

# Em busca dos “achadouros de infâncias”: a etnografia como possibilidade de aproximação às experiências de infâncias em contextos de acolhimento institucional

In search of “achadouros de infâncias”: ethnography as a possibility to approach childhood experiences in institutional care contexts

**Roseli Nazario**  
[roseli.nazario@ifc.edu.br](mailto:roseli.nazario@ifc.edu.br)  
Instituto Federal Catarinense - PPGE IFC

RAIGAL. Revista Interdisciplinaria de Ciencias Sociales  
Nº8, abril 2021 - marzo 2022 (Sección Dossier, pp. 96-110)  
e-ISSN 2469-1216  
Villa María: IAPCS, UNVM  
<http://raigal.unvm.edu.ar>  
Recibido: 14/02/2022 - Aprobado: 12/07/2022

## Resumo

O texto compartilha reflexões tecidas em torno dos desafios de uma pesquisa etnográfica com crianças temporariamente afastadas de suas famílias e vivendo em contextos de acolhimento institucional. Se inscreve no campo da Educação em diálogo com as Ciências Sociais e percorre dois eixos de discussão: i) a etnografia com crianças assentada na “autoridade etnográfica dialógica e polifônica”; ii) o encontro com a polifonia das narrativas infantis. A busca por “*achadouros de infâncias*” ao possibilitar uma aproximação às experiências de infâncias institucionalmente acolhidas, reafirma a necessidade de abrir espaço para a continuidade de estudos acerca desta temática, rumo à produção de um conhecimento reflexivo e pautado na sutileza do encontro com as crianças.

**Palavras chave:** infâncias; crianças; acolhimento institucional; etnografia

## Abstract

The text shares reflections woven around the challenges of an ethnographic research with children temporarily away from their families and living in institutional care contexts. It is inscribed in the field of Education in dialogue with the Social Sciences and runs through two axes of discussion: i) ethnography with children based on the “dialogical and polyphonic ethnographic authority”; ii) the encounter with the polyphony of children's narratives. The search for “*achadouros de infâncias*” by enabling an approach to the experiences of institutionally care childhoods, reaffirms the need to open space for the continuity of studies on this theme, towards the production of a reflective knowledge based on the subtlety of the encounter with children.

**Keywords:** childhoods; children; institutional care; ethnography

## Em busca dos “achadouros de infâncias”: a etnografia como possibilidade de aproximação às experiências de infâncias em contextos de acolhimento institucional

### Introdução

Na compreensão de Manoel de Barros<sup>1</sup> (2003), *menino-poeta-pantaneiro* da região central do Brasil, os *achadouros* se constituem em buracos feitos para guardar objetos preciosos. Assim, a escolha por intitular este texto com esta expressão tomada emprestada do poeta está intrinsecamente relacionada ao percurso teórico-metodológico-epistemológico trilhado em busca de *buracos* que pudessem vir a *guardar* experiências de infâncias vividas por crianças temporariamente afastadas do convívio familiar e comunitário, acolhidas institucionalmente. Ao lado de Manoel de Barros também me coloco na condição de *caçadora de achadouros de infâncias* e, para tanto, escolhi a etnografia como um caminho possível para a concretização de uma experiência de proximidade com essas crianças.

Se levarmos em conta que a história da infância é, sobretudo, uma história de representações, por conta das raras evidências nas quais poderia se fundamentar uma história própria das crianças (Buckingham, 2007), não são poucas as incertezas que estamos enfrentando neste início de século, quando escrevemos sobre elas e sobre a infância. No nosso processo de constituição social não foi outorgado à criança o direito de escrever sua própria história e, desse modo, não podemos deixar de considerar que “a história da criança é uma história sobre a criança”. (Kuhlmann, 1998: 31).

Por conta disso, instaura-se um processo em que “fala-se *sobre* os meninos, mas não *com* eles. E nesse movimento, fala-se *contra* eles”, como registram Silva e Milito (1995 apud Coelho, 2016: 22. Grifo no original), fato este que convoca “a imbricação entre ética, política e *diálogo*, entendido, nos termos de Hans-Georg Gadamer, como o avesso da violência, ou seja, que é aquilo que se instaura quando o diálogo é visto como impossível porque indesejável” (Coelho, 2016: 22 – grifo no original).

Decorrente dessa trajetória histórica que não pensou a infância e as crianças a partir delas próprias, mas sim, sempre as pensou a partir de outros quadros de referência - as crianças na família, na escola -, não é exagero afirmar que ainda são escassos os conhecimentos produzidos sobre quem são as crianças reais, quais suas formas de agrupamento e suas culturas (Pinto & Sarmiento, 1997; Sarmiento, 2003; Delgado & Muller, 2008). Mais escassos ainda são os estudos que entrecruzam as temáticas da infância com a do acolhimento institucional<sup>2</sup>.

Desse modo e atendendo aos indicativos de Kuhlmann (1998:31):

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras de história.

Contudo, não podemos desconsiderar que houve avanços, sobretudo, a partir dos últimos anos do século XX, em que uma ênfase renovada sobre os direitos das crianças foi se afirmando, impulsionada,

<sup>1</sup> Fragmentos de *Textos-Poesias* de Manoel de Barros comporão este texto e para sua identificação se recorrerá ao emprego do recurso itálico.

<sup>2</sup> Estados do conhecimento apresentados em pesquisa recentes (Nazario, 2014; Tizatto, 2018; Vieira, 2021) dão visibilidade para essa escassez e colocam em evidência que a quantidade de estudos se reduz ainda mais quando o recorte é colocado sobre a questão etária, restringindo-se aos bebês em situação de acolhimento.

em especial, pela Convenção sobre os Direitos das Crianças (CDC, 1989)<sup>3</sup> – embora passiva de críticas, quer por conta do seu caráter universalista ou, ainda, pelo alinhamento em que coloca uma política protecionista (direito à proteção) com uma perspectiva liberacionista (direito à participação). Mas, precisamos atentar no sentido de como essa questão dos direitos vem se concretizando no campo das práticas sociais para que não incidam na perspectiva de salvaguardar apenas o direito que a criança tem de proteção<sup>4</sup> por parte dos adultos (embora não se desconsidere a importância disso).

Assim, alinhando-se aos estudos que visam contribuir para o tensionamento em torno dessas questões, este texto tem o compromisso de colocar em discussão os percursos trilhados enquanto uma pesquisadora que tem lançado olhar em torno de experiências vividas por crianças em contextos de acolhimento institucional<sup>5</sup>. Nesse processo, busca-se confrontar os *achados* históricos, a evolução teórica e os preceitos legais com a prática social, impondo-se como tarefa imprescindível perceber a multiplicidade das infâncias nesses contextos<sup>6</sup>, de modo a superar velhas, mas ainda tão presentes, crenças que remetem a infância institucionalizada para o lugar da vitimização, da vulnerabilidade, da fragilidade, da incompletude.

Desse movimento de *caçadora de achadouros de infâncias* emerge uma questão que é central para o debate: como as crianças experienciam suas infâncias no contexto de um programa de acolhimento institucional? Para percorrer tal questão encontro na etnografia sustentação para não perder a riqueza multifacetada das experiências das crianças nesse contexto e, por essa via, contribuir para a qualificação das relações educativas travadas no cotidiano institucional.

Com base nesses pontos, este texto se empenha em dar a ver os desafios de uma pesquisadora frente ao percurso reflexivo tecido acerca da vida e da pluralidade das infâncias brasileiras vividas em contextos de acolhimento institucional e, para isso, percorre dois eixos. O primeiro coloca em questão o porquê da escolha por uma etnografia com crianças e o movimento de transição em direção a uma “autoridade etnográfica dialógica e polifônica” (Clifford, 2016), visando acessar camadas mais profundas das vozes das crianças, frente ao reconhecimento de que essas vozes são multicamadas (Spyrou, 2018).

O segundo eixo coloca em cena os dilemas do encontro da pesquisadora com a polifonia das narrativas infantis, em que o esforço residiu na tecitura de reflexões críticas que contribuíssem para evitar o risco de generalizações em torno de conceitos, como “acolhimento institucional”, convocando a “*palavra livre de gramática*” (Barros, 2010:425), sobre a qual se possa inaugurar outros sentidos, que não

---

<sup>3</sup> Há que destacar que a CDC veio para coroar um movimento que se constituiu no início do século XX, o qual foi marcado por “um longo silêncio na literatura sobre a defesa de posições liberacionistas até os movimentos contraculturais entre os anos 1960 e 1970” (Rosemberg & Mariano, 2010:701). Trata-se das defesas dos direitos das crianças que tiveram como precursores a inglesa Eglantine Jebb e o polonês Janusz Korczak. Ambos sublinhavam a necessidade e a importância do diálogo com as crianças. Ainda do início deste século, pode-se incluir outra iniciativa pouco difundida do leste europeu sobre a defesa dos direitos das crianças: a “Declaração dos Direitos das Crianças elaborada pela sessão moscovita da organização Proletkult, importante centro de produção e difusão cultural criado logo após a revolução de outubro, de 1917” (Rosemberg & Mariano, 2010:700). Porém, nesse texto a opção feita por demarcar a CDC deu-se por conta de que este se constitui em um instrumento legal devido seu caráter universal e que foi assumido como vínculo jurídico por 193 países.

<sup>4</sup> A perspectiva dos direitos das crianças, a partir da Convenção dos Direitos das Crianças (1989), pode ser discutida a partir de categorias: direito à Provisão (direito aos cuidados adequados: à saúde, à educação, à assistência social, à habitação, cultura e lazer); à Proteção (direito de ser protegida de qualquer tipo de exploração, violência, injustiça); e à Participação (direito a exprimir sua própria opinião e tê-la ouvida). Tais categorias, comumente tratadas por “3 Ps”, foram elaboradas mediante parceria entre o Fundo das Nações Unidas (Unicef) e o Secretariado Internacional de defesa da Criança (*Defence for Children International*). Para maiores esclarecimentos sobre este assunto, sugere-se Hammarberg (1990), Soares (1997).

<sup>5</sup> Importa informar que se trata de percursos trilhados no entrelaçamento dos diferentes estudos dos quais participei, como: i) pesquisadora no âmbito do processo de doutoramento em que me ocupei das narrativas de crianças de 0 a 6 anos; ii) coorientadora de uma pesquisa de mestrado realizada com crianças até 12 anos, e de orientação de estudos de iniciação científica; iii) processos de formação continuada para/com educadoras/es em função nos contextos de acolhimento institucional; iv) participações em bancas de defesa de mestrado.

<sup>6</sup> Este conceito é entendido à luz de Graue e Walsh (2003, p. 25), quando assim o apresentam: “Um contexto é um espaço e um tempo cultural e historicamente situado, um aqui e agora específico. É o elo de união entre as categorias analíticas dos acontecimentos macro-sociais e micro-sociais. O contexto é um mundo apreendido através da interação e o quadro de referência mais imediato para actores mutuamente envolvidos. O contexto pode ser visto como uma arena, delimitada por uma situação e um tempo, onde se desenrola a actividade humana. É uma unidade da cultura”.

aquele preso a imagem das instituições que se configuraram no Brasil ao longo dos séculos passados<sup>7</sup>. Enfim, se ao tratar das *palavras livres de gramática* o menino-poeta Manoel de Barros podia “*dar às pedras costume de flor*”, o meu interesse aqui é o de “ver” e “dar” ao contexto de acolhimento o costume de casa, de modo a entrar naquele lugar não com o “*olhar acostumado de enxergar antigamente*” (Barros, 2010), mas sim, como alguém que consegue ver a vida que lá pulsa no tempo presente, sem querer com isso apagar a sua história.

Pelas palavras de Deleuze (2006: 283), coube esforços para “substituir uma imagem de pensamento por um pensamento sem imagem”, isso porque a imagem do pensamento está territorializada, impedida de dançar. Sob essa prerrogativa, o convite consiste em olhar para aquele lugar sem a imagem prévia que ficou forjada no imaginário coletivo pelas tantas histórias contadas sobre outras formas de institucionalização da infância que o precederam e que foram responsáveis pela criação de uma imagem de pensamento tão negativa sobre o que representa o acolhimento institucional na vida de uma criança, fazendo com que olhemos para esse lugar somente pela falta, pela negatividade. Substituir a imagem das “instituições totais” (Goffman, 2010) por um pensamento sem imagem se configura, assim, como uma saída para dar vazão às narrativas das crianças sobre o que significa viver suas infâncias nesse lugar e, com isso, possibilita lançar outros olhares, outras interpretações para o que seja um contexto de acolhimento institucional.

### **Por que a etnografia? Uma pesquisadora em busca da autoridade etnográfica dialógica e polifônica**

A compreensão sobre a possibilidade de fazer etnografia veio, de início, dos debates instaurados junto ao Núcleo de Estudos e Pesquisa da Educação na Pequena Infância (NUPEIN UFSC)<sup>8</sup> e, mais tarde, junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas Etnografia e Infâncias (GEPEI UFSC)<sup>9</sup>, espaços estes que possibilitaram o encontro com produções teóricas que ampliaram o entendimento sobre as relações possíveis entre antropologia e educação, podendo ser citadas, entre outras, Gusmão (1997, 1999), Fonseca (1999), Ferreira (2000).

Outros autores/as foram incorporados nessas reflexões, como é o caso de Ferreira (2002, 2004, 2010), Graue e Walsh (2003), Christensen e James (2005), Magnani (2002, 2009); Ribeiro (2015); Ferreira e Lima (2020); Rosa; Ferreira e Lima (2020) que se encarregaram de ampliar a compreensão em torno da perspectiva de que a etnografia não consistia tão somente em “um conjunto de concepções e procedimentos utilizados tradicionalmente pela antropologia para fins de conhecimento científico da *realidade social*” (Knauth et al, apud Wenzel, 2011:134 – grifo no original).

O exercício de “conhecer um conhecimento que não é nosso” coloca os *não-antropólogos* diante de uma encruzilhada que é construir “um olhar antropológico pelo qual se guiarão nos mistérios da pesquisa de campo” (Gusmão, 1997: 8-9)<sup>10</sup>. De acordo com Gusmão (1997), esse “olhar antropológico” em torno de assuntos educacionais não é fato novo, levando em conta que “o diálogo entre antropologia e

<sup>7</sup> Como a Roda dos Enjeitados (século XVIII e XIX) ou o Abrigo de Menores e a Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor - FEBEM (século XX).

<sup>8</sup> Este Núcleo está vinculado ao Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (CED-UFSC) e remonta a uma trajetória de 30 anos desde a sua criação. Ao longo dessas 3 décadas tem se dedicado aos estudos sobre a educação das crianças de 0 a 6 anos, numa aproximação aos contextos de Educação Infantil, embora em certos momentos algumas pesquisas tenham borrado essa fronteira e se ocupado de outros contextos, como o do acolhimento institucional ou do quilombo. Recentemente, lançou um dossiê comemorativo aos 30 anos, disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosei/issue/view/3267>

<sup>9</sup> Este grupo, em parceria interinstitucional com universidades latino-americanas e com a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação na Universidade do Porto – Portugal, enfatiza a interdisciplinariedade como imprescindível aos Estudos da Infância e tem se dedicado às pesquisas (etnográficas) com crianças e(m) processos educativos. Para mais informações, consultar <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/208880>

<sup>10</sup> Neusa Gusmão segue um processo discursivo histórico para apresentar as aproximações da antropologia ao campo da educação. Fazendo o processo inverso, utilizo-me dessa autora para justificar a minha aproximação – como pedagoga – à antropologia.

educação, percebido por muitos como uma ‘novidade’ que se instaura com as transformações da década de 1970, neste século, é mais antigo que isso e reporta-se a um momento crucial da história da ciência antropológica”. Essa aproximação evidencia-se desde o final do século XIX, quando antropólogos como Franz Boas, Margareth Mead, Ruth Benedict<sup>11</sup>, já realizavam estudos no campo educacional, buscando compreender uma possível cultura da infância dentro de uma concepção alargada de educação.

A incessante busca antropológica de “compreender o outro diferente de si [...] dialogando com outras formas de conhecimento, tendo por base e pressuposto central o mundo da cultura, as relações entre os homens e a construção do saber” (Gusmão, 1997: 13), tem provocado na educação o grande interesse por aproximar-se da antropologia e, de certo modo, encorajou-me a optar pela etnografia para a realização de pesquisas em contextos de acolhimento institucional.

Foi acreditando numa relação de *alteridade* (o eu e o *outro* em relação), aliada a ideia de que a melhor via para compreender as diferenças culturais é o diálogo, vivendo em profundidade o universo de práticas do *outro*, que me lancei aos estudos etnográficos com crianças. Ou seja, foi a compreensão em torno de uma cultura da infância, analisada à luz da experiência produzida pelo contato entre culturas diferentes (entre adulto e criança) e que coloca em questão o “espaço de encontro, de confronto e de conflito, marcado pelo diverso, pelo diferente” (Gusmão, 1997: 13), que me fez escolher a etnografia como o caminho metodológico mais indicado para o encontro com as crianças temporariamente afastadas do convívio familiar e comunitário e acolhidas institucionalmente.

Há que registrar que neste percurso de aproximação aos estudos etnográficos outra bibliografia que contribuiu sobremaneira na resposta à pergunta inicial desta seção –por que a etnografia?– diz respeito a obra “A escrita da cultura: poética e política da etnografia”, organizada por James Clifford e George Marcus (2016) e traduzida para o português por Maria Claudia Coelho. Essa obra que nasce do esforço de reposicionar a antropologia em relação aos “objetos” de estudo, se configura como o marco bibliográfico do “paradigma da pós-modernidade antropológica”, constituído a partir de quatro pontos centrais: “a – a etnografia como gênero narrativo; b – a dimensão política das representações; c – a desconstrução do conceito de cultura; d – o papel da subjetividade/identidade do pesquisador na construção do objeto e nas próprias condições de possibilidade de realização do trabalho de campo” (Coelho, 2016: 10-11).

Resultou da aproximação com este livro reflexões potentes em torno da imbricação necessária entre a identidade do pesquisador e a construção do objeto de pesquisa, mas sobremaneira, sobre a construção da “autoridade etnográfica”<sup>12</sup>, algo de salutar importância quando se trata de etnografia com crianças. Isso porque colocou luz sobre uma questão central à pesquisa: o/a pesquisador/a não assumir uma autoridade autoritária em que “a voz do informante somente se faria presente sob forma mediada e editada pelo etnógrafo” (Coelho, 2016:9). Ou seja, se consistiu em um convite para pensar uma etnografia que “já não fala com uma autoridade automática em nome de outros definidos como incapazes de falar por si mesmos (“primitivos”, “sem escrita”, “sem história”), o que provocou pensar em uma “poética cultural que seja uma interação entre vozes, entre elocuições posicionadas” (Clifford & Marcus, 2016: 42).

O esforço para se aproximar dessa posição implica no que James Clifford (2016), define como “autoridade etnográfica dialógica e polifônica”, isso é, uma autoridade que nega a monofonia e abre-se à polivocalidade. No que se refere às pesquisas etnográficas com as quais me envolvi com crianças que vivem a experiência do acolhimento institucional, isso acabou por requisitar uma aprendizagem em torno de uma observação que se amparasse em outros sentidos, que não apenas a visão, “sentido esse que predominou [e ainda predomina] nas culturas letradas ocidentais [...] sobre as evidências do som e da

<sup>11</sup> Esses autores estão ligados à vertente americana da antropologia cultural. Os estudos de Boas no campo da educação se concentram, em especial, no sistema educativo americano, fazendo denúncias quanto ao modelo ideologizado de cidadão, criado por meio de prática educativa de cunho conformista e coercitivo. Já as pesquisas de Mead e Benedict se concentram em trazer à tona a diversidade das culturas, tomando como área para estudos o campo educativo.

<sup>12</sup> Coelho (2016, p. 9) localiza o conceito de autoridade etnográfica definido por James Clifford como “o conjunto de estratégias discursivas utilizadas pelo antropólogo para convencer o leitor de que ele deve acreditar em seu relato” e posiciona os quatro tipos de autoridade etnográfica apresentados por esse autor: experiencial (apontando Malinowski como o nome exponencial), interpretativa (atribuída à obra de Geertz), dialógica e polifônica.

interlocução do tato, do olfato e do paladar” (Clifford & Marcus, 2016: 44). Convocou, sobretudo, uma “escuta etnográfica” que lança um grande desafio aos etnógrafos/as, que consiste em “alcançar por escrito aquilo que a fala cria”. E como alcançar isso quando essa fala vem de sujeitos que historicamente –“como resultado do discurso, da cultura, das crenças, das leis e práticas” (Thomas, 2021)–, foram tratados como *infans* (ligados à ideia de ausência de fala)?

Entende-se que trilhar esse percurso implica, entre tantos outros desafios, se colocar disponível para uma escuta literal que não recorra à tentativa mais comum de capturar as vozes das crianças (SPYROU, 2018), o que requer afugentar o fantasma positivista (Silva & Milito, 1995) e se afastar das experiências de outros campos de conhecimento, como o das ciências naturais, em particular, do campo biológico/médico (puericultura, pediatria...) que concebe a criança e seu corpo “como frágil, descontrolado, e sua racionalidade, ainda incipiente e incapaz de governar a si mesma” (Danelon, 2015:220).

Assim, no que concerne aos estudos da infância, as questões até aqui apresentadas deixaram de se configurar a partir das margens e passaram a ser constitutivas e inescapáveis das discussões e reflexões em torno das investigações com crianças – esses sujeitos falantes que veem tanto quanto são vistos. São questões que contribuem para questionar a autoridade monofônica, e abrem possibilidades para o reconhecimento do dialogismo e a polifonia como modos de produção textual (Clifford & Marcus, 2016) que entrelaçam teoria, método, epistemologia e ética (Coelho, 2016).

A partir dessa compreensão, é possível reafirmar a posição de Clifford e Marcus (2016: 37), de que “a construção da etnografia é artesanal, ligada ao trabalho mundano da escrita” e, é sobre essa *artesanaria* que trata a próxima seção, em que se coloca em relevo o percurso e os dilemas vividos no campo no encontro com as crianças no contexto de acolhimento institucional.

## O encontro com a polifonia das narrativas infantis no contexto do acolhimento institucional

Como dito anteriormente, o estudo *sobre* as crianças e *com* as crianças pequenas no contexto de um programa de acolhimento institucional partiu da prerrogativa de que “a etnografia é uma metodologia particularmente útil porque permite captar uma voz mais direta das crianças e a sua participação na produção de dados [...]” (James & Prout, 1990:4), visto que contribui para localizar as premissas necessárias para conhecê-las e, em especial, reconhecê-las como competentes interlocutoras, capazes de nos falar sobre si próprias, pois consiste em uma experiência de proximidade que nos faz encarar o diferente de nós, aquele que não sou eu, e, como tal, nos auxilia na produção de dados diversificados, profundos e alargados de nossos contextos de investigação, a partir do seu interior e da sua realidade.

Essa perspectiva, no entanto, não pode ser assumida ingenuamente, desconsiderando, como alerta Ribeiro (2015), “os modos como as crianças *tomam parte* nas relações cotidianas que são também relações de poder”. Isso porque, segundo essa autora

Se ao «direito à participação» preconizado pela CDC subjaz a crítica ao adultocentrismo e considerarmos que ser adulto não é uma condição vivida fora de hierarquias sociais, caberia à etnografia interrogar esta assimetria «em situação», ao invés de tomá-la como dada (Ribeiro, 2015:7).

Levando em conta os aspectos acima apontados, a minha escolha por uma etnografia se deu no sentido de tentar criar *intimidade* com o contexto de acolhimento e seus habitantes (crianças e adultos), justo porque, como nos ensina Manoel de Barros (2006):

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 (s/p).

A *proximidade-intimidade*, construída no encontro com as crianças e com os adultos daquele lugar, exigiu um estranhamento ao que me era familiar. Concomitantemente, exigiu também que me familiarizasse com o que me era estranho, sem como isso perder a estranheza (Velho, 1978; Gusmão, 1999) e, sobretudo, que me colocasse na condição de alguém que estava se experimentando na relação

com o *outro-criança* na pesquisa.

Nesse percurso, ao voltar a atenção à lógica organizacional dos tempos-espacos institucional e às práticas educativas lá desenvolvidas, coloquei-me “vigilante” para que meu olhar, “acostumado” com os processos de institucionalização de crianças em espaços de Educação Infantil<sup>13</sup>, não se sobrepusesse e impedisse emergir as nuances do contexto de acolhimento institucional.

Em se tratando do *familiarizar-me com o estranho*, o tempo de permanência na instituição de acolhimento colocou-me diante de duas situações nunca vividas tão intensamente, até então. A primeira diz respeito à experiência de conviver com crianças que têm suas vidas marcadas por uma *dupla institucionalização simultânea*. Isto é, crianças que vivem a experiência de estarem institucionalizadas, em jornada diária integral, durante todo os dias úteis da semana, em um Centro de Educação Infantil e, no restante do que seria seu tempo de convívio familiar, estão institucionalizadas nesse outro lugar (acolhimento institucional).

A segunda, diz respeito à impermanência que marca aquela instituição, por conta da faixa etária que atende (0 a 6 anos)<sup>14</sup>, e que implicou estar dentro de um lugar em que chegam e saem crianças quase que diariamente, além de ter que lidar com as trocas de plantão das profissionais<sup>15</sup>.

Tais questões, inicialmente, deixavam-me em constante situação de desassossego, de inquietação e até de angústia, impondo-me perguntas, tais como: o que e como observar, diante desse incessante movimento de entrada e saída de gente pequena e gente grande? Como registrar toda essa dinâmica? Como criar intimidade com sujeitos que habitam um lugar marcado por novos *encontros e despedidas*<sup>16</sup> constantes? É possível fazer etnografia com crianças nesse lugar que se constitui pela provisoriade, transitoriedade? Em certos momentos iniciais de inserção no campo, por mais paradoxal que possa parecer, cheguei a me sentir ora uma *turista* (Bauman, 1998: 114-120), ora uma *peregrina* (Negri, 2012: 106-123) naquele lugar.

Para Bauman (1998: 114), *turistas* são os que “realizam a façanha de não pertencer ao lugar que podem estar visitando: é deles o milagre de estar dentro e fora ao mesmo tempo”. São características marcantes do *turista*: temer ficar confinado a um só lugar, não conseguir aproveitar o momento, preocupar-se com a possibilidade simplesmente cogitada de não se distrair durante a viagem, sempre cobiçar parar de andar e chegar a um lugar novo.

Há uma estreita relação entre o *turista* retratado por esse autor e as minhas inquietações e angústias do percurso inicial da pesquisa de campo. Primeiro, por conta da sensação de que mesmo estando semanalmente naquela instituição havia uma ausência quase absoluta de sentimento de pertença - fato este que persistiu em me acompanhar por algum tempo, embora sempre em contato com os adultos e crianças de lá. Essa sensação gerava certo desconforto e muita preocupação de que eu não chegaria a lugar nenhum. Era frequentemente tomada pelo sentimento de que não deveria permanecer naquele espaço e, tal como os *turistas*, poderia “mudar de direção ou abandonar o local assim que começam a sentir falta de segurança”. Se “ao turista importa muito mais a chegada do que propriamente o percurso”, não era diferente o meu sentimento em alguns momentos, quando da inserção no campo.

Já a sensação de *peregrino* surgia porque este se constitui em um “buscador silencioso” (Negri, 2012), tal como havia planejado para os primeiros dias no espaço institucional, em que pensava em ficar sentada à *margem*, silenciosa, observando, registrando e aguardando o *momento certo* para ser convidada a

<sup>13</sup> Levando em conta que minha trajetória profissional com crianças da Educação Infantil teve início nos anos 1990 e, mesmo que em meados dos anos 2000 eu tenha deixado de ocupar a função de professora de crianças pequenas, continuei tendo acesso direto aos contextos educativos com esta finalidade, por conta dos estágios de licenciatura (curso de Pedagogia) que coordeno no interior desses espaços. Portanto, são mais de duas décadas de trabalho em/com espaços de Educação Infantil.

<sup>14</sup> Não fugindo a regra nacional, o tempo de permanência das crianças nesse contexto de acolhimento é curto quando comparado à situação de crianças com mais idade, acolhidas em outros programas.

<sup>15</sup> Nesta instituição o regime de trabalho está fixado com base naquilo que chamam de “12 por 36”. Isso é, cada plantão é formado por 12 horas contínuas de trabalho e 36 horas de descanso.

<sup>16</sup> Lembrando a música de Milton Nascimento: “Encontros e Despedidas”, gravada na coletânea de mesmo nome, no ao de 1985.



ocupar o *centro* e estabelecer aproximações<sup>17</sup>. O *peregrino* é também aquele sujeito que está sempre empenhado na árdua tarefa de construção da identidade. No meu caso, uma *peregrina* querendo construir sua identidade de *pesquisadora-etnógrafa* em um contexto de acolhimento institucional. Negri (2012) atribui, ainda, ao *peregrino* o papel daquele que vai passando e deixando suas pegadas como marcas da conservação e da persistência, e para o qual “importa muito mais o percurso do que propriamente a chegada”; sendo essas também questões que me ligavam ao campo de pesquisa.

Enfim, as idiossincrasias presentes no estar *peregrina* e *turista* não se distanciavam de mim no momento inicial da pesquisa de campo. Ao mesmo tempo em que era tomada pela minha versão *peregrina* que trazia o desejo de construir um memorial das minhas observações, fazendo do percurso um ato de reflexão (Negri, 2012); o meu lado *turista* vedava “a distância de se reduzir à proximidade” (Bauman, 1998).

Passei, então, a analisar os registros e me dei conta de que eles, muitas vezes, não passavam de simples descrições de episódios, aqui interpretados a partir de Kundera (apud Bauman, 1998: 16), quando define episódio como um “evento que, em princípio, não tem quaisquer consequências que sobrevivam à sua própria duração. O episódio passa rapidamente na história, sem ser parte dela”. Ou seja, parecia que a história daquele lugar, daquelas crianças e daquelas adultas-profissionais estava sendo “escrita com tinta invisível”, novamente recorrendo às metáforas de Bauman.

Consciente de que não poderia permanecer ligada a essa condição simultânea de estar *dentro-fora* e anterior à possibilidade de a versão *turista* sucumbir por completo o meu lado *peregrino*, permitindo nada mais do que “relações epidérmicas” (Bauman, 1998) com o *outro*; ou pior ainda, antes que essa versão *turista* ganhasse a forma de *turista involuntário* ou *vagabundo*, conforme conceituado por Bauman (1998: 118) como sendo aqueles que “se movem porque acham o mundo insuportavelmente ‘inóspito’”. Os *vagabundos* retomam as andanças não porque se esgotam todas as possibilidades de diversão onde estão, mas sim porque as pessoas a sua volta já não toleram mais a sua presença. Se “os *turistas* viajam porque querem; os *vagabundos* porque não têm nenhuma outra escolha”.

Condição que se assemelha a esta foi mencionada por Pratt (2016: 76) em relação ao que distingue, segundo ela, o simples viajante de um etnógrafo, apoiando-se “na ideia de que o viajante está apenas de passagem, enquanto que o etnógrafo vive com o grupo que estuda”. Faz essa discussão a partir da relação de aproximação ou distanciamento do etnógrafo à condição de proscrito (refugiado, exilado) e/ou de cativo (que perdeu a liberdade). De acordo com a autora, a condição do cativo assemelha-se em alguns aspectos a experiência do trabalho de campo, no que diz respeito ao “sentimento de dependência, a falta de controle, a vulnerabilidade de estar ou completamente isolado ou nunca a sós”.

Diante da preocupação acima relatada, optei por revisitar meu *itinerário* de pesquisa e também rever os referenciais que me apoiavam na realização do estudo, bem como alguns procedimentos de ordem prática (como, por exemplo, reestruturar o cronograma com os períodos escolhidos para estar no campo)<sup>18</sup>. Ao retomar as leituras relacionadas à etnografia fui percebendo a necessidade de ampliação do referencial, recorrendo a outras vertentes etnográficas (como a urbana ou da cidade, por exemplo)<sup>19</sup> que pudessem vir a contribuir para que o “olhar de fora e de longe” fosse amparando a construção de um “olhar de dentro e de perto” (Magnani, 2002:10-29), de modo a superar aquilo que se constituía nesse

<sup>17</sup> Há que explicar que, no momento inicial da pesquisa, a proposta consistia em passar três ou quatro períodos por semana na instituição, alternados entre os turnos matutino e vespertino. Considerando que todas as crianças com mais de um ano e meio logo que chegam já são matriculadas na Educação Infantil, as observações realizadas nesses períodos envolviam poucos bebês, as educadoras e, por vezes, alguma criança com mais idade que estava doente ou havia chego muito recentemente e ainda não tinha sido matriculada na Educação Infantil. Tal situação exigiu um redirecionamento na organização dos tempos de observação.

<sup>18</sup> Desse momento em diante passei a frequentar a instituição nos finais de semana e também nos períodos noturnos, intensificando a permanência. Algum tempo depois passei a habitar a instituição por semanas inteiras sem interrupções. Ou seja, passei a morar na casa e viver o seu cotidiano na íntegra – dia e noite, condição esta que ampliou as possibilidades de observação da trama complexa de relações de poder instauradas em um espaço que acolhe crianças, mas que também é habitado por adultos portadores de variadas e diferentes fontes de legitimidade – parentalidade; autoridade judicial; conhecimento científico ou profissional (Mackiewicz, 2005 apud Ribeiro, 2015).

<sup>19</sup> Para essa composição foram trazidas as obras de Janice Caiafa (2007) e José Guilherme Cantor Magnani (2002; 2009).

momento como o *grande nó* desta pesquisa: se fazer etnografia implica *olhar de perto e de dentro*, construir *intimidade*, e se o que objetivava era analisar as experiências das crianças em contextos de interação, então, como concretizar isso quando se está em um lugar que, embora seja pequeno (arquiteticamente falando), é marcado pelo intenso movimento de chegadas e partidas de crianças?

A reflexão sobre essa questão se deu a partir de Magnani (2002: 16), que ao tratar da etnografia na cidade, evidenciou que embora na sua emergência a antropologia tenha elaborado seus métodos de estudos etnográficos, especialmente, a partir de sociedades fechadas e dedicadas à caça, à coleta ou à agricultura de subsistência, ou seja, em contextos restritos que não nas cidades, a etnografia:

[...] não se define por um objeto determinado: mais do que voltada ao estudo dos povos primitivos ela é, como afirma Merleau-Porty, “a maneira de pensar quando o objeto é ‘outro’ e que exige nossa própria transformação. Assim, também viramos etnólogos [e etnógrafos] de nossa própria sociedade, se tomarmos distância com relação a ela” (Magnani, 2002: 16).

Envolvida nesse processo, fui aprendendo a tomar o contexto de acolhimento como um lugar de oportunidades para o encontro com o desconhecido, de contiguidade com o estranho e de contato com outras múltiplas experiências de vida. Nesse espiral<sup>20</sup> de heterogeneidades, o movimento de circulação pelos diferentes espaços da instituição e em diferentes horários possibilitava formas variadas e singulares de comunicação. Imersa nesse universo, fui acolhendo essas comunicações e, através dos registros escritos, filmicos e fotográficos fui *capturando* as narrativas das crianças, no sentido de darem visibilidade à multiplicidade de infâncias daquele/naquele lugar. Assim, esse que por algumas vezes se apresentou para mim como um “cenário desprovido de ações, de atividades, pontos de encontro, redes de sociabilidade” (Magnani, 2002: 14), a cada dia foi se tornando mais significativo, íntimo.

Nesse percurso, aos poucos fui percebendo que ao observar também era observada, ou como dito por Ferreira (2002: 162), também me constituí “alvo de intensa e esmiuçada observação” por parte das crianças — sujeitos que interpretavam enquanto estavam sendo interpretados. Elas falavam das minhas roupas, dos adereços que usava, como anéis, colares, dos equipamentos que usava para registrar seus movimentos e jeitos de ser crianças naquele lugar.

A produção dos registros se intensificou no momento de geração de dados no campo, tanto na quantidade quanto no teor das descrições, quando compreendi que “as observações não registradas não constituem dados” (Graue & Walsh, 2003: 130). Visando ampliar a confiabilidade das descrições, recorri ao uso da máquina fotográfica/filmadora com mais frequência, embora tenha vivido até a saída do campo o dilema de tentar fazer as crianças entenderem da impossibilidade de, simultaneamente, se verem sendo filmadas, tal como descrito no excerto de registro a seguir:

[...] estou sentada no chão e sou tocada nas costas por uma das crianças. Pergunto quem está atrás de mim e, prontamente, ouço: “é o Obeti” (Betinho – uma criança de 2 anos e meio de idade e está acolhido há 7 meses). Ele começa a olhar a filmagem sendo feita e questiona: “cadê eu? ”, em tom bem alto. Fala algo que não entendo e começa a dizer repetidamente: “e o Obeti. E o Obeti”. Pelo tom da voz e pela manifestação de impaciência, entendo que ele, na verdade, estava questionando onde ele está, já que não aparece na tela. Reclama, choraminga, xinga com Thamara que está aparecendo no visor e ordena: “sai Thamara”. Muda de posição e vai para frente da máquina, se colocando bem diante do visor. Lola também faz o mesmo, deslocando o Betinho mais para o lado. Pergunto: “Por que o Betinho está bravo? ”. Peço para Lola sair um pouquinho. Lipe também chega e já vai levando a mão na máquina. Anuncio que “a mão não. A mão não precisa! ”. Os dois começam a perder a paciência e passam a falar mais alto. “Eu té vê” (eu quero ver), anuncia Betinho, quase gritando. Lipe choraminga. Betinho começa a bater em Lipe e Lola. Peço que não faça isso. Ele volta a olhar para o visor e vê Ygor, Kauan e Vitória e pergunta: “o Obeti?”. Digo-lhe: “o Betinho tá aqui”. Lipe e Betinho começam a escalar o meu corpo, querendo subir sobre minhas pernas para alcançar a máquina e então me levanto. Neste movimento, uma filmagem panorâmica é feita e observo Luis olhando para a máquina, pedindo em seguida para ver a máquina também: “Tem eu? ”. Os três ficam querendo se ver nas filmagens, mas nesse momento chega Gabriel anunciando que a pilha do seu trenzinho “saiu de novo”. Prontifico-me para colocar as pilhas, mas tenho que desligar a câmera, pois Lipe já estava próximo disputando o trenzinho com o Gabriel. (Diário de Campo).

<sup>20</sup> Ao tomar o conceito de espiral como uma “curva aberta que descreve várias voltas em torno de um centro” (Ferreira, 1995), atribuo a metáfora do espiral ao incessante e contínuo processo de chegada e saída de crianças e adultos na instituição.

Esta situação coloca em evidência a assimetria entre os modos de compreensão de um determinado fenômeno por parte de uma adulta-pesquisadora e de uma criança. Frente às inúmeras vezes que me via envolvida em situações em que não conseguia explicar para algumas crianças da impossibilidade de se verem na filmagem em simultaneidade com a gravação sendo realizada, um conjunto de questões habitava meus pensamentos: como fazer crianças tão pequenas entenderem da impossibilidade de atender esse tipo de solicitação? Que estratégias utilizar para levá-las a compreender da impossibilidade de fazer isso? Por que é tão difícil me fazer entender?

Desse incômodo e inconformismo nasceram outras questões que contribuíram para pensar aspectos essenciais sobre essa situação: será que a busca incessante por encontrar respostas, por vezes, não indica uma forte tendência em romper com a assimetria que atravessa às relações entre adultos e crianças? Como lidar com esse desejo incontido de adulto de achar que se é capaz de encontrar explicação para tudo aquilo que as crianças perguntam? Ao achar que era possível encontrar respostas imediatas para resolver tal situação, eu não estaria desconsiderando que os conhecimentos das crianças sobre as funções e formas de utilização de uma máquina fotográfica são diferentes dos meus conhecimentos sobre este mesmo equipamento? Ou seja, é possível para crianças tão pequenas, que não tem familiaridade com esse instrumento, entender seu funcionamento do mesmo modo que eu o entendo? Eu não estaria exigindo de uma criança ser mais do que ela pode ser para o momento?

Com o passar do tempo, percebi que estava tomando como “um problema” aquilo que não era verdadeiramente “o problema”. A questão central não consista na falta de competência minha para explicar ou, muito menos, das crianças para entenderem essa explicação. Nas palavras de Spyrou (2018: 102)<sup>21</sup>

A tentação de entender tudo o que somos confrontados como pesquisadores decorre de nossas suposições epistemológicas sobre a natureza da realidade social: que existe uma verdade que podemos descobrir e entender desde que encontremos o caminho certo para acessá-la e capturá-la.

Enfim, entendi que o que se presentificava ali é o fato de desconsiderar três eixos que atravessam a relação adulto-criança e que precisam ser considerados: experiência, autoridade e narrativa (Silva, Barbosa & Kramer, 2005:53), os quais, certamente, me levariam a compreender a assimetria inerente entre adultos e crianças, interrogando-a “em situação”, ao invés de tomá-la como dada” (Ribeiro, 2015: 325).

Nesta situação aqui em discussão reside o convite de Graue e Walsh (2003: 78), para que em uma pesquisa etnográfica com crianças sempre devemos tratá-las como crianças, mas não da forma usual como os adultos as tratam. Sobre isso se põe o desafio: “vislumbrar a alteridade das infâncias como um conjunto de aspectos que distinguem as crianças dos adultos e reconhecer as culturas da infância como um modo específico de interpretação e representação do mundo”, como defendem Delgado e Müller (2008: 164-165). Desse modo, vê-se que a alteridade se torna fundamental não somente para o conhecimento do outro, mas também de mim mesma como um outro, assim como da criança como um outro que me fez e faz rever minha posição de pesquisadora e minha alteridade de adulto (Silva, Barbosa & Kramer, 2005).

O processo de geração de dados exigiu construir continuamente “maneiras novas e diferentes de ouvir e observar as crianças e de recolher traços físicos de suas vidas”, como anunciam Graue e Walsh (2003:120). Um processo em que as palavras (anotações escritas) e as imagens em movimento (filmagens) ou emolduradas (fotografias) se tornaram essenciais para capturar a *essência* das narrativas infantis.

Exigiu ainda muito empenho para realização do difícil exercício de articular aquilo que se vivenciou no campo com as reflexões inerentes à tecitura de um texto monográfico, sempre tendo em questão que:

[...] a construção social da infância parte do princípio que o estudo da singularidade é necessário. Indica que a etnografia com seu “mergulho denso” (Geertz, 1973) na experiência do outro é bem-vinda e indispensável. Contudo, tais procedimentos per se são considerados insuficientes. Enquanto

<sup>21</sup> Livre tradução.

pressuposto analítico, a construção social da infância indica a necessidade de romper com o silêncio e a indiferença com os quais a criança é sociologicamente tratada. (Freitas, 2008: 89).

Esse foi um indicativo tomado para as minhas reflexões sobre a realização de uma pesquisa *sobre e com* crianças, no sentido de não me deixar levar pela ideia de que basta fazer etnografia e, por si só, já estava assegurado um processo investigativo que provocasse o diálogo com as crianças, de modo que as meninas e os meninos temporariamente acolhidos pudessem narrar as suas experiências vividas no tempo presente. Foi um processo investigativo que exigiu a *escavação* de muitos *buracos*, mas que certamente possibilitou o meu encontro com muitos *achadouros* que guardavam *vestígios* de infâncias.

Por fim, muito embora outras tantas coisas ainda pudessem ser dita, e ciente de que, como alerta Mary Louise Pratt (2016: 57-59), “a percepção e o preenchimento de uma lacuna conduzem à consciência de outras lacunas”, encerro este texto reforçando a necessidade de abrir espaço às alternativas para continuidade de estudos acerca das experiências de infâncias no contexto do acolhimento institucional, rumo à produção de um conhecimento reflexivo e pautado na sutileza do encontro com as crianças, de modo que colabore para abalar os cânones da ciência moderna. Ciência essa que teve sua tradição consolidada, especialmente, no século XIX, e que remeteu a criança à condição de *objeto* de estudo, predominantemente a partir do caráter modelador e controlador da puericultura e psicologia, resultando “na legitimação de saberes científicos pautados, sobretudo, numa perspectiva de isolamento do indivíduo. Saberes que, por sua vez, trouxeram consequências ao consolidar junto às crianças padrões de ações pautados numa homogeneização da infância” (Rocha, 2008: 43), e que, por vezes, impede-nos de ver a diversidade de vivências de infâncias e as participações ativas das crianças no tracejar de percursos de vida variados dentro dos contextos de acolhimento institucional, reduzindo “um grupo social a uma única característica [...] vulneráveis e vítimas de violência” (Ribeiro, 2015: 325). Ou, dito pelas palavras de Manoel de Barros (2001: s/p), uma tradição científica que “pode classificar e nomear os órgãos de um sabiá. Mas, não pode medir seus encantos”.

## Referências

- Barros, M. (2003) *Livro das Ignorâncias*. 10 ed. Rio de Janeiro, Brasil: Record.
- Barros, M. (2006) *Memórias inventadas: a segunda infância*. São Paulo, Brasil: Planeta, 1 v. (não paginado)
- Barros, M. (2010) *Poesia completa*. São Paulo, Brasil: Leya.
- Bauman, Z. (1998) *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro, Brasil: Jorge Zahar Editor.
- Buckingham, D. (2007) *Crescer na Era das Mídias Eletrônicas*. São Paulo, Brasil: Loyola.
- Caiafa, J. (2007) *Aventura das cidades*. Rio de Janeiro, Brasil: FGV Editora.
- Christensen, P. & James, A. (2005). *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Tradução Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Portugal: ESE de Paula Frassinetti.
- Clifford, J. & Marcus, G. (Org.). *A escrita da cultura: poética e política da etnografia*. Rio de Janeiro, Brasil: Papéis Selvagens Edições.
- Coelho, M. C. (2016). Sobre tropas e cornetas: Apresentação à edição brasileira de Writing Culture. In: Clifford, J. & Marcus, G. (Org.). *A escrita da cultura: poética e política da etnografia*. Rio de Janeiro, Brasil: Papéis Selvagens Edições.
- Danelon, M. (2015). A infância capturada: escola, governo, disciplina. In: Resende, H. (Org.), *Michel Foucault: o governo da infância*. Belo Horizonte, Brasil: Autêntica.
- Deleuze, G. (2006). *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro, Brasil: Graal.
- Delgado, A. & Müller, F. (2008). Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. In: Cruz, S. H. V. (Org.), *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Ferreira, A. (1995). *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro, Brasil: Nova Fronteira.
- Ferreira, M. (2000). *Salvar os corpos, forjar a razão: contributo para uma análise crítica da criança e da infância como construção social em Portugal*. Lisboa, Portugal: IIIE.
- Ferreira, M. (2002). Os estranhos sabores da perplexidade numa etnografia com crianças em jardim de infância. In: Caria, T., *Experiência etnográfica em Ciências Sociais*. (p. 149-166.) Porto, Portugal: Afrontamentos.
- Ferreira, M. (2004). Do avesso do brincar ou ... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituinte(s) das crianças no jardim de infância. In: Sarmento, M. J. & Cerisara, A. B. (Orgs.). (2004), *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. (p. 55-104).Porto, Portugal: Asa Editores.
- Ferreira, M. (2010). “Ela é nossa prisioneira”: questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Reflexão e Ação*. Volume 18, p. 151-182.
- Ferreira, M. & Lima, P. M. (2020). Infância e Etnografia: dialogia entre alteridades e similitudes. *Perspectiva*, v. 38, n. 1, p. 01-13, jan. /mar. Florianópolis, Brasil: CED-UFSC.
- Fonseca, C. (1999). Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação* [online], n.10, p. 58-78.
- Freitas, M. C. A criança pobre e suas desvantagens: o pensamento social no mundo dos apetrechos. In: Souza, G. (Org.). (2008), *A criança em perspectiva: olhares do mundo sobre o tempo infância*. São Paulo, Brasil: Cortez.

- Goffman, E. (2010). *Manicômios, Prisões e Conventos*. Tradução de Dante Moreira Leite. 12ª edição. São Paulo, Brasil: Editora Perspectiva.
- Graue, E. & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gusmão, N. M. M. (1997). Antropologia e Educação: origens de um diálogo. In: Gusmão, N. M. M. (Org.), *Antropologia e Educação: interfaces do ensino e da pesquisa*. Cadernos Cedes, Cedes/Unicamp, nº 43, ano XVIII. p. 8-25.
- Gusmão, N. M. M. (1999). Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. *Cadernos de Pesquisa*, nº 107, p. 41-78.
- Hammaberg, T. (1990). The UN Convention on the Rights of the Child: and how to make it work. *Human Rights Quarterly*, 12, p. 97-100.
- James, A. & Prout, A. (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. New York, United States: Routledge Falmer.
- Kuhlmann Junior, M. (1998). *Infância e educação infantil*. Porto Alegre, Brasil: Mediação.
- Magnani, J. G. C. (2002). De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 17, n. 49.
- Magnani, J. G. C. (2009). Etnografia como prática e experiência. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, Brasil v. 32, n. 15, p. 129-156.
- Nazario, R. (2014). A infância das crianças pequenas no contexto de acolhimento institucional: narrativas de meninas e meninos na Casa (*Lar*). (Tese de Doutorado). Florianópolis, Brasil: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.
- Negri, M. A. E. (2012). Apropriações do pensamento de Zygmunt Bauman para análise da criação publicitária contemporânea. *Revista Traversia*, v. 6, n 2, 15ª edição, p. 106-123.
- Pinto, M. & Sarmiento, M. J. (1997). *As crianças: contextos e identidades*. Braga, Portugal: Ed. Bezerra.
- Pratt, M. L. (2016). Trabalho de campo em lugares comuns. In: Clifford, J. & Marcus, G. (org.), *A escrita da cultura: poética e política da etnografia*. Rio de Janeiro, Brasil: Papéis Selvagens Edições.
- Prout, A. (2004). *Reconsiderar a nova sociologia da infância: para um estudo multidisciplinar das crianças*. Ciclo de conferências em sociologia da infância 2003/2004 – IEC. Tradução: Helena Antunes. Revisão científica: Manuel Jacinto Sarmiento e Natália Fernandes Soares. Braga, Portugal, (digitalizado).
- Ribeiro, F. B. (2015). Os cabelos de Jennifer: Notas sobre participação e etnografia em contextos da “proteção à infância”. *Atas Jornadas de Estudos sobre la infancia: Lo público en lo privado y lo privado en lo público*, p.320-338. Buenos Aires, Argentina.
- Rocha, E. A. C. (2008). Por quê ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: Cruz, S. H. V. (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Rosa, I. M, Ferreira, M. M. & Lima, P. M. (2020). “¿Quieres jugar? ¡Así podrás ver mejor cómo se juega!”: La etnografía como una experiencia adulta de aprender a aprender con los niños. *Diálogos sobre Educación – temas actuales en investigación educativa*, año 11. Número 20. ISSN 2007-2171.
- Rosemberg, F. & Mariano, C. L. S. (2010). A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.141, p.693-728.
- Sarmiento, M. J. (2003). Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação* Universidade Federal de Pelotas. Ano 12, nº 21. Pelotas: FaE/UFPel.

Silva, H. & Milito, C. (1995). *Vozes do meio-fio*. Rio de Janeiro, Brasil: Relume-Dumará.

Silva, J. P. Barbosa, S. N. F. & Kramer, S. (2005). Questões teórico-metodológicas da pesquisa com criança. *Perspectiva*. Florianópolis, Brasil: CED/UFSC.

Soares, N. F. (1997). Direitos da Criança: utopia ou realidade. In: Pinto, M. & Sarmiento, M. J. (Coord). (1997). *As Crianças: contextos e identidades*. Braga, Portugal: UMinho/CEC, Coleção Infans.

Spyrou, S. (2018). *Disclosing childhoods. Research and knowledge production for a critical childhood studies*. Londres, Inglaterra: Palgrave.

Thomas, N. P. (2021). Infância como conceito. In: Tomàs, C. Trevisan, G. Carvalho, M.J.L. & Fernandes, N., *Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspetivas Globais*. UMinho Editora.

Tizatto, K. B. (2018). A rede de proteção dos direitos da criança: uma análise do acolhimento institucional a partir dos sujeitos. (Dissertação de Mestrado). Florianópolis, Brasil: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

Velho, G. (1978). Observando o Familiar. In: Nunes, E. O., *A Aventura Sociológica*. Rio de Janeiro, Brasil: Zahar.

Vieira, A. C. (2021). Uma cartografia afectiva: encontros com bebês nas produções discursivas de documentos-afetos em instituições de acolhimento. (Dissertação de Mestrado). Florianópolis, Brasil: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

Wenetz, I. (2011). Das escolhas que fiz: implicações etnográficas na pesquisa com crianças. *Pró-Posições*. Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 133-149.

---

## Sobre la autora

### Roseli Nazario

[roseli.nazario@ifc.edu.br](mailto:roseli.nazario@ifc.edu.br)

Pós-Doutoranda em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCE-UP/Portugal). Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE-UFSC/Brasil). Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense (PPGE-IFC/Brasil). Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação Infantil (NUPEIN/UFSC); Grupo de Estudos e Pesquisas em Etnografia e Infância (GEPEI/UFSC); Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Formação de Professores e Processos Educacionais (GEPEFOPPE/IFC). Membro do Grupo Gestor do Fórum Regional de Educação Infantil de Foz do Rio Itajaí (FREIFOZ/Brasil).