

ÉTICA SENSÍVEL NA PESQUISA NARRATIVA COM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SENSITIVE ETHICS IN NARRATIVE RESEARCH WITH CHILDREN IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ÉTICA SENSIBLE EN LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA CON NIÑOS EN EDUCACIÓN

Gertrudes Angélica Vargas Bernardo¹ <https://orcid.org/0000-0003-2684-1820>

Rodrigo Saballa de Carvalho² <https://orcid.org/0000-0002-8899-0998>

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil; angelica.vbernardo@gmail.com

² Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil; rsaballadecarvalho@gmail.com

RESUMO: O artigo, a partir das contribuições dos Estudos da Infância e das pesquisas contemporâneas sobre ética em pesquisa, tem como objetivo discutir a ética sensível na pesquisa narrativa com crianças, pautada na escuta, no diálogo, na constituição de vínculos e no respeito à alteridade das crianças. A materialidade investigativa do artigo é composta por episódios que evidenciam os cuidados éticos em relação ao processo de geração dos dados de uma pesquisa sobre a produção de um currículo narrativo com um grupo multietário de 15 crianças (de 2 a 6 anos) em uma Escola de Educação Infantil da rede privada de Porto Alegre. Para tanto, foram mobilizadas as seguintes estratégias de geração de dados: observação; diário de campo; conversas com as crianças; ateliês; registros fotográficos; mural da pesquisa; caixas de memórias e mostra interativa. Com base nas análises, foram definidos dois focos de discussão: assentimentos, negociações e acautelamento das assimetrias das relações de poder entre pesquisadora e crianças, e a reflexividade da pesquisadora nos episódios do diário de campo. Diante disso, infere-se a importância de serem constituídas relações sociais horizontais com as crianças, assim como da problematização da posição de poder do adulto nos processos investigativos com crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil; Ética sensível; Pesquisa com crianças.

ABSTRACT: Drawing on contributions from Childhood Studies and contemporary research on ethics in research, this article aims to discuss sensitive ethics in narrative research with children, grounded in listening, dialogue, the building of bonds, and respect for children's alterity. The empirical material of the article consists of episodes highlighting ethical care regarding the data generation process of a research study on the production of a narrative curriculum with a multi-age group of 15 children (aged 2 to 6) in a private Early Childhood Education school in Porto Alegre. To this end, the following data generation strategies were employed: observation; field diary; conversations with children; workshops; photographic records; a research mural; memory boxes; and an interactive exhibition. Based on the analysis, two discussion foci were defined: assent, negotiations, and the mitigation of power asymmetries between researcher and children; and the researcher's reflexivity in the field diary episodes. Consequently, the study points to the importance of building horizontal social relationships

with children, as well as questioning the adult's power position in research processes involving children.

Keywords: Early Childhood Education; Sensitive ethics; Research with children.

RESUMEN: El artículo, a partir de las contribuciones de los Estudios de la Infancia y de las investigaciones contemporáneas sobre ética en investigación, tiene como objetivo discutir la ética sensible en la investigación narrativa con niños, basada en la escucha, el diálogo, la construcción de vínculos y el respeto a la alteridad de los niños. La materialidad investigativa del artículo está constituida por episodios que evidencian los cuidados éticos en relación con el proceso de generación de datos de una investigación sobre la producción de un currículo narrativo con un grupo multiedad de 15 niños (de 2 a 6 años) en una Escuela de Educación Infantil de la red privada de Porto Alegre. Para ello, se movilizaron las siguientes estrategias de generación de datos: observación; diario de campo; conversaciones con los niños; talleres; registros fotográficos; mural de la investigación; cajas de recuerdos y muestra interactiva. A partir de los análisis, se definieron dos focos de discusión: los asentimientos, las negociaciones y el resguardo de las asimetrías en las relaciones de poder entre la investigadora y los niños, y la reflexividad de la investigadora en los episodios del diario de campo. Ante esto, se infiere la importancia de construir relaciones sociales horizontales con los niños, así como de problematizar la posición de poder del adulto en los procesos de investigación con niños.

Palabras clave: Educación Infantil; Ética sensible; Investigación con niños.

Considerações iniciais

A defesa dos direitos das crianças como sujeitos que vivem em relação de interdependência social com os adultos é uma discussão que se intensificou nas últimas décadas, especialmente a partir da homologação da Convenção dos Direitos das Crianças (CDC) (ONU, 1989). De fato, a CDC (ONU, 1989) afirmou os direitos de *proteção, provisão e participação* das crianças, demandando que seja garantido o exercício da *cidadania ativa* (Tomás, 2007) desde o nascimento, como modo de enfrentamento ao *adultocentrismo estrutural* (Morales; Muñoz, 2007) que se manifesta na sociedade. Essa discussão tem sido profícua e tem reverberado em legislações, políticas e programas voltados ao reconhecimento do público infantil como *categoria geracional portadora de direitos* (Tomás, 2007; 2017; 2024) que precisam ser assegurados.

Todavia, ainda é necessário avançarmos em formas de efetivação dos direitos das crianças nas diferentes esferas sociais, especialmente daquelas cujas infâncias têm sido negligenciadas e até mesmo obliteradas no radar das políticas públicas. Por outro lado, no âmbito das pesquisas em Ciências Humanas, no que tange sobretudo à faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses, correspondente à Educação Infantil, os desafios para a afirmação dos direitos das crianças também têm sido complexos.

A questão é que as investigações demandam uma postura ética do pesquisador no acautelamento das assimetrias das relações de poder intergeracionais, mediante a escuta dos pontos de vista das crianças sobre os temas investigados. Tal como Carvalho e Müller (2010, p. 75), consideramos que é preciso “acolher a singularidade e a diferença da criança como sujeito protagonista de suas ações”. Nessa lógica, escutar as crianças e *mobilizar a participação delas* (Bae, 2015) no processo investigativo são considerados princípios éticos fundamentais. E é nesse contexto que, nas investigações, “[...] os pesquisadores passaram a desenvolver metodologias [que olham as crianças] ‘de baixo para cima’, de forma mais contextualizada [e sensível], ampliando as oportunidades de participação delas” (Ramos *et al.*, 2025, p. 2, tradução nossa).

Tendo dito isso, destacamos que o nosso propósito neste artigo é discutir a *ética sensível* na pesquisa com crianças, tomando como materialidade investigativa algumas ações que compuseram a *pauta ético-metodológica* (Carvalho; Santos; Machado, 2022) de uma investigação de doutorado em Educação¹ (Bernardo, 2025) com um grupo multietário da Educação Infantil sobre o processo de constituição colaborativa do *currículo narrativo* (Goodson, 2019) vivenciado com as crianças na instituição. Nessa perspectiva, entendemos o conceito de ética com base em Ricoeur (2011, p. 5), como o “desígnio de uma vida boa, com e para os outros em instituições justas”. Segundo o referido autor, o *agir ético* deve ser sustentado pela reflexividade, a partir da atenção às singularidades de cada situação e da assunção do compromisso com o outro, mediante a construção de uma relação de alteridade na investigação. Isso porque, conforme apontam Graue e Walsh (2003, p. 77), “ninguém conhece totalmente o outro – na melhor das hipóteses podemos nos aproximar-nos”, tendo em vista o desenvolvimento de um *agir ético* (Ricoeur, 2011).

Ressaltamos que, metodologicamente, foi desenvolvida uma pesquisa narrativa com 15 crianças (de 2 a 6 anos) em uma Escola de Educação Infantil da rede privada de Porto Alegre – RS. Escolhemos tal metodologia por concordarmos com Clandinin e Connelly (2015, p. 48) quando afirmam que “entendemos o mundo de forma narrativa [e por isso mesmo] faz sentido estudá-lo de forma narrativa”, ainda mais quando se trata de uma investigação com crianças sobre a produção do currículo na Educação Infantil. Com esse propósito, mobilizamos as seguintes estratégias de geração de dados: observação; diário de campo; conversas com as crianças; ateliês de artes e de produção de narrativas orais e visuais; registros fotográficos;

¹ Pesquisa de Doutorado em Educação desenvolvida com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no período de 2021-2024, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGEDU/UFRGS, na Linha de Pesquisa Estudos sobre Infâncias.

mural das ações da pesquisa; caixas de memórias; e mostra interativa. Os dados gerados na pesquisa possibilitaram a escrita de *episódios narrativos* (Graue; Walsh, 2003), a partir dos quais abordamos as seguintes unidades analíticas: a) a promoção da participação das crianças em um grupo multietário: princípios da prática docente; b) crianças, participação e cotidiano na construção do currículo narrativo; c) a participação das famílias na construção do currículo narrativo. Por essa via analítica, as narrativas foram tomadas como objeto de análise sobre o *currículo narrativo* (Goodson, 2019) vivenciado na Educação Infantil.

Em relação aos aspectos éticos da investigação, no que diz respeito às normativas legais, informamos que inicialmente o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CEP/UFRGS)². Após a aprovação do CEP/UFRGS, o projeto foi apresentado aos responsáveis pelas crianças, buscando a obtenção da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ao mesmo tempo, houve um processo gradual de entrada em campo da pesquisadora³, visando à constituição de vínculo afetivo com as crianças. Posteriormente, houve o compartilhamento inicial da pesquisa com o grupo de crianças, mediante a apresentação, pela pesquisadora, de um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) em formato de quebra-cabeça, que veiculava narrativas imagéticas das ações metodológicas que seriam desenvolvidas.

Imbuídos do propósito de *constituição de um bem agir* (Ricoeur, 2011), pautamo-nos nas contribuições de Santos (2017) sobre ética durante o desenvolvimento da pesquisa. O referido autor apresenta três níveis interdependentes de ética presentes nas investigações: *a ética de normas, a ética dos princípios e a ética das relações* (Santos, 2017). Conforme define o autor, o primeiro nível, a ética de normas, se baseia nas normativas legais, cujo cumprimento é avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Já o segundo nível, denominado por Santos (2017) de ética dos princípios, está relacionado à reflexividade e à adesão do pesquisador a um conjunto de valores éticos que pautarão a prática investigativa. No caso desta pesquisa, a escuta, a participação, o direito de escolha das crianças e o respeito à alteridade da infância foram princípios éticos adotados. O terceiro nível indicado por Santos (2017) é a ética das relações, que trata da disposição do pesquisador em afetar os participantes da pesquisa (e deixar-se afetar por eles), tendo em vista a constituição de relações sociais equânimes.

A partir dessas considerações, informamos que o artigo está organizado em cinco seções. Após esta seção introdutória, a segunda seção, intitulada “Ética sensível na pesquisa

² CAEE: 66088322.5.0000.5347.

³ Informamos que, embora o artigo tenha sido escrito em coautoria, a primeira autora foi a responsável pelo desenvolvimento do trabalho de campo.

narrativa com crianças”, apresenta a discussão conceitual. Na segunda seção, denominada “Assentimentos, negociações e acautelamento das assimetrias das relações de poder entre pesquisadora e crianças”, analisamos a *ética na prática* (Guillemin; Gillam, 2025) da pesquisa com as crianças participantes. Na sequência, na terceira seção, cujo título é “A reflexividade da pesquisadora nos episódios do diário de campo”, o foco é a discussão da *reflexividade ética na pesquisa com crianças* (Ramos *et al.*, 2025). Por fim, na última seção compartilhamos as considerações finais do artigo.

Ética sensível na pesquisa narrativa com crianças

Eleger a pesquisa narrativa como metodologia no desenvolvimento do trabalho de campo representou o compromisso com a *experiência educativa em seu caráter narrativo* (Domingo; Ferré, 2010). Logo, por meio do exercício da docência da pesquisadora, foi mobilizada a participação das crianças na construção de um *currículo narrativo* (Goodson, 2019), convidando-as a *fazer parte, tomar parte e ter parte* (Bordenave, 1994) mediante a consideração de suas histórias de vida. Isso significa que foi constituído um *currículo narrativo*, compreendido a partir de Goodson (2019) como um instrumento educativo em constante movimento, que possibilitou a afirmação da autoria dos envolvidos no processo.

Foi com base nessa compreensão que, no decorrer da investigação, cunhamos a noção de *ética sensível na pesquisa com crianças*. Essa ética, embora tenha sido perspectivada no planejamento metodológico da pesquisa, somente se materializou na realização do trabalho de campo através da escuta, do diálogo e da constituição do vínculo e da confiança da pesquisadora com as crianças. Por essa razão, argumentamos que a ética sensível demanda que o pesquisador tensione o *adultocentrismo* (Morales; Muñoz, 2025) e considere os anseios, os temores, os desejos e os pontos de vista das crianças, não permitindo que as demandas metodológicas da investigação se sobreponham à alteridade da infância no trabalho de campo. Nessa ética, o acautelamento das assimetrias das relações de poder entre adultos e crianças é uma ação reiteradamente exercida pelo pesquisador mediante a mobilização da participação e escuta das crianças, não somente sobre o tema que está sendo investigado, mas também sobre os acontecimentos que constituem a jornada cotidiana na Educação Infantil. É nesse sentido que o exercício da ética sensível na pesquisa com crianças evidencia que “agir eticamente é agir da forma que agimos com as pessoas que respeitamos” (Graue; Walsh, 2003, p. 75).

Feitas essas considerações, elucidamos que durante a pesquisa houve a utilização de diferentes estratégias de elaboração de narrativas – orais, escritas, imagéticas, audiovisuais,

artísticas e expressivas – pelas crianças. Com efeito, essas narrativas foram produzidas a partir de um contexto escolar específico de Educação Infantil, “com crianças específicas, vivendo experiências específicas em situações de vida real” (Graue; Walsh, 2003, p. 22). De fato, as narrativas curriculares foram produzidas durante a pesquisa como parte do cotidiano das crianças e da pesquisadora no contexto de vida coletiva da Educação Infantil.

Nesse sentido, concordamos com Graue e Walsh (2003, p. 29) quando argumentam que “fazer investigação com crianças pequenas é tão complexo que requer uma perspicácia especial para detectar suas necessidades, mais do que as necessidades do projeto de investigação”. Em acordo com o dito pelos autores, ressaltamos que a pesquisadora em campo se manteve atenta, disponível e próxima às crianças para escutá-las e observá-las por meio de suas gestualidades, movimentos, expressões e interações sociais estabelecidas com os pares. Logo, as narrativas emergentes do contexto investigativo se tornaram objeto de reflexão, análise e discussão. Isso porque a pesquisadora negociou continuamente com as crianças a elaboração do currículo. Desse modo, foi garantido que o ponto de vista das crianças fosse a principal referência na construção de um *currículo narrativo* (Goodson, 2019).

Um exemplo disso é que, no decorrer da investigação, a pesquisadora atendeu à demanda reiterada das crianças pelo direito de brincar e de transitar com autonomia pelos espaços da escola. Tal propósito se pautou na compreensão de que “na maior parte das vezes as crianças são colocadas em contextos [educativos] sobre os quais têm um controle muito limitado” (Graue; Walsh, 2003, p. 29) no que tange à liberdade de expressão e à possibilidade de participação. Apoiados nas discussões de Tomás (2017, 2024) sobre a necessidade da horizontalização nas relações de poder entre adultos e crianças e contrários à condição de subalternidade das crianças nessas relações, no episódio a seguir, compartilharemos uma situação de tensão vivenciada na pesquisa de campo com uma das gestoras da escola:

Pode brincar, só não pode fazer barulho!

Início da tarde. Eu e Ana (educadora auxiliar) estamos com as crianças na sala-referência, pois acabamos de retornar do refeitório. Alexandre⁴ (3 anos), Mateus (3 anos) e Guilherme (3 anos) descansam na sala do primeiro andar da escola. Olívia (5 anos) e Ana Lúcia (4 anos) escolhem brincar com as bonecas *Barbie*. Por sua vez, Matias (5 anos), Icaro (5 anos), Tiago (5 anos), Júlia Rosa (3 anos) e Marcos (4 anos) decidem brincar com massas de modelar. As crianças iniciam a brincadeira sentando-se em torno da mesa com as massas de modelar, formas e miniaturas de insetos. Marcos e Júlia Rosa caminham pela sala, oferecendo aos colegas os pratos de macarrão, pastéis e sushis feitos de massa de modelar. Levanto-me do lugar em que estou e passo a caminhar pela sala para apreciar as criações “culinárias” das crianças.

⁴ Os nomes das crianças, assim como da educadora auxiliar, são fictícios.

Observo que Tiago e Icaro estão animadamente imitando animais. Ana (educadora auxiliar) repreende os meninos e solicita que eles falem mais baixo, pois na sala ao lado algumas crianças estão dormindo. Tiago e Icaro seguem brincando. Ao observar os meninos brincando, digo a Ana que eles não estão importunando o descanso dos colegas. A diretora da escola abre a porta da sala-referência e questiona o barulho das crianças. Informo à diretora que as crianças estão brincando. Por sua vez, a diretora ignora a minha informação e diz a Tiago e Icaro que os retirará da sala caso sigam fazendo barulho. Não satisfeita com a advertência verbal, a diretora indaga os meninos:

Diretora: O que vocês estão fazendo?

Tiago imediatamente responde:

Tiago: Estamos imitando bichos.

Diretora: Vocês podem brincar, só não podem fazer barulho.

Nesse momento, Icaro intervém:

Icaro: Mas os bichos fazem barulho.

Ignorando a explicação, a diretora adverte:

Diretora: Brinquem direito. Não precisa fazer barulho. Sentem-se, peguem a massa de modelar e brinquem.

Os meninos seguem imitando leões, cachorros, sapos, gatos e pássaros, como se a advertência não houvesse ocorrido. Descontente, a diretora se mantém em silêncio e retira-se da sala. Deixo as crianças com Ana (educadora auxiliar) e desço ao térreo para conversar com a diretora sobre a situação ocorrida. Na conversa, retomo os objetivos da pesquisa. A diretora queixa-se de que as crianças estão mal-educadas, desobedientes e agitadas por causa da pesquisa. Ela afirma que não considera correto que as crianças façam barulho enquanto brincam, nem que participem das decisões relativas à gestão da sala e ao planejamento. Finalizo a conversa e reitero que o meu compromisso é com a garantia do direito de participação das crianças por meio de diferentes linguagens, entre as quais se encontra a brincadeira (Diário de Campo).

É possível observar, por meio da situação descrita no episódio, que foi necessário que a pesquisadora se posicionasse em defesa do direito de participação das crianças. Para tanto, foi preciso reiterar, na conversa com a diretora, o objetivo da investigação. Por essa via, corroboramos Clandinin e Connelly (2015, p. 98) quando afirmam que, “nas pesquisas narrativas, é impossível [...] como pesquisador, ficar silencioso” frente aos desafios e tensões durante o desenvolvimento do trabalho de campo. Nota-se que as narrativas produzidas por meio das situações vivenciadas em campo implicaram que a pesquisadora defendesse os seus direitos e não tivesse receio de expor as contradições e dificuldades enfrentadas durante o processo investigativo na instituição. A situação retratada no episódio reflete a intensa assimetria de poder nas relações entre adultos e crianças infelizmente ainda presente em instituições de Educação Infantil que se encontram pautadas em uma relação de subordinação, nas quais os adultos regulam os gestos, os movimentos, o tom de voz e as brincadeiras das crianças.

A partir dessas ponderações, e em concordância com o posicionamento de Carvalho e Müller (2010, p. 77), advogamos que “negociar com as crianças implica colocar-se do lado

delas, quer dizer, respeitar a espontaneidade de cada uma delas, sem tolhê-las ou ofender as suas liberdades [...]”. Todavia, não se trata de romantizar as relações sociais entre adultos e crianças. Enquanto pesquisadores, somos cientes de que as tensões e negociações com as crianças são constantes na Educação Infantil, pois a vida compartilhada demanda um contínuo movimento dialógico e reflexivo de todos os envolvidos.

Desse modo, a partir da intencionalidade de garantir, promover e sustentar a participação das crianças na elaboração de um *currículo narrativo* (Goodson, 2019), afirmamos o nosso posicionamento em defesa do direito de expressão e participação das crianças no planejamento e na organização da ação educativa no cotidiano da Educação Infantil. Por essa razão, durante a pesquisa as crianças foram reconhecidas como sujeitos sociais ativos nos processos de interação, participação e aprendizagem.

Assentimentos, negociações e acautelamento das assimetrias das relações de poder entre pesquisadora e crianças

As especificidades das pesquisas com crianças apresentam desafios tanto na proposição de estratégias metodológicas que dialoguem com seus interesses e modos de ser e estar no mundo quanto em relação aos aspectos éticos envolvidos na investigação. Importa dizer que foi no encontro efetivo com as crianças e na intencionalidade de um *agir ético* (Ricoeur, 2011) que a pesquisadora desenvolveu uma escuta atenta e comprometida com as narrativas delas. Desse modo, as crianças foram reconhecidas na investigação como *informantes privilegiadas* (Agostinho, 2010).

Pautada na afirmação das crianças como principais parceiras na construção do *currículo como narrativa* (Goodson, 2019), a pesquisadora oportunizou a existência de “canais de fala e escuta das crianças [...]” (Pereira; Gomes; Silva, 2018, p. 775). Isso porque é preciso reconhecer que as crianças têm “ideias, opiniões, críticas, experiências, a dizer aos adultos, verbalmente ou não, literalmente ou não” (Ferreira, 2010, p. 158). Por essa razão, conforme assegura a autora, o pesquisador só pode ter acesso aos pontos de vista das crianças se estiver disposto a escutá-las, suspendendo seus entendimentos para compreendê-las na alteridade da sua diferença. Consoante essa perspectiva, Carvalho e Müller (2010, p. 75) afirmam que o “[...] exercício da escuta convida a cada pesquisador a agir de modo ético [...] aprendendo a acolher a singularidade e a diferença da criança como sujeito protagonista de suas ações”.

Desde a entrada em campo, a intenção da pesquisadora foi promover o convite sistemático para que as crianças *fizessem parte* da organização do cotidiano, mobilizando-as a *tomar parte, fazer parte e ter parte* (Bordenave, 1994) na vida cotidiana institucional. Para

tanto, foram constituídas relações sociais de confiança com as crianças com o propósito de que elas se percebessem como participantes da investigação. Nessa direção, foram desenvolvidos canais de comunicação com as crianças para que elas tivessem a possibilidade de participar na escolha e organização dos espaços, dos brinquedos, dos materiais pedagógicos, dos jogos e das propostas desenvolvidas na jornada.

Diante desse objetivo, foi fundamental que a pesquisadora conversasse com as crianças e escutasse seus desejos e curiosidades no decorrer da pesquisa. Os diálogos desenvolvidos diariamente com as crianças se constituíram em momentos privilegiados de construção de vínculos, de troca de afetos e de partilha de conhecimentos, assim como de aprendizagens. Sem dúvida, os diálogos com as crianças oportunizaram conhecer aspectos significativos das histórias pessoais de cada uma delas, bem como a criação de *narrativas em comum* (Delory-Momberger, 2017).

A preservação do anonimato das crianças, por intermédio da escolha colaborativa de nomes fictícios, foi outro aspecto ético que fez parte da pesquisa. De fato, a discussão que envolve o anonimato das crianças nas pesquisas não é consensual entre os investigadores do campo da educação, aspecto que tem gerado polêmicas e debates. É sabido que existe uma demanda concreta oriunda dos Comitês de Ética em Pesquisa e das Resoluções n.º 466/12 e 510/16, que regulamentam as investigações com seres humanos, nas quais a aprovação das investigações é condicionada à garantia de sigilo aos participantes e ao uso de nomes fictícios. Todavia, conforme Scramingnon (2017), essa determinação de anonimato oblitera as discussões sobre o direito à participação das crianças nas pesquisas e a possibilidade de elas expressarem opiniões e tomarem decisões em assuntos que lhes dizem respeito.

Em vista disso, afirmamos que as discussões relacionadas ao direito de escolha das crianças de ter ou não seus nomes incluídos nas publicações científicas precisam ser analisadas em suas singularidades. Quanto à investigação da qual se origina o presente artigo, devido à longa duração do campo, optamos por abordar a escolha de nomes fictícios pelas crianças somente após termos iniciado com elas o encerramento da pesquisa. Nesse sentido, a pesquisadora propôs que as crianças escolhessem um nome fictício e, a partir dessa conversa, foram mobilizadas interessantes reflexões sobre a escolha dos nomes pelas crianças, conforme abordaremos no episódio a seguir:

“Tenho medo de trocar de nome e o meu pai e minha mãe não me encontrarem”

Final de tarde. As crianças estão na sala. Proponho às crianças a escolha de nomes de pessoas que gostariam de ser nomeadas no livro (referindo-me à tese

que estou escrevendo) sobre os acontecimentos por nós vivenciados na escola. Finalizo a explicação, e Carla (3 anos) incisivamente adverte:

Carla: Eu gosto do meu nome. E não quero outro nome. Eu tenho medo! Não entendo qual é o receio da menina, então a indago:

Pesquisadora: Carla, do que você tem medo?

Carla: Tenho medo de que, se eu trocar de nome, meu pai e minha mãe não me encontrem mais.

Ao perceber a insegurança da menina, digo a ela que o nome escolhido constará somente no livro. Observo o olhar temeroso de Carla. Repito que não se trata de uma troca de nome de verdade. Diante da explicação, Carla permanece pensativa. Matias (5 anos) intervém no diálogo, dizendo:

Matias: Eu escolho o nome de um animalzinho. É certo que meu pai e minha mãe vão saber que sou eu!

Pausa breve. Retomo o diálogo me dirigindo a Matias:

Pesquisadora: Matias, lembre-se que a escolha não pode ser de nomes de animais. Você tem que escolher nomes de pessoas.

Matias ouve a recomendação e argumenta:

Matias: Se não pode ser um animalzinho, eu não quero outro nome. Eu quero o meu nome mesmo.

Concordo com Matias e me dirijo às outras crianças do grupo.

Pesquisadora: E vocês, já escolheram o nome que gostariam de ter no livro? Burburinho. As crianças começam a falar todas ao mesmo tempo. Organizo a situação, pergunto às crianças em sequência o nome escolhido. Ana Lúcia (4 anos) é a primeira a falar:

Ana Lúcia: Escolho Júlia, porque é um nome muito bonito.

Na sequência, Olívia (5 anos) declara:

Olívia: Escolho o nome Luísa, porque termina com a letra a.

Por sua vez, Paulo (4 anos) interrompe as meninas e argumenta:

Paulo: Eu quero Tiranossauro Rex, porque eu adoro dinossauros.

Relembro a Paulo o combinado a respeito da escolha dos nomes, dizendo:

Pesquisadora: Não pode ser nome de animais, mas se você quiser podemos utilizar Rex.

O menino sorri e concorda movimentando a cabeça.

Por sua vez, Alexandre (3 anos) apresenta a escolha do seu nome.

Alexandre: Anota no seu caderno, eu quero ser chamado de Naruto, porque ele é muito poderoso.

Icaro (5 anos) levanta-se e diz:

Icaro: O meu nome será Saski, porque ele tem o poder dos clones.

No mesmo instante, Aline (5 anos) intervém.

Aline: Então, eu vou ser a Sakura. Ela é a namorada do Saski e tem o poder dos clones. E eu e você, Icaro, podemos fingir que a gente é namorado.

Icaro assente sorridente. A pausa é interrompida por Tiago (5 anos), que declara:

Tiago: Eu escolho Bezinho.

Considero inusitada a escolha do nome e questiono o menino:

Pesquisadora: Você poderia nos contar por que você escolheu este nome?

O menino responde com ar de mistério:

Tiago: Eu não posso contar porque é segredo.

Lia (4 anos) levanta-se e informa a todos:

Lia: Eu escolho o nome Princesa, pois é assim que o meu pai me chama.

Júlia Rosa (3 anos) sorri e apresenta a escolha do seu nome:

Júlia Rosa: Eu vou ser Pituquinha, porque esse é meu apelido.

As crianças riem em uníssono. Guilherme (3 anos) interrompe as risadas e apresenta a escolha do seu nome.

Guilherme: Então, eu serei Rafael. Escolho Rafael porque é o nome do meu pai.

Nesse momento, Juliana (5 anos) mostra uma boneca bailarina, então pergunto:

Pesquisadora: Você quer ser chamada de Bailarina?

Juliana sorri e assente movimentando a cabeça. Observo que Carla segue em silêncio, então pergunto:

Pesquisadora: Você também quer escolher um nome?

Imediatamente a menina responde:

Carla: Eu prefiro ser Carla mesmo!

Concordo com Carla e faço a leitura em voz alta dos nomes escolhidos pelas crianças. Silêncio. Logo depois, Icaro pergunta dirigindo-se a mim:

Icaro: Qual nome você vai escolher?

Antes de eu responder, o menino intervém:

Icaro: Você pode ser a Saska, pois ela é a mãe do Saski (Diário de Campo).

Mediante o compartilhamento desse episódio, consideramos oportuno apresentar algumas reflexões. A primeira diz respeito às discussões de Kramer (2002, p. 48) de que “a significação dos nomes e aquilo que está presente também no imaginário infantil mereceriam uma análise mais detalhada e aprofundada”. Ao analisar a escolha das crianças por nomes de jogadores de futebol famosos em teses e dissertações de seu grupo de pesquisa, a autora percebeu que a “escolha mais uma vez apontou para o valor social e de prestígio bem como a carga de desejo de ser conhecido, de ser querido, de ter fama” (Kramer, 2002, p. 48). No episódio em análise, observamos as seguintes motivações das crianças para a seleção dos nomes: a) a escolha de nomes afetivos emergentes dos modos como elas são chamadas pelos seus familiares; b) a escolha de nomes de personagens de desenhos animados com poderes fantásticos; c) a escolha de nomes relacionados ao universo das brincadeiras das crianças; d) a escolha de nomes de pessoas significativas para as crianças; e) a escolha de nomes próprios com que as crianças tinham identificação; f) a recusa em escolher nomes fictícios, pelo receio de não serem encontradas pelos familiares.

Em relação ao último aspecto elencado, ressaltamos que a recusa de Carla (3 anos) em escolher um nome fictício merece atenção. O temor da menina e a indissociação entre fantasia e realidade são fatores importantes que devem ser considerados nas investigações com crianças pequenas. Como pode ser observado na leitura do episódio, apesar de a pesquisadora ter procurado tranquilizá-la, explicando que não havia riscos e que seus familiares seriam informados sobre a escolha do seu nome fictício, a mediação não foi suficiente. De fato, mesmo após o diálogo e a escolha dos nomes fictícios por outros colegas, tornou-se necessário garantir a Carla a manutenção do seu nome original. Ora, é profícuo entender que o nome próprio é um componente identitário fundamental em qualquer etapa da vida, sendo especialmente relevante para uma criança pequena, que está consolidando a percepção de si mesma como um sujeito

independente dos pais. Por sua vez, a recusa de Matias (5 anos) em escolher um novo nome também precisa ser considerada. Nas negociações com o menino, a pesquisadora não conseguiu chegar a um acordo, pois sua escolha pelo nome de um animal não foi compatível com a proposta. A decisão de Matias colidiu com um critério que havia sido estabelecido com o orientador e o grupo de pesquisa de que a escolha das crianças deveria ser realizada somente no âmbito de nomes próprios.

Diante do exposto, entendemos que considerar as justificativas de cada criança para a escolha de um nome fictício, ou a recusa de fazê-lo, se encontra em consonância com uma postura ética, comprometida com a opinião delas e com a representatividade de suas vozes na investigação. Todavia, devido à recusa de algumas crianças em indicar um nome fictício e ao compromisso assumido com o CEP/UFRGS com a aprovação do projeto de pesquisa de manter o anonimato dos participantes, optamos por definir nós mesmos os nomes fictícios pelos quais as crianças seriam nomeadas na tese.

Por outro lado, decidimos compartilhar o episódio que retrata a discussão sobre a escolha dos nomes fictícios, já que as narrativas das crianças suscitam um debate ético relevante sobre os limites dessa proposta para crianças em um grupo multietário de Educação Infantil. Nesse contexto, também consideramos relevantes as seguintes ações éticas em pesquisas narrativas com crianças na Educação Infantil: a) a constituição de uma relação respeitosa com as crianças; b) a promoção de canais de fala e de escuta às crianças; c) a sustentação da horizontalidade nas interações sociais com as crianças; d) a garantia da intencionalidade pedagógica, assim como da flexibilização do planejamento; e) a oferta de uma variedade de propostas educativas com potencial narrativo; f) a mobilização do desenvolvimento da imaginação das crianças mediante a brincadeira; g) a promoção do silêncio, da lentidão, da observação e da reflexão no cotidiano com as crianças.

Durante o trabalho de campo, observamos a aprendizagem processual das crianças em relação à *participação, negociação e tomada de decisão colaborativa* (Carvalho; Santos; Machado, 2022) com a pesquisadora na Educação Infantil. Importa dizer que as crianças passaram a indagar diariamente a pesquisadora sobre as propostas, reivindicando o direito à brincadeira. Por essa via, as crianças participaram ativamente, sugerindo e iniciando ações e brincadeiras, ou, em alguns casos, recusando propostas ofertadas pela pesquisadora, exercendo, assim, o poder de escolha e de tomada de decisão. A participação diária das crianças na organização da jornada cotidiana juntamente com a pesquisadora reverberou em um processo colaborativo de planejamento da agenda da tarde – turno no qual foi realizada a investigação.

Desde o início da pesquisa, o propósito da pesquisadora era envolver as crianças na elaboração da agenda de planejamento. No entanto, ao conhecer melhor o grupo multietário de crianças e a Escola de Educação Infantil, foi perceptível que haveria um percurso de constituição de vínculos e de mobilização das crianças, já que elas não tinham direito à participação e tampouco autonomia para se deslocarem na instituição. Isso significa que as crianças viviam em um contexto no qual as decisões relacionadas aos processos educativos, à rotina e à organização dos espaços e materiais eram exclusivamente dos adultos. Por essa razão, foi necessária uma mudança de concepção na organização dos espaços, no acesso aos materiais e nas relações com o tempo, além de um novo modo de interação com as próprias crianças, para que elas se sentissem autorizadas a propor, recusar, negociar e até mesmo transgredir as orientações dos adultos. Assim, no decorrer da pesquisa, as crianças foram aprendendo a tomar decisões tanto individual quanto coletivamente, exercitando a *cidadania mediante o pertencimento e a participação* (Gaitán; Liebel, 2023).

Nesse processo, ao considerar a participação das crianças nas decisões do cotidiano, fez-se fundamental a atenção para as diferenças objetivas entre a posição da pesquisadora como adulta e a das crianças para não idealizar a participação delas nas decisões da vida cotidiana. Desse modo, foi preciso que a pesquisadora observasse a “distância física, a distância política, social e cognitiva” (Graue; Walsh, 2003, p. 120) entre ela e as crianças. Imbuída desse propósito, procurou manter-se sempre alerta, reconhecendo que “na investigação com crianças nunca nos tornamos crianças, mantemo-nos sempre como um ‘outro’ bem definido e prontamente identificável” (Graue; Walsh, 2003, p. 121), por mais próxima que seja a relação com elas. Diante disso, durante o trabalho de campo, a pesquisadora perguntou-se recorrentemente: como garantir, nas negociações diárias com as crianças, que a sua autoridade enquanto adulta, ou até mesmo sua capacidade de argumentação, não se sobrepusesse às iniciativas e escolhas delas? De fato, a partilha do poder de decisão com as crianças foi um exercício recorrente, conforme pode ser acompanhado no episódio compartilhado na sequência:

O equilíbrio necessário na partilha de poder da professora com as crianças

Segunda-feira. Início da tarde. Chego na escola, observo que as crianças brincam no pátio acompanhadas pela professora do grupo de bebês e pela cozinheira. Na sexta-feira, Aline (5 anos) me questionou por que ela e os colegas não podem iniciar a tarde brincando no pátio. A partir da reivindicação, hoje decido convidar as crianças para elaborarmos a agenda de planejamento da tarde. Organizo o espaço na sala-referência e chamo as crianças. Após o burburinho costumeiro de chegada na sala, aguardo as crianças sentarem-se no tapete e inicio o diálogo.

Pesquisadora: Eu tenho uma ideia. O que vocês acham de sempre escolher, no início da tarde, as propostas e em qual momento iremos realizá-las?

As crianças me olham curiosas. O silêncio se difunde pela sala-referência. Assim, prossigo dizendo:

Pesquisadora: Eu pensei em escrever as sugestões e escolhas de cada um de vocês em nosso diário, assim como as minhas propostas.

Assim que falo, as crianças começam a me dizer o que gostariam de realizar, falando todas em voz alta ao mesmo tempo. Nesse momento, digo às crianças:

Pesquisadora: Quero saber o que cada um de vocês deseja fazer, todavia não consigo ouvir todos vocês ao mesmo tempo.

As crianças silenciam. Após uma pequena pausa, pergunto às crianças:

Pesquisadora: O que vocês acham de compartilhar comigo as propostas de vocês? Eu posso escrever as sugestões de vocês em nosso diário.

As crianças concordam animadas. Elas conversam com seus pares, combinando as propostas que serão sugeridas.

Reitero às crianças que no diário também serão escritas as minhas indicações de propostas, assim como as que elas escolherem, tais como os jogos e brincadeiras no pátio. As crianças iniciam a primeira rodada de sugestões de propostas. Assumo o papel de escriba das crianças (Diário de Campo).

A partir do episódio, ressaltamos que, durante a pesquisa, o compromisso fundamental da pesquisadora foi com as crianças enquanto interlocutoras do processo investigativo. Diante do compromisso de escuta e de promoção da participação das crianças na construção do currículo, os parâmetros de reflexão sobre o comportamento delas, suas interações, assim como a iniciativa nas tomadas de decisão e escolhas foram constantemente modificados e negociados com a mediação da pesquisadora. Por esse motivo, foi necessária a manutenção contínua do *diálogo com as crianças*, por meio de conversas nas quais elas tinham a oportunidade de expressar os seus argumentos e questionamentos a respeito da jornada cotidiana. Assim, o contexto de pesquisa foi visto como espaço de construção coletiva, e o currículo, enquanto ato compartilhado e colaborativo que culminou em uma *biografização coletiva* (Delory-Momberger, 2017), com seus desencontros, tensões e descontinuidades, mediante o trabalho investigativo desenvolvido.

A reflexividade da pesquisadora nos episódios do diário de campo

A construção do *currículo narrativo* (Goodson, 2019) com a participação das crianças colocou a pesquisadora diante de uma gama de situações que a desafiaram no trabalho com o grupo multietário participante da investigação. Os desafios foram decorrentes da posição da pesquisadora também como professora das crianças, assim como das demandas institucionais – geralmente arbitrárias – de organização dos tempos, espaços e materiais no contexto em que foi desenvolvida a pesquisa. Desse modo, a transformação do cotidiano em objeto de estudo mobilizou as reflexões da pesquisadora em campo. Na acepção de Ramos *et al.* (2025, p. 3, tradução nossa), a “reflexividade ética pauta-se primeiramente em como os pesquisadores

antecipam as tensões e os dilemas éticos que podem surgir durante o estudo”. Conforme apontam as referidas autoras, “a reflexividade ética na pesquisa com crianças demanda que os pesquisadores reflitam criticamente sobre os seus papéis e dinâmicas de poder que ocorrem no decorrer de todo o processo investigativo” (Ramos *et al.*, 2025, p. 15, tradução nossa). Isso significa que, por meio das narrativas elaboradas no decorrer do trabalho de campo com as crianças e do exercício de uma escuta atenta, houve a oportunidade de a pesquisadora desenvolver uma “atitude reflexiva [...] [mediante um] exercício de autoavaliação” (Vidal; Silva, 2019, p. 67) crítica das posições ocupadas por ela na investigação.

Dessa forma, o currículo construído por meio das narrativas compartilhadas em campo foi a *alteridade compartilhada* (Delory-Momberger, 2017) das crianças com a pesquisadora. Assim, depreendemos que a dimensão relacional da pesquisa “favoreceu a emergência de outros tipos de saberes”, forjados na experiência da vida cotidiana com as crianças. Ao criar coletivamente o currículo, a pesquisadora teve a possibilidade de promover espaços profícuos de escuta e participação das crianças do grupo multietário. Isso quer dizer que “a reflexão [...] [foi] a ferramenta [mobilizada] para fundamentar a relação pedagógica entre teoria, prática e experiência” (Silva; Sancho-Gil; Hernández-Hernández, 2023, p. 45, tradução nossa). Por essa razão, foi através da reflexão contínua da pesquisadora que a investigação pôde ser repensada, replanejada, ressignificada e dotada de sentidos contextuais e representativos do contexto em que foi desenvolvida.

Considerando esse entendimento, argumentamos que aprimorar a sensibilidade e a capacidade de análise e interpretação das *experiências educativas* (Domingo; Ferré, 2010) vivenciadas na Educação Infantil foi um diferencial na pesquisa narrativa desenvolvida com as crianças. Nesse processo, as inquietações e preocupações da pesquisadora foram vistas como pautas pedagógicas. Por sua vez, as narrativas compartilhadas foram entendidas como possibilidade de afirmação da potência da docência exercida pela pesquisadora com o grupo de crianças. Assim, a construção participativa do currículo fundamentou-se no compromisso ético de propor “estratégias que favorecessem a aproximação e o diálogo capaz de permitir a fala e a escuta das crianças” (Scramingnon, 2017, p. 72) em todas as etapas da pesquisa.

Com isso, durante a investigação, foi proposto um variado espectro de estratégias metodológicas, mediante as quais foram considerados os modos pelos quais as crianças comunicam-se, expressam-se e relacionam-se. Sob esse prisma, tal como proposto por Graue e Walsh (2003), a pesquisa se tornou um processo criativo, no qual buscamos encontrar permanentemente novas maneiras de escutá-las em seus modos peculiares de interação social.

Nessa direção, a seguir compartilhamos um episódio que denota as reflexões da pesquisadora a partir de um dos encontros vivenciados com as crianças.

Sobre o direito inegociável de brincar na Educação Infantil

Início as tardes com a proposta de que as crianças escolham com o que e com quem desejam brincar. As crianças têm manifestado diariamente, na roda de conversa, o desejo de encerrá-la mais rápido para poder brincar. Tenho ouvido, de modo recorrente, a pergunta: “Podemos brincar agora?”. Considero relevante refletir sobre essa demanda das crianças. Tenho me indagado sobre o que esse movimento delas quer dizer nesse contexto institucional árido, no qual espaços e tempos de brincar não têm sido garantidos às crianças no turno da manhã. Estou considerando algumas hipóteses, tendo em vista a qualificação das minhas interações com as crianças. A primeira hipótese é a de que elas já perceberam que as escuto e considero com seriedade as suas demandas, situação contrária ao que ocorre com os demais adultos na escola. A segunda hipótese é que elas necessitam de mais tempo livre para explorar as novas configurações dos espaços com tantos materiais e brinquedos disponíveis e acessíveis a elas. Isso porque, no turno da manhã, quando não estou com a turma, as crianças passam longos períodos sentadas, não podendo escolher brinquedos, materiais e tampouco os pares com os quais gostariam de brincar. Todavia, considero que brincar é uma forma legítima de as crianças participarem, comunicarem-se, relacionarem-se e construírem sentido sobre o cotidiano na Educação Infantil (Diário de Campo).

O episódio revela que o diário de campo da pesquisadora se tornou um espaço de reflexão e registro de dúvidas e inquietações mobilizadoras de *questões pedagógicas* (Domingo; Ferré, 2010) emergentes do encontro com as crianças. Por meio das reflexões e dos questionamentos presentes no diário de campo, foi possível que a pesquisadora pensasse em estratégias de ação pedagógica coerentes com os pressupostos ético-metodológicos que sustentavam a investigação. Assim, destacamos que ela não apenas se empenhou no registro das descrições dos eventos, mas também na elaboração de reflexões sobre os modos com que ela e as crianças atribuíam sentido ao vivido no processo de construção do *currículo narrativo* (Goodson, 2019). Em vista disso, foram fundamentais as alterações no planejamento demandadas pelas crianças, a preocupação em criar condições para que elas pudessem indicar as suas preferências em relação às propostas e modos de organização da vida cotidiana, assim como a oferta de oportunidades para que elas tivessem autonomia para realizar seus deslocamentos pelos espaços da escola.

Por conseguinte, a pesquisadora teve o cuidado de não tornar as rodas de conversa um momento burocrático e estéril para as crianças, com a repetição de modos de organização e extensas pautas de discussão. Particularmente, em relação à proposição das rodas de conversa, o episódio apresentado a seguir retrata algumas reflexões da pesquisadora:

A negligência em relação ao direito de as crianças brincarem

Momento de elaboração colaborativa da agenda de planejamento da tarde. As crianças estão inquietas. Elas não demonstram interesse em sentar-se em roda para conversarmos. Icaro (6 anos), Juliana (5 anos), Matias (5 anos), Tiago (5 anos), Marcos (4 anos) atiram-se uns sobre os outros. Alexandre (3 anos) e Guilherme (3 anos) chegam na sala-referência e se dirigem para a estante de brinquedos. Aline (5 anos), Ana Lúcia (4 anos), Lia (4 anos), Júlia Rosa (3 anos) e Carla (3 anos) conversam animadamente a respeito das fantasias que pretendem usar nesta tarde. Está difícil obter a atenção das crianças. Tenho a impressão de que as crianças estão renunciando a este momento de roda de conversa porque têm receio de perder o tempo de brincar. Decido que o mais sensato, nesse momento, é auxiliá-las a se organizarem em relação às brincadeiras, espaços e materiais escolhidos. Abduco da minha proposta dessa tarde. Observo a ansiedade das crianças e reflito a respeito da negligência da escola em relação ao direito delas de terem a oportunidade de brincar também no turno da manhã. As crianças manifestam sinais de cansaço em relação à rotina diária, pois ficam sentadas diariamente no refeitório após o almoço, geralmente por mais de 30 minutos – sem acesso a brinquedos e materiais – simplesmente esperando a minha chegada no turno da tarde. Por essa razão, quando chego à tarde à escola, as crianças estão ansiosas para escolher brinquedos, jogos, fantasias e materiais. Assim, compreendo que a recusa das crianças em relação à roda de conversa é decorrente da austeridade e precariedade da rotina organizada no turno da manhã (Diário de Campo).

Como se faz notar, destaca-se no episódio o *comprometimento ético* (Carvalho; Santos; Machado, 2022) da pesquisadora em observar com sensibilidade as demandas das crianças – flexibilizando o planejamento. Com efeito, destacamos que foi preciso que a pesquisadora repensasse os espaços, as estratégias e os tempos destinados à roda de conversa, avaliando o momento adequado para a elaboração da agenda de planejamento da tarde. Logo, foi preciso que ela diversificasse os formatos das rodas de conversa, promovendo diálogos em pequenos grupos ou em contextos menos formais.

Com base nesse panorama, salientamos que as conversas coletivas com as crianças ocorreram no decorrer do trabalho de campo, mas nem sempre no formato convencional de roda de conversa. Com frequência, as tardes com as crianças se iniciaram diretamente pelas brincadeiras escolhidas por elas durante a elaboração da agenda de planejamento, que passou a ser realizada no momento da chegada da pesquisadora à escola. Em face do exposto, compartilhamos o episódio a seguir, com o propósito de elucidar a dinâmica de organização da agenda de planejamento da tarde com a participação das crianças:

O planejamento da tarde e o novo formato da roda de conversa

Tarde ensolarada de outono. Chego na escola e avisto as crianças no refeitório. As crianças percebem a minha chegada e comemoram. Imediatamente, Marcos (4 anos) avisa a todos os presentes:

Marcos: Ela chegou!

Assim que largo a minha bolsa e me aproximo do menino, ele instantaneamente declara.

Marcos: Eu quero brincar com massinha e com os animais!

Então, me dirijo ao menino e respondo.

Pesquisadora: Certo, Marcos! Logo, iremos decidir sobre como será organizada a nossa tarde.

Todavia, assim como Marcos (4 anos), Júlia Rosa (3 anos), Laura (3 anos), Henrique (3 anos), Matias (5 anos), Icaro (6 anos), Olívia (6 anos), Tiago (5 anos), Juliana (5 anos) e Guilherme (3 anos) se aglomeram em minha volta, desejando expressar as propostas que desejariam realizar nesta tarde. Sento-me e começo a registrar em nosso diário as demandas das crianças. Considerando as inquietações das crianças, tenho aprendido que este é o formato da roda de conversa. Em virtude disso, o momento do planejamento da tarde é marcado pela interpelação das crianças no compartilhamento do que foi vivenciado por elas no turno da manhã, pela partilha de perguntas sobre o que iremos fazer a tarde, assim como por sugestões de uma miríade de brincadeiras para serem realizadas (Diário de Campo).

É possível depreender, mediante a leitura do episódio, que as crianças apreciavam ser escutadas pela pesquisadora. Desse modo, elas participavam do planejamento de ações, da escolha de brincadeiras e defendiam os seus interesses em relação aos modos de organização da tarde, mesmo que isso nem sempre acontecesse através de um formato convencional de roda de conversa. Por essa razão, concordamos com Bae (2015) quando afirma que nem sempre os modelos convencionais de roda de conversa, recorrentemente propostos na Educação Infantil, contemplam os interesses das crianças ou são efetivamente participativos e democráticos. De fato, é perceptível no episódio a demanda das crianças em garantir a ocorrência das escolhas do que fariam à tarde. As propostas realizadas com as crianças no turno da tarde eram diversificadas, pois incluíam jogos, modelagem, brincadeiras de faz de conta com fantasias, desenhos, recortes, colagens e pinturas em diversos suportes.

Diante do contexto vivenciado com as crianças, a pesquisadora teve a oportunidade de observar que as habilidades de escuta e participação ocorrem mediante uma aprendizagem processual. Tendo em vista que a pesquisa se deu com um grupo multietário, as propostas educativas precisavam ser desenvolvidas em formatos que fizessem sentido e dialogassem com as experiências e interesses das crianças. Em virtude disso, a pesquisadora não restringiu a sua ação pedagógica a formatos de conversa *adultocêntricos* (Morales; Muñoz, 2025), mas também não negligenciou a proposição de contextos de compartilhamento de narrativas entre as crianças. Em tal perspectiva, durante a pesquisa com as crianças, ela teve a possibilidade de ratificar a compreensão de que a “[...] vida comunitária é construída através de experiências cotidianas, em momentos de democracia, nos quais diferentes intenções são atendidas com respeito [...]” (Bae, 2015, p. 14). Com base nessa compreensão, consideramos que a proposição de momentos coletivos de conversa é profícua para que as crianças aprendam a escutar o ponto

de vista do outro, a discordar, a negociar, assim como a compartilhar espaços, materiais e informações.

Em um contexto global no qual as crianças vivenciam diariamente o imediatismo e a imersão em um mundo digitalizado no qual a tecnologia e a informação estão ao alcance de um toque, *práticas como dialogar, observar e escutar* (Tebaldi; Carvalho, 2022) são ações fundamentais no cotidiano da Educação Infantil. Assim, a opção da pesquisadora foi a de não renunciar totalmente aos momentos de roda com o grupo inteiro. Todavia, com frequência, durante essas rodas, as crianças terminavam de falar e queriam sair, reclamavam da duração, interrompiam os colegas, não escutavam ou falavam ao mesmo tempo, gerando discussões e conflitos. Em algumas dessas situações, a pesquisadora aproveitou para discuti-las com elas, argumentando que todos tinham o direito de falar e de ser escutados e que o tempo dedicado a qualquer atividade na escola era uma responsabilidade compartilhada.

Em face dessa questão, consideramos que os momentos coletivos de conversas com as crianças foram essenciais para a constituição de uma vida compartilhada durante a investigação. Nessa perspectiva, as atitudes de empatia, solidariedade, parceria, pertencimento e coletividade foram desenvolvidas nas relações sociais. Por essa razão, a pesquisadora buscou auxiliar as crianças na ampliação de suas habilidades reflexivas, argumentativas, de negociação e resolução de conflitos, com seus pares e também com os adultos. Entendemos que tais habilidades são fundamentais nos processos participativos de *tomar parte e ter parte* (Bordenave, 1994) na construção do currículo. Por essa via, a reiteração da oferta de espaços e tempos de partilha com as crianças, portanto, resultou em momentos muito densos de interações, aprendizagens, evocação de memórias e produção de narrativas.

Considerações finais

“Eu não quero que você vá embora!” – sobre o encerramento da pesquisa

Final da tarde de sexta-feira. Término do lanche. Dirijo-me à sala-referência com as crianças. Organizo com elas o planejamento das brincadeiras. As crianças rapidamente se organizam em pequenos grupos. Matias (5 anos), Icaro (5 anos) e Tiago (5 anos) escolhem um jogo e sentam-se em torno de uma das mesas. Júlia Rosa (3 anos) e Juliana (5 anos) ficam próximas a mim. Elas solicitam auxílio para colocar as fantasias escolhidas. Aline (5 anos), Olívia (5 anos) e Ana Lúcia (5 anos) escolhem brincar de mãe e filha em um canto da sala, com lenços, almofadas e colchonetes. Guilherme (4 anos), Alexandre (3 anos) e Carla (3 anos), acompanhados de Ana (educadora auxiliar), se dirigem ao dormitório, pois já demonstram sinais de cansaço. Tiago olha para o calendário pendurado na parede e pergunta:

Tiago: Por que você pendurou o calendário na parede?

Ele faz a pergunta e aponta em direção à parede na qual está pendurado o calendário. Respondo ao menino:

Pesquisadora: Pendurei o calendário para nós contarmos os dias desse mês.

Tiago me olha intrigado e indaga:

Tiago: Por que você precisa fazer isso?

Imediatamente, respondo:

Pesquisadora: Porque esse é o último mês da minha pesquisa. Então, quando acabar esse mês, eu não virei mais todos os dias na escola.

A minha resposta não é escutada apenas por Tiago, mas por toda a turma. Ana Lúcia senta-se no colchonete e pergunta consternada:

Ana Lúcia: Você também vai embora como os colegas que farão 6 anos? Você não vai mais vir à escola?

Noto que a menina parece apreensiva. Então, respondo:

Pesquisadora: Vou vir sim, durante todo esse mês de novembro. Depois desse mês, continuarei vindo visitar vocês, mas não todos os dias. Vamos marcar nesse calendário as tardes que passaremos juntos.

No mesmo instante, Ana Lúcia indaga:

Ana Lúcia: Mas então depois, você nunca mais vai vir?

As demais crianças interrompem as brincadeiras e permanecem atentas.

Então, respondo ao questionamento de Ana Lúcia:

Pesquisadora: Eu vou vir à escola visitar vocês, sim! Nós ainda teremos um último encontro com os familiares de vocês na escola. Além disso, nós também nos encontraremos na festa de Natal.

Percebo o silêncio das crianças e prossigo a explicação:

Pesquisadora: Eu tenho uma ideia. O que vocês acham de produzirmos um livro de despedida com o que aprendemos juntos durante esse ano e com as coisas que eu não sabia e aprendi com vocês?

Aline é a primeira a responder:

Aline: Eu não quero!

A menina olha novamente para mim e diz:

Aline: Eu não quero que você vá embora!

Júlia Rosa declara:

Júlia Rosa: Eu também não quero!

Na sequência, Tiago complementa:

Tiago: Eu vou ficar com muita saudade!

Então, Icaro pergunta:

Icaro: Vai ser que nem quando você estava de férias?

Respondo ao menino que a minha ausência não será como no período de férias. Olívia e Ana Lúcia se aproximam, me abraçam e dizem em uníssono.

Olívia e Ana Lúcia: A gente também vai ficar com saudades!

Júlia Rosa e Juliana se abraçam às minhas pernas (Diário de Campo).

No desenrolar do episódio, destacamos a reação das crianças ao anúncio do término da investigação, assim como a recusa enfática delas em relação à proposta de produção do livro. Tal situação mobilizou a reflexão da pesquisadora sobre os desafios éticos de comunicar o encerramento da investigação ao grupo. A organização de um livro pareceu ser uma oportunidade de retomada das aprendizagens construídas e compartilhadas no decorrer do trabalho de campo. Todavia, essa proposta não mobilizou o interesse e o engajamento das crianças, como havia ocorrido em outros momentos durante a pesquisa. O impacto da notícia da despedida foi um fator que fez com que as crianças recusassem a proposta de produção do

livro, uma vez que esta seria a materialização do encerramento de um ciclo de convivência diária.

Em face disso, tal como Tebaldi e Carvalho (2022, p. 12), entendemos “que a saída do campo de pesquisa é um momento delicado, tendo em vista os vínculos e laços relacionais estabelecidos entre o adulto e as crianças”. Ao olharmos por este ângulo, durante a pesquisa, consideramos que o momento de encerramento da investigação com as crianças deveria levar em conta os afetos constituídos, assim como as dúvidas e angústias das crianças em relação à despedida da pesquisadora. Consoante o exposto, definimos que o encerramento da pesquisa, bem como a devolutiva, seriam realizados em um encontro com as crianças e familiares para o compartilhamento das experiências de aprendizagens vivenciadas pelo grupo durante a investigação. Por isso, produzimos *caixas de memórias* destinadas a cada uma das crianças. As caixas foram compostas por elementos significativos que estiveram presentes nas brincadeiras, explorações, investigações e experiências de cada uma das crianças durante a pesquisa, como brinquedos, jogos, fantasias e artefatos que evocavam memórias para as crianças.

Assim, como demonstramos no decorrer do artigo, as crianças, do início ao final da pesquisa, foram reconhecidas como *agentes ativos* (Schweiger, 2024). De fato, na seção analítica em que discutimos os assentimentos, as negociações e os acautelamentos das relações de poder na pesquisa, evidenciamos, através dos episódios analisados, a participação das crianças. No entanto, a participação delas somente se tornou possível devido ao fomento da sua autonomia para expressar seus pontos de vista e exercer o poder de escolha. Por esse motivo, durante a pesquisa, entendemos, assim como Schweiger (2024, p. 08, tradução nossa), que “o direito de participar e de decidir de modo compartilhado está intimamente relacionado à autonomia” conferida às crianças nos processos investigativos. Ora, como lembra a referida autora, a participação das crianças na pesquisa implica que elas “[...] possam contribuir com suas próprias opiniões [...]” (Schweiger, 2024, p. 8, tradução nossa) e que os seus pontos de vista sejam reconhecidos e valorizados pelos adultos.

A partir dessas ponderações, ressaltamos que a ética sensível na pesquisa narrativa com crianças na Educação Infantil demanda a “[...] reflexividade contínua sobre a posicionalidade do pesquisador [...]” (Ramos *et al.*, 2025, p. 15-16, tradução nossa). Para tanto, como discutimos no artigo, o pesquisador precisa “[...] considerar como suas próprias dinâmicas de poder configuram o que é ouvido, compreendido e acionado na pesquisa” (Ramos *et al.*, 2025, p. 15-16, tradução nossa) com as crianças. Assim, com o propósito de compartilharmos a *ética na prática* (Guillemin; Gillam, 2025, p. 3) vivenciada pela pesquisadora em campo, apresentamos episódios narrativos emergentes dos encontros com as crianças. Com eles, afirmamos a

reflexividade como um “[...] processo ativo e contínuo que satura cada estágio da pesquisa” (Guillemin; Gillam, 2025, p. 13) quando o pesquisador se encontra comprometido com o seu *agir ético* (Ricoeur, 2011) e, de modo correlato, com as implicações de suas ações na vida dos participantes da investigação.

Por fim, inferimos que a *ética sensível na pesquisa* precisa ser vivenciada por todo pesquisador que se proponha a realizar investigações com crianças. Entendemos que é somente mediante o desenvolvimento da sensibilidade que o pesquisador pode trazer “[...] profundidade substancial e autenticidade à pesquisa sobre infância, fornecendo perspectivas mais reflexivas das experiências e perspectivas reais das crianças” (Schweiger, 2024, p. 10, tradução nossa). Afinal, em uma sociedade competitiva, marcada por ajustes cada vez mais sutis aos modos liberais de produção capitalista, colocar-se à altura das crianças, escutar o que elas têm a dizer e mostrar-se sensível aos seus pontos de vista é um exercício ético fundamental de reconhecimento e afirmação da potência da infância.

Referências

AGOSTINHO, Katia Adair. **Contrariando a idade**: condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas da Educação Infantil. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

BAE, Berit. O direito das crianças a participar: desafios nas interações do cotidiano. **Da investigação às práticas**, Lisboa, n. 6, v. 1, p. 7-30, 2015.

BERNARDO, Gertrudes Angélica. **Professora, crianças e famílias**: compartilhando a construção do currículo narrativo na Educação Infantil. 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2025.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é participação**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, 10 out. 1996.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos e revoga as Resoluções CNS nºs 196/96, 303/2000 e 404/2008. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, ano 150, n. 112, p. 59-62, 13 jun. 2013.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; MÜLLER, Fernanda. Ética nas pesquisas com crianças: uma problematização necessária. In: MÜLLER, Fernanda. **Infância em perspectiva**: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010. p. 65-84.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; SANTOS, Nathalia Scheuermann dos; MACHADO, Sandro. Pauta ético-metodológica em discussões sobre pesquisa com (sobre/para) crianças na

educação infantil. *In:* CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Percursos investigativos em pesquisas com (sobre/para) crianças na educação infantil**. Porto Alegre: CirKula, 2022. p. 25-56.

CLANDININ, Jean D.; CONNELLY, Michael F. **Pesquisa narrativa**: a experiência e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2015.

DELORY-MOMBERGER, Cristine. A criação compartilhada: uma biografização coletiva. *In:* MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de (orgs.). **Pesquisa Narrativa**: interfaces entre histórias de vida, arte e educação. Santa Maria: Editora UFSM, 2017. p. 173-186.

DOMINGO, José Contreras; FERRÉ, Núria Perez de Lara. **Investigar a experiência educativa**. Madrid: Morata, 2010.

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

GAITÁN, Lourdes Munõz; LIEBEL, Manfred. **Ciudadanía y derechos de participación de los niños**. Madrid: Editorial Síntesis, 2011.

GOODSON, Ivor F. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Campinas: Editora da Unicamp, 2019.

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

GUILLEMIN, Marilys; GILLAM, Lynn. Ética, reflexividade e “momentos eticamente importantes” na pesquisa. **Práxis Educativa**, v. 20, e24496, p. 1-18, 2025.

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

MORALES, Santi; MUÑOZ, Marta Martínez. **Adultocentrismo**: ¿qué piensan chicas y chicos? Espanha: Ediciones Octaedro, 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Washington: Nações Unidas, 1989.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; GOMES, Lisandra Ogg; SILVA, Conceição Firmina Seixas. A infância no fio da navalha: construção teórica como agir ético. **ETD-Educação Temática Digital**, Campinas, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 761-780, 2018.

RAMOS, Anne Carolina; HEITE, Catrin; RIEPL, Andrea; WEISSBERG, Luisa; BINGHAM, Nina; KUNG, Yara; ROGGENSINGER, Alexandra; STEINER, Julia. Ethical reflexivity in research with (migrant) children: dealing with power asymmetries to build up more participatory approaches. **Societies**, Fribourg, Switzerland, v. 15, n. 171, p. 1-18, 2025.

RICOEUR, Paul. **Ética e moral**. Covilhã: Luso Sofia Press, 2011.

SANTOS, Luciano. Da competência no fazer à responsabilização no agir: ética e pesquisa em Ciências Humanas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 1, p. 244-256, jan./abr., 2017.

SCHWEIGER, Gottfried. Children as co-researchers: epistemological, methodological and ethical challenges. **Cogent Social Sciences**, Salzburg, Austria, v. 10, n. 1, p. 1-16, 2024.

SCRAMINGNON, Gabriela Barreto da Silva. **Ser criança, ser adulto, ser professor: encontros, diálogos e desvios com crianças de seis a dez anos**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2017.

SILVA, Simone Bueno Borges da; SANCHÓ-GIL, Juana M.; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando. La importancia de una investigación hecha por docentes que parte de las prácticas pedagógicas y que vuelve a ellas para “mejorarlas”. In: SILVA, Simone Bueno Borges da; SANCHÓ-GIL, Juana M.; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando. **Docentes pesquisadores: epistemes e metodologías**. Salvador: EDUFBA, 2023. p. 39-54.

TEBALDI, Lisiane Rossatto; CARVALHO, Rodrigo de Saballa. Dimensões éticas e metodológicas de uma pesquisa com (e sobre) crianças na pré-escola: reflexões, tensões e perspectivas investigativas. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 26, p. 1-18, 2022.

TOMÁS, Catarina. Para além de uma visão dominante sobre as crianças pequenas: gramáticas críticas na educação de infância. **Revista Humanidades e Inovação**, Tocantins, v. 4, p. 13-20, 2017.

TOMÁS, Catarina Almeida. Para ampliar a discussão sobre os direitos da criança. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 68, p. 1-16, 2024.

TOMÁS, Catarina. “Participação não tem idade”: participação das crianças e cidadania da infância. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, v. 22, n. 78, p. 45-68, 2007.

VIDAL, Diana Gonçalves; SILVA, José Claudio Sooma. Questões éticas na pesquisa sobre a própria prática ou no ambiente de trabalho. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Ética e pesquisa em educação: subsídios**. v. 1. Rio de Janeiro: Anped, 2019. p. 66-71.

SOBRE O/AS AUTOR/AS

Gertrudes Angélica Vargas Bernardo. Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Coordenadora Pedagógica da Creche Vera Fabrício de Carvalho do Hospital de Clínicas de Porto Alegre. Membro do Grupo de Pesquisa em Linguagens, Currículo e Cotidiano de Bebês e Crianças Pequenas (CLIQUE/CNPQ/UFRGS). <http://lattes.cnpq.br/2314764477762611>

Rodrigo Saballa de Carvalho. Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor da Faculdade de Educação da UFRGS. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/UFRGS) na linha de Pesquisa Estudos sobre Infâncias. Líder do Grupo de Pesquisa Linguagens, Currículo e Cotidiano de Bebês e Crianças Pequenas (CLIQUE/CNPQ/UFRGS). <http://lattes.cnpq.br/9450619789833040>

Como citar

BERNARDO, Gertrudes Angélica Vargas; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Ética sensível na pesquisa narrativa com crianças na educação infantil. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 7, n. 14, p. 1-25, jan./dez. 2026.