quadro com dados de cada uma delas, como nome completo, nomes dos pais e mães, local de nascimento, gênero, raça/cor, endereço das suas residências e outras informações específicas, como quem as busca na escola, escolaridade dos pais e questões relacionadas à saúde (medicações de uso contínuo) e alimentação (restrições alimentares).

A partir dessa observação, percebemos que a maioria dos meninos e meninas deste agrupamento de Pré-escolar de 5 a 6 anos nasceram no município de Blumenau e quatro destas crianças nasceram em outros municípios/estados: Rio de Janeiro (RJ), Ibirama (SC) e Pelotas (RS). A informação a respeito do local de nascimento aproxima-se da fala do diretor da escola, no primeiro dia letivo, ao comentar que muitas crianças da escola, principalmente do período

matutino, são moradores do bairro Itoupavazinha, provavelmente filhos e filhas de ex-alunos da EBM Pedro I.

A maioria das crianças reside com suas famílias no próprio bairro da escola, Itoupavazinha. Algumas crianças residem em outros dois bairros vizinhos — Itoupava Central e Fidélis — um pouco mais distanciados da escola. Dentre as crianças que residem em locais mais distanciados, algumas utilizam o transporte escolar para o traslado casa-escola. Nas fichas de matrícula consta que 10 crianças possuem irmãos matriculados na mesma escola. Das 27 crianças matriculadas na turma, 12 frequentaram o pré-escolar de 4 a 5 anos nesta escola, no ano de 2019. Outras sete crianças frequentaram instituições de Educação Infantil públicas, localizadas nos bairros da mesma região da escola EBM Pedro I. Neste ano de 2020, no agrupamento de crianças de Pré-escolar de 5 a 6 anos não houve crianças transferidas de outros municípios.

Nas fichas de matrícula preenchidas pelos pais ou responsáveis, as condições de saúde das crianças são informadas em alguns dados como doenças crônicas, uso de medicamentos ou se a criança possui deficiências. Há ainda registros mais detalhados sobre determinadas crianças, como por exemplo, alguma doença específica, medicamentos administrados ou intolerância a algum tipo de alimentação, para os quais a escola oferece alimentos adequados às restrições. A declaração de raça é opcional para as famílias mencionarem, sendo que de acordo com a ficha de matrícula, 17 crianças são declaradas brancas, 7 pardos e uma não consta esse tipo de registro.

### 3.3 DAS APROXIMAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS ÀS PESQUISAS ETNOGRÁFICAS COM CRIANÇAS: RUMO À TAREFA DE TRADUÇÃO

Diante dos entrelaces deste estudo, diferentes motivos conduzem ao posicionamento teórico-metodológico desta pesquisa, entre os quais destacam-se a participação das crianças pequenas como atores sociais e a consideração de suas perspectivas como importantes contribuições nos assuntos que as envolvem ou lhes dizem respeito. Neste sentido, o diálogo entre Educação Infantil e Sociologia da Infância, demarca “[...] o caráter socialmente construído da infância que envolve o duplo foco da pesquisa da infância como um espaço socioestrutural e as perspectivas das próprias crianças como atores sociais” (JAMES et al, 1998 *apud* JAMES, 2019, p. 226).

Com esses indicativos, ouvir as narrativas infantis a partir de um estudo etnográfico faz-se com base nos estudos da Sociologia da Infância<sup>17</sup>, os quais defendem que “a etnografia é um método eficaz para estudar crianças”, isso porque os recursos empreendidos pelas crianças, via suas interações e culturas, “são produzidos e compartilhados no presente e não podem ser obtidos facilmente por meio de entrevistas reflexivas ou questionários” (CORSARO, 2011, p. 63). Assim, entendemos que a Etnografia possibilita a proximidade com as crianças pequenas de uma pesquisa *com* crianças e não *sobre* crianças.

Com atenção a esses preceitos, Francischini e Fernandes (2016, p. 68) pontuam que desta maneira é possível ao pesquisador acessar um universo de explicações e significações próprios das crianças, visto que:

[...] ouvir o que as crianças têm a dizer sobre suas experiências, consultá-las a respeito das questões que afetam seu dia a dia, na família, na escola e nos demais contextos de socialização, possibilita, ao pesquisador [...] ter acesso a um universo de significações próprio, o qual pode subsidiar, inclusive, as propostas de intervenção a ela dirigidas. O reconhecimento dessa voz, estende-se, ainda, à possibilidade de participação, como cidadãos, em tomadas de decisão de aspectos que lhe dizem respeito.

Na esteira do que essas autoras colocam em evidência, James (2019, p. 221) reforça que dar voz às crianças não implica, simplesmente, deixar que elas falem. Trata-se, sobretudo, de “[...] explorar a contribuição única que as perspectivas das crianças podem proporcionar à nossa compreensão e teorização acerca do mundo social”. James (2019) posiciona a Antropologia em contribuições afiguradas às pesquisas contemporâneas *com* crianças e infâncias. Para a autora, tais contribuições se devem a duas razões: uma relacionada à “experiência da Antropologia em pesquisar, teorizar e escrever sobre ‘o outro’ — o que proporciona adensar questões conceituais aos estudos das crianças e a outra, no sentido da ‘exploração antropológica’ — relacionada ao problema da representação ou da questão ‘da voz’” (JAMES, 2019, p. 222). Assim, os debates antropológicos podem auxiliar na desmistificação de algumas questões das pesquisas *com* crianças e infância, como os problemas de representação e autenticidade, pois é preciso traduzir e interpretar o que as crianças dizem e manifestam por meio de suas múltiplas expressões (GRAUE; WALSH, 2003).

Para Nascimento (2007, p. 93), as contribuições de Qvortrup (1994), Sarmiento e Pinto (1997), Sirota (2001) são fundamentais ao entender a infância como “elemento da

---

<sup>17</sup> Podem ser citados autores como Graue e Walsh (2003); Ferreira (2010); Sarmiento (2011); Corsaro (2011); Marchi (2018); entre outros.

estrutura social e das políticas de infância”, que enquanto grupo específico produz e reproduz a vida, a cultura social. Tais acepções indicam o lugar ocupado pela infância na sociedade, como uma categoria, ao mesmo tempo em que admitem outras categorias clássicas de análise no campo das Ciências Sociais, como a classe, o gênero e a etnia. Pautando-se em Qvortrup (1994), James (2019, p. 232) diz que embora a infância seja um “espaço estrutural” e que as crianças tenham “muito em comum”, é preciso salientar que “as maneiras pelas quais as crianças habitam e experimentam esses espaços comuns podem diferir consideravelmente”.

Nesta direção, e a partir dos encontros com as crianças pela via de uma pesquisa etnográfica, tem intensificado nosso modo de pensar e problematizar o lugar socialmente atribuído à infância, em especial, com o advento da modernidade e, para tanto, evocamos Heloísa Fernandes (1996) para o debate. De acordo com essa autora, a modernidade trouxe outras relações de trabalho, outros modos e lugares para viver e outras concepções de mundo e, a partir dessa constatação, problematiza uma das invenções da modernidade — que junto ao “sentimento de família e de infância” — trouxe a ideia amplamente divulgada pelas ciências que se ocupam dos estudos da criança de que o “lugar de criança é na escola” (FERNANDES, 1996, p. 61).

Nessa reflexão, Fernandes (1996) tensiona o pensamento de Durkheim ao dizer de uma modernidade que busca curar-se de uma “doença social” a partir da educação das crianças e, por isso “educar a infância passou a significar moralizá-la, [...] nessa voz imperativa de comando, vigilância, repreensão e punição” (DURKHEIM, 1971 *apud* FERNANDES, 1996, p. 62). Segue afirmando que a modernidade trouxe uma doença ao olhar, uma doença social cujas sequelas recaem sobre uma “criança imaginária”, sem voz, sem sexo, sem nome, sem idade, sem proveniência social, o que corresponde a um olhar em negativo. Essa doença trata-se da anomia, pelo “[...] diagnóstico de um estado das paixões humanas caracterizado pela dissolução ou relaxamento do espírito da disciplina” (FERNANDES, 1996, p. 62). Tratando desse modo, a tarefa da educação seria inscrever a criança na disciplina, na abnegação e na autonomia da vontade, elementos morais, pelos quais a criança seria curada de suas paixões, de suas vontades, de seus gostos, sacrificando-os aos ideais coletivos e submetendo-se à obediência sem conhecimento de causa (FERNANDES, 1996).

Na tentativa de distanciamento dessa perspectiva, um dos caminhos trilhados pelos estudos da Sociologia da Infância vem no sentido de rompimento com a perspectiva individual e desenvolvimentista trilhada pela psicologia para tratar das crianças, ao incluir as vozes das

crianças na agenda de pesquisas, “[...] uma ruptura epistemológica radical, não apenas com o desenvolvimentismo, mas também com as suposições tradicionais sobre a insuficiência e a falta de articulação das crianças” (JAMES, 2019, p. 230).

Essa problematização indica uma possibilidade de entender que as crianças estão imersas em contextos, lugares e situações diferenciadas e, ainda que no âmbito desta pesquisa compartilhem de um mesmo agrupamento escolar, suas biografias são diversas, singulares. Entendemos esta como uma das possibilidades de escapar do “modelo de tamanho único” (JAMES, 2019, p. 233) ao qual são implementados programas e políticas de cuidado infantil em sociedades diversas. Tais acepções têm importante contribuição neste estudo, no sentido de ajudar na produção de um conhecimento situado sobre a vida cotidiana das crianças na Educação Infantil.

A dizer de uma necessária reflexividade crítica (JAMES, 2019; MARCHI, 2018), lembramos o quanto somos colocadas — nas relações com as crianças e com os materiais gerados nesta pesquisa — em situações reflexivas que descontroem certezas e convicções. Esse percurso tem trazido desafios e instigado à busca por outros modos de pensar, ver, ouvir, sentir, estar com as crianças pequenas nos contextos e nas relações educativas. Tais sentimentos aludem a uma “[...] poética cultural que seja uma interação entre vozes, entre elocuições posicionadas” e afastam-se de uma visão externa, a qual estaria mais implicada com um ponto de vista privilegiado do pesquisador, a constituir “[...] as culturas como se fossem teatros da memória, ou arranjos especializados” (CLIFFORD, 2016, p. 44). Persequimos a ideia de uma escrita envolvida com uma “poética cultural”, interpelada e inspirada nas diferentes possibilidades de manifestações dos sujeitos deste estudo. Por tais motivos, entendemos as crianças pequenas como interlocutores potentes e competentes a narrar os tempos-espacos de uma turma de Educação Infantil instalada numa escola de Ensino Fundamental.

Ao pensar a Etnografia, elegendo-a como uma episteme potente para o contínuo desafio do aprimoramento e o modo de olhar para as crianças, Lima (2015, p. 101-102), sinaliza três questões importantes deste processo, acerca dos olhares, do *estar com* e de assumir a escrita como elemento político:

[...] O olhar de perto e de dentro, vai encontrando-se com as nuances que compõem o lugar, as relações, os modos em que nossos sujeitos dispõem da vida. [...]  
O estar-com: compor um olhar sensível que escuta os sons, as vozes [...] A experiência de *estar com*, pressupõe abandonarmos algumas roupas para então, conhecermos e ampliarmos a compreensão acerca das crianças, das suas vozes, dos seus espaços, das

suas temporalidades.

Assumir a escrita como elemento político na pesquisa [...] Um trabalho etnográfico pressupõe ingressar em uma escrita onde a palavra é sempre dimensionada pela experiência do que fazemos, daquilo que nos afetou, a experiência daquilo que nos passa.

Das experiências do trabalho etnográfico, afetado pelo que nos passa, lembramos a companhia de Mikael (5 anos), ao caminharmos pelo bosque da escola em busca de pequenos galhos caídos, enredadas às falas sobre luas, minhocas, formigas, areia do mar, imagens e falas de uma criança, as quais evocam olhares a partir de conceitos e teorias que afetam nossos modos de ver, de ouvir e de escrever. Assim, para Oliveira (1996), olhar, ouvir e escrever são atos familiarizados com o trabalho de campo, mas pouco problematizados: o modo de olhar e ouvir têm uma significação específica para o ato cognitivo e subsidiam o escrever, ao mesmo tempo em que são afetados por teorias, conceitos e concepções do pesquisador.

A partir do entendimento de uma relação dialógica, na esteira de interlocuções, Oliveira (1996, p. 21) afirma que os “encontros etnográficos” são qualificados pelo ouvir, o qual pode promover uma “verdadeira interação” entre o pesquisador e os sujeitos (OLIVEIRA, 1996). Tais encontros, a dizer das interações entre os diferentes modos de olhar e ouvir lembram as narrativas, tecidas na artesanaria das experiências coletivas. Uma artesanaria provocada por Clifford e Marcus (2016) – ao entender a Etnografia como uma construção artesanal e mundana. Assim, a trama é tecida com/entre/sobre as manifestações das crianças pequenas, entrelaçadas pelos encontros etnográficos, a partir das teorias que somos afetadas nas leituras, escritas e reescritas. Ao chegarmos às discussões sobre os (im)possíveis modos de olhar e ouvir as crianças, fizemo-nos um outro questionamento, desta vez relacionado com a tarefa da tradução nas pesquisas *com* crianças e infâncias e para ampliarmos o debate, a provocação de Talal Asad (2016) tem nos direcionado a um outro texto benjaminiano, “A tarefa do tradutor” (2008).

Walter Benjamin lança o olhar à tarefa do tradutor<sup>18</sup>, a partir de uma perspectiva filosófica da linguagem. A provocação para chegar à Benjamin é indicada por Asad (2016), ao afirmar que o etnógrafo envolve-se com questões importantes da tradução, principalmente no que se refere às “línguas desiguais”. Demarcamos que, para Asad (2016, p. 226), a “tradução

---

<sup>18</sup> Os escritos benjaminianos não foram todos traduzidos para o português. No entanto, o ensaio “Die Aufgabe des Übersetzers – A tarefa do tradutor”, escrito em 1923, possui quatro traduções para o português, em diferentes tempos e por diferentes autores. Nos aproximamos de duas traduções: uma delas de autoria de Susana Kampff Lages (2008), que o traduziu com o título: “A tarefa-renúncia do tradutor” (p. 66-81) e a outra de João Barrento (p. 82-98), pois ampliam a chegada ao conceito de tradução e isso remete às nossas reflexões, das traduções como performance e formas de vida. A numeração das páginas localiza o leitor nas duas traduções referenciadas.

bem-sucedida baseia-se no fato de que é formulada em uma língua específica, e, portanto, endereçada também a um conjunto específico de práticas, uma forma específica de vida”. Asad (2016) discute e problematiza o modo como o etnógrafo se achega a esse processo, os recursos dos quais se utiliza, a intencionalidade e o público ao qual se destina a tradução. Tais elementos constituem desafios para o trabalho etnográfico, por isso elegemos algumas questões para a problematizar a tarefa da tradução das culturas infantis, por meio da imersão aos modos de vida e suas narrativas.

Benjamin (2008) aponta aspectos que consideramos interessantes para este estudo, ao colocar em debate tradução e arte para mostrar que assim como a obra — poética, literária — não “diz” de si, não porta informativos, a tradução, do mesmo modo, não está no campo da informação ou comunicação. Com essa afirmação, Benjamin (2008, p. 66) questiona ambas: “E uma tradução? Será ela dirigida a leitores que não compreendem o original? [...] O que ‘diz’ uma obra poética? O que comunica?” e persiste, apontando duas características das “más traduções”, sejam elas: i) a tradução reduzida à comunicação ou “enunciação”; ii) a preocupação de transmitir o que chamou de “inessencial”, em outras palavras, o impreciso, deixando vago o sentido da tradução.

Assim, Benjamin (2008) apresenta ideias diversas sobre o ofício do tradutor e a tradução, das quais destacamos: a tradução não se destina ao leitor, não tem o papel de transmitir informações ao leitor a partir do original e não é um fruto do original, pois o transcende, no sentido de atualizar, complementar, mantendo a sobrevivência do que foi traduzido. Benjamin (2008, p. 89-90) fala do “intraduzível”, ou seja, “[...] a relação entre conteúdo e linguagem é totalmente diferente no original e na tradução”. Diante dessa condição, a tarefa do tradutor tem sua especificidade, sua intencionalidade, “[...] orientada para a língua da tradução, a partir da qual nesta é despertado o eco do original”.

Do mesmo modo, achegar-se às crianças, envolver-se com a tradução das suas narrativas é deparar-se com a originalidade de suas expressões, reveladas ao aproximar o nariz à câmera e falar com o “nariz amassado”, erguer apenas uma sobrancelha, arregalar os olhos, provocar água na boca lembrando sabores das balas de uva ou, a desafiarem os colegas (e a pesquisadora) ao posicionar melhor a câmera do celular para mostrar a agilidade em subir no batente da porta e alcançar o teto. As expressões das crianças colocam o tradutor às tentativas de uma tradução que desperte ecos do original, sem perder detalhes e belezas das suas performances.

Benjamin (2008) revela: há de se reconhecer vida em tudo o que tem história e não apenas constituir cenários às histórias. Nas palavras benjaminianas:

As traduções que são mais do que meios de transmissão de conteúdos nascem quando, na sobre-vida de uma obra, esta atinge o seu período áureo. Por isso, elas não servem apenas a obra, como os maus tradutores costumam reclamar para o seu trabalho, mas devem-lhe antes a sua própria existência. Nelas, a vida do original alcança o seu desenvolvimento último, mais amplo e sempre renovado (BENJAMIN, 2008, p. 85).

É preciso que o tradutor, envolvido com o original, reconheça o que há de “inapreensível, de misterioso, de poético” (BENJAMIN, 2008, p. 82) e dessa maneira não é possível a tradução palavra a palavra, mas a tarefa de reconstituir-se, sem a pretensão de servir ao leitor. Esse dizer benjaminiano pode ser sinalizado como um alerta, no sentido dos enredos que as aproximações às crianças nos envolvem, enquanto pesquisadoras de crianças e infâncias. Há de se lembrar, que tais enredos não estão a servir aos modelamentos ou propósitos da pesquisa, dos quais se possa trabalhar na proposição de enquadramentos, mas estão a reconstituir processos de tradução, pelos quais as crianças modificam, transformam, criam, recriam ou escapam aos elementos culturais e relações sociais.

No resgate do olhar benjaminiano acerca da informação, ao qual abordamos no conceito de narrativas em outro momento deste texto, mostra-se presente nas acepções à tradução. Segundo Benjamin (2008), a tradução não se encontra na seara da informação, pois a informação tem a característica de ser passageira: ela informa, produz o espanto momentâneo e se esvai com a passagem do tempo, ou seja, não alimenta ou gera uma experiência. Desta maneira,

[...] o próprio conceito de um receptor “ideal” é nefasto em quaisquer indagações de caráter estético, pois a própria arte pressupõe a existência corpórea e espiritual do homem – mas em nenhuma das suas obras a sua atenção. De facto, nenhum poema se destina ao leitor, nenhum quadro ao observador, nenhuma sinfonia aos ouvintes (BENJAMIN, 2008, p. 82).

Ou seja, a tradução não está a serviço da informação. E, na relação tradução e arte, o ponto de vista benjaminiano possibilita uma mirada peculiar ao trabalho do etnógrafo nas pesquisas *com* crianças e infância(s), por permitir adentrar preocupações importantes com a tarefa da tradução: ela não está a servir ao objeto da pesquisa e nem se reduz em informações sobre as crianças e suas infâncias. Na trajetória desta pesquisa, os registros diversos das aproximações às crianças impactaram os desafios da tradução das linguagens múltiplas destes



sujeitos, pois “[...] a tradução tende a expressar o mais íntimo relacionamento das línguas entre si. Ela própria não é capaz de revelar, nem é capaz de instituir essa relação oculta; pode, porém, apresentá-la, atualizando-a de maneira germinal ou intensiva” (BENJAMIN, 2008, p. 69). Assim, a tarefa de tradução nas investigações *com* crianças encontra-se imersa no âmbito das linguagens, das proximidades e afastamentos entre as línguas, desdobrando-se em movimentos para as mudanças nos modos com os quais apreende os dizeres das crianças, afastando-se das perspectivas informativas ou comunicativas.

Para Benjamin (2008) a linguagem é uma tradução filosófica, até porque se pode traduzir diferentes formas. Exemplificando, é possível a tradução de uma linguagem musical em sons, ou ainda uma imagem em texto, um texto em pintura. São diversas as maneiras de traduzir, por isso que Benjamin aplica ao conceito de tradução, o princípio da tradutibilidade. A tradução pode não ter significado ao original, mas se liga a ele em uma conexão vital para a sua sobrevivência.

Na perspectiva benjaminiana a tradução tem características temporais, de uma determinada instabilidade, ao passo que se define entre culturas distantes, momentos históricos diferentes e por isso envolvida com as formas de vida, ou seja, a tradução compreendida como uma forma, entre as questões da linguagem e da experiência:

A tradução é uma forma. Para a apreender enquanto tal, é necessário regressar ao original, pois nele reside a lei da tradução, contida na sua tradutibilidade (Übersetzbarkeit). A questão da possibilidade de tradução (Übersetzbarkeit) de uma obra tem um duplo sentido. Em primeiro lugar, importa saber se entre a totalidade dos seus leitores a obra encontrará um dia um tradutor à sua altura; depois, e com maior propriedade, se ela, de acordo com a sua essência, permite a tradução e assim — a condizer com a importância atribuída àquela forma — também a exige (BENJAMIN, 2008, p. 82).

O sentido de afirmar a tradução como forma assegura que ao tradutor não cabe a tarefa da criação de algo, visto que ao remeter-se ao original, não produz interpretações suas, antes recria uma tradução. Dito de outra maneira, a tarefa do tradutor não pressupõe uma fidelidade literal dos tempos verbais ou do estilo do que se propõe a traduzir. A questão da tradutibilidade adensa uma dupla relação a um horizonte inesperado do que traduz, ao mesmo tempo em que remete ao que pode vir a contrapor a forma original. Nessa relação, a tradução caracteriza-se elo temporal entre original-tradução-futuras traduções.

Há de se pensar que no decorrer da história, as concepções das pesquisas *com* crianças e as relações com as perspectivas infantis têm as colocado em condições diversas, por

estarem diante de uma outra língua, estranha para as crianças. Ao dizer dos conhecimentos produzidos sobre as crianças, que no tempo presente autorizam-nos a convidá-las, envolvendo-as nas investigações dos assuntos que lhes interessam, traduzindo de outros modos o que é ser criança e as diferentes maneiras que se utilizam para expressarem seus pontos de vista.

Ao indicar movimento, o trabalho do tradutor não se afigura a um trabalho de gabinete, em meio aos dicionários, pois desta maneira corre o risco de uma má-tradução, afastando-se do envolvimento com a vida, o agir, o movimento. Deste modo, a tradução das/entre/com culturas das crianças ocupa um espaço-tempo passageiro, no qual não se cristalizam identidades absolutas, mas apontam para a condição transitória de sua constituição. No modo benjaminiano de expressar “[...] toda a tradução é apenas uma forma, de algum modo provisória, de nos confrontarmos com a estranheza das línguas” (BENJAMIN, 2008, p. 89). Assim, a tradutibilidade pressupõe um desdobramento crítico e não pretende transcrever o original com exatidão em cada termo ou palavra. A complexidade da tarefa do tradutor trata-se de um movimento ou de uma performance crítica diante do original, pois se remete a contemplar a tradução numa forma, a qual tende a diferir do original. Nos dizeres de Benjamin (2008, p. 91), uma tarefa que “[...] consiste em encontrar a intencionalidade, orientada para a língua da tradução, a partir da qual nesta é despertado o eco do original”.

O paradoxo entre a fidelidade e liberdade é apontado por Benjamin, ao discutir os sentidos das palavras e do original, algo que nos ajuda a pensar no desafio da tradução. Se “[...] as palavras transportam consigo conotações afetivas”, uma tradução de palavras isoladas tende a comprometer o sentido do original, ou mais severamente, “[...] vira completamente do avesso qualquer reconstituição de sentido, ameaçando mesmo levar à absoluta incompreensão” (BENJAMIN, 2008, p. 93). Essa reflexão leva ao entendimento da tarefa implicada com a tradução das perspectivas infantis nas pesquisas *com* crianças, a qual não se assenta no sentido de buscar sentidos nas manifestações das crianças, mas de entender os sentidos do que dizem ou articulam aos contextos vivenciados, pois uma boa tradução não se refere a uma leitura do original em sua língua, mas, como disse Benjamin (2008, p. 77-78):

Diante do sentido, sua língua tem o direito, aliás, o dever, de desprender-se, para fazer ecoar sua própria espécie de *intentio* enquanto harmonia, complemento da língua na qual se comunica, e não sua *intentio* enquanto reprodução do sentido. [...] A verdadeira tradução é transparente, não encobre o original, não o tira da luz.

Ainda assim, uma pesquisa etnográfica *com* crianças, envolvida aos seus pontos de

vistas e aos diferentes modos como os expressam, remete-se à perspectiva da tradução, ao retornar ao original, quando a tarefa do pesquisador não se resume aos seus próprios dizeres, mas traz para si o que Benjamin chamou de *intentio* do original, deixando de lado qualquer indução à avaliação desse *intentio*. Assim, a imersão às formas de vida das crianças, por meio das trocas de saberes e experiências não implica em exigir das crianças a produção de um material para ser analisado ou ainda de submetê-los ao lugar de entrevistados. Traduzir as perspectivas das crianças nas investigações que as envolvem não remete ao julgamento do que dizem, do que fazem ou expressam, nas palavras de Asad (2016, p. 226) “fica a critério do leitor avaliar essa *intentio*, não sendo tarefa do tradutor induzir a avaliação”.

Assim, considerando as reflexões sobre a tarefa do tradutor nas pesquisas *com* crianças, é importante apreender que graças a tradutibilidade, pode-se adensar os estudos sobre a passagem entre línguas desiguais: das múltiplas linguagens das crianças envolvidas neste trabalho etnográfico à linguagem dos adultos e das possíveis contribuições para repensar os modos de vida das crianças, no caso deste estudo, em contexto institucional. E lembrar que traduzir os pontos de vistas das crianças não implica assimilar, igualando-os às linguagens dos adultos, mas principalmente perseguir mudanças e transformações quanto ao(s) modo(s) com que nos achegamos às suas perspectivas, respeitando e considerando a originalidade e o *intentio* das narrativas das crianças.

### 3.4 O “*ESTAR LÁ*<sup>19</sup> *SENDO DE LÁ*”: ENCONTROS COM AS NARRATIVAS INFANTIS

Como mencionado desde o início, este estudo tem como foco as narrativas das crianças pequenas, narrativas essas tomadas como fontes de conhecimento e condutoras deste trajeto de uma pesquisa etnográfica, dando sentido e atribuindo significados para compreendermos e explorarmos processo de institucionalização da infância, levando em conta que essas crianças frequentam uma instituição de Educação Infantil instalada em uma escola de Ensino Fundamental. Recorremos às narrativas das crianças, como um saber a partir de suas experiências, assim como Benjamin (1994, p. 200) ajuda-nos a compreender, de uma sabedoria, “[...] um conselho tecido na substância viva da existência”.

Na etimologia da palavra narrativa, conforme dito na introdução deste texto, tem-se que provém do latim *narrare*, tornar conhecido. Entretanto, ao levarmos em consideração a

---

<sup>19</sup> Expressão pautada nas ideias de Geertz (2005), a qual será explícita mais adiante.

faixa etária dos sujeitos envolvidos nessa pesquisa — crianças com idades compreendidas entre 4 e 6 anos— destacamos que

[...] o conceito de narrativa extrapola o sentido da fala, da capacidade de comunicação oral, abrangendo manifestações corporais das crianças, como o choro, o sorriso, o olhar, o gesto, as emoções, os silêncios, entre outros, convocando os adultos a compreender estes diferentes e variados modos de narrar (NAZARIO, 2014, p. 176).

Assim, as narrativas infantis são aqui tomadas como fundamentais para a organização das experiências das e com as crianças, servindo como elemento de comunicação, de socialização, tendo em conta que são os elementos da cultura que levam a criança a narrar para si própria e para o outro aquilo que lhe acontece.

Para tanto, como dado a ver até esta parte do texto, a geração de dados recorreu à diferentes procedimentos e recursos metodológicos, como anotações, diário de campo, registros filmicos/fotográficos, gravações de áudios, criações e manifestações das próprias crianças, dentre outras estratégias a que se apelou, de acordo com o andamento da pesquisa. Concordamos com William Corsaro (2011, p. 66) de que a pesquisa etnográfica apresenta características de “flexibilidade” e “autocorreção”, que podem ser alteradas durante o percurso da pesquisa, nas perguntas iniciais, na geração de dados e na sua interpretação, as quais não se apresentam de maneira rígida. Assim, no decorrer do processo de pesquisa há de se pensar as propriedades de uma pesquisa etnográfica *com* crianças, principalmente diante das questões que surgem, propõe outros modos de olhar e indicam possibilidades diversas daquelas pensadas/planejadas inicialmente.

Todo esse percurso também se assenta na abordagem teórica de estudiosos como Christensen e Prout (2002), Graue e Walsh (2003), Fernandes (2016), Ferreira e Rivero (2020), entre outros, relativa às questões éticas no campo de investigação *com* crianças, trazendo contribuições a partir da ideia do agir ética e respeitosamente. Ferreira e Rivero (2020, s/p) contribuem, no sentido de posicionar que as “preocupações em torno da dimensão ética ganham particular relevo na transição do milénio e primeiros anos do século XXI [...] assistindo-se, desde então, à sua crescente problematização”. Seguem essas autoras afirmando: “o que está em causa é a preocupação em conhecer o Outro criança nos seus próprios termos para conhecermos a realidade social a partir delas”.

A partir de tais contribuições, entendemos que o comportamento ético em relação às crianças está diretamente implicado com as atitudes no campo de investigação, que

presumem humildade, permissão e respeito, considerando que “[...] as crianças são inteligentes, sabem fazer sentido e querem ter uma vida confortável” (WALSH, 2003, p. 77). Sob essa prerrogativa, no encontro com as crianças do agrupamento pré-escolar de 5 e 6 anos, fomos convocadas a “ultrapassar a necessidade de identificar as vozes ‘verdadeiras’ e ‘autênticas’ das crianças, para reconhecer, ao invés, a necessidade de tomar em consideração os próprios contextos nos quais as vozes são produzidas” (SPYROU, 2018, *apud* FERREIRA; RIVERO, 2020).

Assim, ao assumir a tarefa de uma pesquisa *com* crianças, fomos confrontadas com o “eticocídio do conhecimento” que, segundo Fernandes (2016, p. 762), implica ignorar “a ontologia ética das crianças nos processos de construção de conhecimento acerca de si, desvalorizam-se as suas perspectivas, a sua autoria e atoria social”, levando-nos a pensar nas questões éticas, desde a entrada, a aceitação no cotidiano das crianças no decurso da pesquisa, como também ao lidar com os dados gerados a partir do encontro com as crianças. Considerando o processo de aceitação, deparamo-nos com o estabelecimento de relações de confiança entre a pesquisadora e as crianças, ao estar disponível para esclarecer, em todo o tempo que permaneci com elas ou quando solicitaram, quais ações delineadas e intenções com o que estava sendo produzido.

A pesquisa de Manuela Ferreira (2010), diz da relação construída e continuamente reconstruída entre pesquisador e pesquisado, indicando a necessidade de um processo de aceitação e de interpretação do assentimento das crianças. Com a contribuição de Ferreira (2010), entendemos que as explicações sobre a pesquisa não se dão de uma única vez e, muito menos, de maneira expositiva para todas as crianças. É preciso encontrar esses tempos ao estar com as crianças, contar-lhes, de forma lúdica e respeitosa, os interesses da pesquisadora, lançando olhar às suas manifestações. Uma tarde estávamos eu e Valentina iniciando uma conversa sobre as histórias que ela gosta e sugeri que se quisesse me contar, ficaria feliz de ouvi-la. Foi assim que Valentina tomou o livro nas mãos e acompanhando as imagens e o enredo conhecido por ela, pôs-se a contar-me a história da criação do mundo. E depois falou que sua mãe sempre lhe conta a história e que “gostou de me contar”, pois estávamos somente nós duas, que nos outros dias “tem um pouquinho de vergonha” (Registro do encontro, 08 de outubro de 2020).

Nessa linha de pensamento, Corsaro (2011) alerta que para realizar as “observações prolongadas e intensivas das crianças” é preciso ser aceito e tornar-se participante do grupo no

decorrer da a trajetória da pesquisa. Isso requer a lembrança, a todo momento, dos desafios do trabalho de pesquisa neste “mundo às avessas” no qual “[...] são as crianças que detêm o saber, dão a permissão e fixam as regras — para os adultos” (WALSH, 2003, p 77). Com esse olhar para momento em que as crianças têm expressado um consentimento para a pesquisadora, destacamos uma cena, ocorrida nos primeiros dias da entrada no campo e percebida pela pesquisadora quando retorna a ouvir, atentamente, as gravações:

Acontecia uma conversa da professora com as crianças, com orientações sobre o uso do banheiro, do papel higiênico e da importância de lavar as mãos. As crianças estavam sentadas e eu vou chegando mais ao canto da sala, para ocupar uma mesa pequena e ouvir as recomendações, observando as reações das crianças. Permanecem ouvindo. Permaneço ali durante as instruções. Depois as crianças seriam levadas ao parque, conforme o combinado da professora. Mesmo que estivessem saindo da sala, demoro um pouco a sair do lugar onde estou. Kaleb, que estava chegando à porta, para juntar-se às outras crianças, volta até o fundo da sala, se aproxima de mim e diz: “Vem, eu deixo tu vim, vem, eu deixo, vem!” Este convite, me autoriza, não apenas a ir até o parque com as crianças, mas a estar ali com eles, neste lugar de pesquisadora (Registros das gravações. Fevereiro de 2020).

A relação entre a pesquisadora e um dos meninos de 5 anos, anuncia uma autorização e um convite para *estar com* as crianças nos lugares onde estivessem, de um importar-se com a minha presença.

No transitar num campo entre presencialidade física e virtual, outra cena oportuna para este momento diz respeito a outros modos relacionais tecidos junto desses meninos e meninas, quando a acolhida da pesquisadora acontece, não pelo convite por estar junto, como manifestado acima, mas sim, pela tranquilidade de deixá-la esperando pelo retorno à cena, como no registro transcrito parcialmente abaixo.

Pergunto se conhecem a brincadeira “Cinco Marias” e as duas meninas respondem que não. Viro a câmera do *notebook* em direção às minhas mãos e vou explicando, enquanto tento pegar mais pedrinhas. “-Agora vamos brincar juntas?” pergunto, convidando-as. “- A gente tem que pegar.... A gente não tem pedrinhas...” e em seguida perguntam para a tia: “-Vamos ali fora, táaaaa? Tem que ter pedrinhas pra gente brincar...” Escuto a recomendação para cuidarem com o celular e em seguida a imagem passa a ter muitos movimentos. O celular nas mãos de Nicolly, com a câmera e o microfone abertos: mesa, paredes, móveis, piso, tapete da sala, barulho de chaves, porta abrindo, claridade, muita claridade... Momentaneamente, aparece na tela “J” branco dentro de um pequeno círculo roxo, o que representa uma perda de sinal de internet. Na gravação, volta a imagem da pesquisadora em espera, com olhos fixos, abaixando um pouquinho a cabeça, como se pudesse ver melhor de perto, segurando o queixo um tempinho com a mão direita, depois com a mão esquerda... Uma espera... Da minha parte: instantes de apreensão, principalmente por não saber ao certo onde estavam e o que se passava com Nicolly e a prima. A preocupação de que estavam com o celular da tia. A preocupação de estarem comigo no que era para ser um encontro, mas de repente não estão mais sob meu olhar. Fico a pensar se deixam o

celular cair ou se resolvem ir dali para outro lugar, pois na verdade estão comigo, num momento de pesquisa, autorizado pelas famílias. Alguns instantes depois a imagem volta e uma das meninas pergunta, posicionando a câmera bem à sua frente: “- Uma... duas... três... quatro... Quatro, cinco... Era quanto mesmo?” Um tanto aliviada por ouvir novamente a voz das meninas, respondo que eram cinco pedrinhas e o clarão é novamente contornado por casas vizinhas, árvore alta, muro. Ficamos mais um tempinho sem conexão. Depois disso a imagem volta a mostrar paredes, porta abrindo, tapete, piso, até que aparece um pequeno braço estendido, posicionando o celular em cima da mesa da cozinha. [...] E jogamos as “Cinco Marias”. (Anotações da pesquisadora, novembro de 2020).

Nicolly e a prima decidem ir em busca das pedrinhas para a brincadeira. O celular vai junto com elas e é deixado em algum lugar do espaço externo. Junto com o aparelho, fica a pesquisadora (do outro lado da cidade). As meninas demonstram estar “à vontade” para deixar-me por ali, em algum lugar à sua espera. Como se estivessem a receber uma visita tão próxima, que não se importassem em “fazer sala”, deixando-a longos tempos esperando, até que voltassem com as mãos cheias de pedrinhas. No nosso modo de ver, deixar uma visita em algum lugar da sua casa (ou fora dela) esperando indica uma relação de intimidade, de confiabilidade.

Ainda é preciso pensar cuidadosamente que neste “mundo às avessas”, que consiste o universo infantil, requer que em qualquer momento da pesquisa, seja respeitado o direito de participação ou de afastar-se da participação. No caso de alguma das crianças manifestar distanciamento com a pesquisadora ou com algum dos procedimentos metodológicos para geração de dados, prováveis situações, há de ser respeitado o desejo da criança, e em assim que retornar, em outro momento, acolhe-se seu aceite em participar.

Desse modo, ao oportunizar um lugar às falas, movimentos, gestos das crianças, no compartilhar das suas experiências no contexto da pré-escola, certamente isso possibilitará perceber os lugares construídos para as crianças e por elas na Educação Infantil que, por sua vez, são experiências formativas que promoveram vivências culturais às crianças, entre pares e com adultos, no âmbito da Educação Infantil.

Cabe ainda dizer a respeito de o que este estudo entende por pesquisa de campo. Sob uma nova perspectiva antropológica, amparadas em Silva (2020), defendemos que o lugar da pesquisa de campo na Etnografia não se limita tão somente ao momento da geração de dados, em que o pesquisador e o *nativo* estão juntos, como manifesta esse autor. Entendemos que o diálogo tecido com/entre as teorias acumuladas, confrontado com uma *nova* realidade observada, acaba por trazer outros desafios e resultados em torno do que deve ser interpretado. Assim como Silva (2020, p. 02), não negamos a Etnografia como “uma importante ferramenta descritiva”. Mas, igualmente, demarcamos que a perspectiva de descrição da prática, aqui

assumida, extrapolou os tempos de *estar-com* as crianças, presencial ou virtualmente, assim como o campo não se dá *a priori*, como destacado por Pratt (2016). O campo etnográfico consiste na imbricação do *estar lá* com o *estando aqui* e, como tal, “a escrita etnográfica tende a estar relacionada com um corpo teórico” (SILVA, 2020, p. 3). Isso justifica o movimento de tecitura deste texto, marcado por uma escrita etnográfica que desde a introdução baseia-se “nas construções e interlocuções entre escrita e teoria” (PEIRANO, 1992, p. 15).

Uma última consideração a ser feita, anterior à próxima seção, tem relação com o subtítulo desta parte do texto, referindo-se ao *estar lá sendo de lá*, ou seja, um subtítulo que diz de uma pesquisadora lançada ao desafio de não ser uma estranha no *terreno*. A condição de atuar profissionalmente como professora da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Blumenau e, atualmente, ocupar a coordenação deste nível educativo junto à Secretaria Municipal de Educação colocou-me diante de um lugar conhecido ou, nas palavras de Silva (2020), encontrava-me, inicialmente, pesquisando em um “terreno familiar”. Entretanto, o que se quer destacar é que,

[...] “*estar lá*” é diferente do “*sempre fui de lá*”. Estas duas categorias, por assim dizer, divergem em dois sentidos. Primeiro, o distanciamento cultural entre o pesquisador que se desloca, por exemplo, do ocidente para o oriente em busca da cultura do “outro”. Segundo, os pesquisadores que imergem em manifestações culturais familiares em busca de uma análise antropológica. (SILVA, 2020, p. 4 - grifos do autor).

Em outras palavras, enquanto pesquisadora adulta *estava lá* na busca por me colocar em diálogo com o *outro* — criança, isso é, com as culturas infantis e, isso exigia “aprender a viver com a realidade de que será sempre um estranho naquele mundo” (WALSH, 2003, p. 77). Ao mesmo tempo em que me via imersa no território conhecido — o das práticas pedagógicas cotidianas com crianças pequenas; esse duplo movimento arremessa a pensar que a *autoridade etnográfica*, depende, sobretudo, de quem *esteve lá*.

Nesse prisma, é importante assinalar o olhar sensibilizado lançado sobre a empiria na relação com a teoria, o qual qualifica a capacidade de tomar os registros (escritos, filmicos, fotográficos, entre outros), agrupá-los e, a partir disso, compor possibilidades de reflexões, permitindo um conhecimento ampliado do que as crianças dizem da institucionalização da infância, a partir do lugar da Educação Infantil instalada em uma escola de Ensino Fundamental. Ou seja, o “*estar lá*”, na relação com o “*estar aqui*”, repercutem nesta escrita etnográfica.



#### 4 DAS NARRATIVAS DAS CRIANÇAS AOS PROCESSOS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFÂNCIA



*“Uma ‘organização formal instrumental’ pode ser definida como um sistema de atividades intencionalmente coordenadas e destinadas a provocar alguns objetivos explícitos e globais”*

*(GOFFMAN, 1974, p. 149)*



*“Os ajustamentos secundários representam formas pelas quais o indivíduo se isola do papel e do eu que a instituição admite para ele”*

*(GOFFMAN, 1974, p. 160).*

Com vistas às análises, trouxemos para este diálogo teórico-metodológico-conceitual parte dos materiais de campo, gerados a partir dos diversos momentos com as crianças. Dos encontros presenciais, acessamos as anotações realizadas no caderno, as imagens fotografadas e pequenos vídeos registrados nos primeiros dias do ano letivo de 2020, entre 06 de fevereiro e 17 de março. Dos encontros realizados com o recurso tecnológico somam-se 27 encontros e cada um têm aproximadamente entre uma hora e uma hora e meia de duração, os quais aconteceram semanalmente, às quintas-feiras, em dois<sup>20</sup> encontros com as crianças, no período entre os meses de julho e dezembro de 2020. Em parte dos encontros gravados, familiares acompanharam as crianças, ficando ao lado e interagindo com as propostas ou nas proximidades, com pouca ou nenhuma interação. De cada um dos encontros, há uma gravação em vídeo, anotações realizadas pela pesquisadora, registros escritos e fotografias captadas pela pesquisadora ou encaminhada pelos familiares, estas últimas, de alguns desenhos feitos pelas crianças nos momentos dos encontros. As duas primeiras gravações, das chamadas de vídeo, foram capturadas de forma caseira, com uso de celular e posicionamento de uma câmera fotográfica, como mostra a imagem da abertura da introdução, demonstrando uma certa “tentativa” de registro desta forma de aproximação às crianças. Com a utilização do recurso *Google Meet*, os demais encontros foram gravados e encaminhados à pesquisadora, pelo *drive*, constituindo registros arquivados em pastas, para as transcrições.

Ainda foi possível buscas nos materiais acessados a partir das postagens das famílias na plataforma virtual disponibilizada pela instituição escolar, as quais corresponderam as atividades não-presenciais realizadas pelas crianças. Destas, foram observadas 25 propostas postadas pela escola e algumas devolutivas por parte dos familiares. Cabe o registro de que algumas famílias optaram por atividades impressas, a serem desenvolvidas com as crianças e devolvidas na escola, e das quais não tivemos acesso.

As descrições etnográficas originaram-se a partir do olhar, da escuta, dos encontros com esses materiais e com as teorias acionadas, pautando no respeito aos assentimentos das crianças. Com essas possibilidades, aproximamo-nos aos narradores-crianças, suas expressões e manifestações, proporcionado a reflexividade teórico-metodológica desde as primeiras seções desta dissertação. Nesta seção, seguimos ao adensamento das análises, considerando o

---

<sup>20</sup> Em reunião com as famílias das crianças participantes deste estudo, elegeu-se a quinta-feira como o melhor dia para nossos encontros pelo *Meet*. No entanto, a sugestão de horário trazida por algumas mães não contemplava a participação de todos. Deste modo organizamos em dois horários: as 15 horas e as 19 horas.

acompanhamento das experiências das crianças, as relações sociais entre elas e entre elas e os adultos, as contribuições e os sentidos dados pelas crianças ao processo de institucionalização da infância, pautando-se nas perspectivas teórico-conceituais e metodológicas abordadas na trajetória deste estudo.

#### 4.1 APROXIMAÇÕES ÀS NARRATIVAS DAS CRIANÇAS: “TU ‘VAI’ PERGUNTAR DA CRECHE?”

Nos meses de fevereiro e março de 2020 foi possível estar com as crianças por seis dias diferentes, durante o tempo em que se encontravam na escola. Este tempo ficou marcado como o tempo dos inícios, detalhadamente apresentado na abertura desta dissertação, o qual representou um tempo de estar presencialmente na companhia das crianças, professoras(es) e em alguns momentos, de familiares.

O primeiro dia que essas crianças chegaram na escola (no ano de 2020) possibilitou alguns registros de cenas observadas nas relações entre crianças, adultas(os), espaços e, até mesmo, na relação destes sujeitos — crianças pequenas da Educação Infantil — com práticas instituídas na/pela escola, algumas conhecidas das crianças e outras estranhadas, mesmo que as possam conhecer. Apresentamos uma passagem do momento de nossa chegada na sala referênciada:

Na porta da sala, um aglomerado [o saudoso aglomerado] de adultos, crianças, mochilas, sacolas de materiais que durou por pouco tempo, pois rapidamente as crianças estavam acomodadas nas cadeiras, pendurando mochilas e sacolas, debruçando os braços nas mesas e posicionando-se para ouvir a professora. Nenhuma das crianças - uniformizadas - ficou de pé. Pais e mães sim, ao lado e atrás das pequenas mesas enfileiradas. Enquanto isso, fiquei próximo à parede da porta, onde estavam algumas mães e pais. Observando deste ângulo, via-se crianças sentadas, olhando para a sua frente. Meu olhar, na tentativa de acompanhar olhares, movimentos e dizeres destes meninos e meninas recém-chegados ao Pré-escolar de 5 a 6 anos. Bem próximo, uma mãe me puxa delicadamente pelo braço e conta que sua filha sofreu um acidente, perdeu os dentinhos da frente, está fazendo tratamento e que seu nome é Lavínia. Pergunto quem é Lavínia e ela aponta para uma das meninas que acena com a mão e sorri. Do lugar que estamos, é possível uma visão ampla da sala. Me posiciono, escolhendo um ângulo para fazer um registro fotográfico. No mesmo instante, vejo que um dos meninos passa rapidamente ao nosso lado, sai da sala, e para no corredor. Me aproximo dele e percebo que chora. Imagino que nenhum adulto, além de mim, havia percebido e vou até ele. Me abaixo ao seu lado para ouvir melhor e me aproximar aos poucos. Ele fala, sem me olhar: “- Queria dar mais um tchau pra minha mãe!” e continua, mencionado algo relacionado a beijo, o que não consigo ouvir, pois abaixa-se também e cruza os braços: “- um, dois, três, quatro, cinco, ..., dez ‘tchaus’ eu queria dar pra minha mãe!” Permaneço ao seu lado, e ao ser correspondida no olhar, ofereço a mão e voltamos para a sala, sem palavras. Os outros pais haviam saído da

sala e fico por ali, ao lado de Thomaz (*Para registros de estar lá*, 06 de fevereiro de 2020).

A entrada na sala, a rápida acomodação das crianças nas carteiras enfileiradas, o posicionamento dos adultos em pé no entorno da sala, as recomendações sobre horários de entrada/saída da escola, a lida com o volume dos materiais carregados pelas crianças e seus pais, o choro e a “fuga da sala” no momento da despedida, a preocupação de uma das mães ao apresentar-me sua filha e explicar algo que para ela seria importante, naquele momento. Um conjunto de situações que acontecem praticamente a um só tempo. Um tempo antecedido pela recepção na quadra de esportes e no auditório. Um tempo que não fora muito bem anunciado às crianças, sobre o que se passaria neste que foi seu primeiro dia letivo no ano de 2020. A composição dessa e de outras cenas anunciadas mais abaixo indicam que tão logo as crianças aproximam-se da idade de entrada no Ensino Fundamental, vão sendo colocadas na posição de alunos.

O sinal sonoro, para entrar e sair da escola e também para os horários de alimentação, recreio é também uma demarcação do tempo-relógio que conflita com os modos com que as crianças pequenas vivem o tempo de suas infâncias. As divisões do tempo, são familiares à rotina da escola, mas estranhos ao tempo das crianças, em suas relações com o espaço-tempo instituído, escolarizante. Essa observação remete-nos novamente ao Clifford (2016, p. 33) quando situa a Etnografia como uma tradição que “[...] olha de forma oblíqua para todos os arranjos coletivos, distantes ou próximos. Ela transforma o estranho em familiar, o exótico em cotidiano”. Do mesmo modo que a demarcação dos tempos de entradas, saídas e recreio, tão familiares ao instituído pela escola, mas estranhos para as crianças:

Próximo ao horário de saída, demarcado pelo toque do sinal sonoro para toda a escola, as crianças são avisadas pela professora para guardarem os seus materiais na mochila e se prepararem para a saída. A pasta do Felipe guarda desenho que levará para casa e agora parece não encontrar acomodação dentro da mochila. Observo — de uma proximidade que resisto para não interferir — que Felipe levanta-se da cadeira e retira a mochila, tentando acomodar a pasta ali dentro. Mesmo que fique sobrando um pedaço da pasta, ele empurra, dobra a ponta e rapidamente, com a outra mão, puxa o zíper que fecha a mochila, com a pasta dentro. Enquanto isso, as outras crianças saem da sala, em direção ao corredor, de onde se pode ouvir a voz da professora, chamando Felipe. Felipe menciona algumas palavras que não consigo ouvir, pois estou também guardando meu caderno para acompanhá-los. Felipe se apressa e vou com ele até o corredor, atrás das crianças da turma, para seguirmos até o portão da escola, antes do sinal. (*Para registros de estar lá*, 12 de fevereiro)

Ao mesmo tempo em que a caminhada até o portão com a professora é uma organização da escola, para que as crianças deste agrupamento de pré-escola não saíssem da sala no momento do sinal, por questões de segurança devido à saída de todas as outras turmas, esta sinalização do tempo demarcada implica estranhamentos das crianças às práticas institucionalizadas da escola. A pressa de Felipe em guardar a pasta, os chamados da professora, a caminhada apressada das crianças até o portão, indicam os desconfortos das crianças ao que está estabelecido como regra e organização.

Outra observação que temos feito trata-se da organização das salas referências destes agrupamentos de crianças da Educação Infantil. A sala referência destas mesmas crianças no ano de 2019, quando frequentaram o Pré-escolar de 4 a 5 anos, remetia a uma outra organização, com mesas pequenas, canto com brinquedos e livros, tapete, pufes. Diferente da organização da sala de referência que fomos recebidos em 2020, com mesas individuais e enfileiradas, estantes com grandes caixas de papelão e alguns caixotes de feira coloridos, os quais não revelavam ao certo seus conteúdos. Na frente da sala, quadro, mesa e cadeira do professor, armários, tal como conta na figura 1, apresentada em parte anterior deste texto. As crianças continuam neste processo e os espaços das salas assemelham-se às salas de aula que reproduzem as características do nível educativo conseguinte.

Nas aproximações às crianças, no decorrer da pesquisa, entendemos que as manifestações de assentimento por parte das crianças aconteceram em situações diferentes, como abordamos no percurso teórico-metodológico deste estudo. As crianças brincavam de roda, sentadas ao chão, esperando que o “ovo” parasse atrás delas. Registrei algumas fotos da brincadeira e depois sentei na roda em meio à Samuel e Francisco. Fiquei ali, na tentativa de brincar também, mas a bola não foi colocada atrás de mim nenhuma vez. A professora me pede para falar com as crianças sobre a pesquisa e me apresento, contando que estou ali para observá-las, registrar algumas fotos, e que isso faz parte de uma pesquisa da qual são participantes. Outras manifestações das crianças sobre o aceite para participarem da pesquisas surgiram com o passar dos dias nesse lugar, como a resposta de Francisco à professora que diz de outro modo sobre o aceite de me ter entre o grupo:

Apesar da minha tentativa em entrar na sala sem chamar a atenção das crianças, sou anunciada pela voz da professora, que fala às crianças: “Chegou uma visita, crianças, vamos dar bom dia!”. As crianças respondem e quase todos falam ao mesmo tempo. Primeiro observo e vou me dirigindo ao lado de uma das crianças, para sentar em uma das cadeiras livres. Nisso, ouço a voz da professora perguntando se lembram meu

nome. Considerando que fazia uma semana de nosso último encontro, imaginei que não lembrariam e ouço as tentativas: “Alice!” – uma voz de criança exclama bem alto, e continuam: “É isso mesmo, é Alice”. De repente, do meu lado, Francisco diz, olhando para a frente e apoiando-se na mesa, tentando ficar mais alto e ser ouvido: “Não é Alice, é Regi!” (*Para registros de estar lá*, 19 de fevereiro de 2020).

Embora contrariando a tentativa de não chamar a atenção das crianças, a professora com esse gesto, de certo modo, também demonstra uma autorização da entrada da pesquisadora nesse contexto, assim como ela (a professora) começa a entender e diferenciar meu papel naquele lugar ao atribuir a condição de “visita” que, segundo o Dicionário Online de Português<sup>21</sup>, significa “ir conhecer, rever ou percorrer com determinada finalidade”. As tentativas de lembrar meu nome, e a memória de Francisco indica que ouviu quando fui apresentada ou chamada pelo nome, pois a professora também tem me chamado de Regi. A lembrança de Francisco me acolhe, me faz sentir uma conhecida daquelas crianças. Chamar alguém pelo nome, no universo dos adultos, indica uma relação de conhecimento e respeito. Há de se considerar também que esses momentos de inícios, de aproximações serviram para indicar que mesmo bem pequenas, as crianças já seguem certas posturas escolares, como o “bom dia” para a visita, manifestado quando da minha ou da chegada de outras pessoas na sala.

Logo após o tempo escolar instituído pelo sinal sonoro para o término do recreio, estamos no parque, com a professora e as crianças do Pré-escolar de 5 a 6 anos. Levo o meu caderno, sento numa mureta em frente ao balanço e escrevo algumas palavras sobre uma cena presenciada nesse lugar. Ao escrever, percebo que Yasmin vem até o meu lado, senta, me olha e espia meu caderno. Volta à brincar com as outras crianças, de gira-gira. Depois volta a juntar-se a mim e traz consigo Gabriely. Yasmin puxa assunto:

“Amarra o tênis dela?” – diz, olhando para a Gabriely, que está ao seu lado e estica a perna, equilibrando-se para ficar com o pé na mureta, ao meu lado. Olho para as duas, seguro os cadarços e vou contando uma pequena história das orelhas de um coelho que foram entrelaçadas, viraram um laço no tênis da Gabriely. As duas meninas se entreolham, riem. Gabriely abaixa o pé, se apóia em mim e senta ao meu lado. Continuo escrevendo. Yasmin me olha e pede: “Posso escrever no teu caderno?”, atendendo ao seu pedido, entrego-lhe meu caderno e a caneta que estavam comigo. As duas meninas se põe a desenhar corações e letras no registro dos seus nomes em uma folha inteira do caderno (*Para registros de estar lá*, 19 de fevereiro de 2020).

Desta vez, Gabriely e Yasmin, ao se aproximarem da pesquisadora, pedem ajuda com os cadarços do tênis, depois me tiram o caderno, atitudes que remetem a dizer de possíveis

<sup>21</sup>Disponível em: <https://www.dicio.com.br/visitar/>. Acesso em 20 jan. 2020.

tentativas para se comunicarem comigo pela escrita, ou ainda para que elas assumam um papel importante no imaginário infantil, o de adulto que escreve com caneta, no caderno ou ainda queriam minha atenção lá, nas brincadeiras do parque e não ali sentada, a escrever sem lhes dar a atenção que gostariam.

Figura 6: *Para registros de estar lá, com Yasmin e Gabriely.*



Fonte: Caderno de registros da pesquisadora (Março/2020).

Analisamos algumas situações para dizer do tempo de presencialidade na pesquisa com as crianças pequenas, as quais são escritas no encontro com as anotações no caderno, os relatos, os registros filmicos e fotográficos. É importante situar: entendemos que as narrativas das crianças acontecem em um contexto relacional, entre pesquisadora-crianças, das crianças entre si, das crianças com os adultos —profissionais da escola ou seus familiares — com os espaços-tempos institucionalizados da escola ou nas relações com a família.

Com o isolamento social e o afastamento das atividades presenciais, foi possível dizer deste espaço da escola e das relações educativas entre professoras(es) e crianças, a partir do olhar às postagens de uma plataforma virtual. Esta visita às atividades das crianças, postadas em seu nome, são observadas a partir de uma dinâmica relacional e, no âmbito deste estudo, é

justificada pela necessidade em conhecer como a escola tem lidado com as crianças da Educação Infantil no contexto da pandemia.

Após o fechamento das instituições de ensino, a escola EBM Pedro I passou a disponibilizar propostas de atividade, por meio dos recursos tecnológicos da Plataforma *Google for Education*. Inicialmente, no mês de abril de 2020, as postagens de atividades pela escola foram diárias, passando a serem semanais e depois quinzenais. As(os) professoras(es) de cada turma são responsáveis pelo planejamento, postam as explicações e as famílias realizam as atividades com as crianças e postam alguns registros.

Ao considerar tais encaminhamentos, propostas por meio de uma plataforma distanciada das crianças, passamos a acompanhar, em algumas das postagens por parte das(os) professoras(es), quais as devolutivas das famílias. Para uma organização do material observado, copiamos algumas das explicações dessas atividades e os registros das famílias, em pastas, nomeadas com o mês da postagem na plataforma e uma palavra de referência à atividade desenvolvida. Em algumas dessas postagens encontramos gravações filmicas curtas, fotografias e gravações de áudio. O material postado pelas famílias, na plataforma, serve à atribuição de frequência das crianças<sup>22</sup>.

Considerando os diferentes contextos familiares, que envolvem uma diversidade de realidades e fatores de ordem social e econômica, percebemos que nem todas as famílias postaram na plataforma as atividades realizadas com as crianças. Em diálogo com uma das famílias, a mãe contou sobre a sua dificuldade em acompanhar as postagens, pois com a situação atual, em contexto de pandemia, seu tempo em casa diminuiu, por necessitar de transporte para ir ao trabalho. Outra mãe também relatou não ser possível acompanhar as propostas postadas e fazê-las com seus três filhos pequenos, matriculados na Educação Infantil. Assim que terminavam os encontros com as crianças, algumas mães ficavam por perto, demonstrando querer conversar, numa relação que nos lembra os momentos que as famílias deixam/buscam as crianças nos espaços de Educação Infantil. Nas palavras de uma das mães, referindo-se aos encontros com as crianças e trazendo a questão de um distanciamento com a escola, apresenta

---

<sup>22</sup> Cabe ressaltar que a questão da frequência na Educação Infantil foi motivo de intensos debates da área, cabendo algumas indicações do Conselho Nacional da Educação até a promulgação da Lei n.14.040 (BRASIL, 2020b), que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública e, dentre essas, desobriga a frequência na Educação Infantil. Entretanto, tal promulgação se deu somente no mês de agosto, ou seja, em estágio bem mais avançado do início das atividades não presenciais por conta da pandemia. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>. Acesso em: 10 mai.2020.



uma sugestão: “Poderia ser assim como você faz, pelo menos a gente consegue se ver”, referindo-se aos encontros virtuais entre a pesquisadora e as crianças. Essa fala demonstrou seu entendimento de um posicionamento de pesquisadora e não da professora das crianças daquele agrupamento.

Com isso, entendemos que o acesso às atividades por meio de um recurso tecnológico — a plataforma — não se tem o que é tão importante na relação educativa: a presença e o vínculo entre professoras-crianças-familiares envolvidos com o espaço-tempo da Educação Infantil. Mesmo que se tenham as propostas explicitadas às famílias, não há como prever o que é estruturante nas relações educativas, ou sejam, as interações e as brincadeiras entre as crianças, eixos do trabalho pedagógico, propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009). As pontuações, trazidas, espontaneamente nas falas de mães de crianças pequenas, fazem refletir as singularidades das crianças, e as particularidades dos contextos em que estão inseridas, os quais são afetados pelas condições que se colocam no momento atípico de uma pandemia.

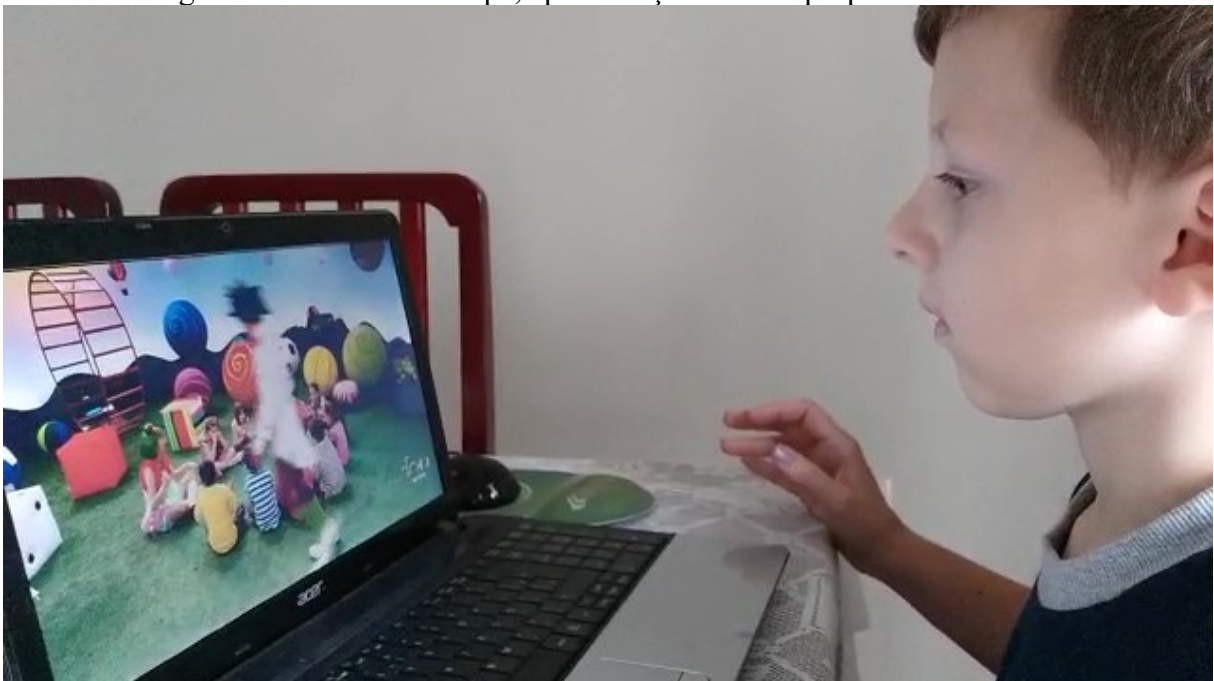
Nas atividades postadas para as crianças do Pré-escolar de 5 a 6 anos, as quais observamos entre os meses de abril e dezembro de 2020, as famílias teriam a incumbência de ler e interpretar o que foi solicitado, auxiliar a criança na realização (jogos, brincadeiras, desenhos, pinturas, massinhas, movimentos, danças, rodas, literaturas) e registrar de algum modo a realização feita pela criança. As propostas foram postadas para as crianças realizarem junto aos seus familiares. A indicação das(os) professoras(es) do agrupamento de pré-escolar de 5 a 6 anos, da EBM Pedro I consistiu na realização das propostas, conforme as explicações e nos registros destes momentos em fotografias, vídeos ou por meio de relatos que pudessem dizer das manifestações das crianças. Os registros das famílias sobre o desenvolvimento das propostas com as crianças deveriam ser inseridos na plataforma. De acordo com a orientação da escola, em reunião virtual com familiares, são os registros das famílias que indicariam a realização e a frequência da criança. É válido lembrar o que está previsto nos Pareceres do Conselho Nacional da Educação — Parecer CNE/CP n. 5/2020; CNE/CP n. 11/2020 e na Lei n.14.040/2020, a respeito da dispensa da obrigatoriedade quanto ao cumprimento de dias letivos e carga horária anual para a Educação Infantil (BRASIL, 2020b; BRASIL, 2020c; BRASIL, 2020d), conforme mencionado em nota de rodapé acima.

Quanto às propostas pedagógicas apresentadas para este agrupamento de crianças, são poucas as devolutivas postadas pelas famílias, variando entre dois e 10 retornos, reforçando

a observação feita por Anjos e Francisco (2021, p. 128), de que “as tecnologias digitais fazem parte do cotidiano de uma parcela de famílias e de crianças brasileiras, embora saibamos que tantas outras ainda não têm acesso a elas devido ao cenário de exclusão social”. No processo de devolução, vimos que geralmente foram enviadas fotografias das crianças ou alguma filmagem que mostrava tal atividade sendo realizada, e alguma frase, escrita pela mãe ou por irmã/irmão que os acompanhavam. Desses registros e anotações de campo, apresentamos algumas imagens, com fotografias das crianças ou relatos das famílias, procurando tecer análises e aproximar-nos de interpretações sobre o que tais relatos representariam na questão das manifestações infantis.

Das postagens da escola, algumas vezes, a atividade consistia em que as famílias brincassem de roda, sugerindo canções e diferentes maneiras de fazer cirandas. Analisamos as imagens postadas na devolutiva de Felipe, as quais vieram acompanhadas da explicação: “Olá prof... A atividade de ciranda e dança das cadeiras ficou um pouco difícil de fazer por falta de companhia. Mas resolvi enviar fotos do Felipe montando quebra-cabeça. Que é uma atividade que ele gosta muito e está fazendo muito... Abraços” (Anotações de campo, maio de 2020).

Figura 7: Em frente a Felipe, apresentação de uma proposta de ciranda.



Fonte: Plataforma Google Sala de aula – pasta de Felipe

Figura 8: Felipe com as peças de um quebra-cabeças, parcialmente montado.



Fonte: Plataforma Google Sala de Aula – pasta de Felipe

Figura 9: Felipe com os quebra-cabeça montados.



Fonte: Plataforma Google Sala de Aula – pasta de Felipe

Nas propostas, apresentadas pela escola na plataforma, há um distanciamento entre o que é proposto e o vivido pelas crianças, em contextos familiares diversos. A princípio, uma

atividade única para todas as crianças, sem considerar seus contextos de vida fora da escola, no tempo da pandemia — o que implica contornos de uma “alunância” para as crianças pequenas da Educação Infantil. Sobre este sentido, de uma Educação Infantil que privilegie “as infâncias e não a alunância”, Batista (2003, s/p) contribui para pensarmos “a diversidade e não a homogeneidade; [...] a espontaneidade ao invés do espontaneísmo; [...] uma relação de complementaridade com as famílias e não de favor e caridade” e, principalmente, que “reconheça a criança com sujeito social de direitos e não mais como objeto de tutela; que a educação das crianças seja sinônimo de emancipação e não de subalternidade”.

Esse debate de Batista (2003) traz à questão as práticas rotineiras, os horários, as programações, as distâncias entre o que se pretende que as crianças façam e o que realmente se efetiva em ações no contexto da Educação Infantil. No caso das propostas apresentadas pela escola, por meio de uma plataforma digital, torna-se ainda maior a distância entre o que se pretende e o que se faz ou o que é feito. Principalmente, ao entendermos que no momento que a criança fará a referida atividade, nem a presença da professora, nem as interações com outras crianças serão possíveis, sendo a família os “parceiros” nessas ações. Aos familiares coube a tarefa de uma leitura atenta das explicações postadas por professoras(es), a preparação de materiais e espaços necessários, o desenvolvimento da atividade com a crianças e a devolutiva, com relatos, fotografias ou filmagens. No caso de a família ter optado pela busca das propostas em material impresso, na escola, teriam como atribuição todas essas ações e a devolutiva dos registros para a escola. Nesses processos, a que foram colocadas, as famílias estariam num lugar de “parceiros”, ou seriam imbuídas de uma tarefa pedagógica, que constitui a docência na Educação Infantil?

Ao pensar a Educação Infantil como espaço de emancipação, de uma recusa de práticas reguladoras, homogêneas, universalizantes e impessoais, Batista (2003) chama a atenção para uma rotina que se dá em espaços coletivos de Educação Infantil, de uma presencialidade e de um contexto diverso do atual: um momento em que as crianças estão em suas casas e as famílias imersas em situações distintas. Um desabafo de uma das mães, em ocasião de uma conversa, tem como pano de fundo a queixa de um afastamento das professoras na relação com as crianças e de sua dificuldade, com filhos pequenos, em acompanhar as propostas postadas na plataforma digital, realizar cada uma delas e ainda apresentar devolutivas. Sobre isso, destacamos a pesquisa realizada no contexto da pandemia, por Maletta, Ferreira e Tomàs (2020), a qual indica os impactos às famílias e crianças, sobretudo quanto às recomendações para a Educação Infantil

e o desenvolvimento de práticas pedagógicas considerando o distanciamento social. Para as pesquisadoras, fica saliente que:

[...] sem a mediação familiar no acompanhamento das atividades e a disponibilidade de equipamentos tecnológicos para as atividades *online*, pouco ou nada das propostas pedagógicas seriam viáveis, ficando patente a importância de entender a cultura na EI como multicultural e desigual, um jogo de interesses e poderes para optar e decidir os nexos de sentido entre currículo prescrito/formal e currículo real, em que a transmissão desses conteúdos e a sua compreensão podem assumir continuidades ou agravar dificuldades. [...] as práticas pedagógicas propostas às crianças [...] um esforço em acompanhar as crianças e apresentar propostas pedagógicas socorrendo-se da movimentação da criança e da exploração dos seus contextos familiares (MALETTA, FERREIRA E TOMÁS, 2020, p. 16).

Ao dizer dos encaminhamentos institucionais em tempos de pandemia, tomamos as palavras de Batista (2003), para questionar: Tais propostas, direcionadas às famílias consideram os modos de ser, as possibilidades de cada criança? Esses encaminhamentos possibilitam uma emancipação das crianças, de modo a viverem a condição de sujeitos de direitos e, principalmente, no seu direito de aprender a ser criança e de viver intensamente esta experiência?

As crianças demonstraram algumas situações vivenciadas em suas casas e, a partir das imagens postadas pelas famílias de Alice e Heloísa, vimos o quanto estão afetadas por uma “vontade escolar”. Algo que foi assumido na relação com as expectativas dos adultos e do imaginário infantil sobre a escola como um espaço que tenha quadro, cadernos, mesa e cadeira, varal de atividades, pastas, tapete com letras do alfabeto, literaturas em caixas de papelão. Ainda que seja um espaço brincante, comunica a relação com o espaço representado, das salas de pré-escolar, e dos corpos das crianças nesses espaços. Duas meninas sentadas em suas cadeiras pequenas, imersas em um mobiliário semelhante ao de uma sala de aula, escolar. Heloísa, com caderno pautado a acolher as suas criações. Alice, com o braço apoiado na mesa, segura o que parece ser um lápis. As duas meninas, cada uma em espaços de suas casas, preparados para realizarem as atividades encaminhadas pela escola. Em espaços físicos diferentes, mas com muitos objetos em comum, o que, de certo modo, nos diz do como elas e suas famílias representam o espaço da Educação Infantil. Esses registros remeteram a pensar se caso estivéssemos diante de crianças bem pequenas, que ainda não frequentam uma turma de pré-escola, teria a mesma configuração “escolar”?

Figura 10: Alice e seu espaço de atividades.



Fonte: Postagem da família na pasta de Alice.

Figura 11: Heloísa em sua casa, fazendo as atividades



Fonte: Postagem da família na pasta de Heloísa

Do mesmo modo, Batista (2003) ao se referir à homogeneidade, leva-nos a pensar na uniformização e homogeneização dos espaços. Com o acesso às imagens das casas das

meninas, reservado para o desenvolvimento de atividades de crianças da Educação Infantil, especificamente de pré-escola, percebe-se também a ideia uniformizada e homogênea do que as crianças fazem na pré-escola. O que significa, em outras palavras, observar a disposição de materiais escolares e a postura de alunos que as imagens revelam, de uma antecipação à etapa educativa posterior, quase que uma brincadeira de escolinha.

Para reestabelecer uma ligação de proximidade com as crianças e seus familiares, conforme anunciado na apresentação deste texto dissertativo, foi necessário reafirmar as autorizações e assentimentos, tanto com as crianças, quanto com famílias e escola. Com as anotações de campo, do caderno de *estar lá*, os relatos das gravações e uma revisita aos vídeos gravados, percorremos brevemente, algumas reflexões que marcaram o tempo de reaproximação às crianças e suas famílias no contexto da pandemia e do afastamento social.

Foi necessário retomar a autorização das famílias para organizarmos os primeiros contatos com as crianças, seja por chamada de vídeo pelo *WhatsApp* ou pelo recurso da Plataforma *Meet Google*. Após todo o processo de autorização por parte da escola, do contato inicial com cada uma das famílias, criamos um grupo de *WhatsApp*, inserindo aqueles que demonstraram interesse em participar (ou quem sabe: condições para isso). Para explicar como se dariam os encontros e registrarmos as manifestações de autorização, agendamos horários, conforme as disponibilidades das famílias.

No entanto, esperávamos logo voltar aos encontros presenciais e não estávamos pensando na possibilidade de uma continuidade dos encontros virtuais ou da aproximação aos familiares das crianças. E assim, com mensagens pelo recurso do *WhatsApp* agendamos os primeiros encontros virtuais com os familiares de cada uma das crianças, o que trouxe certa segurança para continuarem participando da pesquisa. Assim,

[...] numa quarta-feira à tarde, marcamos uma conversa com a mãe de Lavínia. Era final do mês de julho, fazia frio e ao receberem a chamada, prontamente aparecem Rose e Lavínia, juntinhas, na tela do meu celular. Com um “Oi”, Lavínia me cumprimenta e vou conversando com sua mãe para explicar o motivo da minha chamada, ou seja, a possibilidade de realizar alguns encontros com as crianças. Enquanto eu e Rose conversamos, Lavínia fica perto, a abotoar e desabotoar os grandes botões do casaco da mãe. A mãe comenta sobre o apelido de Lavínia e neste instante, Lavínia olha para a câmera, sem soltar o botão do casaco da mãe. Neste momento penso no que Rose vinha comentando: “Com esse isolamento, Lalá fica mais comigo, e tá mais agarrada, ‘onde’ eu vou, ela vai atrás!”. Em seguida, Ana aparece ao ladinho e Rose a apresenta como a irmã mais velha de Lalá. Ana acena com a mão e sorri. Rose comenta que Lavínia tem lembrado dos amigos do ano passado (de 2019), do “tempo de creche”. Da escola ela não teve saudades. Agradeço nossa conversa e peço para registrar por fotografia. Neste momento, Lalá se posiciona

em frente à câmera, com o rosto pertinho da mãe. Ana que já não estava mais por ali, também aparece e disputa um lugarzinho junto na foto. As três se acolhem, e este abraço também me acolhe, do outro lado da tela, na imagem abaixo, da qual gosto muito. *(Para registros de estar lá, 29 de julho de 2020)*

Figura 12: Captura de um momento de chamada por vídeo



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (Julho /2020).

Assim como essa, após contato e autorização da escola, realizei outras chamadas para as mães que responderam positivamente ao primeiro contato, em chamada de vídeo



coletiva entre pesquisadora e familiares das crianças. Os contatos com as famílias marcaram um tempo de reapresentação da pesquisadora e da pesquisa, de retomada ao campo e aos sujeitos deste estudo. Contatos que não se fizeram diretamente, mas a partir do contato inicial, realizado na escola, a guardiã dos portões. Ou seja, como menciona Andrade e Ferreira (2020, p. 62), apoiadas na descrição de Harger e Quintela (2017), com a mediação de “[...] pessoas ou instituições que exercem algum poder no acesso do pesquisador ao grupo de pesquisa”. Assim, ao retomar as conversas com as famílias, foi preciso autorizações e buscas de dados com a escola, lembrando a todo momento as recomendações dessas autoras com relação ao “tato e delicadeza” nas relações, e principalmente que as mediações “[...] afetam diretamente a relação ou impressão que o pesquisador provoca nos interlocutores” (ANDRADE; FERREIRA, 2020, p. 62).

Com essa retomada, passamos a contatar com as crianças, em chamadas de vídeo. Uma aproximação que deu a ver o quanto as crianças querem conversar. Sejam conversas entre elas, assim como acontece num dos encontros, em que me sinto uma espectadora a ouvir Heloísa, Gabriely e Mikael numa tagarelice envolvente sobre brinquedos que têm em casa, desenhos que têm feito neste tempo de isolamentos. Diante dessa decisão das crianças e que me coloca *à margem*, me vi numa situação embaraçosa, pois não sei ao certo se intervia, apresentando a pauta que havia pensado e planejado antecipadamente ou se ficava somente a observar as crianças, absortas neste momento com os colegas, por chamada de vídeo. Optei por deixar a ação por conta delas e coloquei-me a observar. Para essas chamadas, fizemos encontros com no máximo duas ou três crianças. Persistimos por um tempo com esses encontros, mas logo que aconteceu a reunião da escola com as famílias, houve a sugestão de uma das mães de fazermos os encontros pelo *Google Meet*, a que acolhemos e passamos a recorrer a esta plataforma, tendo em vista que já havíamos cogitado essa possibilidade. No entanto, não queríamos depositar mais uma preocupação sobre as famílias, de terem que baixar esse aplicativo, tendo em vista que a maioria das crianças utilizava apenas o celular para participar das nossas chamadas.

Um dos encontros com as crianças acabou sendo um encontro com uma criança e vários adultos. Apesar de estarmos, eu, a mãe de Felipe e uma das professoras que veio participar e nos “visitar”, a centralidade de nossas conversas estava prioritariamente a ouvir Felipe e conversar com ele. Iniciamos no horário combinado e como sempre, o endereço da sala foi disponibilizado com antecedência para a participação das crianças. Abro a sala, espero uns

minutos, mas neste encontro da tarde, somente Felipe, acompanhado de sua mãe Rita, de sua gata Pepita, de muitos ursos e outros bichos de pelúcia e de seus jogos. Apresentamos abaixo a transcrição parcial da gravação do encontro:

Na cama de Felipe, mais próximo da câmera do celular, a gata Pepita disputa um tantinho de atenção. Mas, agora estamos ouvindo a explicação de Felipe sobre o jogo da memória que está espalhado na cama, à sua frente.

- Óóó ... - Felipe mostra um par de cartas do jogo da memória.

- Tem dois aviõezinhos... todos esses... é uns dois...

- Aí tu segura. Se tu ‘pegar’ os dois, tu consegue eles...

Felipe mostra os pares das peças do jogo de memória. E sai pela casa, busca outro urso de pelúcia, que já era meu conhecido e fica brincando com todos os outros que vai trazendo, coloca um ao lado do outro, enquanto a mãe explica que são “heranças” dos irmãos mais velhos de Felipe. Um pouco depois, Felipe traz outro jogo, o Uno. Perguntei como se joga Uno. E a explicação de Felipe sobre o Uno dura aproximadamente dez minutos desta gravação (Registro das gravações, 05 de novembro de 2020).

As falas dessa criança, de 5 anos dizem dos seus conhecimentos e saberes, as regras dos jogos de memória e do *Uno*. E ainda o que nos faz acessar os conhecimentos do Felipe é a centralidade que suas falas ocupam no encontro, a qual se dá, nesta pesquisa, a partir dos conhecimentos da Sociologia da Infância que nos faz olhar para as crianças pequenas, entendendo a importância de sua participação social.

#### 4.2 ENTRE AJUSTAMENTOS PRIMÁRIOS E AJUSTAMENTOS SECUNDÁRIOS: INDÍCIOS PARA UMA NOVA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFÂNCIA

A parte inicial desta seção prestou-se a dizer das vivências presenciais do *tempo dos inícios* ou aquelas atravessadas pelos recursos tecnológicos, nas interlocuções entre pesquisadora-crianças, as quais possibilitaram a realização desta pesquisa. Os registros filmicos (gravações dos encontros pelo *Google Meet*), algumas anotações rascunhadas e as escritas acolhem, de maneira respeitosa, as narrativas das crianças, os sentimentos e as interpretações dos contextos vivenciados no decorrer deste processo, nos quais as crianças expressaram de diferentes maneiras os seus modos de experienciar os contornos dados aos “ofícios de criança e de alunos” (CHAMBOREDON; PRÉVOT, 1986; SARMENTO, 2003). Demarca-se, neste percurso, o posicionamento em defesa dos direitos das crianças, o que implica buscar a todo momento, provocações para adensarmos as análises — a partir das narrativas infantis — a institucionalização da infância, as perspectivas para a reinstitucionalização (SARMENTO,

2003) e a nova institucionalização da infância (NUNES; CORSINO, 2012).

Cabe lembrar que deslocamos uma ideia de polarização em relação à escola, enquanto estrutura social de educação e sociabilidade, pois considerando as necessidades do mundo contemporâneo, é no espaço-tempo educativo que se possibilita a cultura de pares, o contato com outras crianças e, principalmente, porque foi a partir da dimensão do espaço público-institucional a observância e garantia dos direitos às crianças. No entanto, diante da necessidade de uma instituição educativa<sup>23</sup>, quais as contribuições são possíveis, no escopo deste estudo — a partir das narrativas das crianças — para pensarmos uma *nova* institucionalização da infância? Tal questionamento coloca-nos em frente de um paradoxo: do mesmo modo que se diz da necessidade de uma institucionalização da infância pelo enfoque à ampliação dos direitos das crianças, o processo de institucionalização da infância caracteriza-se como um afastamento da criança da vida privada para a vida pública, o qual, ao mesmo tempo, é nesse lugar que se pode tensionar as perspectivas dos direitos das crianças.

Com essa proposição paradoxal, os sociólogos Chamboredon e Prévot (1986) analisam a definição social da primeira infância como objeto pedagógico, um conceito a ser preenchido pelas “funções sociais” de uma instituição escolar. Ou seja, há uma definição da primeira infância como um objeto pedagógico, encaixando-se aos modelos de uma instituição escolar que tenha uma utilidade social — útil ao projeto societal, ao qual se alinha à produção e presença da mulher no mercado de trabalho — pois “tendem agora a se tornar uma etapa de um processo de socialização, de preparação escolar e de desenvolvimento intelectual” (CHAMBOREDON; PRÉVOT, 1986, p. 33).

Segundo esses sociólogos, se por uma perspectiva a escola destitui as crianças das famílias, por outro lado tende a estender “as funções de influência da família graças à ‘invenção’ de um novo ‘campo’ e novos métodos de socialização” (CHAMBOREDON; PRÉVOT, 1986, p. 33). E deste modo, tais definições atribuem ao processo de institucionalização da primeira infância determinadas funções e encaixes, que foram direcionados aos modos como a sociedade lida com o espaço-tempo escolar e com uma tendência a generalizar a frequência à escola cada vez mais cedo. Outrossim, constituir a infância como objeto pedagógico trata-se de uma perspectiva de antecipação, preparatória para a entrada na escola, não mais um tempo de espera

---

<sup>23</sup> Cerisara (1999, p. 12), ao abordar a especificidade e os desafios da Educação Infantil ressalta que fala “no passado, mas não necessariamente do passado” e lembra o quanto as concepções assistencialistas ainda permanecem nas instituições de Educação, materializadas em propostas ou apresentadas em discursos.

ou de uma folga escolar, mas de socialização, de preparo para a escola e desenvolvimento intelectual, tendo como fim a entrada na escola primária.

Para Sarmento (2011), aspectos gerais como os subgrupos etários (bebês, crianças em idade pré-escolar, crianças em idade escolar) podem caracterizar as crianças, apesar das condições sociais diversas (classe, gênero, etnia) e das diferentes e desiguais oportunidades e condições de vida. No entanto, alguns elementos são marcantes, como: i) “a peculiar situação de vulnerabilidade dependência social, econômica e jurídica dos seus membros”; ii) a “ausência de direitos cívicos e políticos formais”; iii) “o conjunto de concepções socialmente produzidos”, os quais influenciam o que é “ser criança” (SARMENTO, 2011, p. 584). E, dentro dessa perspectiva, percebemos que diferentes crianças vivenciam diferentes contextos, mesmo na dimensão desta pesquisa, realizada no âmbito da mesma instituição.

De certo modo, nem todas as crianças matriculadas e frequentes do agrupamento do Pré-escolar de 5 e 6 anos participaram ativamente, no desenvolvimento das propostas realizadas por meio da plataforma e postadas pela escola, ou até mesmo no âmbito dos encontros com os colegas e pesquisadora. As condições familiares de acompanhamento, as quais impactaram em questões de acesso, organização familiar e acessibilidade aos recursos tecnológicos foram determinantes nos tempos e modos como as famílias lidaram com essa organização. Para Sarmento (2011, p. 586):

[...] o papel social das crianças como aprendente da escola pública que leva primordialmente à definição de comportamentos prescritos e previstos em contexto escolar e que potencia, por extensão, a definição mais generalizada dos comportamentos esperados das crianças no conjunto do seu desempenho como indivíduo, sujeito autônomo e membro da sociedade.

No decorrer da temporalidade deste estudo, como dito anteriormente, as crianças passaram a ter uma outra relação com o processo de institucionalização, não mais do interior e dos espaços físicos da escola, mas por meio dos recursos digitais, alocados em plataforma própria para postagem de atividades e, principalmente, nas relações instituídas aos comportamentos e ações, as quais ultrapassaram a materialidade dos muros, cercas e portões da escola. As crianças continuaram vinculadas e institucionalizadas. São ações, modos de organizar a realização das propostas com as crianças pequenas ou até mesmo as interações com os materiais que acentuaram a presença de uma institucionalização independente do espaço físico ser a escola ou a casa dessas crianças.

Um exemplo pode ser as imagens fotográficas postadas na *Plataforma Google for Education* (apresentadas acima) por familiares de Heloísa e de Alice, as quais revelaram um preparo e uma organização para o momento da realização das propostas postadas na plataforma. Nas casas das meninas, os cantos com mesinha pequena, cadeira, cadernos, quadro negro, estojos de lápis, livros para colorir espelham a mobília e os materiais das salas de aula escolares. Cabe lembrar que ao trazermos essa questão em debate não queremos dizer que preparar um ambiente ao modo escolar seja bom ou não, mas que o “preparo” tem inspiração no modelo escolar, institucional. Assim, é possível dizer de uma institucionalização da infância que excede aos enfileiramentos, aos sinais sonoros e aos “fechamentos” presentes no espaço escolar, pois constituem um modo de conceber a escola, preparando em casa ambiente semelhante ao escolar.

No decorrer dos encontros entre crianças e pesquisadoras, as famílias tiveram participações, contribuições e intervenções possibilitando analisar sob outros ângulos, a relação família-escola-pesquisadora-crianças. A partir de um adensamento teórico-conceitual-metodológico captamos as contribuições únicas das crianças pequenas num trabalho de campo que excede ao contexto físico e presencial do espaço escolar e assume outros indicativos, desta vez, do espaço público ao privado, ou seja, do contexto institucional às casas das crianças.

Explorar as narrativas das crianças envolve o retorno às gravações, às anotações do caderno *Para registros de estar lá* e às transcrições registradas a partir das gravações dos encontros. Oliveira (1996) chama a atenção ao trabalho do etnógrafo, mostrando que olhar, ouvir e escrever podem parecer familiares, mas não se constituem atos dispensáveis de problematizações, exigindo perceber o outro e perceber-se no processo que envolve uma refração, ou seja, “a partir do momento em que nos sentimos preparados para a investigação empírica, o objeto sobre o qual dirigimos o nosso olhar já foi previamente alterado pelo próprio modo de visualizá-lo” (OLIVEIRA, 1996, p. 15). Assim, nesta pesquisa exploramos as narrativas infantis sobre o processo de institucionalização da infância e voltamos ao material empírico, às linguagens, expressões e manifestações das crianças, sem desconsiderar a reflexividade metodológica e o modo como nos constituímos neste trabalho etnográfico.

O trabalho de campo, a princípio de uma presencialidade, passou a ser atravessado por encontros virtuais, a maneira possível para estar com os sujeitos deste estudo. Há de se abordar, com base nas discussões de Pratt (2016), que o fazer etnográfico não trata de neutralidade, nem apresenta realidades de outros sem ser afetado por filtros pessoais e interpretativos, antes “produz um tipo de autoridade que se ancora, em larga medida, na

experiência subjetiva e sensorial” (PRATT, 2016, p. 69). Embora o texto etnográfico resulte dos encontros e das interlocuções entre os sujeitos, esta experiência é resultante de uma subjetividade e supõe movimentação, situando o pesquisador entre e em meio ao campo, “olhando e sendo olhado, dirigindo-se aos outros e sendo abordado por eles” (PRATT, 2016, p. 69).

A movimentação da/na pesquisa *com* crianças envolve também os adultos, “[...] não exclui a presença dos adultos e o lugar que ocupam nas suas vidas, nem negar que elas também interferem na nossa forma de ser adultos e pesquisadores” (ANDRADE; FERREIRA, 2020, p. 61). Assim, chegar-se aos modos de vida das crianças, ainda que no atravessamento da tecnologia, possibilitou estar com elas em diferentes momentos e contextos. Uma condição que pode ser reafirmada no anúncio de que:

[...] Reciprocamente, o pesquisador adulto também tem um papel atuante na pesquisa, e neutralizar este olhar é neutralizar parte da pesquisa – não é, pois, negligenciável o seu interesse particular em levar a bom porto a pesquisa nem de se disponibilizar para assegurar as várias mediações solicitadas com os espaços sociais da cidade e sociedade de acolhimento enquanto constrói o seu campo (ANDRADE; FERREIRA, 2020, p. 61).

Percebe-se que nos momentos vivenciados com as crianças, estas lançaram olhares e demonstraram interesse na relação com os colegas e também com a pesquisadora, como no dia em que estávamos a encerrar um dos encontros — por vezes este encerramento foi desafiador, pela insistência de algumas crianças em continuarem em contato com os colegas, mas o tempo-relógio indicava a necessidade de encaminhar uma despedida — quando Gabriely me sugere: “Vai lá e faz a comida aqui com a gente, e janta conversando com a gente. Tem que conversar” (Registros das Gravações, 10 de dezembro de 2020). Ao mencionar a possibilidade de que a pesquisadora prepare a janta enquanto conversamos, ouve-se risadas dos familiares que estavam próximos, mas para a Gabriely, a ideia se manteve, mostrando que seria muito bom continuarmos com o encontro, independente dos afazeres. Assim, principalmente nos encontros das dezenove horas, as crianças alimentavam-se enquanto estávamos juntos ou até se aninhavam na cama para uma descansadinha, a sugestão de Gabriely remete-nos a refletir acerca das relações com/entre espaço-tempo, entendidos na intensidade vivenciada à distância, em nossas casas, mas de uma proximidade que ultrapassa as relações institucionalizadas, escolares. O tempo escolar delimita horários para alimentação, tanto das crianças quanto das (os) professoras (es), o que os coloca em lugares diferentes, afastando possibilidades de

conversas sobre gostos, preferências, sabores, aromas.

Sobre a questão do tempo, cabe destacar que cada um dos encontros com as crianças exigiu um preparo, não no sentido de listar coisas a serem realizadas com as crianças, mas de organização de horários com familiares, recursos tecnológicos e disponibilidade de local para cada momento. Realizar encontros com as crianças não se trata apenas de “abrir a câmera” e começar um diálogo, o momento é antecedido por uma dedicação de tempo. O planejamento das propostas aconteceu junto às crianças, com sugestões de brincadeiras, histórias e por vezes estendemos o tempo em conversas sobre os assuntos trazidos para a roda no momento dos encontros. Quanto ao tempo contado no relógio, pensávamos em estender a uma hora, mas vinham muitas ideias de jogos, brincadeiras e assuntos que envolviam crianças e pesquisadora. Ao olharmos para essa temporalidade, distanciamos-nos da perspectiva de uma observação participante, pois o envolvimento adensa e intensifica as relações entre sujeitos-pesquisadora.

Pratt (2016) contribui para entendermos que nas pesquisas etnográficas, o campo é construído no decorrer do processo, ou seja, não está delimitado e constituído *a priori*, mas resulta das relações formadas, mantidas e reestruturadas entre os sujeitos-pesquisadores e nos espaços/ambientes que estes se inserem. Com essa percepção, é possível dizer que imergimos em contextos diversos para as investigações etnográficas, sejam elas de modo presentificado ou atravessadas por uma virtualidade, os quais têm nos posicionado diante deste processo, impedindo assim uma postura de observador participante, pois as condições do trabalho de campo constituem parte “daquilo de que se deve dar conta no trabalho de campo” (PRATT, 2016, p. 80).

Um excerto das descrições mostra outro momento do envolvimento das crianças:

A gravação mostra imagens captadas de ambientes das casas dos participantes. Uma das janelas mostra Samuel, posicionado em frente e próximo à câmera, com os braços apoiados nos joelhos, a contar episódios de filme sobre carros. Atrás e bem perto de Samuel, as mãos da mana Júlia estão em trabalho, colando folhas secas num desenho feito por Samuel. Lívia, de dois anos, está ao lado observando e mordiscando uma maçã que segura nas mãos. De outra janela, o fundo é uma parede clara e parte de estampado colorido, que parece ser uma toalha de mesa. Em meio a cadernos, lápis de cor, cola, canetinhas, se vê Heloísa, com um dos braços apoiados em frente à câmera e a outra mão em movimentos firmes, a desenhar em seu caderno. Há ainda outra janela, a que mostra o rosto da pesquisadora, o encosto de madeira e logo atrás folhas verdes, um tanto desfocadas pelo movimento (Registro dos Encontros, 29 de outubro de 2020).

Assim, acessar os tempos de gravações possibilitaram resgatar as memórias e principalmente observar-se neste processo, enquanto pesquisadora e reconhecer-se neste lugar de adulto que estabelece diálogos com as crianças, não numa perspectiva adultocêntrica, mas no entendimento de que as crianças pequenas trazem inúmeras contribuições para a nossa compreensão dos seus modos de viver. Assim, refletimos acerca do campo de pesquisa que construímos com as crianças, para que seja possível repensar nosso próprio olhar perante esses sujeitos.

Uma reflexão importante a assinalar trata-se da característica subjetiva nas pesquisas *com* crianças, principalmente pela impossibilidade de desenvolver entrevistas ou conversas particulares com os sujeitos do estudo. Segundo Pratt (2016), à medida que adentramos ao trabalho de campo é preciso abandonar qualquer presunção de modelos para a geração de dados e buscar observar a quais enredos estamos submetidos, enquanto pesquisadores. Nesta pesquisa *com* crianças reafirmamos tais condições e demarcamos que estes percursos não podem ser silenciados, mas precisam compor os questionamentos principalmente no sentido de desmistificar o trabalho etnográfico das pesquisas *com* crianças.

A partir dos estudos de Talal Asad (2016), evidenciamos algumas questões sobre o exercício do olhar, da escuta e da observação, provocados pelo retorno aos diferentes registros, perpassados pela tradutibilidade das culturas infantis. Ao traduzir as narrativas das crianças, procuramos entendê-las como sujeitos deste estudo, com atenção aos seus diversos recursos de expressão, ora de dentro de caixas de papelão, a desaparecer pelo parque a procura de pedrinhas, a deixar a câmera direcionada ao teto ou a sugerir que a pesquisadora prepare a janta enquanto conversamos. Ou ainda, a queixar-se abertamente de sua canseira, achegando-se bem próximo da câmera para pegar o celular, levá-lo até a cama e aninhar-se na almofada: “*Oi gente eu vou me deitar aqui, tá doido... Fiquei cansada de ficar lá sentada. Depois de deitada, Gabriely canta uma música, uma versão da brincadeira cantada conhecida como Popeye foi à feira... convocando aos colegas para brincarem juntos*” (Registros das gravações, 10 de dezembro de 2020).

A compreensão do processo de tradução dos dizeres das crianças trata-se sobretudo de percebê-las não distantes e nem inferiores, pois as considerações de Asad (2016) fazem-nos ver que traduzir as culturas infantis não se alinha à conotação avaliativa ou de alternativas polarizadas, redutíveis a boas ou ruins. É preciso, ao etnógrafo, a percepção das formas de vida, sem a pretensão de alinhar frases, palavras ou parágrafos, na tarefa de “tentar reconstruir as



várias formas pelas quais a ‘língua nativa’ lida com o mundo, expressa informações e constitui a experiência, antes de traduzir um discurso estrangeiro na língua do seu texto etnográfico” (ASAD, 2016, p. 214). Ou seja, no caso deste estudo com crianças, não há sentido emparelhar os dizeres das crianças a partir de um ponto de vista único, pré-determinado ou ainda reduzir esta tarefa a regras gerais. Antes implica constituir-se tradutora das linguagens infantis aprendendo e envolvendo-se em seus modos de dizer e lidar com os encontros, ou seja, a partir e do interior das suas formas de vida, pois “a tradução do antropólogo não é apenas emparelhar frases em abstrato, mas de *aprender a viver uma outra forma de vida* e a falar um outro tipo de língua” (ASAD, 2016, p. 217).

Pratt (2016) refere-se aos estudos dos discursos etnográficos e aos desafios a constituir o trabalho de campo. Podemos afirmar a experiência subjetiva e sensorial desta pesquisa etnográfica, atravessada de singularidades, o que não seria diferente, no caso de uma pesquisa *com* crianças e não *sobre* elas. A experiência subjetiva e sensorial acontece em via de mão dupla: enquanto observamos, somos observados pelas crianças. Do mesmo modo que elaboramos escritas a partir dos seus dizeres, das suas ações, elas mantêm olhares e escutas inclinadas aos adultos com quem convivem e suas leituras produzem saberes, tensionam as culturas e elaboram conhecimentos. Sobre abordar e ser abordado, é interessante retomar as observações de Gabriely e Nicolly:

A gravação tem minutos confusos, com certa dificuldade de transcrição. Pode ser comparada com um filme antigo que falha, acelera, aparece e some imagens. Para observar atentamente poucos minutos, requer tempo e dedicação. Os movimentos, os sons de cada uma das janelas - e se for o caso de alguma apresentação, são os desencadeadores do recurso de gravação. No lugar de uma participante, assim como cada uma das crianças, a pesquisadora não pode selecionar o que será gravado. O que tem ajudado são as palavras daquele velho companheiro amarelo. *Para registros de “Estar lá”*, um apanhado de memórias da pesquisa. Foi uma tarde intensa, sol e calor de dezembro. O encontro da tarde, direto e ao vivo de diferentes espaços da escola. Após o encontro, registros e fotografias dos cenários: sala, parque, área externa, casinha e ainda a produção de um pequeno vídeo para mostrar às crianças no encontro das dezenove horas. Iniciado o encontro, comunico minhas intenções, mas nem tudo corre tão bem e no momento de apresentar a gravação, apenas uma delas – Mikael – afirma ter visto as imagens. A princípio a chateação de algo que não deu certo, mas Nicolly aparece na minha tela: “Eu queria que logo voltasse... Brincar no parquinho com meus amigos.... Tá demorando muito!!!”. E continua referindo-se à gravação: “Acho que quando todo mundo sair.... sair daqui e desligar tudo.... a gente vê. Eu ainda não vi...”. Acolhemos a sugestão de Nicolly e combino que depois encaminho a gravação. Gabriely sugere: “Bora desenhar!” Nicolly pede papel e lápis à mãe. Mikael começa a desenhar numa caixa de papelão. Thomaz não diz nada a respeito, está entretido com um livro grande e depois nos contará histórias. Ficamos com este combinado e a gravação capta uma cantoria que vem da casa do Mikael, meio abafada dentro da caixa de papelão. Vê-se a caixa, mas Mikael não. Eu deveria estar

contemplando a cena e tentando entender e a concentração rendeu reações percebidas por Gabriely, que chama todos para observar: “Pessoal... acho que tem que encerrar por aqui... porque a ‘profe’ tá com sono!”. E depois das nossas risadas, ela me convida: “Prooofe... Vamos desenhar também? Tu ‘pode’ escrever no teu caderno, desenhar de canetinha.... Fazer coração...” (Registro a partir das gravações. 10 de dezembro de 2020).

Além de demonstrarem que estão acompanhando o que acontece aos colegas e à pesquisadora, Gabriely e Nicolly trazem sugestões para as situações que identificam: ao sinal de cansaço da pesquisadora, encerrar o encontro ou desenhar corações de canetinha poderia ser uma ideia. Ao esperar por uma apresentação que não se faz possível, a indicação de Nicolly é assistir depois, quando não estivéssemos mais ali, naquele momento, junto aos colegas.

Ao sugerir à pesquisadora que desenhe com canetinha, escreva em seu caderno ou faça corações, Gabriely pressupõe acessar objetos que fazem parte do conjunto dos materiais ditos escolares, que certamente uma adulta-pesquisadora teria facilmente a mão e indica ações como a escrita ou o desenho de corações, o que remete aos fazeres escolares. Para Gabriely, os adultos, em especial as professoras, têm canetas, cadernos, canetinhas, folhas e desenhavam corações. Ainda é possível observar, na fala das meninas, que as sugestões trazidas por elas indicam ajustes secundários (GOFFMAN, 1974), garantindo um tempinho a mais para o encontro com os colegas, enquanto sugerem outras propostas para o encontro.

O *transitar* de Gabriely, entre ajustamentos primários e secundários (GOFFMAN, 1974), vai posicionando também as percepções das crianças em relação aos seus ofícios de aluno na escola (CHAMBOREDON; PRÉVOT, 1986), ofício tecido a partir de “‘não lugares’, entre lugares, passagens e intervalos”, dando-nos a ver a escola como um lugar “onde há muita intensidade e pulsam vidas” (LIMA, 2010, p. 28). Dito de outro modo, o movimento de Gabriely coloca em destaque uma dupla relação com a escola. Primeiro, entendendo-a enquanto lugar de práticas de controle, de obrigação de todos executarem a mesma atividade na mesma hora (aquilo que Goffman (1974) trata como arregimentação): “*Bora desenhar!*”. Mas, concomitantemente, a escola é também lugar de “diferentes movimentos de transgressão e resistência que desterritorializam e alterizam a própria escola” (LIMA, 2010, p. 28). É Gabriely quem nos convoca a “traçar uma sutura sobre a organização da escola”, novamente recorrendo a uma expressão de Lima (2010, p. 28): “*Prooofe... Vamos desenhar também? Tu ‘pode’ escrever no teu caderno, desenhar de canetinha.... Fazer coração*”.

A exploração do material empírico oferece indícios de que, a todo o tempo, as narrativas das crianças nos dizem dessa institucionalização, as quais por vezes ajustam-se ou

tensionam, de modo a criar escapes às institucionalidades. À luz de Goffman (1974) vimos certa adequação ao que está imposto e demarcado institucionalmente, visto que as crianças tendem a reproduzir os modelos, adequando-se ao que está conformado ao projeto institucional escolar, e aqui lembramos que ao descrever o enfileiramento após o sinal sonoro do momento do lanche, trata-se deste ajustamento primário, de adequação à organização do tempo escolar. Já pelos ajustamentos secundários, ou sejam, pelo emprego de meios não autorizados vão possibilitando escapes ao que está imposto ou demarcado institucionalmente.

Sobre essa questão, Ferreira (2005, p. 120) indica que os ajustamentos secundários:

[...] propiciam um sentido de alguma autonomia e autenticidade aos seus autores face aos constrangimentos da instituição, gerando também um conjunto de saberes-fazer, saber-estar e sentires por referência aos seus interesses – gozo, euforia, risota, malícia – que, envolvendo a acção cooperativa, fundam solidariedades, alianças e a sua identidade como grupo de crianças.

Ao observar as crianças em volta da árvore, por exemplo, após o som estridente do sinal ecoar no pátio da escola, é possível dizer que todos que estavam ali — salvo sob alguma dificuldade auditiva — tenham ouvido ou pelo menos percebido que as crianças se dirigiram às filas. Contudo, Francisco e as duas meninas de outro agrupamento permaneceram por ali, a trocar palavras e observar o pátio por janelas imaginadas nos encontros dos galhos da árvore, como um escape ao tempo da fila, e um tanto a mais de tempo para brincar, conversar, imaginar. Assim, nos dizeres de Ferreira (2005, p. 129), “se as regras institucionais constroem as actividades das crianças, também se lhes oferecem à sua apropriação e ressignificação à luz dos seus próprios interesses e representam um modo delas criarem umnexo entre aqueles dois mundos”, o que são considerados “fulcrais para o desenvolvimento e manutenção de uma identidade de grupo e para o exercício de outras funções e poderes sobre os adultos e os pares”.

Se para Goffman (1974, p. 160), os ajustamentos secundários são caracterizados por maneiras nas quais “o indivíduo se isola do papel e do eu que a instituição admite para ele”, ao pensarmos a instituição escolar, é preciso dizer que as práticas escolares consignam moldes para que as crianças se ajustem. Vejamos sobre isso a partir de um dos encontros virtuais, em que Samuel é chamado pela mãe: “Senta menino, presta atenção na professora!”. Ou seja, estamos diante de um outro jeito de dizer o que se espera de uma criança, em seu ofício de aluno, a ajustar-se ao que se espera para este papel: sentar-se e prestar atenção no adulto que fala (mesmo que a mãe saiba da pesquisa, neste momento, refere-se à professora).

A recomendação da mãe de Samuel demonstra uma conformação ao que é (im)posto pela instituição escolar — a criança sentada está mais atenta. Uma ação instituída nas práticas escolares, a qual tende a colocar os corpos das crianças acomodados em cadeiras e carteiras, enfileirados, atentos às falas e aos mandos do adulto-professor, forçando o que é heterogêneo para que se torne homogêneo, padronizado (BATISTA, 2003). Sobre esse tempo e o papel decisivo dos adultos nas condições de vida das crianças, Sarmento (2011) leva a refletir as normatividades que a escola, enquanto instituição da infância, impõe através das determinações, interações e no desempenho de papéis das crianças frente aos adultos. Assim, a perspectiva instituída pela escola à criança uniformiza os modos de acesso aos saberes, avaliando, premiando e aniquilando as vontades, desejos, emoções para dar lugar ao aprendiz, ao aluno. Nas palavras de Lima (2010, p. 28-29), “a escola, como instituição moderna, tem por objetivo transmitir o conhecimento científico e, com isso, formar o sujeito racional e autônomo” e, como tal, “se ocupa de formar, disciplinar, docilizar os sujeitos”. Entretanto, segue esta autora a dizer que a escola “trama, ao mesmo tempo, em sua organização, em sua interioridade, possibilidades de vida, projetos e sonhos”.

Vimos isso presentificado no registro do encontro da mesma tarde sobre a qual nos referimos acima (e em outros encontros), quando a gravação se encarrega de mostrar que o celular de Samuel esteve à sua frente, em cima da cabeça, ao seu lado e aos seus pés, indicando que o menino se deitava na cama, encostava a cabeça no sofá e segurava o celular com os braços estendidos bem no alto, colocava o celular ao seu lado e acomodava-se no chão. Com seus movimentos, pode-se ver e ser visto de outros ângulos, descobrir caretas diferentes, rolar no chão, esticar os braços e apoiar as pernas nas paredes, engatinhar em frente à câmera. Ou seja, Samuel estava a nos dizer que para “prestar atenção à professora”, não necessariamente precisava sentar-se na cadeira, conforme a mãe instituiu.

Ao atribuir ajustamentos secundários, Samuel descobre e indica outros jeitos de estar com os colegas nos encontros e demonstra que é possível estar envolvido com as propostas e com nossos diálogos, sem necessariamente, permanecer sentado a todo o tempo. De que não é preciso ajustar-se ao que na escola está materializado em forma de cadeiras, carteiras, filas, uma conformação dos corpos à norma. Samuel também indica uma resistência, ao deixar as colagens para a irmã e manter-se posicionado em frente à câmera, conversando sobre os assuntos que lhe interessam. Sobre isso, somos lembrados por Ferreira (2005) que simultaneamente, as crianças desenvolvem grupos de apoio mútuo, resistindo às regras do

sistema adulto, o que implica em tensionar forças e colocar em ação uma certa autonomia de grupo, “quando tentam preservar a identidade pessoal e construir a sua identidade como grupo social” (FERREIRA, 2005, p. 121).

A pergunta: “A gente não vai fazer nada hoje?” — emendada à observação: “Tu ‘vai’ perguntar da creche?” (expressão utilizada em um dos subtítulos desta seção), diz de uma espera por um encontro com uma pesquisadora, que fará perguntas das quais ela antecipa e aproveita para responder. Mas, também há uma expectativa, demonstrando esperar por uma prática institucionalizada, que vem com a primeira pergunta, sugerindo que faremos alguma brincadeira, ou terá alguma história para nosso encontro. Heloísa tem esperado pelos encontros ao modo de uma “aula”, preparada com um caderno, lápis coloridos e cola — seus materiais escolares — e mostra-se disposta a desenhar, pintar, fazer colagens, o que revela uma espera que não é somente dela, mas uma espera de que ao entrar para a escola, as crianças passem a lidar diretamente com esses materiais. O cenário da mesa preparada com caderno, lápis, canetinhas e a cola, remete pensar o que Chamboredon e Prévot (1986) anunciaram sobre a escola da infância: cada sociedade prepara uma instituição para as suas crianças.

Diante das muitas manifestações criativas das crianças, observadas nos diferentes momentos em que estávamos juntos, nos autorizamos a afirmar que a instituição educativa/escolar tem posicionado as crianças à condição de alunos. No entanto, há de se considerar a interdisciplinaridade dos saberes para repensarmos o processo de institucionalização da infância, haja vista as confluências apresentadas neste texto: Educação, Sociologia da Infância, Sociologia, Antropologia e Filosofia. As problematizações, a partir da invenção do ofício de aluno e do ofício de criança e da nova institucionalização da infância, convocam um olhar ao posicionamento dos sujeitos por vezes desconsiderados nesse processo, as próprias crianças. No ensejo, convocamos um narrador magistral, não para ancorar o texto etnográfico e iniciar a expedição, mas para estar conosco e do seu modo, indicar caminhos para uma nova institucionalização das crianças.

A imagem do meu notebook mostra Felipe sentado na cama, encostado nos travesseiros. A mãe está perto e de vez em quando aparece ao lado de Felipe. A professora que está conosco nesta tarde, cumprimenta-nos ao chegar e conversa um pouco sobre o calor e a organização dos encontros. Sua imagem é mostrada quando conversa com Felipe. Na cama de Felipe, bem próximo da câmera do celular, a gata Pepita disputa um tantinho de atenção e de vez em quando muda de lugar e fica muito perto da câmera. Mas, nesse momento fomos convidados por Felipe para conhecer como ele joga memória, com as cartas espalhadas na cama. Senta-se com as pernas dobradas para trás e vai retirando as cartas para explicar:

“Óóó” - Felipe mostra nas mãos um par de cartas do jogo da memória. “Tem dois aviõezinhos... todos esses... ‘é’ uns dois...” e refere-se aos pares que vai formando. “Aí tu segura. Se tu ‘pegar’ os dois, tu ‘consegue’ eles” - Felipe mostra os pares das peças do jogo de memória. E sai pela casa, busca outro urso de pelúcia, que já era meu conhecido e fica brincando com todos os outros que vai trazendo, coloca um ao lado do outro, enquanto a mãe explica que são “heranças” dos irmãos mais velhos de Felipe. Um pouco depois, Felipe traz outro jogo, o Uno. Perguntei como se joga Uno. E a explicação de Felipe sobre o Uno dura aproximadamente dez minutos desta gravação: espalha as cartas do Uno na cama, mostra cada uma delas, explica as funções das cores e números. Este tempo, ainda que cronologicamente possa ser demarcado, indica o respeito e a sensibilidade ao “narrador magistral” Felipe. Envolvido no que de longe possa ser um encontro com a presença e a atenção de três adultas, mas de perto se pode sentir a intensidade de sua narrativa, pelo seu olhar, pelos seus gestos, pela proximidade ao mostrar os números nos cantinhos das cartas, o quanto esta escuta atenta, interessada dá sentido e valor às regras do seu jogo, ou seja, o quanto as suas narrativas envolvem uma comunidade de ouvintes. Felipe segura as cartas, mostra elas à câmera, explica o significado do número e das cores, até juntá-las todas nas mãos (Registro das gravações, 05 de novembro de 2020).

Cabe, a partir desse registro e, sobretudo do lugar ocupado por Felipe na cena, pensar na possibilidade da infância como um tempo de autoria social, de pleno exercício de cidadania — outorgado legalmente a partir do ECA (Lei 8069/1990); processo também conquistado por conta do processo de institucionalização da infância, dada a emergência da criança pública, a criança que deixa de ser responsabilidade exclusiva da família. Assim, é possível pensar que “as instituições que influenciaram a construção da infância moderna também experimentam processos de mudanças que, por sua vez, promovem uma outra institucionalização da infância”: a nova institucionalização da infância (NUNES; CORSINO, 2012, p. 20).

Entendemos que essa nova institucionalidade exige a recusa do tempo da mesmidade, um “tempo disjuntivo que pressupõe a lógica binária do bem e do mal, do certo e do errado”, como justifica Lima (2010, p. 32), abrindo espaço para acolher o *outro* — criança. Sob essa prerrogativa, parece-nos possível pensar em um plano de imanência para organizar o espaço-tempo escolar. Uma escola/instituição educativa que acolhe as diferentes expressões de vida. Uma escola/instituição educativa que possa ser pensada como lugar de narrativas, lugar de experiência, conceitos benjaminianos caros a este estudo, pois corroborando Nunes e Corsino (2012, p. 29), “experiência e narrativa são conceitos capazes de ajudar a compreender processos institucionais e seus impasses”. Também porque consistem em conceitos que trazem indicativos às práticas pedagógicas cotidianas junto às crianças pequenas, pois provocam a pensar os contextos de Educação Infantil como lugar de valorização das crianças e suas manifestações, de interações múltiplas (entre coetâneos e não coetâneos, entre crianças e

adultos, entre os próprios adultos), de humanização e, sobretudo, de promoção de conhecimento de si e do mundo a partir da ampliação e diversificação de experiências sensoriais, expressivas, corporais, tal como preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009).

A título de fechamento desta seção, cabe reafirmar os modos como os registros dos encontros foram importantes e contribuíram para nosso operar sobre os dizeres das crianças e suas ações, os quais estão impregnados de sentidos e significados, e a cada chegada aos registros gerados na pesquisa, é possível alargar os saberes acerca dos seus pontos de vista sobre as coisas que lhes afetam e como lidam com as mais diversas situações. Ainda que o texto científico implique regras normatizadas e convoque uma posição científica de fala, o trabalho de campo, a partir das gravações filmicas, nesta parte final da pesquisa, possibilitou à pesquisadora um olhar para o *outro* — crianças, sem deixar de olhar para si, num processo de autoconhecimento.

Ao traduzir as experiências vivenciadas com as crianças, a todo o momento, as ações/falas/movimentos da pesquisadora recuperaram vivências com este grupo de crianças. Neste processo não é possível observar/ouvir/ver somente as crianças, pois as gravações desta vez não estão posicionadas em lugares estratégicos da sala ou do parque, postas para capturas de movimentos, falas e expressões das crianças. Ou seja, além de gravar as crianças, o recurso tecnológico do *Google Meet* mostra a coexistência da pesquisadora em tela: tanto as crianças quanto a pesquisadora são gravadas, o que por vezes torna o trabalho de transcrição denso, de uma transcendência atemporal. Não importando o tempo-relógio, mas a intensidade que este tempo é vivenciado. Benjamin (1994, p. 206) convoca a uma outra dimensão do tempo, a qual permite uma “superposição de camadas finas e translúcidas”, representando o processo pelo qual as narrativas surgem, “como coroamento das várias camadas constituídas pelas narrações sucessivas”.

Voltar aos dados etnográficos envolve um retorno, não aos modos primitivos de uma expedição etnográfica, mas num tempo destinado para estar demoradamente nas gravações, as quais implicaram olhar, escuta e observação às narrativas das crianças e às relações com a pesquisadora. Não há como voltar a este material sem se deparar consigo, com as ações e os dizeres, que nos trazem à tona uma autoanálise, provocando reflexões acerca do papel do etnógrafo. Não um etnógrafo a bordo de sua tenda, mas no meu caso, implicada, perguntada, perpassada pelo contexto vivido pelas crianças, pela escola e afetada pelas

narrativas das próprias crianças, em saberes que tensionam as concepções acerca da infância e do processo de institucionalização.

E assim convocamos uma presencialidade, ainda que por meio de recursos tecnológicos, de localizar a si e ao outro em uma mesma ordem de tempo. A presença. O que Benjamin (1994) descreve como o tempo de uma presencialidade, o tempo da experiência, das memórias vividas, as quais compõe.



## 5 TEMPO DE DESFECHOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES



*A força com que uma estrada no campo se nos impõe é muito diferente, consoante ela seja percorrida a pé ou sobrevoada de aeroplano. Do mesmo modo, também a força de um texto é diferente, conforme é lido ou copiado. Quem voa, vê apenas como a estrada atravessa a paisagem; para ele, ela desenrola-se segundo as mesmas leis que regem toda a topografia envolvente. Só quem percorre a estrada a pé sente o seu poder e o modo como ela, a cada curva, faz saltar do terreno plano (que para o aviador é apenas a extensão da planície) objetos distantes, mirantes, clareiras, perspectivas [...]*

*(BENJAMIN, 2020, p. 14).*

Esta dissertação decorre de uma pesquisa etnográfica no campo da Educação que se comprometeu em analisar processos de institucionalização da infância. Assim, coube-nos a  *tarefa* de acompanhar essas crianças e identificar como vivem a experiência da institucionalização em um agrupamento pré-escolar quando este se encontra alocado em uma instituição escolar de Ensino Fundamental, com vistas a conhecer as narrativas e as experiências das crianças com/entre/neste espaço-tempo. Durante a pesquisa, a aproximação às crianças, a princípio numa temporalidade presencial, passa a ser por meio de recursos tecnológicos, devido à necessidade de isolamento social, motivada pelas proporções da pandemia.

Ao atravessar este tempo de pesquisa num momento em que o mundo encontra-se em pandemia, enfrentamos dúvidas, incertezas, lacunas que se achegavam e juntavam-se às buscas, sejam de aprofundamento teórico-conceitual-metodológico ou até aquelas de (des)ordem emocional, que contaram com acolhidas no processo de orientação e no aconchego da família. As interrogações fizeram-nos caminhar, trouxeram esperanças para adensarmos aos processos de pesquisa vividos com as crianças, ao mesmo tempo que nos colocavam frente aos desafios da busca por conceitos e teorias, as quais ajudaram a aproximarmo-nos ainda mais das crianças, observar e aprender a partir das suas narrativas: expressões corporais, olhares, (des)afetos, manifestações criativas.

As alterações de rota levaram a reestruturar os modos para estarmos com as crianças, no esforço em manter as escolhas teórico-metodológicas, mas com a consciência da necessidade de sua ampliação e, principalmente, pelo respeito às pessoas e ao tempo que dedicamos desde o início da caminhada. Com essas mudanças, estenderam-se as relações de confiabilidade e respeito, visto que passamos a estar de uma outra maneira com as crianças e, por vezes, também com suas famílias. Este outro lugar, não mais na relação com a professora ou profissionais da escola e crianças, mas das suas casas e nas relações familiares, colocou-nos em momentos diversos, de desafios e incertezas, permeados pelos diferentes contextos das vidas das crianças. No entanto, não deixamos de aproveitar para trazer dúvidas e questionamentos ao debate, o que do ponto de vista epistemológico, ampliou a necessidade de reunir perspectivas teórico-conceituais e metodológicas, trazendo à tona não somente os achados da pesquisa, mas contribuições para o desenvolvimento desta pesquisa etnográfica *com* crianças.

O esforço em manter os encontros entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa constituiu-se na possibilidade de uma conexão com as crianças e suas famílias, nos quais as crianças colocaram *em cena* suas maneiras de pensar, sentir, ver e expressar suas culturas, seu(s)

modo(s) de vivenciar a experiência da/na Educação Infantil. Tanto na presencialidade dos primeiros dias quanto aos encontros virtuais, as crianças participaram da pesquisa e suas maneiras diversas de se expressarem nos dizem das relações estabelecidas com colegas, professores, profissionais da escola e familiares. Prosseguimos conhecendo, explorando e aprendendo com as crianças a melhor compreender suas narrativas, as quais dizem da experiência vivida na infância, seja na escola enquanto instituição ou no espaço e no tempo diversos das suas próprias casas.

Com atenção às escutas, às observações, às escritas e aos dizeres procuramos desenvolver relações de confiabilidade e respeito entre pesquisadora e sujeitos, no sentido dialógico, relacional, com o aceite e o assentimento das crianças. Do mesmo modo, por vezes as crianças acessaram as gravações, as imagens e os registros feitos pela pesquisadora no caderno *para registros de estar lá*. Ainda assim, estamos planejando outras possibilidades para a apresentação desta pesquisa às crianças, às famílias e aos professores/as e aqueles que se interessarem.

Aquele entendimento do campo de pesquisa *com* crianças de que estes sujeitos constituem informantes, passa a ser visto de um outro modo, a dizer das interlocuções entre as crianças e a pesquisadora, lançadas à tradução por meio de um processo (auto)reflexivo. Os olhares, as piscadelas, as gargalhadas, os choros, os braços cruzados, as caretas, os jeitos diferentes de estar em frente à câmera, as caçadas à insetos e as conversas sobre luas, bichos, balas, entre tantas outras expressões das crianças, permitiram observarmos o quanto suas narrativas são potentes e expressam as suas culturas. Para que as narrativas das crianças se constituam em elementos propulsores de reflexões sobre o lugar ocupado por elas neste processo de institucionalização, é importante que olhares, escutas, observações e registros estejam comprometidos e implicados com a ética, a política, a estética das relações estabelecidas entre crianças e adultos.

Reafirmamos a ética ao dizermos dos assentimentos e autorizações, embora este princípio seja destacado nas relações entre pesquisadora e crianças, nos envolvimentos, nos diálogos, nos quais estive frente aos costumes professorais, adultocentrados e pus-me a conduzir as falas ou as propostas nos encontros com as crianças. Perceber-se neste processo tem sido uma constante, pois a oportunidade colocada com as gravações provocou este movimento autorreflexivo. Foi preciso retornar às gravações e assistir aos encontros observando-me enquanto pesquisadora. Um processo de autoconhecimento que envolveu

deparar-me com minhas fragilidades de pesquisadora, seja nas perguntas, nas respostas ou em outros dizeres que poderiam ter sido diferentes. Um espelho, talvez a oportunidade única, de uma pesquisadora colocada em sua própria mirada, junto aos sujeitos, no trabalho de campo. Ao convocar uma relação ética, foi preciso repensar minha participação nos encontros, no sentido de acolher as crianças sem antecipar propostas ou encaminhamentos, mas ouvir seus dizeres, por vezes seus silenciamentos ou ainda, a ficar segurando o queixo, numa espera por duas meninas que me deixaram *congeladas* na tela do celular largado em algum lugar, no lado de fora do apartamento da prima. No início, uma pesquisadora impaciente, contaminada com expectativas por resultados, que foi aprendendo com as crianças a aproveitar o momento presente, viver a experiência do encontro com as crianças, ouvir e valorizar suas histórias, suas tentativas de assobios e até os murmurinhos quando estavam a desenhar. Aproveitar os ensinamentos das crianças é a riqueza que perdemos quando estamos concentrados em resultados e expectativas do mundo adulto. Sorte nossa, a generosidade e paciência das crianças.

A dizer da Educação Infantil — creche e pré-escola —, enquanto etapa da Educação Básica, situada num contexto de disputas, rodeada de interesses neoliberais e de organizações ditas não-governamentais, é preciso demarcar que mesmo que as crianças contribuam a repensar a institucionalização das suas infâncias, é emergente ativarmos os princípios políticos entre professoras(es), familiares, profissionais da Educação. As narrativas das crianças dizem deste olhar político à educação e convocam os adultos a ocuparem seus lugares na defesa e na luta por uma Educação Infantil para todos, pública, participativa, gratuita, democrática, laica, igualitária e de qualidade social referenciada. Tais características impactam em mudanças, transformações nos modos como se organizam os espaços-tempos da Educação Infantil e seus projetos pedagógicos, a considerar as contribuições das crianças e o envolvimento político dos sujeitos adultos com as diferentes responsabilidades diante da infância.

A participação das crianças, suas narrativas e o modo como trazemos estas contribuições para repensarmos os processos, as relações, as estruturas institucionalizadas constituem um fazer político diante das diferentes e diversas realidades que as crianças estão imersas. Por isso que tensionamos um modelo único para todos, considerando o contexto diverso que nos constitui enquanto seres neste mundo, não há como imaginar uma única proposta ou perspectiva pedagógica que possa contemplar todos. É preciso que a Educação Infantil seja considerada a partir da heterogeneidade, das diversidades, das condições desiguais que se colocam às diferentes realidades. Crianças que estavam conosco no início desta pesquisa

não participaram dos encontros com os colegas e a pesquisadora, não viveram essas experiências, por conta das condições diversas das suas vidas. Infelizmente, pois desejávamos que estivessem conosco e, por isso, procuramos encontrá-las com outros recursos, por ligações ou chamadas por vídeo.

As preocupações com a tarefa de traduzir a pesquisa etnográfica, ao descrever ações, cenários, contextos, dialogar com as crianças e viver as experiências do trabalho investigativo implicam-se e devem fundamentar-se nos princípios éticos, políticos e estéticos. A estética de uma pesquisa etnográfica não se conforma à sua apresentação ou ao modo como se organiza a escrita textual, mas extrapola relações entre pesquisadora e sujeitos, na valorização dos seus dizeres, na sensibilidade com a escuta, no acolhimento da criatividade e da ludicidade das crianças. Convocamos à pesquisa uma estética das relações.

As buscas teórico-metodológicas e o diálogo interdisciplinar têm lançado ao entendimento de conceitos fundamentais para (re)pensarmos, a partir de outros olhares e dizeres, o processo de institucionalização da infância. Há de se dizer que este estudo tem levado a pensar os desafios que as pesquisas *com* crianças envolvem e a necessidade de aprofundamentos teórico-conceituais. Com o adensamento dos estudos e com a aproximação aos sujeitos, algumas questões possibilitaram adensar conceitos, a partir de um diálogo entre Sociologia da Infância, Sociologia, Filosofia, o que contribui para atenuar especificidades desta pesquisa etnográfica *com* crianças. Há de se demarcar que a movimentação entre os campos do conhecimento tem sido ao mesmo tempo impactante e envolvente, por sua profundidade e por sua achegada alegórica aos conceitos.

O acesso ao aporte teórico possibilitou entender que, socialmente, instituiu-se que o lugar das crianças pequenas é na escola, e tal colocação ocorreu a partir da modernidade, com o avanço das relações de trabalho e com expectativas de aprendizagens e desenvolvimento para as crianças. No entanto, nesta pesquisa, a partir dos conhecimentos acionados, tensionamos o parâmetro que enquadra as crianças dentro de um projeto social e convocamos a (re)pensar esta institucionalidade a partir das narrativas de crianças, principalmente pela necessidade de escapar a uma monocultura do saber, ou seja, dos saberes centrados nos adultos. Por isso a aproximação às narrativas das crianças na proposta de interlocuções etnográficas, na presencialidade ou por meio dos encontros realizados entre crianças e pesquisadora. Ao acompanhar as crianças, seus dizeres e seus jeitos de estarem em meio ao contexto escolar, seja na presencialidade, nas atividades encaminhadas ou nas postagens das famílias, revela que o

lugar ocupado pelas crianças é um lugar de aluno ou de aluna, atribuídas de afazeres que se remetem ao “ofício de aluno” (SARMENTO, 2011). As provocações, que durante a pesquisa foram trazidas como questionamentos, contribuem para a reflexão sobre a institucionalização da infância, diante das concepções de criança e infância e nas considerações a respeito dos ajustamentos primários e dos ajustamentos secundários (GOFFMAN, 1974).

Na relação com as crianças, nos diferentes contextos pesquisados, percebe-se as crianças nestes entrelugares: ao mesmo tempo em que participam, são colocadas às ordens instituídas pelos adultos, seja na escola ou na família. As crianças deram a ver que o espaço-tempo escolar que habitam no processo de institucionalização da infância são por elas experienciados de diversas maneiras, seja nos ajustamentos à ordem institucional ou na recusa a eles, a partir dos ajustamentos secundários.

Os dados analisados deram a compreender que o fechamento institucional, demarcado tanto nas estruturas quanto nas relações sociais entre os participantes (adultos-crianças-famílias), transpassam aos muros da escola e se mantém no contexto de isolamento social e, portanto, de afastamento do espaço escolar. Temporariamente afastadas do espaço institucional, as relações escola-crianças-famílias passaram a ser por meio de uma plataforma digital na qual foram postadas atividades destinadas às crianças, com a intencionalidade de que as famílias realizassem tais atividades com as crianças e posteriormente, encaminhassem, via plataforma, como forma de devolutivas à escola.

Nessa reconfiguração ao modo como foram organizadas as atividades às crianças, tivemos relatos de famílias no sentido de que, ao impor esta tarefa às famílias, gerou-se uma necessidade de que as mães — no caso das crianças participantes deste estudo — destinassem tempo para ler e entender a proposta, realizar com a criança, registrar e postar os registros, o que impactou horários de trabalho, necessitando de reorganizações familiares.

Ainda com relação à participação nas propostas por meio de uma plataforma digital, sem a necessidade ou preocupação em fazer esta pergunta, ou seja, no diálogo com as mães entre/com/durante os encontros com as crianças, foi perceptível uma preocupação em manter a “plataforma em dia”, pois havia a solicitação da escola para tal, demonstrando que a ordem instituída à escola alcança as famílias, não se detendo somente às relações com as crianças.

As crianças criam, transformam, recriam outros ajustamentos, em escapes à ordem social instituinte e instituída pelos adultos. As crianças, atores sociais, intervêm nas culturas, criando, modificando, interferindo nos modos como se organiza o tempo-espaço

educacional/escolar, seja na presencialidade ou nas relações distanciadas pela tecnologia. São diversos os modos de participação das crianças, seja em suas fugas, suas perguntas, suas observações, expressas em dimensões corporais, afetivas, expressivas, lúdicas, relacionais. As crianças, ao dizerem de si, demonstram autonomia, indicando que nem sempre estão a ajustar-se às regras institucionalizadas, mas em decorrência deste processo autônomo, criam escapes, linhas de fuga. Nos encontros as crianças mostraram que é possível estar com colegas e pesquisadora de modos outros, em brincadeiras, criações e expressões que surgem a partir das suas novidades.

Com esta pesquisa observamos que as narrativas das crianças contribuíram para repensarmos a institucionalização da infância, ou seja, aproximando-nos de indícios de uma nova institucionalidade. Dos encontros com Alice, Emanuely, Ellen, Evelyn, Felipe, Francisco, Gabriely, Heloísa, Isabelly, Isabelli, João Vitor, Kaleb, Lavínia, Leandro, Luan, Luiz, Mikael, Nicolly, Samuel F., Samuel S., Thomas, Valentina A., Valentina R., Yasmin em manhãs e tardes diferentes, percebemos que as crianças têm muito a nos ensinar das suas culturas, das suas brincadeiras e das suas observações sobre os assuntos que lhes interessam e lhes dizem respeito. Desse modo, há uma contribuição importante no sentido de que os espaços-tempos institucionais sejam (re)pensados para que o lugar de narradores marinhos e narradoras marinheiras (BENJAMIN, 1994) seja ocupado pelas crianças.

Manter uma organização semanal para os encontros foi uma tarefa que empreendeu dedicação, persistência, tanto da parte da pesquisadora quanto ao apoio das famílias, no acompanhamento e disponibilização do acesso aos encontros semanais. Percebemos o quanto as crianças demonstraram interesse e desejo de participar, pois mesmo que estivéssemos próximos aos últimos dias do ano, Gabriely e Nicolly, por exemplo, não quiseram se despedir, continuaram a “inventar coisas para pintar”, numa maneira de prolongar o tempo que ficamos juntas.

Na busca por afastar-nos de uma perspectiva adultocentrada, tomamos as crianças no lugar social de potência, as quais foram comunicadas dos interesses deste estudo e da importância de sua participação. Por vários motivos, ainda que cientes do interesse de pesquisa, as crianças e seus familiares, em alguns momentos colocaram a pesquisadora no lugar da professora. No modo de ver das crianças e familiares, este seria o papel de uma professora da Educação Infantil, neste tempo pandêmico e de afastamento social: encontrar-se com as crianças por meio dos recursos tecnológicos, respeitando o seu tempo de infância, as

singularidades e particularidades das famílias, sem esperar, indicar ou solicitar qualquer tarefa às crianças. Ou seja, agir de maneira respeitosa, ética e responsável, sem a espera de uma produção que indique ou comprove sua participação, pois o importante às crianças são as experiências vividas neste contexto.

E a espera por uma produção feita pelas crianças remete à expectativa advinda com a institucionalização da infância, no sentido de que as crianças comprovem, por meio dos seus “trabalhos” um desenvolvimento intelectual. Ou ainda, esperar por artefatos ou resultados das produções das crianças remete ao modelo fabril, os quais se perpetuam nos processos institucionais por meio de práticas, estruturas e relações. Os ajustamentos primários aos quais a instituição escolar impõe e organiza padrões aos seus participantes, demonstra-se nesta expectativa por produções, desconsiderando todo o percurso ou a trajetória vivida.

Neste percurso trilhado, em alguns momentos fomos colocados em situações desconfortáveis ao estarmos, de algum modo, a entrar nas residências, como o de que uma das crianças começa a contar algo e se escuta a voz da sua mãe: “-Shhhhh! Não é pra contar isso!” E a criança continua seu discurso. Sorri e explica: “-Ah! Não era pra contar, era um segredo! Um segredo de família!” Um segredo ao qual não cabe a socialização aqui, por uma questão ética e de respeito à criança e sua família, no sentido de que a Etnografia é também uma escrita autoral, que envolve escolhas.

Em outros, nos sentimos afetados pela saudade de um tempo presencial e das expectativas que tínhamos para este estudo. Em outros, ainda, fomos acolhidas pelas crianças e suas famílias. E com estes sentimentos de (des)confortos, consideramos que os desafios em uma pesquisa *com* crianças suscitam questionamentos e estranhamentos, principalmente ao colocarmos em relevo as suas contribuições sobre o mundo e as coisas que lhes afetam. No entanto, ouvir o que as crianças têm a dizer, do espaço-tempo por elas habitado nos processos de institucionalização da infância tem sido uma oportunidade para entender a potência deste lugar de fala e concluir que o caminho para uma Educação Infantil que respeite as crianças necessita não somente acolher, como principalmente, explorar as perspectivas das crianças e repensar as relações educativas no espaço-tempo institucional.

A dizer dos tempos-espacos de Educação Infantil, este acolher e repensar implicam planejamento intencional e reflexivo dos espacos, das estruturas e das relações, em todos os aspectos. Por exemplo: ao estar com as crianças e com seus familiares no primeiro dia letivo e observar a expectativa que envolvia aquela atmosfera escolar e no decorrer desta pesquisa,



aproximar-me daqueles sujeitos e suas famílias suscitam o alerta de que há de se (re)pensar este momento de acolhida.

Naquela ocasião levantamos alguns questionamentos, dos quais, a aproximação teórico-conceitual e as narrativas das crianças nos ajudaram a vislumbrar o quanto são únicas, possuem ideias e sabem dizer dos seus gostos, das suas vontades e dos seus desejos. Não somente do sabor da bala de uva da qual Gabriely compartilhou com os colegas, mas de considerar que algumas crianças, assim como Valentina gosta de estar com a professora, de ser acolhida de maneira mais próxima, ou ainda a pensar em Thomaz, que no primeiro dia na escola saiu em disparada atrás da mãe. E que as narrativas das crianças nos dão sugestões para pensarmos no que pode ser a nova institucionalidade da infância, a qual acolhe, respeita a acolhida. Nos saberes dos marinheiros-narradores e das experiências de suas aventuras além-mar, a narrativa constitui-se de experiências e chega aos vilarejos, lugar dos camponeses sedentários e, assim, as crianças, marinheiras narradoras mostram aos adultos, camponeses sedentários (BENJAMIN,1994) caminhos para entenderem das experiências ao acolhê-los na escola. Pensar em novas formas de sociabilidade e de subjetividade que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), precisam estar comprometidas com o lúdico, com a democracia e com qualquer forma de dominação, seja: etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

As escutas, as observações e a escrita a partir das narrativas das crianças têm nos colocado a uma postura de interlocução, de quem se deixa ensinar pelas crianças. Um entrelace entre os saberes dos adultos sobre as crianças e dos saberes da experiência de aprender a olhar e a ouvir a gramática própria das culturas das crianças. E com estas experiências, procuramos traduzir possibilidades a uma nova institucionalidade para a infância, mas igualmente cientes de que fomos e somos impactados com uma realidade que é diversa, intensa, complexa e que serão necessários ainda muitos esforços para consolidar uma Educação Infantil de qualidade, que respeite e valorize as narrativas infantis.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Elaine. FERREIRA, Manuela. Construir o consentimento informado numa pesquisa com crianças imigrantes: traduções e traições. In: **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 7, n. 28, p. 56-77, dez. 2020.

ANJOS, Cleriston Izidro dos; FRANCISCO, Deise Juliana. Educação Infantil e tecnologias digitais: reflexões em tempos de pandemia. In: **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 125-146, jan./jan., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina.

ASAD, Talal. O conceito de tradução cultural na antropologia social britânica. In: CLIFFORD, James; MARCUS, George E. **A escrita da cultura: poética e política da etnografia**. Rio de Janeiro: EdUERJ; Papéis Selvagens, 2016. p. 207-236.

BATISTA, Rosa. Cotidiano da educação infantil: espaço acolhedor de emancipação das crianças. **Anais do Congresso do Fórum de Educação Infantil dos Municípios da AMREC**. Criciúma, 2003. Disponível em: [https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/3732445/mod\\_resource/content/1/BATISTA%2C%202008.pdf](https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/3732445/mod_resource/content/1/BATISTA%2C%202008.pdf). Acesso em: 08 fev. 2021.

BENJAMIN, Walter. A tarefa do tradutor. Tradução de João Barrento. In: BRANCO, Lucia Castello. (Org.) **A tarefa do tradutor, de Walter Benjamin: quatro traduções para o português**. Fale/UFMG, Belo Horizonte, 2008, p. 82-98. Disponível em: <http://escritoriolivro.com.br/bibliografia/Benjamin.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2021.

BENJAMIN, Walter. A tarefa-renúncia do tradutor. Tradução de Susana Kampff Lages. In: BRANCO, Lucia Castello. (Org.) **A tarefa do tradutor, de Walter Benjamin: quatro traduções para o português**. Fale/UFMG, Belo Horizonte, 2008, p. 66-81. Disponível em: <http://escritoriolivro.com.br/bibliografia/Benjamin.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2021.

BENJAMIN, Walter. O narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: Walter Benjamin: **Magia e técnica, arte e política**. Obras escolhidas v. I; 7ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única. Infância Berlinense: 1900**. 1ª Edição. 2ª. Reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. (Filô/Benjamin).

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da História. In: BENJAMIN, Walter. **O anjo da história**. Tradução João Barrento. 2ª. Edição. 3ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 7-20. (Filô/Benjamin).

BITENCOURT, Juverci Fonseca. **A formação continuada de professores na educação infantil: diálogos entre a produção acadêmico-científica e a pesquisa-formação**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, 2017.

BLUMENAU. Sistema de Monitoramento e Alerta de eventos extremos em Blumenau. Blumenau, 2019. Disponível em: <http://alertablu.cob.sc.gov.br/c/bairros>. Acesso em: 28 ago. 2019.

BLUMENAU. Site Oficial do Município de Blumenau. Blumenau, 2019. Disponível em: <https://www.blumenau.sc.gov.br/governo/secretaria-de-educacao/pagina/enderecos-unidades-semed/escolas-semed>. Acesso em: 23 ago. 2019.

BRANCO, Lucia Castello. (Org.) **A tarefa do tradutor, de Walter Benjamin**: quatro traduções para o português. Fale/UFMG, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <http://escritoriolodivro.com.br/bibliografia/Benjamin.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2021.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2020a. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sc/blumenau.html>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DOU, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 29 jul. 2020.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: DOU, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 29 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº. 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: DOU, 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm). Acesso em: 28 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº. 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo n. 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei n. 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília: DOU, 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CP n. 5/2020**. [Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da covid-19]. Brasília: Ministério da Educação, 28 abr. 2020c. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE\\_PAR\\_CNECPN52020.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf). Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CP n. 11/2020**. [Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia]. Brasília: Ministério da Educação, 07 jul. 2020d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2020-pdf/148391-pcp011-20/file>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Resolução CNE/CEB n. 2/2018**. [Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos 4 (quatro) e aos 6 (seis) anos de idade]. Brasília: Ministério da Educação, 10 out. 2018. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf). Acesso em: 26 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Resolução CNE/CEB n. 5/2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação, 17 dez. 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf). Acesso em: 26 ago. 2020.

CERISARA, Ana Beatriz. **Educar e cuidar: por onde anda a Educação Infantil?** In: Florianópolis: Editora Perspectiva, v. 17, n. Especial, p. 11-21, jul./dez. 1999.

CHAMBOREDON, Jean-Claude; PRÉVOT, Jean. O “ofício de criança”: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 59, p. 32-56, nov. 1986.

CLIFFORD, James. Introdução: Verdades parciais. In: CLIFFORD, James. MARCUS, George E. **A escrita da cultura: poética e política da etnografia**. Rio de Janeiro: EdUERJ; Papéis Selvagens, 2016. p. 31-62.

CLIFFORD, James; MARCUS, George E. **A escrita da cultura: poética e política da etnografia**. Rio de Janeiro: EdUERJ; Papéis Selvagens, 2016.

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

CHRISTENSEN, Pia; PROUT, Alan. Trabalhando com simetria ética em pesquisas sociais com crianças. In: **Childhood**, 9, (477-497), 2002. (livre tradução das autoras).

FERNANDES, Heloísa Rodrigues. Infância e modernidade: doença do olhar. **Plural**, [S. l.], v. 3, p. 60-81, 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/68029>. Acesso em: 4 set. 2020.

FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 66, jul.-set. 2016.

FERREIRA, Manuela. “Ela é nossa prisioneira!”: questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 151-182, jul./dez. 2010.

FERREIRA, Manuela. “Brincar às arrumações”, arrumando ou... entre a ordem institucional adulta e a ordem instituinte infantil, as crianças como actores sociais no jardim de infância. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 115-132, jan./jun. 2005.

FERREIRA, Manuela; RIVERO, Andréa (2020). Estudos no contexto da educação de infância: a ética como prática de reflexividade crítica. In: NASCIMENTO, Inês e

SAVINETO, Pedro. (org.). **Ensaio sobre ética e investigação em psicologia e educação**. Porto, Portugal: Mais Leituras, 2020, p. 73-83.

FRANCISCHINI, Rosângela; FERNANDES, Natália. Os desafios da pesquisa ética com crianças. In: **Estudos de Psicologia**, v. 33 (1), p. 61-69, Campinas, janeiro/março, 2016.

GEERTZ, Clifford. (1998). O dilema do antropólogo entre "estar lá" e "estar aqui". **Cadernos De Campo (São Paulo - 1991)**, 7(7), 205-235. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v7i7p205-235>. Acesso em: 04 fev. 2020.

GEERTZ, Clifford. **Obras e Vidas: o antropólogo como autor**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. Tradução Dante Moreira Leite. São Paulo: Perspectiva, 1974.

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

JAMES, Allison. Dando voz às vozes das crianças: práticas e problemas, armadilhas e potenciais. In: Dossiê Etnografia e Infância. **Zero-a-seis Revista Eletrônica**, v. 21, n. 40, p. 219-248, set./dez., 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2019v21n40p219>. Acesso em: 08 fev. 2020.

KOHAN, Walter Omar. Infância e Filosofia. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. (Orgs.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 40-61.

KRAMER, Sônia. A autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 41-59, jul. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/LtTkWtfzsbJj8LcPNzFb9zd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2019.

LIMA, Patrícia de Moraes. Cartografias, tempos e espaços da escola: linhas e fluxos de um (outro) desejo. In: MIGUEL, Denise Soares; LIMA, Patrícia de Moraes (Orgs). **Violências em (com)textos: olhares**. Florianópolis: Editora da UDESC, 2010, p. 27-36.

LIMA, Patrícia de Moraes. Infância(s), alteridade e norma: dimensões para pensar a pesquisa com crianças em contextos não institucionais. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 94-106, jan./abr. 2015. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/lima.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2020.

MALETTA, Ana Paula Braz; FERREIRA, Maria Manuela Martinho; TOMÁS, Catarina Almeida. Infâncias em tempo de pandemia: cadê o currículo e as práticas pedagógicas? In: **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 26, p. 1-20, jan./dez. 2020.

MARCHI, Rita de Cássia. Pesquisa Etnográfica com Crianças: participação, voz e ética. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 727-746, abr./jun. 2018.

NASCIMENTO, Maria Leticia. Panorama das concepções e representações da infância: “invenção”, “naturalização” e complexidade. In: SAETA, Beatriz Regina Pereira, et all. (Orgs). **Infância: violência, instituições e políticas públicas**. São Paulo: Expressão & Arte, 2007. p. 75-96.

NAZARIO, Roseli. **A infância das crianças pequenas no contexto de acolhimento institucional: narrativas de meninas e meninos na casa(lar)**. 2014. Tese (Doutorado em Educação), Universidade federal de Santa Catarina, 2014.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia. A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios. In: CORSINO, Patrícia. (Org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 13-30. (Coleção educação contemporânea).

O’KANE, Claire. O desenvolvimento de técnicas participativas: facilitando os pontos de vista das crianças acerca das decisões que as afectam. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Tradução Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Portugal: ESE de Paula Frassinetti, 2005.

OLIVEIRA, Queila Cristina de. **Goles de infância: práticas da docência e das crianças em uma escola municipal de educação infantil**. 203 f. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, MG, 2019.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo: Olhar, Ouvir, Escrever. **Revista de Antropologia**, USP, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 13-37, 1996.

PANDINI-SIMIANO, Luciane. **Colecionando pequenos encantamentos... a documentação pedagógica como uma narrativa peculiar para e com crianças bem pequenas**. 2015. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

PEIRANO, Mariza. **A favor da etnografia**. In: Série Antropológica 130. Brasília, 1992.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PRATT, Mary Louise. Trabalho de campo em lugares comuns. In: CLIFFORD, James; MARCUS, George E. **A escrita da cultura: poética e política da etnografia**. Rio de Janeiro: EdUERJ; Papéis Selvagens, 2016. p. 31-62.

SANTA CATARINA. Secretaria do Estado da Fazenda. Diretoria de Planejamento Orçamentário. **Caderno de Indicadores de Santa Catarina e suas regiões – 2016**. Disponível em:

[http://www.sef.sc.gov.br/arquivos\\_portal/relatorios/11/Caderno\\_de\\_indicadores\\_2016\\_\\_\\_Revisao\\_final\\_junho\\_0.pdf](http://www.sef.sc.gov.br/arquivos_portal/relatorios/11/Caderno_de_indicadores_2016___Revisao_final_junho_0.pdf). Acesso em: 28. Ago. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 63, p. 237-280. Out. 2002.

SANTOS, Solange Estanislau dos; SARAIVA, Marina Rebeca. O ano que não tem fim: as crianças e suas infâncias em tempos de pandemia. In: **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 1117-1187, dez./dez., 2020. Universidade Federal de Santa Catarina.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da Infância nas encruzilhadas da 2ª. modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Orgs.). **Crianças e miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação**. Porto: ASA, 2003. p. 9-34.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. In: **Atos de Pesquisa em Educação** – PPGE/ME FURB. ISSN 1809-0354, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011. Disponível em:

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/36733/1/A%20reinven%20a%20a%20do%20of%20a%20a%20de%20crian%20e%20de%20aluno.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. In: **Sociologia da Infância: pesquisas com crianças**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 09 abr. 2021.

SILVA, Rafael Rosa da. Por uma etnografia em um terreno familiar: territórios negros em Bagé RS. **32ª Reunião Brasileira de Antropologia**. Associação Brasileira de Antropologia, 2020. Disponível em: [https://www.32rba.abant.org.br/simposio/view?ID\\_SIMPOSIO=117](https://www.32rba.abant.org.br/simposio/view?ID_SIMPOSIO=117). Acesso em: 08 fev. 2020.

SILVA, Tamili Mardegan da. **Os entrelugares educação infantil-ensino fundamental: o que podem os currículos tecidos com os cotidianos das escolas?** 181 f. 2018. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Vitória, ES, 2018.

WALSH, Daniel J. Ética: ser justo. In: GRAUE, Mary Elizabeth; WALSH, Daniel J. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003. p. 75-90.

WERLE, Kelly. **Infância, música e experiência: fragmentos do brincar e do musicar**. 2015. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, 2015.

## ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP n.3.707.089



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** AS NARRATIVAS DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA: UMA ANÁLISE DE CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BLUMENAU.

**Pesquisador:** REGIANI FRANCEZ NOVAK

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 22081619.0.0000.8049

**Instituição Proponente:** INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE CAMPUS CAMBORIU

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.707.089

#### Apresentação do Projeto:

Segundo a autora "O presente projeto constitui-se em uma pesquisa de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense (PPGE/IFC). A proposta de pesquisa insere-se no campo dos Estudos Sociais da Infância, mais especificamente do diálogo entre a Sociologia da Infância e a Educação, que toma como premissa a criança como ator social, produtora e reprodutora de culturas, e a infância como categoria social do tipo geracional. Partiu-se de tais prerrogativas conceituais e teóricas para o delineamento do objeto de preocupação desta pesquisa, que contorna o processo de institucionalização da infância e, por consequência, dos sujeitos que a habitam: as crianças. Decorre dessa compreensão a pergunta central desse estudo: Do ponto de vista das crianças pequenas, qual o papel da Educação Infantil instalada em uma escola de Ensino Fundamental? Para responder a essa questão recorrer-se-á aos princípios da pesquisa etnográfica, propondo uma observação atenta e a uma escuta sensível as narrativas das crianças de um agrupamento de Pré II/III sobre a Educação Infantil instalada em uma Escola de Ensino Fundamental do município de Blumenau. Tal proposição se dá no sentido de atribuir centralidade a sujeitos que, historicamente, foram marginalizados e colocados em uma posição de potencial humano e não como um sujeito no presente."

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo primário:

**Endereço:** RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2016  
**Bairro:** CENTRO **CEP:** 88.340-055  
**UF:** SC **Município:** CAMBORIU  
**Telefone:** (47)2104-0882 **E-mail:** cepsh@ifc.edu.br





Continuação do Parecer: 3.707.089

Analisar o papel da Educação Infantil instalada em uma escola de Ensino Fundamental do município de Blumenau, a partir das narrativas das crianças.

Objetivo Secundário:

- Situar a Educação Infantil no contexto da legislação vigente e dos documentos oficiais de âmbito nacional, estadual e municipal;
- Acompanhar as vivências das crianças de uma turma de Pré II/III da Educação Infantil no cotidiano de uma escola de Ensino Fundamental;
- Analisar as relações sociais travadas entre crianças e adultos, e pelas crianças entre pares nesse contexto, a partir das narrativas infantis;
- Analisar a organização dos tempos-espacos da Educação Infantil instalada em uma escola de Ensino Fundamental.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

A participação na pesquisa se dará por meio de um CONVITE aos sujeitos participantes, com atenção para o seu aceite e autorização. Caso os sujeitos envolvidos sintam-se incomodados com algum dos procedimentos previstos, podem fazer contato com a pesquisadora e/ou sua orientadora através de e-mail, telefone ou pessoalmente, se assim preferir. Algumas crianças da turma podem manifestar certo distanciamento com a pesquisadora no primeiro encontro. Se acontecer esta situação, a pesquisadora buscará possibilidades de interagir e aproximar-se das crianças, de maneira respeitosa, lúdica, brincante. Durante todo o processo de pesquisa, a pesquisadora deverá estabelecer relações de afeto e confiança com

as crianças, para que elas sintam-se acolhidas e respeitadas. Como em qualquer outra pesquisa, esta também pode oferecer risco e desconforto aos participantes e, neste sentido, a tentativa para evitar constrangimentos implicará em desenvolver e acionar uma sensibilidade ética (FERREIRA, 2010). Com relação ao material produzido a partir desta investigação, garante-se o sigilo, o respeito à identidade dos sujeitos e a confidencialidade dos dados – sendo resguardados em acervo de acesso exclusivo da pesquisadora principal e da pesquisadora responsável - e seu uso será exclusivamente para fins acadêmico-científico. Busca-se com essas ações minimizar os riscos de constrangimento e exposição dos sujeitos e da instituição participante. Não haverá custos financeiros para a instituição escolar ou para os sujeitos participantes desta pesquisa. Em caso de eventualidades, a pesquisadora compromete-se com o ressarcimento da despesa. Havendo qualquer dano aos sujeitos da pesquisa ou à instituição escolar, previstos ou não, os participantes terão a devida assistência e serão indenizados. Assegura-se, desde já, que todo o material

**Endereço:** RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2016  
**Bairro:** CENTRO **CEP:** 88.340-055  
**UF:** SC **Município:** CAMBORIU  
**Telefone:** (47)2104-0882 **E-mail:** cepsh@ifc.edu.br



Continuação do Parecer: 3.707.089

produzido no âmbito desta investigação é privativo dos sujeitos envolvidos (crianças e adultos) que podem decidir, a qualquer momento, a destinação do mesmo e também as possíveis formas de socialização dos resultados de modo a evitar quaisquer constrangimentos às crianças e seus familiares, bem como à instituição educativa onde estão matriculada. Ressalta-se que a inserção no campo foi autorizada após processo de apresentação da proposta e negociação junto à Diretoria de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Blumenau e ao Diretor e Coordenadoras Pedagógicas da instituição escolar. Havendo qualquer interferência neste percurso, a equipe gestora da instituição escolar poderá estabelecer contato com a pesquisadora e/ou sua orientadora através de e-mail, telefone ou pessoalmente, se assim desejarem, para quaisquer esclarecimentos.

#### Benefícios:

A partir do desenvolvimento e dos resultados desta pesquisa, evidenciamos possíveis contribuições relevantes tanto para as crianças, sujeitos diretos desta pesquisa, quanto para o meio acadêmico e profissional, a saber i) no que concerne às crianças, as mesmas terão assegurado o direito de participação ativa na pesquisa, como interlocutoras dos seus próprios discursos; ii) ponderar questões que contribuam para a organização de espaços educativos que contemplem as manifestações infantis, tomando as crianças como interlocutoras nesse processo; iii) ao meio acadêmico e profissional intenciona-se promover reflexões acerca das narrativas das crianças sobre a educação infantil; iii) fomentar reflexões a respeito das experiências das crianças, especialmente nos espaços de educação infantil instalados em escola de ensino fundamental; iv) avanço do conhecimento científico no reconhecimento das crianças como atores sociais e sua interação com a instituição escolar; e, por fim, v) subsídios científicos para a formulação e análise de políticas públicas educacionais para este contexto.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto atende aos aspectos teóricos e metodológicos exigidos em uma pesquisa desta natureza e também as resoluções que embasam o sistema CEP/CONEP (Resolução 510/16).

As pendências da versão anterior (listadas abaixo) foram resolvidas:

NA PLATAFORMA(Informações Básicas):

**Endereço:** RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2016  
**Bairro:** CENTRO **CEP:** 88.340-055  
**UF:** SC **Município:** CAMBORIU  
**Telefone:** (47)2104-0882 **E-mail:** cepsh@ifc.edu.br



Continuação do Parecer: 3.707.089

- 1) No Resumo – informar os resultados esperados
- 2) Delimitar a população a ser estudada, informando todos os participantes da pesquisa além da crianças.
- 3) Detalhar os procedimentos e instrumentos de coleta de dados
- 4) Informar quais serão os benefícios aos participantes da pesquisa. O texto informado na Plataforma refere-se aos procedimentos da pesquisa. Os benefícios informados no TCLE estão adequados com a pesquisa e podem ser transcritos para o campo “Riscos e benefícios”
- 5) Informar cronograma completo na Plataforma (Informações Básicas) e não como um anexo

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O projeto apresenta todos os elementos exigidos pela Resolução 510/16.

As pendências da versão anterior (listadas abaixo) foram resolvidas:

- 1) TCLE para os pais:  
O TCLE deve ser dirigido aos pais deve iniciar na forma de convite (por ex. “O seu(a) filho(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa...”, e no final “Autorizo meu filho(a) a participar da pesquisa...), sem a necessidade de colocar o CPF e RG e o uso da expressões como “Declaro que...”, “para maior clareza,firmo o presente” e “Declaramos ciência em relação aos termos da Resolução CNS 510/2016 e suas complementares”. Seguir o roteiro indicado na Resolução 510
- 2) Apresentar o TCLE para direção, coordenação pedagógica e professores. (Foi apresentado o TCLE e de acordo com a Resolução 510)
- 3) TALE (Foi apresentado o TALE e de acordo com a idade das crianças)

**Recomendações:**

Nada a declarar.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O protocolo está aprovado, pois está de acordo com as prerrogativas éticas exigidas na Resolução CNS 510/16.

**Endereço:** RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2016  
**Bairro:** CENTRO **CEP:** 88.340-055  
**UF:** SC **Município:** CAMBORIU  
**Telefone:** (47)2104-0882 **E-mail:** cepsh@ifc.edu.br



Continuação do Parecer: 3.707.089

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Em conformidade com a normativa em vigor do Sistema CEP/CONEP, os projetos aprovados pelos CEPs, devem ao seu final apresentar junto a Plataforma Brasil, o Relatório Final do mesmo ( o documento deverá ser encaminhado até 30 dias após a última data prevista no cronograma de execução da pesquisa).

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1432712.pdf	23/10/2019 11:17:27		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Tale_crianças.pdf	23/10/2019 10:47:25	REGIANI FRANCEZ NOVAK	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pais.pdf	23/10/2019 10:47:03	REGIANI FRANCEZ NOVAK	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professoras.pdf	23/10/2019 10:46:45	REGIANI FRANCEZ NOVAK	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	23/09/2019 21:09:38	REGIANI FRANCEZ NOVAK	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autoriza_pesq.pdf	23/09/2019 21:07:34	REGIANI FRANCEZ NOVAK	Aceito
Folha de Rosto	FOLHAROSTO.pdf	23/09/2019 20:59:09	REGIANI FRANCEZ NOVAK	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2016  
**Bairro:** CENTRO **CEP:** 88.340-055  
**UF:** SC **Município:** CAMBORIU  
**Telefone:** (47)2104-0882 **E-mail:** cepsh@ifc.edu.br



INSTITUTO FEDERAL  
CATARINENSE



Continuação do Parecer: 3.707.089

CAMBORIU, 14 de Novembro de 2019

---

**Assinado por:**  
**Michele Catherin Arend**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2016  
**Bairro:** CENTRO **CEP:** 88.340-055  
**UF:** SC **Município:** CAMBORIU  
**Telefone:** (47)2104-0882 **E-mail:** cepsh@ifc.edu.br