



UM MERGULHO NAS POÉTICAS DAS INFÂNCIAS: PERCURSOS E PERCALÇOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA COM CRIANÇAS

BUCEO EN POÉTICA INFANTIL: VÍAS Y MAL FUNCIONAMIENTO METODOLÓGICO EN LA INVESTIGACIÓN INFANTIL

DIVING IN CHILDREN'S POETICS: PATHWAYS AND METHODOLOGICAL IMPASSES IN CHILD RESEARCH

Breno Alvarenga Almeida¹

Fábio Pinto Gonçalves dos Reis²

RESUMO

Investigar se as experiências estéticas permitem a problematização de questões relacionadas à produção das identidades e das diferenças no contexto da Educação Infantil exigiu um mergulho em referenciais pós-estruturalistas, nas pedagogias e sociologia das infâncias para problematizar os dizeres de crianças a partir do seu contato com as artes. Realizar pesquisas envolvendo essa faixa etária, é fazê-las com as crianças e não sobre elas, razão pela qual inúmeros desafios são colocados nas interações do/a pesquisador/a com o campo. Emergiram desse processo questionamentos fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa: como deixar de ser um corpo estranho naquele espaço? Como proporcionar espaços-tempos em que as crianças tenham vez e voz? Como fazer esse exercício de escuta? Assim, conclui-se que urge a necessidade de um olhar político no campo das metodologias de pesquisas com crianças, visto a urgência de conhecer as culturas das infâncias a partir das suas múltiplas linguagens.

PALAVRAS-CHAVE: Infância. Pesquisa. Crianças.

¹ Mestre em Educação. Universidade Federal de Lavras, Lavras, Minas Gerais, Brasil. Integrante do FESEX/UFLA.

² Doutor em Educação pela USP. Professor Associado II no Departamento de Educação Física na Universidade Federal de Lavras. Integrante do FESEX/UFLA.

RESUMEN

Investigar si las experiencias estéticas permiten la problematización de temas relacionados con la producción de identidades y diferencias en el contexto de la Educación Infantil requirió sumergirse en referentes postestructuralistas, en las pedagogías y sociología de la infancia para problematizar las palabras de los niños desde su contacto con las artes. Realizar una investigación que involucre a este grupo de edad, es hacerlo con niños y no sobre ellos, por lo que se colocan innumerables desafíos en las interacciones del investigador con el campo. De este proceso surgieron preguntas fundamentales para el desarrollo de la investigación: ¿cómo dejar de ser un cuerpo extraño en ese espacio? ¿Cómo proporcionar espacios-tiempos en los que los niños tengan voz y voz? ¿Cómo hacer este ejercicio de escucha? Así, se concluye que existe una necesidad urgente de una mirada política en el campo de las metodologías de investigación con niños, dada la urgencia de conocer las culturas de los niños desde sus múltiples idiomas.

PALABRAS-CLAVE: Infancia. Investigación. Niños.

ABSTRACT

Investigating whether aesthetic experiences allow problematizing issues related to the production of identities and differences in the context of Early Childhood Education required a plunge into post-structuralist references, in the pedagogies, and sociology of childhoods to problematize the words of children from their contact with the arts. Conducting research involving this age group, is doing it with children and not about them, which is why countless challenges are placed in the researcher's interactions with the field. Fundamental questions for the development of the research emerged from this process: how to stop being a foreign body in that space? How to provide space-times in which children have a time and a voice? How to do this listening exercise? Thus, it is concluded that there is an urgent need for a political look in the field of research methodologies with children, given the urgency to know the cultures of children from their multiple languages.

KEYWORDS: Childhood. Research. Kids.

* * *

"Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. (...) Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros da infância. Vou meio dementado e enxada às costas cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos (...)."

(Manoel de Barros)

Introdução

Inevitável não iniciar este artigo de outra forma, se não por meio de poesia. Falar do meu encontro com a arte, com as pesquisas que desenvolvi nessa temática e com as crianças pede música, pintura e desenhos de uma trajetória permeada por olhares, vozes, traços e pinceladas que constituem esse intenso processo de devir³ professor-artista. O presente texto advém de encontros que me permitiram experiências com a arte, seja por meio de produções artísticas, do trabalho docente ou de pesquisas segundo as quais realizei. Diante disso, cabe ressaltar que este artigo decorre de um processo de escrita referente à minha dissertação defendida no Mestrado em Educação da Universidade Federal de Lavras – Ufla, intitulada “O que provoca o encontro das crianças com as artes na educação infantil? Essa é fácil Breno, a gente é tudo diferente!”⁴”.

Para dar sequência ao texto, antes, vejo a necessidade de tentar, apesar de ser um ato quase insano, situar a relação intrínseca entre a minha vida, a arte e as crianças. A arte e as crianças se espalharam pelo meu corpo, por minha trajetória de tal forma que não dá para identificar o ponto inicial dessa história em meio a tantos caminhos, direções, ocupações e emaranhados de experiências. Acerca dessa impossibilidade de estabelecer roteiros e marcos bem definidos na vida, Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) ajudaram-me a compreender como é difícil identificar tais processos por meio do conceito de rizoma. Ao se apropriarem de significados da botânica para desenvolverem esse aporte teórico, os autores afirmam que todo rizoma compreende linhas de segmentaridade em razão de ser estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc; mas compõe também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar.

Intermediado por linhas intensas e crescimento horizontal, repleto de (des)encontros, ramificações, sem se encaixar ou se enquadrar, o rizoma se constitui também como resistência. É justamente como enxergo a arte: como possibilidade de

3 Rafael Trindade nos auxilia a compreender o que é devir. Nas palavras do autor: “o devir-animal, criança, mulher, são apenas os primeiros passos de uma dança sem coreografia. Troca-se um céu por um deserto que deve ser povoado. Há de se aprender a improvisar; uma arte dos encontros se faz a cada passo, criações contínuas serão exigidas em cada curva deste caminho. Mas não precisamos nos preocupar com a solidão, um devir acontece por expansão, contágio, ou seja, ele sempre encontra companhias em sua viagem. Os processos de devir encontram uma alegria enorme que retorna de sua própria efetuação. A potência desta expansão não quer capturar o outro! A liberdade começa a andar juntamente com a liberdade do outro! O caminho torna-se a casa do nômade, um caminho mais livre e com mais companhias!” (2019, s/p).

4 Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/browse?type=author&value=Almeida%2C+Breno+Alvarenga>. Acesso em: 20 fev. 2021.

resistência. Resistir aos medos, anseios, aos componentes curriculares que tinha dificuldade, aos sentimentos negativos, aos padrões... A arte e o trabalho com crianças simplesmente proporcionaram-me um mergulho às multiplicidades dos meus modos de pensar e agir. Falar sobre arte e sua relação com as políticas de identidade e diferença de crianças é a materialização de um desejo.

Considerando tais pressupostos, minha dissertação teve como objetivo investigar se as experiências estéticas permitiam a problematização de questões relacionadas à produção das identidades e das diferenças no contexto da Educação Infantil a partir das falas⁵ de crianças por meio do contato com as artes. Realizar pesquisas com essa faixa etária é fazê-las com as crianças e não sobre elas, razões pelas quais inúmeros desafios são colocados nas interações do/a pesquisador/a com o campo. Emergiram desse processo questionamentos fundamentais para o desenvolvimento desta escrita: como deixar de ser um corpo estranho naquele espaço? Como proporcionar espaços-tempos em que as crianças tenham vez e voz? Como fazer esse exercício de escuta? Assim, este artigo aborda a necessidade de um olhar político no campo das metodologias de pesquisas com crianças, visto a urgência de conhecer as culturas das infâncias a partir das suas múltiplas linguagens.

Para tanto, ancoro-me em referenciais teóricos pautados nas pedagogias, sociologia da infância e em estudiosos pós-críticos que trazem as questões concernentes às identidades/diferenças e as devidas estratégias metodológicas como eixos centrais de análise, tais como Tomaz Tadeu da Silva (2004) e Michel Foucault (2001), assim como, em Gilles Deleuze e Félix Guattari (1991) para subsidiar discussões conceituais no campo das artes. É o que veremos nas seções que se seguem.

Nosso território de pesquisa

A história da instituição educativa na qual pesquisamos foi constituída por mudanças constantes acarretadas pelas transformações sociais e econômicas da região e que englobaram as diversas comunidades rurais do município de Lavras-MG. Cabe

5 É importante ressaltar que como este texto é um recorte da dissertação de mestrado, para o desenvolvimento da pesquisa foram realizadas oficinas pedagógicas de artes com crianças, cujo a finalidade foi aplicar metodologias que desencadeiam discussões das identidades e diferenças por meio da arte, com oficinas envolvendo as diversas linguagens artísticas: arte, música, dança e teatro. Assim, o presente texto se propõe a investigar as falas (e se há falas) das crianças nas temáticas das políticas das diferenças a partir de tais metodologias. Optar pelas oficinas como instrumento de coleta é assumir que a aquisição do conhecimento ocorre em constante diálogo com a realidade por meio da vivência de processos de investigação, ação e reflexão.

ressaltar que essa escola integra a rede pública de educação básica do município como escola do campo.

Em 1981, tal instituição começou a funcionar em uma comunidade vizinha e passou por uma ampliação em 1989, chegando a mudar-se novamente nesse mesmo ano. O terreno ao lado da igreja, onde as aulas aconteciam, foi doado para a construção da escola e no ano seguinte as obras já haviam sido concluídas.

A escola funcionou de forma independente de 1995 até 1997, quando passou pelo sistema de nucleação, tornando-se a partir de então, pertencente a um núcleo comunitário rural. O processo de nucleação, de acordo com o Projeto Político Pedagógico – PPP da instituição, teve como objetivo “fixar as famílias e melhorar a qualidade de vida dos educandos por meio de um ensino de qualidade facilitando, assim, o acesso à Educação” (PPP, 2005, p. 5).

Já em 2004, tal espaço educacional passou por outro processo de ampliação, ocupando também um prédio na vila que se formou após a construção da usina. Em 2014, passou a funcionar completamente de forma independente, não mais no prédio da referida comunidade. Desde então, a escola passou a atender a primeira e segunda etapa da Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental até o ano de 2017 e, a partir de 2018, encerrou os trabalhos com a última etapa e começou a ofertar o Maternal.

Em relação à descrição física, a escola é cercada por telas metálicas e, ao abrir o seu portão, encontramos uma pequena árvore que produz sombra para o pátio frontal. Adiante encontramos um espaço gramado com uma passarela de cimento que serve como caminho à porta principal. Nesse rol de entrada, à esquerda, localizamos um pequeno cômodo que é utilizado como depósito, na sequência podemos localizar um refeitório com dois armários de mantimentos e uma mesa grande. Pelas paredes deste espaço, podemos identificar quadros com fotografias do local alagado em decorrência da construção da usina hidrelétrica. Uma pequena cozinha à direita e três salas à esquerda do refeitório, que conta também com dois banheiros. Um desses espaços é ocupado pela secretaria e as demais por salas de atividades e biblioteca.

Com a ampliação do espaço, à direita do terreno foram construídas duas salas maiores e dois banheiros. Atrás disso, localizamos outro pátio gramado, mas sem árvores. Aos fundos identificamos a horta comunitária que alimenta a comunidade e as crianças da escola.

As ações pedagógicas desenvolvidas com essas turmas sempre extrapolam os limites espaciais da escola. Por outras palavras, todo território comunitário é utilizado pelas docentes como propício para aprendizagem, ou seja, a praça, as ruas, a horta, o campo de futebol, as estradas de terra e toda paisagem.

Uma das principais características das escolas do campo é a presença de turmas multisseriadas, tendo em vista o pequeno número de crianças por ano escolar. Sendo assim, essa instituição atualmente integra o maternal, uma turma multisseriada de Educação Infantil e uma de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, além de salas do 3º ano e outra agrupada de 4º e 5º anos. É preciso dizer que com a rotatividade de funcionários nas propriedades rurais, constatamos a frequente alteração no número de crianças matriculadas em razão da escola ser frequentada predominantemente por filhos/as desses/as trabalhadores/as. Vale mencionar ainda que a maioria das professoras e funcionárias residia na parte urbana do município em questão, ao passo que também contavam com transporte gratuito para se deslocarem ao local de trabalho.

A partir disso, a nossa pesquisa de mestrado foi desenvolvida em uma sala que possui sete crianças com idade entre 4 e 5 anos, que residem em comunidades vizinhas e contam com transporte escolar, sendo 3 meninas e 4 meninos. Para identificação dessas crianças ao longo do texto, usaremos nomes fictícios para que as suas identidades sejam respeitadas, conforme tabela abaixo:

Quadro 1 – Nomes fictícios das crianças

| Crianças | Nome fictício adotado no trabalho |
|-----------------|--|
| Menina | Tarsila |
| Menino | Portinari |
| Menina | Anita |
| Menino | Lasar |
| Menina | Rosana |
| Menino | Rafael |
| Menino | Di Cavalcanti |

Fonte: Almeida (2020)

O grupo pesquisado encontrava-se em uma sala grande com a presença de mesas e cadeiras para serem utilizadas quando necessárias. Localizava-se também um armário

e uma estante na qual eram guardados materiais e livros didáticos. Nesse contexto, pudemos identificar alguns brinquedos na sala, muitos deles industrializados. Entre os grandes baldes de brinquedos, localizava-se um espelho., logo a frente, um quadro-negro com uma extensa mesa para professora. Pela parede da sala encontrávamos cartazes com o alfabeto, numerais, regras de convívio, desenhos, fichas, aniversariantes do mês, ajudantes do dia, calendário e trabalhos produzidos pelas crianças. Nesse sentido, a descrição do espaço educativo se torna importante na medida em que nos favorece mapear os espaços de interação entre o pesquisador e as crianças, já que a arquitetura deve ser considerado como dispositivo pedagógico que disciplina, dociliza e administra os corpos infantis. Partiremos agora para aprofundar as metodologias utilizadas e os desafios enfrentados no processo investigativo.

Fazer pesquisa com a criança e não sobre ela: contextualizando

Em relação a nossa caminhada metodológica, é preciso dizer que durante um longo tempo as crianças não despertaram interesse de pesquisadores/as ou estiveram quase apagadas nas produções referentes aos diversos campos do conhecimento. Nessa direção, Claire O’Kane (2005) afirma que somente a partir dos anos oitenta do século XX surgiram instituições, organizações e grupos de trabalho com o desejo gradativo em investigar as expressões e linguagens das crianças, entretanto, tais pesquisas eram desenvolvidas na perspectiva do olhar adulto para com as crianças. Pensar nas propostas de intervenção nas quais elas sejam participantes efetivas é desafiador, uma vez que devemos assumir um papel brincante e colaborativo nesse processo. Em suma, fazer com a criança ao invés de para a criança torna-a participante do processo de pesquisa.

Tal viés oportuniza o desencadeamento de discursos e enunciados que nos permitem compreendê-la melhor como sujeito de direitos. De fato, como O’Kane (2005) nos salienta, a forma como concebemos as crianças e as infâncias influencia nossas escolhas metodológicas. O mundo imaginado e representado por elas em obras de arte, por exemplo, deve ser respeitado. Além disso, tais sujeitos que, muitas vezes, são percebidos apenas após determinada idade, produzem cultura e saberes, conforme apontou Márcia Aparecida Gobbi (2005):

[...] poderemos pensar e imaginar produções acadêmicas e, por que não, um mundo em que percebamos a presença de meninos e meninas pequenos e bem pequenos a partir de suas criações, de seus riscos, de

seus gestos, e no qual seus olhares possam relevar fenômenos sociais que se encontram obscurecidos e cuja revelação contribuirá tanto para pesquisas que estão sendo empreendidas, como para ações políticas que respeitem as crianças (p. 73).

Sendo assim, a criança como produtora de cultura e participante da pesquisa, contribui amplamente com o que narra enquanto anuncia sua compreensão de mundo ao fazer artes. A tensão entre seus olhares e as normas impostas “educa o olhar adulto tantas vezes desavisado, insensível, distante dos pequenos e pequenas com os quais pesquisa e trabalha” (GOBBI, 2005, p. 75).

Nessa direção, Anete Abramowicz (2011, p. 21) tece um olhar político sobre a escuta de crianças em pesquisas porque “estudar crianças a partir de sua própria voz se inscreve em uma micropolítica, em uma espécie de movimento político, pois a escola está orientada para a conformação política da criança e é incapaz de escutá-la”. Sendo assim, ratifico que em minha dissertação problematizei as falas dos pequenos a partir das intervenções em artes com o compromisso ético-político de descrever os espaços, as relações, os diálogos e as expressões.

Vale destacar que outro elemento integrante da composição metodológica utilizada foi a estratégia das oficinas como instrumento de produção do material empírico. Com efeito, assumir com essa opção que a aquisição do conhecimento ocorre em constante diálogo com as crianças por intermédio dos processos de investigação, ação e reflexão. A oficina, portanto, está associada ao tripé: pensar – agir – sentir.

A partir disso, Vieira e Valquind (2002) traçam as características básicas das oficinas de ensino e da aula-oficina. Na primeira proposta, as crianças constroem significados a partir da mediação do/a professor/a no processo de problematização dos conteúdos. No caso deste artigo, fiz a opção por delinear a proposta de aula-oficina, pois elenca características que vão ao encontro do que propõe “os objetivos de trabalho como o processo de criação de situações problemas, experimentações, mudanças e organização de conteúdo a partir da realidade e interesse dos/as estudantes” (VIEIRA; VALQUIND, 2002, p.13-14). O sentido da proposta que se embasa nas aulas-oficina articula-se com as percepções de Vieira e Valquind (2002, p. 14) ao enunciarem:

Essa nova perspectiva define a figura docente com a capacidade para decidir, para levar as inovações educativas em resposta aos problemas encontrados nas práxis diárias. Seus objetivos finais se enquadram na defesa de uma instituição escolar capaz de favorecer o desenvolvimento integral dos seres humanos e, por conseguinte,

promotora de modelos de sociedade mais democráticos, cooperativos e justos.

Quando propus problematizar as falas de crianças desencadeadas por meio dessas intervenções envolvendo as artes, primei por oportunizar situações envolvendo a livre-expressão, porém, com a intencionalidade pedagógica de discutir as políticas das diferenças. Isso necessariamente implicou em experiências formativas segundo as quais priorizei a vivência de situações pertencentes a realidade de crianças que promovesse aspectos sociais voltados à democracia, justiça e cooperação. Nesse contexto, tive a função de desafiar as crianças com finalidade de desenvolver o potencial de criação, avaliando os processos de aprendizagem e acompanhando os (des)caminhos experienciados.

Tendo como base estes aspectos destacados, mergulhei também nas discussões acerca dos currículos e dos direitos da criança na Educação Infantil, razão pela qual foi possível perceber o brincar como desencadeador de falas e expressões. De um lado, a dinâmica lúdica favorecida pelas oficinas⁶ foi disparadora das narrativas produzidas pelas crianças, de outro, era necessário não perder de vista a qualidade da abordagem metodológica e a ação docente para potencializar a criação artística naquele contexto.

Colocados os imperativos iniciais quanto aos métodos dotados, na próxima seção nos arriscaremos a entender como a compreensão de infância interfere nas pesquisas educacionais com crianças.

Por uma infância “Baiuna”: ser criança na contemporaneidade.

Dou início a essa seção poetizando e compartilhando uma concepção de criança e infância com o cantor Saulo Fernandes, quando anuncia que “Baiuno é a criança de dentro da gente. É o sorriso folgado, o pé descalço, qualquer hora contente! Baiuno é menino e menina em pureza total”. Essa composição transborda subjetividade e me faz pensar na criança brincante sorridente e de pés descalços perambulando na terra, por isso mesmo, chamo atenção justamente porque é esse olhar sensível que precisa ser preservado em meio às produções do conhecimento científico, sobretudo, em relação às metodologias utilizadas. Uma tarefa fácil? Não! Mas possível!

⁶ As falas das crianças foram documentadas a partir de anotações em caderno de campo, filmagens, fotografias.

As investigações sobre/com crianças vêm se ampliando, porém, com consideráveis ressalvas e demandas específicas. A hegemonia da visão adultocêntrica causa enorme dificuldade de acesso às crianças, no que diz respeito ao que pensam, sentem e concebem o mundo. Para discutirmos o contexto das infâncias e das crianças na contemporaneidade, é necessário rever tessituras de uma história recente da produção acadêmica acerca dessas temáticas.

Para Rita Maria Ribes Pereira e Solange Jobim e Souza (1998, p. 28) “a produção de conhecimento acerca da infância está intimamente ligada ao lugar social que ela ocupa na relação com o outro”. Historicamente, a criança começou a receber atenção devido as crescentes taxas de mortalidade infantil, fruto do não conhecimento das demandas e especificidades da infância. Contudo, a atenção dispensada às infâncias aconteceu somente a partir do surgimento sistematizado de políticas públicas em saúde, na perspectiva médico-higienista, ou seja, “a criança entra em cena tendo como principal função, a luta pela sobrevivência” (PEREIRA; SOUZA, 1998, p. 28).

No período iluminista, por exemplo, a criança era vista como um ser imperfeito e, por meio da internalização de normas, poderia se tornar um ser humano dotado de razão. Nesse contexto, Dornelles (apud BARBOSA, 2005) afirma que:

A família passou a ser considerada um instrumento privilegiado de governo da população e a ela foi atribuído o controle das crianças. A escola foi criada como instituição na qual a aprendizagem, como uma forma de educação, foi substituída por um aparelho de aprender, ou seja, passa a se considerar válida apenas a aprendizagem que a escola proporciona (p. 130).

As relações de poder evidenciadas acima, em contrapartida, acabavam por fazer com que a criança fosse incluída no universo da cultura. Ao fabricar corpos docilizados e considerar a criança um vir a ser adulto, governava-se a infância de acordo com regras, costumes e intencionalidades de uma época. Veiga-Neto (2015, p. 56) evidencia as consequências disso:

[...] o que se coloca em questão e é da maior importância não é apenas sabermos como isso está sendo feito, ou seja, de que maneiras se governa hoje a infância e sim para onde essas formas de governo a estão levando. Conhecer os modos pelos quais as crianças estão sendo governadas tem tudo a ver com o tipo de

sociedade futura que está hoje a ser gestada nas famílias, nas escolas e nos espaços sociais mais abertos.

Pereira e Souza (1998) ao citar o tempo da Revolução Industrial, explicitam que a ideia de “tempo é dinheiro” trazida pelo capitalismo, impulsiona práticas educativas e saberes especializados com olhares para as infâncias. Nesse contexto, houve um movimento científico significativo que se dedicou ao estudo do desenvolvimento infantil e acabou estabelecendo uma padronização linear para cada fase de crescimento da criança: momento de engatinhar, levantar a cabeça e começar a falar. Corroborando com tal ideia as autoras argumentam:

O psicólogo, o psicopedagogo, o fonoaudiólogo, o psicomotricista, o pediatra e até mesmo os profissionais da mídia assumem a função de caracterizar a criança e suas necessidades, definindo metas para sua educação e seu desenvolvimento. À família restam a insegurança, a incerteza, cada dia maiores, do seu papel na orientação da educação dos filhos (PEREIRA; SOUZA, 1998, p. 31).

A psicologia do desenvolvimento, então, começou a se preocupar com quais seriam as atividades mais adequadas para cada faixa etária. Encaixar, engavetar ou encaixotar foram ações corporais que deveriam ser exploradas e aprimoradas de acordo com o período de vida da criança. Essa tentativa de homogeneizar as etapas do seu desenvolvimento foi apontada por muitas pesquisas como um dos principais equívocos da psicologia. Nesse contexto, Pereira e Souza (1998, p. 31) tecem críticas à psicologia do desenvolvimento afirmando que:

Muito mais do que compreender e explicar o desenvolvimento humano, o que se evidencia é a racionalização da infância legitimada pelo conhecimento científico. O que poderia ser compreendido como uma construção do sujeito, mediada por sua interseção histórico-cultural, adultera-se num processo de “assujeitamento” da criança a um modelo de desenvolvimento cientificista, universalizante e a-histórico.

Tais classificações produzidas pela psicologia do desenvolvimento e as inquietações levadas às famílias provocaram o desejo de compreender integralmente a criança pela via do conhecimento científico. Classificar o que é próprio para cada idade

e buscar ações educativas nesse viés, acabou normalizando, enquadrando-as no padrão da norma(lidade). Acerca disso, Veiga-Neto (2015, p. 55) destaca que qualquer ação educativa é, por si, incluyente; sempre que se educa alguém é para que “ele seja colocado no interior de um grupo social. Seja para o bem, seja para o mal, seja para o que consideramos bom, seja para o que consideramos ruim, quando se educa, se integra”.

Nesse contexto, Pereira e Souza (1998, p. 31) ainda ressaltam o quanto é difícil escaparmos dessa lógica, uma vez que estamos imersos em questionamentos que foram naturalizados no contato e diálogo com as crianças: “o que você vai ser quando crescer?”, “você não tem mais idade para isso!”, “ainda mama no peito?”, “até hoje não fala?”, dentre outros que evidenciam tal processo de assujeitamento.

Carregamos as marcas desse tempo e isso desencadeia o distanciamento cada vez maior das crianças para com suas linguagens e expressões próprias provenientes da cultura infantil. Além disso, a imersão das crianças em um universo adultocêntrico, acaba privando-as dos seus direitos de criar, brincar, representar, tecer e musicalizar a vida. Qvortrup (apud CORSARO, 2011, p. 43) elucida os efeitos das forças sociais sobre as crianças em suas infâncias particulares, pois elas são como os adultos, ou seja, “participantes ativos em atividades organizadas (por exemplo, estão envolvidas na produção econômica e no consumo). Elas afetam e são afetadas por eventos e transformações sociais”. Mas, como essas crianças são afetadas por forças sociais?

Walter Benjamin, em seus estudos, associa a criança com a imagem do anjo: “seu desejo é deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos, mas a tempestade do progresso impede suas asas de fechar e o empurra para o futuro” (apud PEREIRA e SOUZA, 1998, p. 33).

A visão futurista do adulto para com as infâncias que vem sendo tecida desde o iluminismo tem como pressuposto a interpretação de que o processo de maturação deve ser estimulado ao máximo para ser “antecipado”. Tal perspectiva incide hoje sobre o modelo escolarizante que, cada vez mais, invade de forma significativa as instituições escolares, em especial, quando se trata da Educação Infantil.

Partindo da compreensão de infância como fenômeno social permanente na sociedade, sendo a criança como aquela que vive essa etapa da vida, então, quais seriam os desafios educativos, tendo em vista as múltiplas concepções de infância e criança na contemporaneidade? Como dialogar com a pluralidade de infâncias em nosso tempo?

Elenquemos, portanto, essa visão plural de ser criança e ter infância no território da presente pesquisa, em tempos pós-modernos.

Compreender as crianças e as infâncias na contemporaneidade requer um passeio pelas singularidades desses sujeitos serem e existirem na sociedade. Como as crianças vivem esse momento da vida em territórios, culturas e ambientes diversificados? Será que foram descobertas pela mídia, capturadas pelo mundo do trabalho ou inseridas no universo tecnológico? Além disso, é preciso pensar como as produções científicas estão compreendendo as crianças? Quais os percursos metodológicos estão sendo empregados para falar, abordar e interpretar as crianças e as infâncias? Muitos são os questionamentos que nos colocam em posição de (re)pensar as nossas práticas cotidianas para com as crianças e, principalmente, as metodologias utilizadas no campo acadêmico e educacional.

A educação da criança que era apenas pautada no convívio com os adultos, deu lugar à aprendizagem escolar precoce e a uma rotina de atividades nas quais as mais abastadas financeiramente estão imersas. Nesse sentido, Pereira e Souza (1998, p. 37) salientam que atualmente:

Crianças e adultos já não se misturam. Constituem suas histórias separadamente. Se antes as crianças estavam misturadas com os adultos, e toda a reunião para o trabalho, o passeio ou o jogo juntava as crianças e adultos, hoje, como desde o fim do século XIX, percebemos a tendência crescente de separar o mundo das crianças do mundo dos adultos. Uma das consequências mais radicais do sentimento moderno da infância foi, portanto, o afastamento do adulto da criança.

Nesse mundo pós-moderno, as famílias com condições financeiras, sociais e humanas desfavorecidas que convivem com a alta taxa de mortalidade infantil, quase naturalizam a morte. Ao submeterem as crianças ao mundo do “trabalho” com o objetivo de levar sustento para dentro de casa, como sendo a única forma de manter a subsistência, as famílias acabam subtraindo a infância dos/as pequenos/as. Arroyo e Silva (2012) explicitam tal realidade, por exemplo, das crianças sem-terra e nos faz refletir sobre a multiplicidade das infâncias:

Somos crianças sem terrinha numa imensidão de terras abandonadas e improdutivas. Nossa brincadeira principal é a marcha. Não a marcha dos soldados dos latifúndios do capital, mas a marcha de pés dançantes e lutadores. Somos nós que ensinamos os adultos a brincar de lutar e lutar de verdade com espadas e espingardas de plástico. Brincamos lutando e lutamos brincando. Brincamos de tirar da terra o milagre do pão e se fartar de pão (p. 366).

Em outra instância, a busca dos sujeitos pelo acúmulo econômico desenfreado faz com que as crianças sejam submetidas a agendas sobrecarregadas, distanciando-as totalmente da convivência cotidiana. Nesse contexto, elas são alimentadas pela lógica do *fastfood*, porém, distanciam-se cada vez mais do contato familiar:

Somos as crianças das classes médias, temos agendas e hora marcada com o futuro de lap tops, facebooks e blogs. Temos o nosso tempo livre dedicado ao mundo digital-real, muito embora nem consigamos tocar com delicadeza e suavidade nosso próprio corpo e os corpos dos nossos iguais, dos adultos. Viajamos muito. Estamos sempre de viagem marcada para o futuro e nos despedindo do presente e das coisas simples do passado recente. Estamos sempre envolvidos em muitos presentes e, sobretudo, ausentes... (ARROYO; SILVA, 2012, p. 365).

São mudanças que têm impactado significativamente a vida das crianças, o seu desenvolvimento e, além disso, têm gerado transformações até na forma de compreendê-la, de olhá-la, vê-la e educá-la como tal. Há na vida cotidiana, por exemplo, a substituição do brincar por atividades programadas e sistematizadas, fato esse associado a ideia futurista de preparo da criança para o mundo adulto, tal como anunciam Hoferth, Brayfield, Deich e Hoicomb (apud CORSARO, 2011). Segundo esses autores, “muitos pais usam as aulas como forma de cuidar de crianças em idade escolar depois da escola, bem como para expandir suas habilidades acadêmicas, físicas, sociais e culturais” (p. 51).

Apesar de tudo, permanece o desejo da criança de brincar, de fantasiar, de (re) significar o mundo, de criar espaços heterotópicos, de escolher o que fazer, de crescer com liberdade. Essas situações não representam apenas o contraste entre a vida de crianças em diferentes regiões do país, pois essas condições de existência permeiam cada cidade, cada espaço micropolítico.

Compreendo, portanto, o brincar e a livre expressão como principais direitos da infância, apesar de considerar que esses princípios são colocados em questão, seja por

meio da desigualdade social, do trabalho ou das atividades planejadas e institucionalizadas. A criança, para a sociologia da infância, é um sujeito de direitos e, como tal, devemos compreendê-la como cidadã contemporânea que anuncia tempos presentes e passados. Um tempo presente que adultos desconhecem, “um presente em infância, como criança, um tempo que não temos mais” (ABRAMOWICS, 2011, p. 20) e também um presente que vivemos, que participamos. Ao mesmo tempo, criança é passado, pois:

[...] ao nascer traz uma infância, na qual de uma certa forma nos reconhecemos, e também ao nascer já se inscrevem nela muitas coisas, a história de um gênero, de uma sexualidade. Inscreve e é inscrita, na medida em que nossas práticas constituem crianças de determinadas maneiras, ao mesmo tempo em que as crianças se subjetivam, como uma forma força sobre si próprias que as constituem (idem, p. 20).

A infância é, portanto, assumida como uma invenção histórica e carece de compromisso ético-político para que sejam garantidos os seus direitos e necessidades. Do ponto de vista formativo, as estratégias e metodologias devem subsidiar o trabalho educativo com a criança pequena, tomando como ponto de partida ela própria. Em última análise, ter uma escuta e um olhar atento é fundamental para construirmos percepções e concepções que realmente representem esses pequeninos sujeitos, sobretudo em seu contexto educativo de formação, que é a Educação Infantil.

A Educação Infantil é um segmento da educação básica que possui suas singularidades, aspectos que exigem uma atuação profissional especializada e alinhada à Pedagogia das Infâncias. Pedagogia essa compreendida na “sua construção em relação às infâncias de forma revelar uma pedagogia diferente da pedagogia clássica, buscando desvendar as origens da desigualdade” (CHAUI apud FARIA; FINCO, 2011, p. 3).

Assegurar a potencialidade da experiência da criança na Educação Infantil requer refletir sobre a pluralidade das infâncias na formação docente, na organização do espaço geográfico e do tempo nas instituições, concebendo-a como um sujeito de direitos. Gonçalves (2014) ressalta que aderir a uma pedagogia da infância consiste em desenvolver “práticas de cuidado e educação como ações complementares e, que as propostas pedagógicas considerem a criança como um ser completo em suas dimensões cognitivas, afetivas, psicomotoras e sociais” (p. 529).

Uma pedagogia das infâncias centraliza suas preocupações na criança que ocupa o espaço educacional, colocando-a como sujeito de direitos, desejos e expressões próprias. Sobre os movimentos de ser criança, Antônio Camilo Cunha e Sara Tiago Gonçalves (2015) elencam:

[...] que tudo que a criança realiza, realiza brincando, como por exemplo, rabiscar e desenhar. Porém, como na literatura corrente isso não é considerado brincar, vincula-se a esse conceito o de “se-movimentar”, apreendido na teoria do desenvolvimento humano. A expressão se-movimentar alude a um sujeito que se movimenta não de modo impessoal, como na gramática da língua portuguesa corrente (movimentar-se), e sugere que é sempre um sujeito (alguém) que se-movimenta (p. 23).

Colocando a pedagogia das infâncias para dialogar com Sílvia Gallo (2010, p. 120):

Uma política da infância na escola não seria dar voz às crianças, fazê-las falar com nossa voz, mas darmos ouvidos àquilo que elas estão dizendo. As crianças, nas escolas estão sofrendo os jogos do poder que jogamos com elas, mas estão também jogando, estão fazendo seus próprios jogos, queiramos ou não vê-los e ouvi-los. Na maioria das vezes, preferimos não ouvir, para não ver ruir o castelo de cartas de nossas instituições; mas as falas estão ali, ressoando, ressoando...

Com base na pedagogia das infâncias, como as políticas das diferenças podem ser trazidas para o contexto dessas crianças por meio da arte? Como podemos trabalhar essas temáticas espinhosas na Educação Infantil a partir das linguagens das crianças? Quais metodologias científicas são utilizadas para se trabalhar com crianças e para falar sobre elas? A partir disso, tenta-se compreender essas questões considerando as especificidades de uma prática pedagógica centrada na criança, de maneira que as temáticas das identidades e diferença emergem dos processos artísticos desencadeados pelas aulas-oficinas de arte.

Experiências estéticas: a arte como possibilidade de falar e ouvir as crianças

Conceituar arte é uma tarefa árdua que, muitas vezes, não nos permite chegar a um ponto comum. Por exemplo, quando questionamos crianças e jovens sobre o universo artístico, ao invés de conceituá-la, eles/as apenas mencionam as ações

espontâneas mais comuns do seu fazer na escola, tais como: desenhar, pintar, esculpir, cantar, dançar, entre outros. Arte, então, torna-se o produto da criatividade humana, porém, a espontaneidade humana não é tão simples de ser explicada. Para subsidiar essa discussão, apoio-me em Deleuze e Guattari (1991) ao afirmarem que a arte, como conjunto de afectos e perceptos, envolve um trabalho sério no plano de composições, sendo que em “toda a arte seria preciso dizer: o artista é mostrador de afectos, inventor de afectos, criador de afectos, em relação com os perceptos ou visões que nos dá” (p. 227).

Criar esse bloco de sensações exige um trabalho de consistência, ou seja, estudos, concentração, observação, cuidado, paciência e insistência. A tela (ou a base para o trabalho) em branco é como se fosse o infinito que o artista fará o recorte, o ajuste, a impressão de suas subjetividades. Após o trabalho, a obra passa a se caracterizar como atemporal, ou seja, se eternizará e produzirá afectos e perceptos em sujeitos observadores. É nesse sentido que Deleuze e Guattari afirmam que “o que se conserva, a coisa ou a obra de arte, é um bloco de sensações, isto é, um composto de perceptos e afectos” (1991, p. 213) (grifo nosso). Assim, um dos desafios do/a artista é fazer a obra ficar em pé, ou seja, criar um plano para que sua criação possa gerar sensações e atingir de alguma forma os corpos que com ela entrarão em contato. Nesse sentido, “o artista cria blocos de perceptos e de afectos, mas a única lei da criação é que o composto deve ficar de pé sozinho. O mais difícil é que o artista o faça manter-se de pé sozinho” (DELEUZE; GUATTARI, 1991, p. 214) (grifo nosso). Ora, diante de tal posição, como e por meio de quais procedimentos a arte torna possível às crianças produzirem subjetividades e processos de resistência ao poder das instituições, às verdades impostas?

Assim como as instituições educativas com seus micropoderes agem sobre o sujeito com enunciados que ditam normas de ser e estar na sociedade, no ensino de artes, presenciemos uma prática recorrente de adestramento dos corpos das crianças, na tentativa de docilizá-las para (co)responderem aos ideais estéticos e de beleza de forma padronizada. Dessa maneira, assumo um conceito de arte como possibilidade de resistência, uma vez que a livre-expressão permite a criança externar sentimentos, identidades e subjetividades. A resistência está presente nas relações de poder de forma que não podemos lutar contra essas forças de fora dessas relações, pois para Foucault (2004), o poder é capilar, ou seja, circula entre os sujeitos. Nessa relação de forças,

quanto maior o poder daquele que domina, maior a criatividade de estabelecer estratégias de resistência.

Seja nos sons dos berimbaus, nos grafites dos muros, nas performances cotidianas, a arte não é só o que está nas exposições e telas clássicas, haja vista que a arte está na rua, nos becos, vielas, nas rodas e nas lutas desde sempre. O desafio é percebê-la com olhar sensível para ampliar nosso repertório cultural e estético na tentativa de compreender as artes em nossos corpos, olhares e espaços múltiplos que ocupamos.

A arte opera nos campos de tensões sociais, afirma Giselle Beiguelman, artista, curadora e professora da Faculdade de Arquitetura da USP. Ela tem o poder de indicar e catalisar questões pautadas pela sociedade. E, por outro lado, de criar contextos de diálogo e permitir novas formas de construção do presente e, portanto, do futuro (BRAZ, s/d, s/p).

Assim sendo, a arte é pontencializadora da formação humana, na medida que possibilita a inserção das mais variadas questões sociais e culturais. Historicamente, enquanto área do conhecimento o ensino da arte começou a compor o cenário educacional brasileiro no final dos anos de 1980 (ALMEIDA, 2020). Desde então, enfrentam-se muitos desafios com relação ao ensino desse eixo curricular no contexto da Educação Infantil, de modo que podemos elencar as inquietações em torno de posicionamentos epistêmicos diferenciando propostas para as múltiplas (trans)formações metodológicas.

Segundo Almeida (2020), a experiência artística possibilita o diálogo da criança com o mundo, com aparatos culturais diversos, com histórias e vozes no sentido de instituir a sua subjetividade. O fazer artístico não se faz isoladamente, é mais complexo do que podemos imaginar. Demanda sensibilidade para que possamos perceber o encantamento que há por trás de cada traço, pincelada, modelagem, gesto, som, ritmos e olhares.

Dito isso, logo em seguida trataremos algumas cenas de nossa pesquisa no sentido de proporcionar a possibilidade de tornar factual e observável as estratégias, as interações e os imperativos metodológicos quando nos propomos investigar com crianças.

As crianças falam e interagem: cenas para pensar as metodologias utilizadas

Para essa opção seção optamos fazer um recorte da nossa pesquisa de campo, a fim de evidenciarmos como foi a fase de observação e aproximação inicial das crianças, já que não era viável e responsável metodologicamente, logo no primeiro momento, chegarmos propondo a oficina para o trabalho na escola.

Nos vários momentos junto das crianças foram inúmeras as situações, dizeres e expressões que oportunizaram problematizações acerca das questões de identidade e produção das diferenças. No entanto, é preciso se ater ao foco deste texto e também da limitação de páginas, razão pela qual explicitarei apenas algumas falas produzidas na tessitura da minha dissertação, a fim de (re)pensarmos as metodologias científicas utilizadas com as crianças.

Para a produção do material empírico problematizado adiante, estive em uma escola na qual desenvolvi as oficinas com as crianças e, como estratégia, tentei estabelecer uma espécie de vínculo com elas, assim foram feitas algumas atividades, brincadeiras que oportunizaram isso. Foram vários encontros que proporcionaram a compilação do material que se tornou *corpus* de análise deste texto, dessa maneira, os apresentaremos daqui por diante.

Cena 1 – Arquiteturas das singularidades

Chegando à escola para um dia de observação, o período inicial de acolhimento na manhã iniciou-se com a prática do brincar livre. Como era o momento do dia no qual as crianças mais traziam elementos do seu cotidiano, principalmente de fora da escola, aproveitei para interagir ainda mais e conhecer melhor a vida delas como um todo. Ao deixar um baú repleto de peças de madeira à disposição das crianças, a professora permitiu que infinitas possibilidades viessem à tona naquele ambiente. Montar, desmontar, remontar, criar e mergulhar no imaginário contribuiu para que àquelas crianças expressassem os não-ditos ao questionarem o que lhes incomodava e produzirem o que desejavam na atividade.

Aproveitei a construção de um fogão a lenha por Portinari para acessar o universo da brincadeira ao dizer que “também iria construir minha casa”. Chamou-me atenção o fogão a lenha, tendo em vista que é um elemento típico das casas situadas no campo, com exceção das moradias localizadas na própria comunidade onde a instituição

se localiza, por ser uma vila construída para famílias atingidas pela barragem. Explicando melhor, a construção da represa alterou a geografia e o cotidiano da comunidade ribeirinha estreitando a distância com a cidade e, por isso mesmo, a modernidade avançou inevitavelmente sobre os modos de vida da comunidade.

Ao meu lado, as crianças começaram a utilizar os blocos de madeira para representar a geladeira, o sofá, a cama e as paredes do domicílio. As casas das crianças eram bem simples, com base nas informações obtidas via interação lúdica, pois as famílias moravam na comunidade por terem sido realocadas depois da construção da Usina Hidrelétrica, ou mesmo, por trabalharem como caseiras nas propriedades rurais do entorno. Nesse último caso, o pai geralmente cuidava dos serviços relacionados à agricultura e à pecuária e a mãe dedicava-se a manutenção da casa pertencente aos proprietários.

Conforme Perpétuo (2016), essa relação entre o brincar e a cultura ressalta a dimensão social que ela carrega e a sua imersão nos processos de significação. Sendo assim, é a cultura – situada histórica e socialmente – que atribui sentido a essa prática e vice-versa, ou seja, o brincar além de produzir, representa elementos dos sujeitos brincantes. O brincar se constitui na cultura segundo a qual ele faz parte e a cultura lúdica é um dos elementos desse conjunto maior que permite ao jogo ser “antes de tudo lugar de construção (ou de criação, mas esta palavra é, às vezes, perigosa”) de uma cultura lúdica” (BROUGÈRE apud PERPÉTUO, 2016, p. 30).

Logo abaixo, segue o registro fotográfico do que foi construído pelas crianças:

Figura 1 – Curral construído por Portinari

Fonte: dos autores.

Esse momento de observação e participação com as crianças na brincadeira de “construir” foi bastante significativo porque pude me aproximar ainda mais dessa rede complexa que é a vida delas fora do ambiente educacional e que, vale dizer, interferem diretamente nos seus processos formativos formais.

Cena 2 – Mesa do café: dicotomias e discursos normatizadores

Depois de guardarem rapidamente os blocos de madeira, o grupo foi para o refeitório tomar lanche. Quando chegaram à mesa, Anita afirmou que menina teria de sentar perto de menina e menino perto de menino. A secretária da escola interrompeu e perguntou o motivo dessa “ordem” que ela havia dado aos demais coleguinhas.

Anita respondeu que foi porque o Portinari ficou atrapalhando e chutando o seu pé. A secretária interferiu na situação falando que era só sentar longe de Portinari. A coordenadora complementou ressaltando que “só sentamos perto de quem nos faz sentir melhor”.

A cena observada retoma a discussão sobre determinadas narrativas infantis que reproduzem discursos naturalizados produzidos pelos adultos no que se refere a

dicotomia do que se espera socialmente de meninos e meninas. Quando Anita menciona isso, acaba confirmando que tais enunciados se fazem presentes na cultura infantil, sem que as próprias crianças saibam o porquê desse regramento social. Em uma pesquisa desenvolvida por Tizuko Kishimoto e Andreia Ono (2008, p. 215), essa questão também apareceu:

[...] uma professora visitante comenta que “menino é menino mesmo, brinca de carrinho, de *skate*. Menina só brinca de boneca!”, demonstrando sua visão estereotipada de gênero. A reprodução de estereótipos provém dos adultos, dos educadores (as) e dos pais e perpetua-se nas embalagens de brinquedos por meio da indústria cultural e da mídia (grifo das autoras).

A secretária e a coordenadora buscaram problematizar as prerrogativas engendradas nas narrativas de Anita, mesmo que intuitivamente, mas sabemos que não podemos individualizar a análise a ponto de centralizá-la na referida criança. Ocorre que isso são códigos culturais estabelecidos e construídos historicamente que atingem a sociedade de uma maneira geral. Foucault (1999) elucida essas tecnologias de poder sobre o corpo e sobre a população:

Uma técnica que é centrada no corpo, produz efeitos individualizantes, manipula o corpo como foco de forças que é preciso tornar úteis e dóceis ao mesmo tempo. E, de outro lado, temos uma tecnologia que, por sua vez, é centrada não no corpo, mas na vida; uma tecnologia que agrupa os efeitos de massas próprios de uma população (p. 297).

As referidas práticas de poder invadem o universo infantil produzindo processos de subjetivação (interiorização) desses códigos culturais estabelecidos e naturalizados, na medida em que as crianças começam a reproduzir comportamentos normatizantes. Cabe a nós, portanto, questionar o compromisso das instituições de educação, principalmente da educação básica, no que tange as intervenções pedagógicas conscientes em tais situações. De forma complementar, é preciso atentar à formação docente voltada às temáticas consideradas espinhosas, uma vez que muitas/os professoras/es disseminam tais enunciados, muitas vezes, preconceituosos, estereotipados e discriminatórios.

A ausência das intervenções pautadas em referenciais teóricos estaria vinculada à carência de discussões nos cursos de formação de professores ou na invisibilidade do

tema nos currículos da Educação Infantil? Em ambos? A propósito, caberiam intervenções? Aquelas que culminam na equidade de gêneros, duvidam das certezas da norma, virando “pelo avesso muitas de nossas convicções? Ou em discursos historicamente construídos?” (SILVA, 2017, p. 123).

Após as tentativas da coordenação em “resolver o impasse” entre as crianças, no que dizia respeito às questões de gênero, elas continuaram à mesa até que a professora do grupo chegou. Ao chegarem à sala, todos se sentaram em círculo para organizar a rotina da manhã.

Em razão da complexidade que envolve o universo infantil, o ser criança, é de suma importância que professores/as e o sistema educacional como um todo, juntamente as famílias, estejam em constante aproximação para (re)pensar os mais diversos assuntos que atravessam as infâncias e os contextos desses pequenos. Ocorre que eles estão em processo de formação e tais acontecimentos interferem, deixando marcas significativas nas dimensões subjetivas do ser. Assim sendo, não só trabalhar com crianças se configura enquanto uma tarefa difícil, mas também falar sobre elas, pesquisar sobre crianças. Por essa razão, é importante refletir sobre as metodologias científicas adotadas nas produções de conhecimento que tem como foco esses pequeninos sujeitos tão singulares.

Dagmar Meyer e Marlucy Paraíso (2014) enunciam que há uma pedagogia nas metodologias que são empreendidas nas pesquisas (com crianças), uma vez que elas possuem indagações sobre como fazer, quais os percursos trilhados, as teorias escolhidas, as formas e meios que serão assumidos para abordar um determinado assunto.

As crianças não são somente seres passíveis, mas também ativos que não só agem interativamente com o outro e o mundo, mas modifica-o (REIS, 2021), criando novas formas de ver, ser e estar no mundo em relação com o social, cultural e o processo histórico. São seres interativos e, por essa razão estão em contato constante com as mais distintas realidades, ao passo que mostram cotidianamente a necessidade de enxergar o mundo por meios dos “seus olhos”. No entanto, o modo como as crianças compreendem o mundo é de uma maneira peculiar e, por já ter um olhar tão direcionado, influenciado, fica difícil percebermos, acompanharmos e percebermos da mesma forma que elas.

Pode ser um desafio, mas não é algo impossível. De acordo com Fábio Reis (2021), podemos pegar “emprestadas as retinas” dos pequenos, para quem sabe, mesmo que em um curto tempo, ver as coisas como eles/as por meio das suas lentes. Perceber como se corporificam, não só como reprodutores/as de ações, gestos, situações, mas também como construtores de modos de existência. E, para isso, é imprescindível deixar com que as crianças falem. Falem com todas as palavras, formas, jeitos, danças, brincadeiras... de quem é criança. Nos contem como quiserem contar e, para ouvir é necessário atenção, aderir uma educação da escuta, a fim de estar aberto para as possibilidades de “deixar” o mundo adulto, para então, “fazer” parte do mundo delas.

Conclusão

Buscamos revelar as múltiplas possibilidades das artes e a urgência de olharmos para as crianças com sensibilidade, uma vez que nessas interações e nos espaços onde se relacionam consigo e com o mundo, constroem cultura, história, subjetividades, produzem identidades e diferenças. É na tecelagem das práticas pedagógicas que a produção dessas identidades e, conseqüentemente, das diferenças devem ser contempladas, como enunciaram as próprios pequenos participantes dessa investigação.

Em face do exposto, este artigo teve como objetivo investigar os percursos e percalços metodológicos a partir de um recorte da minha dissertação de mestrado que envolveu o desafio de pesquisar com crianças no contexto da Educação Infantil. Tivemos, no primeiro momento, alguns obstáculos para a compreensão dos processos e significados das expressões corporais, dos desenhos e dos brinquedos construídos pelas crianças. Nessa direção, Gobbi (2014) defende que a arte possibilita a expressão de uma realidade interna e subjetiva das crianças, em especial, o desenho. Aliado às narrativas produzidas pelos pequenos ao longo do processo, o fazer artístico constitui-se em importante fonte de registro para nos aproximarmos mais intimamente deles no território educativo pesquisado.

Como vimos, as seções artísticas foram realizadas em uma instituição pública de ensino ao Sul de Minas Gerais que integrava o maternal e a Educação Infantil, além dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. O lócus da pesquisa desenvolvida foi uma sala que possuía sete crianças com idade entre 4 e 5 anos, sendo 3 meninas e 4 meninos. As crianças foram mencionadas no decorrer do texto assumindo nomes de artistas que marcaram, em algum momento, a minha vida pessoal e acadêmica.

Cabe salientar ainda que ao longo deste trabalho relutei sobre a necessidade de superarmos o paradigma da pesquisa sobre crianças e caminharos rumo às pesquisas com crianças. Vinculado à isso estava o desenvolvimento experiências formativas com as artes, pois era fundamental que ao socializar a proposta com as crianças, eu não tentasse enveredar para criar uma percepção própria do universo infantil, mas sim, mergulhasse verticalmente nele

Para tanto, fizemos um exercício de reflexão sobre as pesquisas com e para crianças, de tal modo que advogamos ser necessário desconstruir nossa visão adultocêntrica, a fim de “mergulharmos profundamente sobre o que se passa ‘entre’ elas, e não ‘dentro’ delas” (REIS, 2021, p. 5). Isso nos permitiu pensar em que medida as pesquisas envolvendo crianças são tecidas e construídas com as próprias crianças? Como esses pequenos sujeitos são vistos, incorporados, problematizados em tais investigações? Tais questionamentos são importantes no sentido de que nos permitiram perscrutar as produções científicas no campo educativo e o lugar das crianças nesse meio. Decerto que os desenhos metodológicos nos auxiliam na produção de conhecimento, pois essa escolha epistêmica nos oportuniza estranhar, questionar, (re)pensar, desconfiar do que está sendo construído, do que está sendo produzido.

Em última análise, destacamos que para lidar com a complexidade das representações que foram produzidas historicamente no que concerne as infâncias e as crianças, necessitamos constituir uma relação empática no campo epistêmico e da produção de conhecimento, razão pela qual devemos nos colocar a todo o momento no lugar delas. De igual modo, que possamos cada vez mais nos desnudar da rigidez acadêmica (o que não implica flexibilizar o rigor científico) com a finalidade última de pesquisar-poetizando, criando, ludicizando e reinventando nosso lugar e existência como pesquisadores/as de/com crianças.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete. **O direito das crianças à educação infantil**. *Pro-Posições*, Campinas, v.14. n. 42, set /dez. 2011.

ALMEIDA, Breno Alvarenga. **O que provoca o encontro das crianças com as artes na Educação infantil?** Essa é fácil Breno, a gente é tudo diferente! 2020. 172 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2020.

ARROYO, Miguel Gonzáles; SILVA, Maurício Roberto da. **Corpo-infância:** exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BARBOSA, Tatiana Rodrigues. **Crianças pequenas e consumo:** que lugar a escola ocupa? *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 7, n. 4, 2005. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6293>. Acesso em: 20 de jan. de 2020.

BARROS, Manoel de. **Acho que o quintal onde a gente brincou...** Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/NTcyNDMz/> Acesso em: 20 de jan. de 2020.

BRAZ. **Arte:** o instrumento da resistência. Disponível em: <https://www.vice.com/pt/article/9kqe8v/arte-instrumento-resistencia-absolut>. Acesso em: 15 fev. 2021.

CORSARO, Willian Arnold. **A sociologia da infância.** 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CUNHA, Antônio Camilo; GONÇALVES, Sara Tiago. *A criança e o brincar como obra de arte. Analogias e Sentidos.* Santo Tirso: Whitebooks, 2015.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia.* Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

_____. **O que é filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. & Alberto Alonso Munoz. Ed. 134, 1991.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Org.). **Sociologia da infância no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011 (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade:** curso no College de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Michel Foucault, uma entrevista:** sexo, poder, e a política da identidade; tradução Wanderson Flor do Nascimento. *Verve*, v. 5, abri/marc, 2004.

GALLO, Silvio. *Devir-criança da filosofia:* infância da educação. Campinas-SP: Autêntica, 2010.

GOBBI, Márcia Aparecida. **Desenho infantil e oralidade:** instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. O. *Por uma cultura da infância:* metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção educação contemporânea).

GOBBI, Márcia Aparecida. PINAZZA, Mônica Appezzato. *Infância e suas linguagens.* São Paulo: Cortez, 2014.

GONÇALVES, Suzana Rocha Vieira. **A pedagogia da infância como perspectiva para a formação de professores: um estudo a partir do curso de pedagogia da FURG.** *Revista Holus*, Rio Grande do Norte, v. 4, n. 13, mai/jun, 2014.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Prefácio. In: GOBBI, Márcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Org). *Infância e suas linguagens*. (Livro Eletrônico). São Paulo: Cortez, 2015.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; ONO, Andréia Tieme. **Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca.** *Pro-Posições*, Campinas, v. 19, n. 3, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pp/v19n3/v19n3a11.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy A. (Org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

O’KANE, Claire. **O Desenvolvimento de técnicas participativas: facilitando os pontos de vista das crianças acerca de decisões que as afetam.** In: CHRISTENSE, Pia; JAMES, Allison. *Investigação com Crianças: perspectivas e práticas*. São Paulo: Escola Superior Paula Frassinetti, 2005.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; SOUZA, Solange Jobim. **Infância, conhecimento e contemporaneidade.** In: KRAMER, Sônia; LEITE, Isabel Ferraz Pereira (Org.). *Infância e produção cultural*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

PERPÉTUO, Lays Nogueira. **“Voar fora da asa”**: relações entre experiência, criança e subjetividade nos brincarés da educação infantil. 2016. 204 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2016.

REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos. **“Eu fico com a pureza das respostas das crianças... É a vida, é bonita e é bonita”**: pesquisar-poetizando com as culturas da infância. In MARTINS, Ronei Ximenes (org). *Metodologia de pesquisa: reflexões com ênfase na educação*. Lavras: UFLA, 2021 (no prelo).

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença.** In: SILVA, Tomaz. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. *Documentos de Identidade*: uma introdução às teorias do currículo. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

TRINDADE, Rafael. *Ética dos devires*. Disponível em: <https://razaoinadequada.com/filosofos-essenciais/deleuze/etica-dos-devires>. Acesso em 29 de jan. de 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo. Por que governar a infância? In: RESENDE, A. de. Michel Foucault: o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Lea. *Oficinas de Ensino: o quê, por quê? Como?* 4ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002. (Série educação, 3).

Recebido em fevereiro de 2021.
Aprovado em abril de 2021.