

Dossiê | Escuta e participação nas pesquisas com (sobre) crianças

Da pesquisa sobre crianças à pesquisa com elas: aprendizagens metodológicas transformadoras

De la investigación sobre niños a la investigación *con* ellos: aprendizajes metodológicos transformadores

From research on children to research *with* them: transformative methodological learnings

[Natália de Borba Nunes](#)  [Maria Cecília da Silva Camargo](#) 

Destaques

Protagonismo das crianças no processo de pesquisa e produção de registros.

O caráter (trans)formativo da pesquisa que emergiu das narrativas e dos registros.

A pesquisa com crianças e a potência dos registros e narrativas como experiência estética.

Resumo

O artigo expõe os aprendizados metodológicos e formativos oriundos de uma pesquisa com crianças, realizada em uma turma multietária de Educação Infantil. Destaca-se, assim: o aprofundamento da compreensão sobre escuta sensível, pela convivência intensa nos cotidianos com as crianças; a superação de modelos de metodologias que se mostram limitados diante da dinamicidade da pesquisa com crianças e suas diferentes linguagens; a relação com os registros que fez emergir a potência da documentação, envolvendo o narrar, o refletir e as aprendizagens centradas na experiência. A organização dos tempos-espacos impactou na qualidade das interações vividas no cotidiano com as crianças e nas decorrentes elaborações.

[Resumen](#) | [Abstract](#)

Palavras-chave

Educação Infantil. Pesquisa com crianças. Educação multietária. Escuta sensível.

Recebido: 09.09.2023

Aceito: 09.01.2024

Publicado: 23.09.2024

DOI: <https://doi.org/10.26512/lc30202350751>

| Introdução

Este artigo é um recorte de uma dissertação de Mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento e Reabilitação (PPGCMR) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e tem como propósito expor os aprendizados metodológicos e formativos derivados de uma pesquisa com¹ crianças, realizada em uma turma multietária de Educação Infantil da cidade de Santa Maria – Rio Grande do Sul (RS).

O processo investigativo foi desenvolvido em uma unidade de Educação Infantil vinculada à UFSM há mais de 30 anos, gratuita e aberta à comunidade da cidade, com o ingresso de crianças via edital e sorteio públicos. O destaque da instituição reside no protagonismo das crianças na proposta e no planejamento pedagógicos, bem como nos cotidianos; e na sua organização por turmas multietária, que consiste na convivência de crianças de dois a cinco anos, em vez de turmas por separação etária.

A pesquisa de mestrado da qual se origina o presente artigo teve como objetivo compreender como as crianças brincam e se-movimentam² (Kunz, 2014) em um arranjo multietário de Educação Infantil. A participação da pesquisadora nos cotidianos da instituição ressignificou conceitos metodológicos e da literatura dos estudos da infância; da mesma forma, expôs os desafios de se fazer pesquisa com crianças, respeitando e valorizando as cem e cem mais (Malaguzzi, 2015) maneiras pelas quais as crianças escolhem se expressar, comunicar e interagir. Dentre as experiências oriundas da investigação, este artigo pretende expor o aprofundamento da compreensão sobre escuta sensível, a partir da convivência intensa nos cotidianos com as crianças, bem como a relação com os registros que fez emergir a potência da documentação, envolvendo o narrar, o refletir e as aprendizagens centradas na experiência, possibilitando elaborar considerações sobre a superação de modelos de metodologias que têm se mostrado limitadas diante da dinamicidade da pesquisa com crianças e suas diferentes linguagens.

| Tempos-espços e a proposta de organização multietária

Conforme abordado por Ongaro et al. (2019), a configuração das rotinas nas escolas da pequena infância implica a necessidade de considerar qual a apreensão do tempo por parte das crianças. Isso envolve, especialmente, considerar as divergências entre as concepções temporais adultas e infantis, o que, por sua vez, demanda uma reavaliação da dicotomia entre o tempo chrónos

1 Metodologias que envolvem ativamente as crianças em pesquisas, priorizando suas expressões, suas ações e suas interações, promovendo uma escuta atenta para direcionar a investigação de acordo com suas contribuições e seus enunciados (Demartini, 2011; Sarmiento, 2011).

2 Teoria que amplia a compreensão do movimento humano para além da função utilitarista, reconhecendo uma relação dialógica entre o ser humano que se movimenta na busca de atribuir sentido, intenção e significado.

e o tempo aión, como discutido por Kohan (2004). Para o autor, o tempo chrónos se refere ao aspecto cronológico, linear e mensurável do tempo, enquanto o tempo aión se relaciona à dimensão experiencial, aos sentimentos, às emoções e ao tempo interno.

Neste contexto, as crianças se destacam por sua capacidade de reconfigurar a rotina ao adotar uma perspectiva que lhes permite ver para além do que se passa nos eventos repetitivos do dia a dia que constituem as rotinas institucionais. Elas são capazes de atribuir novos significados e criar narrativas não antecipadas pelos adultos (Nunes et al., 2022). O argumento de Carvalho e Fochi (2017, p. 16) ressalta que por meio das vivências cotidianas surge a oportunidade de identificar o extraordinário dentro das experiências ordinárias das crianças. O tempo, na visão infantil, tende a focar em minúcias, pois elas percebem aspectos que escapam à percepção dos adultos (Salva, 2016; Alves & Brandão, 2017).

Devido à prevalência da cultura adultocêntrica, que muitas vezes negligencia ou subestima as expressões, criações e contribuições das crianças, emerge, frequentemente, um embate entre as noções de tempo chrónos e tempo aión nos contextos em que adultos e crianças interagem, sobretudo nos ambientes educacionais. Por um lado, os arranjos temporais e espaciais delineados por adultos, tipicamente ancorados em indicadores temporais convencionais, apresentam uma inflexibilidade que, amiúde, não deixa margem para o inesperado e para as minúcias percebidas pelas crianças.

Nesse sentido, o contexto investigado se mostra inovador ao organizar as turmas não seguindo os padrões etários de divisão, investindo em um arranjo de grupos multi-idade que se mostra potente no que tange às experiências de interações e de brincadeiras entre as crianças e com os adultos (Mata, 2012; Prado, 2016); e ao estruturar o trabalho pedagógico de forma a valorizar e respeitar a relação singular que as crianças possuem com o tempo, flexibilizando as rotinas para que não seja uma imposição do tempo adulto, atribuindo, assim, centralidade às crianças.

A proposta de agrupamentos multietários foi introduzida por meio de um projeto piloto, em 2008, na instituição investigada. O objetivo foi de proporcionar atendimento às crianças que não haviam sido selecionadas por sorteio para integrar as turmas regulares, as quais eram tradicionalmente divididas por faixas etárias. Como resultado dessa iniciativa, surgiu a "Turma Integração", agrupamento de crianças com idades, variando entre um e quatro anos.

Essa experiência pioneira desencadeou um processo de transformação na instituição. Considerando a estrutura anterior que separava as crianças por faixas etárias, a equipe reconheceu a relevância de possibilitar a convivência e a interação entre crianças de diferentes idades. Essa abordagem não apenas promoveu uma pedagogia que valoriza as diferenças, mas também desafiou as teorias de desenvolvimento infantil universalmente aplicadas, resistindo a padrões rígidos (Cancian & Goelzer, 2019).

Outro argumento para a proposta de organização multietária leva em consideração que a experiência da infância é compartilhada e interetária (Prado, 2016), e que fora da escola as crianças interagem com outras de diferentes faixas etárias (no bairro, na família, em festas, entre outros). Nesse contexto, a estruturação de turmas conforme faixas etárias reflete motivações e interesses provenientes do capitalismo e das demandas do mundo do trabalho, os quais incluem a categorização e a classificação das crianças com base no avanço cronológico, em nome das aptidões cognitivas. A fundamentação de tais proposições repousa, em grande parte, na promoção máxima das competências e habilidades orientadas para garantir a eficácia produtiva no futuro, alinhando-se de maneira similar às considerações discutidas por Kunz e Costa (2017), Stavinski e Kunz (2017) e Arenhart (2016) a respeito da aceleração da infância e da antecipação dos processos de escolarização.

Por meio de uma pesquisa etnográfica realizada em uma escola pública de São Paulo, Prado (2016) demonstrou que crianças com idades entre 3 e 6 anos estabelecem conexões com diversos parceiros – professores, crianças mais velhas, mais novas, meninos e meninas – durante diferentes atividades diárias na Educação Infantil, abrangendo momentos como descanso, refeições e brincadeiras, entre outros. Essas interações, que ocorrem em grupos heterogêneos, contribuem significativamente para a diversificação das culturas infantis, promovendo a criação de novas maneiras de brincar e conviver.

A partir dessa constatação, as interações multietárias emergem como potencializadoras na convivência com as diferenças, pois tanto as crianças quanto os adultos encontram-se em constante contato com as limitações e possibilidades uns dos outros. Esse processo possibilita o entendimento das singularidades, a formação de novas formas de conviver e a promoção do respeito mútuo (Mata, 2012; Löffler & Fleig, 2019).

Conforme assinalado por Prado (2016), a Educação Infantil desempenha o papel de proporcionar um cenário de experimentação, em vez de antecipar a escolarização. Nesse contexto, a perspectiva de planejamento da instituição investigada, conforme Cancian e Goelzer (2016), diverge da concepção de implementar atividades predefinidas ou introduzir a cultura escrita de maneira prematura com o intuito de preparar as crianças para os anos iniciais (Fonseca & Bolzan, 2017). Em vez disso, a ênfase recai na estruturação de tempos-espacos para que as crianças assumam um papel ativo e protagonista nos seus processos de significação e aprendizagens. Esse enfoque confere centralidade à criança, respeitando seus tempos particulares e fomentando sua autonomia.

Cabe destacar que tal abordagem não se traduz em ausência de intencionalidade pedagógica, dado que o papel das docentes não se limita a meras observadoras passivas das atividades infantis. Ao contrário, elas se posicionam como planejadoras e organizadoras de espaços propícios a interpretações e transformações. Essa forma de organização multietária e centrada nas crianças privilegia outra qualidade de interação e de experiências relacionadas ao brincar, eixos estruturantes da Base Nacional Comum Curricular

(BNCC) na etapa da Educação Infantil (Goelzer et al., 2019; Ongaro et al., 2019; Brasil, 2019).

Apesar de frequentemente mencionado, o termo "escuta sensível" vai além da audição e abrange a participação e o interesse nas pequenas ações das crianças. Com essa perspectiva, são reconhecidas as várias formas de comunicação das crianças, que não se limitam à fala. O corpo das crianças é uma forma de expressão, revelando desejos e necessidades. O ato de ouvir essas diferentes linguagens é uma maneira de reconhecer as crianças como agentes sociais, indo além da visão limitada de dependência. Isso pode ajudar a superar a visão unilateral que tende a ver as crianças apenas como incapazes e dependentes (Cancian & Goelzer, 2016; Löffler & Fleig, 2019). Compreende-se, outrossim, escuta como:

tempo, tempo de ouvir, um tempo situado fora do tempo cronológico – um tempo cheio de silêncios, de longas pausas, um tempo interior. Escuta interior, escuta de nós mesmos, como uma pausa, uma suspensão, um elemento que engendra ouvir os outros, mas que também é gerado pelo escutar o que os outros têm de nós. (Rinaldi, 2020, p. 124)

Por intermédio dessa forma de escuta, os tempos-espacos desta instituição são pensados. Isso envolve as crianças como parceiras na definição das próximas ações. Os planejamentos não são feitos para elas, mas sim a partir e em colaboração com elas. Isso pretende estabelecer uma relação igualitária entre todos os envolvidos e reconhece as crianças como participantes ativos, capazes de atribuir significados únicos, que nem sempre são previstos pelos adultos (Prado, 2016).

Apesar de as professoras e os bolsistas planejarem os espaços com intencionalidade, existe a tentativa de não direcionar as ações das crianças de acordo com suas próprias expectativas. Isso implica em estar aberto a surpresas e ao protagonismo das crianças para incentivar suas criações e qualificar as brincadeiras (Löffler & Fleig, 2019).

Por outro lado, as mesmas autoras ressaltam que essa disposição corporal voltada para a escuta sensível e minuciosa não é um método que possa ser replicado, pois não é inerente, mas sim algo que exige constante prática e exercício. Além disso, demanda a desconstrução de certezas e a disposição para o imprevisto, com o objetivo de entender e explorar as diversas maneiras pelas quais as crianças se comunicam. A partir desse entendimento, torna-se possível (re)construir oportunidades e experiências de escuta sensível.

A centralidade das crianças nos cotidianos da instituição também se traduz no deslocamento delas em suas salas referência, bem como aos demais ambientes³. Nas salas, as propostas planejadas pelas professoras e bolsistas eram organizadas em "cantinhos". Elas explicam que o planejamento dessas propostas da parte da escuta às crianças e que "os espaços são transformados

³ Destaca-se que nenhuma criança se desloca desacompanhada de um adulto nos espaços da escola.

e as propostas se reconfiguram, ganhando novas facetas, novos enredos, outras perspectivas do ponto de vista infantil” (Ongaro et al., 2019, p. 119). Isso implica que os espaços não são estáticos, mas mutáveis, de acordo com as demandas e as escolhas do grupo.

Existe um profundo respeito pelos ritmos individuais das crianças nas rotinas, o que também se reflete nas refeições. Por exemplo, embora haja um horário estipulado para o almoço, esse é frequentemente adaptado com base nas atividades da manhã das crianças.

Para que isso seja viabilizado, é essencial que todos os profissionais envolvidos compartilhem dessa mesma compreensão: as professoras, os bolsistas e a equipe da cozinha e da limpeza. Fica evidente que essa abordagem requer uma prática diária, manifestada nas interações entre crianças e adultos, assim como entre os próprios adultos na Unidade de Educação Infantil. Os momentos de refeição não eram limitados por um tempo específico; cada criança experimentava o almoço e a sobremesa de maneira única, comendo no seu próprio ritmo e dedicando o tempo necessário. Era comum observar que algumas crianças concluíam a refeição, realizavam a higiene bucal e, em seguida, iam para áreas externas acompanhadas por bolsistas. Enquanto isso, as demais crianças continuavam a finalizar suas refeições.

| Experiência metodológica de pesquisa com crianças: (trans)formação em contexto

A metodologia empregada na pesquisa⁴ foi de inspiração etnográfica, contando com observações participantes, registros em diário de campo e a imersão nos cotidianos de uma turma multietária com crianças de dois a cinco anos de idade. Aliado a isso, a pesquisa narrativa balizou as reflexões e análises dos dados produzidos junto às crianças e às professoras/bolsistas daquela turma. Como método principal de produção de dados, a pesquisadora manteve um diário de campo onde realizava anotações sobre os acontecimentos e interações junto ao grupo.

O campo da educação se configura como um solo fértil para a adoção da pesquisa narrativa, uma vez que tanto professores quanto alunos desempenham papéis não apenas como contadores de histórias, mas também como personagens nas tramas próprias e alheias (Connelly & Clandinin, 1990; 1995; Cunha, 1997). No cotidiano, essas histórias entrelaçam-se, tornando inviável considerar que narrativas surgem de forma solitária. Ao contrário, elas se entrecruzam como uma teia. Portanto, as narrativas de vida constituem o pano de fundo que confere significado às situações no contexto escolar, construindo e reconstruindo essas histórias sociais e pessoais (Connelly & Clandinin, 1995). Cunha (1997, p. 187) destaca que “quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida, dando-lhe

⁴ Pesquisa de Mestrado aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM 52119521.0.0000.5346.

novos significados”. É por essa razão que a experiência pode se converter em uma oportunidade de qualidade formativa para os professores (Ershler, 2003).

O processo de inserção da pesquisadora na instituição para a fase de campo demonstrou, por meio de ações e orientações da equipe, a centralidade que as crianças ocupam nos mais diferentes tempos-espacos daquele cotidiano. Mais do que a simples formalidade entre pesquisadora e equipe pedagógica, houve o cuidado por parte da administração pedagógica para que a entrada da pesquisadora não ocorresse por predeterminação de adultos sem o conhecimento e o consentimento das crianças. A orientação dada foi um período de adaptação e observações, em ambientes coletivos, para que as crianças reagissem à presença da pesquisadora, aproximando-se do que Corsaro (2005) denomina como entrada reativa⁵. A partir dessas interações se delineou a turma colaboradora da pesquisa.

Também há de se levar em consideração que o período em que a fase de campo aconteceu corresponde ao primeiro semestre de 2021, momento de grande insegurança quanto ao retorno das atividades presenciais em escolas e demais locais públicos devido à pandemia do coronavírus (Covid-19). Esse foi um agravante que atrasou prazos da pesquisa, alterou procedimentos metodológicos e balizou as interações com as crianças e os adultos daquela instituição em virtude dos protocolos sanitários e de distanciamento social.

Definida a turma-alvo da investigação, a pesquisadora passou a participar de forma bastante intensa dos cotidianos daquele grupo, em processos de higiene, de alimentação, de brincadeiras, entre outros. O acolhimento da turma, tanto das crianças que a compunham quanto dos adultos responsáveis (professora referência e bolsistas), permitiu uma profunda e rica experiência de pesquisa com crianças no que diz respeito a interações, a aprendizados sobre a produção de dados e metodologias de investigação, aos desafios de fazer pesquisa com crianças sem o olhar adultocêntrico que julga suas formas de significar o mundo e de se expressarem.

Somado às experiências de interação com as crianças e os adultos daquele grupo, esteve o contato com as diversas obras produzidas por sujeitos que integraram e integram a história daquela instituição. Essas produções são expressões dos aprendizados produzidos há 30 anos e que continuam sendo reelaborados e aprofundados por aquelas⁶ que hoje ocupam aquele espaço.

Desde o primeiro ingresso na sala foram reservados alguns momentos para explorar o ambiente com um olhar atento e observador. Um trecho no trabalho realizado por Ostetto (2017, p. 47) destaca a importância da “dimensão estética como um valor pedagógico”. Segundo a autora, a dimensão estética representa uma “atitude de zelo que orienta as decisões, que se preocupa com a maneira e o

5 Aproximação não invasiva, respeitando o tempo das crianças em reagir à presença do(a) pesquisador(a).

6 Mesmo reconhecendo a participação de homens nos cotidianos da Educação Infantil, no contexto investigado, a maior parte dos sujeitos adultos que integram o grupo é de mulheres.

conteúdo da mensagem, que demonstra respeito, que se envolve, uma vez que está intrinsecamente ligada a um aspecto ético” (Ostetto, 2017, p. 47). Essa foi a postura adotada ao longo da pesquisa.

A percepção sobre como a disposição dos espaços exercia influência começou a surgir, despertando sensações e estabelecendo uma ligação com o grupo presente. Outra ideia abordada por Ostetto (2017), que merece destaque, é a concepção de “entesia” e “anestesia”, na qual a autora explora a interconexão da dimensão estética: o indivíduo afetando o mundo e sendo afetado por ele – “entesia” – em contraposição ao distanciamento e à indiferença em relação ao entorno – “anestesia”. Nessa perspectiva, a dimensão estética estimula relações, propicia interações, nutre sensibilidades e fomenta formas de expressão (Ostetto, 2017, p. 48).

De acordo com as autoras e as professoras, enfatiza-se o ato de escutar as crianças, compreendendo-se que “os ambientes passam por mudanças e as abordagens são ajustadas, adquirindo novos aspectos, narrativas inéditas e diferentes visões sob a ótica infantil” (Ongaro et al., 2019, p. 119). Isso implica que os espaços não são estáticos, mas sim maleáveis, adaptando-se conforme as necessidades e escolhas do grupo.

A disposição da sala envolvia diferentes “cantinhos”, os quais passavam por alterações ao longo dos dias. Os dados produzidos mostram que não há um único “cantinho” ou uma proposta que se aplique uniformemente a todas as crianças. Em vez disso, múltiplos arranjos são criados, incentivando as crianças a extrapolar os usos preestabelecidos, contribuindo e modificando o ambiente de acordo com suas vontades. Quando o grupo ou uma criança expressa interesse por materiais ou brinquedos específicos, tais solicitações são acolhidas sempre que possível.

Para Marina e Wolf (2017, p. 63), “a configuração dos móveis e o posicionamento dos equipamentos podem influenciar positiva ou negativamente a autonomia das crianças, suas interações com objetos e com os colegas, entre outros fatores”. Corroborando, Rinaldi (2020) destaca que a organização dos espaços reflete uma intenção que pode estimular experiências e interações ricas ou ser desprovida de possibilidades de evolução ou contribuição das crianças. Na pedagogia italiana, a concepção de que “o ambiente atua como um educador adicional” é evidenciada (Soares, 2017, p. 143).

O reconhecimento das formas heterogêneas pelas quais as crianças se expressam e interagem entre si e com os espaços orientam o planejamento das propostas nas turmas. O protagonismo delas na reinvenção dos tempos-espaços é o que torna a rotina significativa, flexível e inesperada. Os dados produzidos junto ao grupo revelam que a maneira como eram organizados os espaços também revelava uma temporalidade centrada nas crianças e nos seus fazeres.

À medida que as experiências com o grupo se intensificavam, a compreensão do sentido de pesquisar e pensar narrativamente (Clandinin & Conelly, 2011) aumentava. Não era possível conceber a pesquisa como experiências isoladas,

mas sim conectadas com a história da pesquisadora e com as histórias das pessoas e dos lugares que compuseram essa trajetória. Esse processo acarretou uma significativa transformação no que tange aos registros mantidos ao longo do período de pesquisa de campo. Mais do que meras anotações, a pesquisadora compreendeu a capacidade de narrar experiências e, a partir dessa narrativa, aprofundar as análises realizadas.

Bogdan e Biklen (1994) discorrem sobre a importância do diário de campo e dos registros no processo da pesquisa. O diário de campo é um material suplementar importante e frequentemente utilizado em métodos qualitativos de pesquisa para produção de dados, pois permite o registro de percepções e comentários sem a exigência do rigor acadêmico de escrita. Essas notas:

podem originar em cada estudo um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projeto, a visualizar, como o plano de investigação foi afetado pelos dados recolhidos e a tornar-se consciente de como ele ou ela (pesquisador/pesquisadora) foi influenciado/a pelos dados. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 151)

Conforme as interações com o grupo se intensificavam, os registros tornavam-se cada vez mais cuidadosos, levando a um entendimento do diário de campo como um livro de histórias, recheado de narrativas escritas. Os registros evoluíram de descrições para reflexões mais profundas, acompanhadas de reelaborações, lembranças, mas também de dúvidas e incertezas. Cabe salientar que a formalidade e o rigor dos registros como método de pesquisa científica não eliminaram o prazer de registrar, mas auxiliaram a ressignificar o trabalho de campo. Da mesma forma, a nova relação estabelecida com os registros e seus processos não impediu o rigor e a formalidade destes.

Desse modo, o diário de campo passou a representar um espaço agradável e seguro no qual eram registradas as impressões sobre a experiência em campo e na pesquisa, sem que houvesse preocupações excessivas com o rigor acadêmico. Ao utilizar o método de entrevistas gravadas como exemplo, os autores (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150) sustentam o uso do diário de campo como um complemento valioso, levando em consideração que “o gravador não consegue capturar a visão, os cheiros, as impressões e os comentários extras, ditos antes e depois da entrevista”. A compreensão, agora, é de que os detalhes (registros que incluem manchas de terra, rabiscos e desenhos das crianças) são o que tornam o diário de campo tão especial, além das lembranças registradas.

Documentar é contar histórias, testemunhar narrativamente a cultura, as ideias, as diversas formas de pensar das crianças, é inventar tramas, poetizar os acontecimentos, dar sentido à existência, construir canais de ruptura com a linguagem “escolarizada”, tradicionalmente cinzenta, rígida, enquadrada, que tantas vezes silencia adultos e crianças, documentação é autoria, é criação. (Ostetto, 2017, p. 30)

A mesma autora, citando Rinaldi (2020), pontua a necessidade de resgatar o senso de maravilhamento das crianças em seus processos de descobertas e que isso significa olhar com sensibilidade para elas e para si mesmo. Os registros a partir desse olhar sensível potencializam “nossa própria maneira de conhecer e

expressar o conhecimento, incluindo o gosto pelo belo, que é experiência e não um detalhe vazio” (Ostetto, 2017, p. 49). Isso revela dois aspectos importantes sobre o processo de registrar: além de ser um método de pesquisa, é, também, formativo sob o ponto de vista humano.

As narrativas que merecem destaque incluem a transformação no que diz respeito à forma como a pesquisadora se relaciona com os registros, renunciando ao compromisso de descrever passivamente e adotando uma postura participativa com as crianças.

Na pracinha, deixei o caderno de lado para brincar com a “N” e por alguns instantes “me despi” da postura de pesquisadora. Não que aquilo não fosse pesquisa, mas percebo que em alguns momentos a tarefa de anotar no caderno me impede de viver plenamente o presente com as crianças. Ainda estou em processo de descoberta de outras maneiras de fazer pesquisa, as crianças demandam isso. (Registro do diário de campo)

A expressão “despir-se” da postura de pesquisadora representa, paradoxalmente, o aumento de densidade dos registros. Não se trata, portanto, de um abandono, mas de uma mudança de atitude que acaba por trazer força para os registros e potencializam o processo de análise. Além disso, é transitando entre as leituras sobre pesquisa com crianças para a experiência concreta, que por vezes questiona-se o papel de pesquisadora em meio à entrega nas experiências que o campo proporcionou (Siqueira & Favret-Saada, 2005).

Outra evidência do que representa a abertura para novas formas de interagir com as crianças são as manchas de terra impressas nas páginas do diário de campo. Elas representam a necessidade expressa por Goelzer (2020, p. 222): “Nós, professoras, precisamos abrir-nos em nossas *inteirezas* para viver experiências *com as crianças*”.

Levamos a brincadeira de caça ao tesouro para a caixa de lama, e lá havia mais crianças que foram se aproximando para brincar junto. Há pias baixinhas com torneiras à disposição das crianças e não demorou para que elas pegassem água para misturar com a terra. Com pedaços de galhos as crianças misturavam a terra e a água, formando lamas de diferentes texturas [...] aquele momento foi particularmente gostoso pois novamente me levou de volta à minha infância. Brincar com lama na casa de minha vó era algo que eu fazia com muita frequência. Brincava sozinha, por muito tempo (ao menos me parecia muito tempo pois eu me envolvia muito), lembro da sensação satisfatória de mexer na lama, de imaginar bolos e tortas, lembro de propositalmente “sujar” as mãos e observar a lama endurecer, depois lavar e sentir as mãos macias. Todos nós nos sujamos, alguns pouco, outros mais, mas isso não foi um problema nem impediu que eles continuassem brincando. Inclusive há uma pequena mancha de terra na página deste registro como evidência. (Registro do diário de campo)

O processo (trans)formativo se deu à medida que a pesquisadora percebia a riqueza das interações com as crianças, que aconteciam nos diferentes tempos-espacos da instituição, permitindo a construção de um vínculo com aquele grupo. Ao mesmo tempo, a percepção narrativa das experiências com as crianças e os adultos da turma aumentou a densidade dos registros, materializando os aprendizados de fazer pesquisa com crianças.

| Considerações finais

É importante salientar que a escolha do título da última sessão do texto, apesar de indicar finitude, refere-se somente ao presente texto. As reflexões oriundas da pesquisa de mestrado seguem reverberando a cada nova produção, gerando outros questionamentos e novas reelaborações.

O protagonismo e a centralidade das crianças no cotidiano da instituição pesquisada são amplamente abordados em suas produções, entretanto, apenas após participar ativamente dos cotidianos da turma que a pesquisadora foi capaz de materializar a intencionalidade expressa nas formas de conduzir as práticas escolares.

Atualmente, percebe-se que todas as aprendizagens junto àquele grupo aconteceram com base em um contexto que propicia uma variedade de experiências tanto para as crianças quanto para os adultos presentes naquele ambiente. Esse cenário, aliado às orientações que direcionam o grupo, converte as vivências cotidianas em momentos de (trans)formação para todos os envolvidos.

A experiência de pesquisa naquela instituição oportunizou a compreensão mais profundas das maneiras pelas quais as crianças atribuem significado às suas experiências e escolhem se expressar. A revisão dos registros escritos confirmou as impressões já existentes: a intensidade das experiências da pesquisadora com aquele grupo. A compreensão da potência de revisitar essas lembranças para atribuir-lhes novos significados e refletir sobre as experiências vividas permitiu a formação de novas aprendizagens. Além de ser um procedimento metodológico, essa abordagem revelou-se profundamente (trans)formadora. Na releitura dos registros, eram incorporados novos comentários e elaborações, o que conduzia as reflexões aprofundadas sobre a conexão estabelecida coletivamente e sobre a oportunidade singular de aprimorar uma escuta sensível com as crianças.

Uma aprendizagem importante no que diz respeito à atuação com crianças em uma turma multi-idade foi o entendimento de que o papel do adulto nesse contexto é atuar como um mediador das brincadeiras e das interações, em vez de ser o protagonista. A responsabilidade do adulto consiste em aprimorar as brincadeiras e as interações por meio de uma escuta sensível e observação atenta, ampliando as experiências mediante as abordagens novas e diferentes.

Descentralizar a presença do adulto implica se abrir ao mundo desconhecido e fascinante das incertezas, do imprevisível e da espontaneidade que emergem das diversas formas pelas quais as crianças se envolvem entre si e com o ambiente ao redor. Esse é um desafio significativo e um processo de ruptura constante, especialmente considerando que os programas de formação inicial, frequentemente, não adotam essa perspectiva para orientar as práticas pedagógicas voltadas às crianças, muitas vezes permanecendo centradas nos adultos, deixando-as em segundo plano.

Nesse contexto, esta instituição se destaca como um ambiente inovador para a formação inicial e continuada, uma vez que instiga uma reflexão contínua sobre abordagens pedagógicas que reconhecem e partem dos tempos, dos enunciados e das singularidades das crianças. Ressalta-se que a superação de práticas estabelecidas e centradas nos adultos se estende também aos processos de pesquisa com crianças, a exemplo da aproximação da pesquisadora em campo, conforme já exemplificado.

Por fim, o processo desta investigação indica, sobretudo, o protagonismo das crianças naqueles cotidianos, inclusive no processo de pesquisa, ao reivindicarem, ativamente, com mais de cem (Malaguzzi, 2015) enunciados, as diferentes formas que escolhem se expressar, desacomodando a pesquisadora da passividade e convidando-lhe a participar dos seus fazeres. A proximidade com aquele grupo materializou a compreensão sobre as múltiplas linguagens infantis e sobre o desafio de estar inteiramente presente nas interações, e, assim, fazer pesquisa *com* crianças.

| Referências

- Alves, N., & Brandão, R. (2017) Repetições e diferenças em cotidianos na/da/com a educação infantil. *Em Aberto*, 30(100), 95-104.
<https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.30i100.3275>
- Arenhart, D. (2016). *Culturas infantis e desigualdades sociais*. Editora Vozes.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Brasil. (2019). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação.
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
- Cancian, V. A., & Goelzer, J. (2016). Práticas pedagógicas na Educação Infantil: do lugar da impossibilidade ao lugar da possibilidade. Em V. A. Cancian, S. F. S. Gallina, & N. Weschenfelder (Orgs.). *Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil* (pp. 161-177). Universidade Federal de Santa Maria – UFSM.
- Cancian, V. A., & Goelzer, J. (2019). Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo: uma história de 30 anos de lutas e conquistas até sua consolidação em espaço formativo de ensino, pesquisa e extensão da UFSM. Em V. A. Cancian, J. Goelzer, & V. J. Beling (Orgs.). *Práticas formativas e pedagógicas na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo – UFSM: narrativas docentes* (pp. 25-57). Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo – UFSM.
- Carvalho, R. S., & Fochi, P. S. (2017). Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores. *Em Aberto*, 3(100), 23-42.
<https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.30i100.3498>
- Clandinin, J. D., & Connelly, M. F. (2011). *Pesquisa narrativa: experiências e história na Pesquisa Qualitativa*. EDUFU.
- Connelly, M. F., & Clandinin, J. D. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, 19(2), 2-14.
<https://doi.org/10.3102/0013189X019005002>
- Connelly, M. F., & Clandinin, J. D. (1995). Relatos de Experiência e Investigación Narrativa. Em J. Larrosa (Org.). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 30-54). Laertes.
- Corsaro, W. (2005). A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. *Educação, Sociedade & Culturas*, 17, 113-134.
- Cunha, M. I. (1997). Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, 23(1/2), 185-195. <https://doi.org/10.1590/rfe.v23i1-2.59596>
- Demartini, Z. B. F. (2011). Diferentes infâncias, diferentes questões para a pesquisa. Em A. J. Martins Filho, & P. D. Prado (Orgs.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância* (pp. 11-25). Autores Associados.
- Ershler, A. R. (2003). La narrativa como texto experiencial: incluirse en el texto. Em L. Miller & A. Lieberman (Org.). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 193-208). Octaedro.
- Fonseca, K. M., & Bolzan, D. P. V. (2017). Formação continuada e a organização do trabalho pedagógico em turmas multi-idades: o que dizem as professoras? Em D. T. Mello, V. A. Cancian, & S. F. S. Gallina (Orgs.). *Formação para docência na Educação Infantil: pedagogias, políticas e contextos* (pp. 255-289). Edipucrs.
- Goelzer, J. (2020). Auto(trans)formação permanente com professoras: escuta sensível e o olhar aguçado na do-discência com as turmas multi-idades da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo/UFSM. [Tese de doutorado,


- Universidade Federal de Santa Maria].
<http://repositorio.ufsm.br/handle/1/22990>
- Goelzer, J., Cancian, V. A., & Fonseca, K. M. (2019). Turmas multi-idades na UEIIA: 11 anos de encontros, desafios e maravilhamentos com as crianças. Em V. A. Cancian, J. Goelzer, & V. J. Beling (Orgs.). *Práticas formativas e pedagógicas na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo – UFSM: narrativas docentes* (pp. 97-115). Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo – UFSM.
- Kohan, W. O. (2004) *Lugares da infância: filosofia*. DP&A.
- Kunz, E. (2014). Se-Movimentar. Em F. J. González, & P. E. Fensterseifer (Orgs.). *Dicionário crítico de Educação Física* (pp. 383-386). Unijuí.
- Kunz, E., & Costa, A. (2017). R. A imprescindível e vital necessidade da criança: brincar e se movimentar. Em E. Kunz (Org.). *Brincar e se-movimentar: tempos e espaços de vida da criança* (pp. 13-37). Unijuí.
- Löffler, D., & Fleig, M. T. (2019). Entre adultos e crianças: o(s) processo(s) de escuta na UEIIA. Em V. A. Cancian, J. Goelzer, & V. J. Beling (Orgs.). *Práticas formativas e pedagógicas na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo – UFSM: narrativas docentes* (pp. 69-77). Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo – UFSM.
- Malaguzzi, L. (2015). Histórias ideias e filosofia básica. Em C. Edwards; L. Gandini; G. Forman. *As cem linguagens da criança* (pp. 23-42). Artes Médica.
- Marina, L., & Wolf, C. C. (2017). A criança como centro da ação gestora: desafios na educação infantil. Em L. E. Ostetto (Org.). *Registros na Educação Infantil: pesquisa e prática pedagógica* (pp. 55-71). Papirus.
- Mata, A. S. (2012). Práticas curriculares na educação infantil: a aposta na multi-idade. *Espaço do Currículo*, 5(1), 184-196.
<https://doi.org/10.15687/rec.v5i1.14055>
- Nunes, N. B., Camargo, M. C. S., Mello, A. S. (2022) Transvendo a rotina: espaço-tempo e cotidiano na Educação Infantil. *Revista de Educação PUC – Campinas*, 20, e225436. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v27e2022a5436>
- Ongaro, D. D., Rodriguez, T. L., Fleig, M. T., & Silva, A. C. B. (2019). Lugar onde os tempos e espaços são orientados pela escuta sensível das professoras: a UEIIA como cenário desse pensar. Em V. A. Cancian, J. Goelzer, V. J. Beling (Orgs.). *Práticas formativas e pedagógicas na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo – UFSM: narrativas docentes* (pp. 117-129). Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo – UFSM.
- Ostetto, L. E. (2017). No tecido da documentação, memória, identidade e beleza. Em L. E. Ostetto (Org.). *Registros na Educação Infantil: pesquisa e prática pedagógica* (pp. 19-53). Papirus.
- Prado, P. D. (2016). Relações etárias entre crianças pequenas da Educação Infantil. Em V. A. Cancian, S. F. S. Gallina, N. Weschenfelder (Orgs.). *Pedagogias das infâncias, crianças e docências na Educação Infantil* (pp. 325-338). Universidade Federal de Santa Maria.
- Rinaldi, C. (2020). *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. Paz e Terra.
- Salva, S. (2016). Uma reflexão acerca do tempo. Em V. A. Cancian, S. F. S. Gallina, N. Weschenfelder (Orgs.). *Pedagogias das infâncias, crianças e docências na Educação Infantil* (pp. 309-323). Universidade Federal de Santa Maria.
- Sarmiento, M. J. (2011). A reinvenção do ofício de criança e de aluno. *Atos de Pesquisa em Educação*, 6(3), 581-602. <https://hdl.handle.net/1822/36733>

- Siqueira, P., & Favret-Saada, J. (2005). Ser afetado, de Jeanne Favret-Saada. *Cadernos De Campo*, 13(13), 155-161.
<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v13i13p155-161>
- Soares, A. C. S. (2017). Ao infinito e além: desafios e experimentações de um grupo na Educação Infantil. Em L. E. Ostetto (Org.). *Registros na Educação Infantil: pesquisa e prática pedagógica* (pp. 137-156). Papirus.
- Stavinski, G., & Kunz, E. (2017). Sem tempo de ser criança: o Se-movimentar como possibilidade de transgredir uma insensibilidade para o momento presente. Em E. Kunz (Org.). *Brincar e se-movimentar: tempos e espaços de vida da criança* (pp. 39-70). Unijuí.

Sobre os autores

Natália de Borba Nunes


Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0001-5806-3483>

Mestra em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (2023). Membro do Grupo Pátio de estudos qualitativos sobre formação de professores e práticas pedagógicas em Educação Física. E-mail: natalianunes96@gmail.com

Maria Cecília da Silva Camargo

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0002-5542-4009>

Doutora em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2006). Professora associada do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria. Líder do Grupo Pátio de estudos qualitativos sobre formação de professores e práticas pedagógicas em Educação Física. E-mail: mceciliacg6@hotmail.com

Contribuição na elaboração do texto: autora 1 – escrita de todas as seções, análise de dados, revisão e consolidação; autora 2 – revisão e consolidação.

Resumen

El artículo presenta aprendizajes metodológicos y formativos derivados de una investigación con niños realizada en una clase de Educación Infantil multi-edad. Entre los puntos destacados se incluyen: una comprensión más profunda de la escucha sensible a través de interacciones diarias intensas con los niños; superar las limitaciones de las metodologías existentes frente a la naturaleza dinámica de la investigación con niños y sus diversos lenguajes; la relación con la documentación que puso de manifiesto el poder de la grabación, involucrando la narración, la reflexión y el aprendizaje centrado en la experiencia. La organización del tiempo y el espacio tuvo un impacto en la calidad de las interacciones experimentadas a diario con los niños y los desarrollos posteriores.

Palabras clave: Educación Infantil. Investigación con niños. Educación multi-edad. Escucha sensible.

Abstract

The article describes the methodological and formative lessons learned from a research project with children, carried out in a multi-age Early Childhood Education class. Highlights include a deeper understanding of sensitive listening, due to the intense daily interaction with the children; overcoming methodological models that are limited in the face of the dynamism of research with children and their different languages; the relationship with records that brought out the power of documentation, involving narration, reflection and learning centered on experience. The organization of the times and spaces had an impact on the quality of the daily interactions with the children and the resulting elaborations.

Keywords: Early childhood education. Research with children. Multi-age education. Sensitive listening.

Linhas Críticas | Periódico científico da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasil
ISSN eletrônico: 1981-0431 | ISSN: 1516-4896
<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas>

Referência completa (APA): Nunes, N. de B., & Camargo, M. C. da S. (2024). Da pesquisa sobre crianças à pesquisa com elas: aprendizagens metodológicas transformadoras. *Linhas Críticas*, 30, e50751. <https://doi.org/10.26512/lc30202350751>

Referência completa (ABNT): NUNES, N. de B.; CAMARGO, M. C. da S. Da pesquisa sobre crianças à pesquisa com elas: aprendizagens metodológicas transformadoras. *Linhas Críticas*, 30, e50751, 2024. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc30202350751>

Link alternativo: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/50751>

Todas as informações e opiniões deste manuscrito são de responsabilidade exclusiva do(s) seu(s) autores, não representando, necessariamente, a opinião da revista Linhas Críticas, de seus editores, ou da Universidade de Brasília.

Os autores são os detentores dos direitos autorais deste manuscrito, com o direito de primeira publicação reservado à revista Linhas Críticas, que o distribui em acesso aberto sob os termos e condições da licença Creative Commons Attribution (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

