

Ver e ‘Desver’ o mundo em pesquisas com crianças

Constantina Xavier Filha¹

Resumo

Há anos a criança é objeto de pesquisa, tendo seu corpo e atitude esquadrinhados, medidos, avaliados, milimetricamente interpretados, a partir de perspectivas adultocêntricas. Nas últimas décadas, houve uma profusão de estudos que passaram a pensá-la como sujeito social, cultural e de direito; com isso, sua voz começou a ser ouvida e significada de outras formas. O presente texto tem por objetivo refletir sobre as mais recentes investigações sobre crianças, realizadas em *pesquisas participantes*. Nelas, as vozes das crianças foram ouvidas. Produziram-se coletivamente ideias, livros para a infância e filmes de animação. As discussões teóricas basearam-se em Estudos Culturais, de Gênero, com base em pressupostos foucaultianos.

Palavras-chave: Pesquisa com crianças. Cuidado de si. Modos de subjetivação.

See and 'unsee' the world in research with children

Summary

For years the child is an object of research, having his/her body and attitude scanned, measured, evaluated, and millimetrically interpreted from perspectives of adults as center. In recent decades, there has been a profusion of studies that have come to think of a child as a social, cultural and legal subject, with it, his/her voice began to be heard and signified in other ways. This paper aims to reflect on the latest research about children held in *participant researches*. There, the children's voices were heard. Ideas, books for children and animated films were collectively produced. Theoretical discussions were based on Cultural Studies, Gender, on the basis of Foucault presuppositions.

Keywords: Research with children. Care of themselves. Modes of subjectivity.

PESQUISA COM CRIANÇAS: VER E DESVER O MUNDO?

[...] o pai apoiava a nossa maneira de desver o mundo que era a nossa maneira de sair do enfado.
A gente não gostava de explicar as imagens porque explicar afasta as falas da imaginação.
A gente gostava dos sentidos desarticulados como a conversa dos passarinhos no chão a comer pedaços de mosca.

¹ Professora da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, na Unidade de Educação e na Pós-Graduação CPAN/UFMS; doutora em Educação; líder-coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades, Educação e Gênero (GEPSEX); coordenadora do GT 23 – Gênero, Sexualidade e Educação –, da ANPEd; cursa estágio de pós-doutorado na Unicamp, na Faculdade de Educação, com orientação do prof. Dr. Sílvio Gallo (de abril de 2014 a abril de 2015). tinaxav@terra.com.br

Certas visões não significavam nada mas eram passeios verbais.
[...]
A gente gostava bem das vadiações com as palavras
do que das prisões gramaticais.
Quando o menino disse que queria passar para as
palavras suas peraltagens até os caracóis apoiaram.
A gente se encostava na tarde como se a tarde fosse um poste.
A gente gostava das palavras quando elas perturbavam
os sentidos normais da fala.

Manoel de Barros²

A linda poesia de Manoel de Barros, poeta que retrata a cultura sul-mato-grossense e descreve as delícias de sua infância vividas no Pantanal na Região Centro-Oeste brasileira, expressa alguns dos motivos pelos quais venho realizando pesquisas com crianças; destaca, igualmente, elementos experienciais do processo que pretendo discutir ao longo deste artigo.

Seria a vivência da pesquisa com crianças a possibilidade de nos ver e ‘desver’ a nós – crianças e pessoas adultas – e ao mundo? Que possibilidades reflexivas ocorrem nesse exercício de pensar novas formas de convivência ética entre pesquisador/a e crianças? De que pressupostos metodológicos é preciso lançar mão para evitar o “enfado” das crianças? Como lidar com as produções oriundas da pesquisa sem cair no determinismo adultocêntrico da interpretação e com isso afastar as “falas da imaginação” delas e dos/as pesquisadores/as? Como aprender com as crianças e com elas caminhar pelas trajetórias dos “passeios verbais”, das “vadiações das palavras”, das “peraltagens”? Como pensar as certezas como provisórias, como “sentidos desarticulados” do que foi convencionalmente aceito como ‘verdade única’? Como promover momentos de pesquisa que permitam novas formas de pensar com as crianças e, com isso, “perturbar os sentidos normais” das falas, das formas de pensar a infância, a sexualidade, o gênero, as diferenças e a violência contra crianças?

Perguntas... inúmeras perguntas... ‘peraltagens’ reflexivas... possibilidades de problematizar o que convencionalmente é/foi naturalizado... A partir de referenciais teóricos dos Estudos Culturais, dos Estudos de Gênero e de pressupostos foucaultianos, passarei a descrever e a discutir³ as questões

² BARROS, Manoel. Menino do Mato. In: _____. Poesia completa. São Paulo: Leya, 2010.

³ Este texto é fruto de pesquisa no âmbito do estágio de pós-doutorado realizado na Unicamp, na Faculdade de Educação, com supervisão do prof. Dr. Sílvio Donizete Gallo; é parte também das discussões realizadas em vários outros artigos de minha autoria: XAVIER FILHA, Constantina.

acima listadas, que permearam os propósitos das pesquisas que desenvolvi com crianças nos últimos anos.

Crianças há muito tempo fazem parte de pesquisas em geral; no entanto, nem sempre na condição de sujeitos, sujeitos de direitos, atores/atrizes sociais, colaboradore/as, co-autores/as em condições de participação de voz e vez. As crianças têm muito a dizer; para as escutar, porém, é preciso propiciar espaços e condições.

O desejo de pesquisar e com elas produzir livros para a infância e filmes de animação surgiu, inicialmente, de minha experiência como amante da sétima arte, da paixão pelos livros infantis e do desejo de pensar coletivamente sobre temas de pesquisa sobre os quais há anos venho pensando e trabalhando. Queria propiciar às crianças momentos de diálogo, inicialmente mediados por livros a elas dirigidos com as temáticas de gênero, sexualidades e diferenças/diversidades. Este propósito ocorreu com a pesquisa "*Gênero e sexualidade em livros infantis: análises e produção de material educativo para/com crianças*" (2008-2012)⁴, com apoio do CNPq. Em continuidade, realizei outro estudo, incluindo as temáticas da violência contra crianças e dos direitos humanos, intitulado "*Representações de violência dentro e fora da escola nas vozes de crianças*", também com o apoio do CNPq, realizada em 2012 e 2013.

Durante muitos anos da minha vida acadêmica, fui professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que me propiciou o contato direto com crianças. Nos últimos anos, como docente em uma instituição de Ensino

Características de um bom livro para a infância com as temáticas de sexualidade e gênero: com a palavra, as crianças. In: V Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade. Rio Grande: FURG, 2011; _____. Produção de filme de animação com e para crianças. In: Fazendo gênero 10. Santa Catarina: UFSC, 2013; _____. Representações de corpo masculino e feminino em pesquisa com crianças. In: Revista da FACED. Salvador, 2011; _____. Era uma vez uma princesa e um príncipe...: representações de gênero nas narrativas de crianças. In: Estudos Feministas, Florianópolis, 2011; _____. A menina e o menino que brincavam de ser...: representações de gênero e sexualidade em pesquisa com crianças. In: Revista Brasileira de Educação, v. 17, n. 51 set. dez. 2012. _____. "Eu nunca fiquei tão cansada com uma coisa tão divertida e que me deu prazer de fazer e participar": a produção de filme de animação em pesquisa com crianças. In: II Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança. Porto Alegre: UFRGS, 2014; _____. Violência contra criança e direitos humanos em produção de filme de animação com crianças. In: Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade. Juiz de Fora: UFJF, 2014; _____. E agora, Bernardo?!?: corpos infantis, sexualidades e violência contra crianças. In: Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade. Juiz de Fora: UFJF, 2014.

⁴ Outra pesquisa com crianças – "A sexualidade nos livros infantis: a mediação no processo de educação sexual" – havia sido realizada anos antes (2000-2001).

Superior, realizo ações de ensino (na graduação em Pedagogia e no curso de pós-graduação – Mestrado em Educação CPAN/UFMS), na pesquisa e na extensão (na formação continuada de professores/as nos campos teóricos das sexualidades, gênero, diferenças e violências contra crianças). Essas experiências fizeram com que direcionasse minha prática pedagógica e de pesquisa ao público de pessoas adultas, apesar de sempre focar, nos objetos de pesquisa, temáticas da infância, ora analisando artefatos culturais (como livros para a infância; outros artefatos, como filmes de animação, músicas e outros, que as crianças consomem, ouvem...), ora analisando e problematizando a trajetória de formação docente e suas histórias de vida (caso de interação com a infância, na medida em que se questionavam e problematizavam as práticas pedagógicas junto aos alunos e às alunas). Dei-me conta, entretanto, de que mais pesquisava *sobre* as crianças do que *com* elas. O desejo de estar mais próxima delas, de pensar com elas, aprender, produzir coletivamente estava presente e mostrava-se a cada dia mais forte.

Foi o que realizei nas citadas pesquisas, especialmente nos últimos cinco anos, em encontros que incluíam crianças. Com isso, coloquei em xeque a mim própria ao me questionar, ao me repensar, ao mesmo tempo em que, coletivamente, podia produzir ideias, imaginar com as crianças e com elas criar possibilidades de pensar, ao mesmo tempo a nós e ao mundo. Nos momentos de investigação, pudemos, junto, produzir livros e filmes de animação. Com isso, também colocamos em xeque o processo todo.

Igualmente, eu e equipe⁵, na qualidade de sujeitos-pesquisadoras, ao percorrer a trajetória labiríntica de discussões, problematizações, inquietações, nos movíamos por terrenos movediços de incertezas, dúvidas, de pensar o impensado, de estranhamento do que era aparentemente sabido e ‘comum’.

O que se desenhou nesta prática particular foi a imagem de que “navegamos no mar de complexidade” (GASTALDO, 2012, p. 10). No nosso caso, tínhamos múltiplas possibilidades de complexidade, pois na pesquisa com crianças tivemos ações de intervenção com elas. E isso perdurou no pós-campo, levando-nos a inventar e a criar novos jeitos de fazer pesquisa a partir dos nossos objetos e pautas de estudos. No nosso caso, essas possibilidades criativas e imaginativas foram amplamente potencializadas na universidade, na

⁵ Compuseram a equipe bolsistas da Iniciação Científica, da Extensão e Voluntárias, todas integrantes do GEPSEX, acadêmicas do curso de Pedagogia da UFMS.

prática docente e de pesquisa e, particularmente, na escola, o *locus* das pesquisas.

A pesquisa com as crianças que empreendemos seguiu, em seus aspectos metodológicos, os princípios teóricos pós-estruturalistas e alguns preceitos da Sociologia da Infância, que visam a coletar dados da cultura desse período de suas vidas, especialmente a partir dos seguintes pressupostos: pensar que as crianças são atores sociais e produtoras de cultura (CRUZ, 2008; SILVA; BARBOSA; KRAMER, 2008; KARLSSON, 2008; SARMENTO, 2005), como já mencionado; pensar que as crianças têm algo a nos dizer – o que demanda espaços e condições para as escutar –, pois são sujeitos pensantes e produtores de saberes sobre os temas estudados: gênero; sexualidade; situações de violência contra a infância; estratégias, ou não, de se autocuidar e autoprotger.

Além disso, interessava-nos estar com as crianças; ouvi-las; refletir e problematizar com elas assuntos que considerávamos, e consideramos, importantes. A esse respeito, Karlsson, que também realiza pesquisa com crianças na Finlândia, assegura:

Entrar no mundo das crianças requer que o adulto crie as condições propícias. A pesquisa mostrou que precisamos: 1) Dar espaço e tempo às crianças; 2) Ouvir as crianças de fato e fazê-lo com regularidade; 3) Refletir com outros adultos sobre o que foi visto; 4) Envolver-se numa cumplicidade recíproca com as crianças (KARLSSON, 2008, p. 160).

Concordamos com a autora nos passos trilhados em sua pesquisa e utilizamos vários deles em nosso estudo, apesar de somente os conhecer após a sua realização. Reiteramos, tal como a autora, que para “entrar no mundo das crianças” – que também é o nosso mundo, ou seja, não estamos em mundos separados – precisamos criar condições para isso. Para criar condições de uma escuta sensível, respeitosa e cuidadosa, há necessidade de propiciarmos espaços e possibilidades de tempo para que a discussão e o diálogo ocorram; que as pessoas adultas as ouçam com regularidade, bem como acreditem nelas e possam refletir *sobre* e *com* elas e, tal como reforça a autora, “envolver-se numa cumplicidade recíproca com as crianças”. A autora também nos instiga a outras formas de ação com as crianças:

Se quisermos entrar no mundo das crianças, devemos também ouvir as crianças com regularidade e levá-las a sério (KARLSSON, 2008, p. 161).

Se nós queremos que as crianças nos contem algo sobre elas próprias, precisamos levá-las a sério e tratá-las equitativamente. Devemos parar e aprender a ouvir em um diálogo compartilhado, recíproco e coletivo. E, finalmente, também devemos encorajar a nós mesmos e nos envolver numa ação compartilhada e recíproca com as crianças, para que entremos em diálogo coletivo com elas (KARLSSON, 2008, p. 164).

Ouvir atentamente a criança, “parar e aprender a ouvir em um diálogo compartilhado, recíproco e coletivo”, como assegura a autora, são possibilidades de ação compartilhada a serem efetivadas nos momentos da pesquisa. Aspectos que podemos realizar quando temos tempo no campo empírico, tal como fizemos nas pesquisas com a utilização de procedimento de inspiração etnográfica, como a observação e a ação participantes que realizamos.

Outro aspecto a destacar sobre a pesquisa, a partir da abordagem pós-estruturalista, é que rejeitamos a neutralidade da pesquisadora, bem como a ideia de uma ‘coleta’ de dados. Pensamos, ao contrário, que as relações na pesquisa são construídas, isto é, produzimos as informações/textos porque não estão ‘prontas’ para serem simplesmente ‘coletadas’ pelo/a pesquisador/a. Elas são narrativas, práticas discursivas produzidas nos encontros entre a pesquisadora e as crianças. Neste sentido, não se descarta a discussão das relações de poder existentes nas interações entre adultos e crianças, nem mesmo caímos no binarismo de um ‘adultocentrismo’ em que o adulto tudo pode e tudo sabe, ou de um ‘infantocentrismo’ (SARMENTO In: DELGADO e MULLER, 2008), segundo o qual, supostamente, a criança, tudo sabe, vindo a constituir o centro das relações, especialmente a partir de ideias essencialistas e universalistas de criança e de infância que envolvem historicamente a construção destes conceitos. A subjetividade de quem pesquisa é importante nesse processo. Segundo Gastaldo (2012), é uma ferramenta a serviço da investigação, aliada ao uso recorrente da criatividade, da produção de sentidos, das várias possibilidades de ler as realidades e as produções dos significados nos momentos da pesquisa, embora sem deixar de ser ‘rigorosa e engajada’.

Retomo a questão inicial deste tópico sobre as (im)possibilidade(s) de ver/desver o mundo em momento de pesquisa com crianças. Vários aspectos já foram aqui abordados a esse respeito. Vejo, porém, que inda há muitos outros a serem problematizados. Ver e, sobretudo, ‘desver’ o mundo, em pesquisa *com* as crianças é estranhar o pretensamente conhecido. É problematizar o que é dado como ‘natural’, como ‘normal’. É ver o ‘conhecido’ com outros olhos.

É estranhar o costumeiro, questionar o que é explicado como simplista, com respostas, interpretações e receitas prontas. É deixar-se surpreender pelas crianças, *com* elas aprender, oportunizar inúmeras possibilidades para que elas sejam ouvidas e vistas com dignidade e respeito. Não com a intenção de “dar a voz” a elas, pois dessa maneira estaríamos agindo de forma arrogante e adultocêntrica, mas propiciando espaços dialógicos, horizontais, para que suas vozes sejam realmente ouvidas. É desenvolver uma escuta sensível e cuidadosa. É questionar as verdades e perceber que elas são pontos de vistas que acabaram triunfando; portanto, são transitórias.

Podemos pensar o ‘mundo da pesquisa’ porque estabelecemos relações de tempo mais duradoras com as crianças, o que, por sua vez, aconteceu graças a procedimentos de inspiração etnográfica, como a participante, que utilizamos. Com esse recurso metodológico foram estabelecidos vínculos/conhecimentos com as crianças, trocas afetivas que aproximaram os sujeitos e produziram conhecimento e estranhamento das vivências, além de novas subjetividades. Esse pressuposto teórico-metodológico também propiciou o engajamento teórico-político em problemáticas, temas e questões que diziam respeito aos sujeitos da pesquisa.

As relações de poder entre eles nos instigam a pensar sobre formas de ‘ver’ e ‘desver’ o mundo e a própria pesquisa. Foucault (1996) alerta que poder não significa posse, mas relação, jogo entre as pessoas. Nas pesquisas que realizamos, observamos que tais relações se construíam à medida que novos repertórios das crianças sobre as pessoas adultas eram produzidos e construídos no decorrer das relações sociais. Muitas das crianças, apesar de continuarem a me chamar de ‘professora’, diziam que ‘eu era uma professora diferente’, ‘que era possível conversar comigo’, ‘que eu não gritava com elas’, ‘que durante as atividades da pesquisa eles/elas podiam falar o que quisessem’ (referindo-se à participação em outros projetos na escola em que não podiam conversar entre si), além de me atribuírem uma série de qualidades físicas e atitudinais expressando carinho, beleza e afeto. Essas falas expressam relações mais horizontais, que desconstroem a figura de um modo único de ser adulto, consequência das relações entre elas e figuras “autoritárias” de muitas pessoas adultas na escola e fora dela.

Ver e ‘desver’ o mundo, na perspectiva pós-crítica, não significa ‘desvelar’ o mundo para chegar a uma verdade ou a uma realidade. Questionamos e entendemos que a verdade e a realidade são construções culturais.

A realidade ou ‘as realidades’ são, assim, construídas, produzidas na e pela linguagem. Isso não quer dizer que não existe um mundo fora da linguagem, mas sim, que o acesso a este mundo se dá pela significação mediada pela linguagem (COSTA, 2002, p. 107).

A linguagem, sua significação, seus modos de enunciação, suas formas de dizer, o não-dito... são elementos importantes nessa forma de pensar e fazer pesquisa que tentamos empreender. Não na pretensão de desvelar algo para encontrar a “verdade verdadeira”, ou a “essência das coisas”, mas perceber que as realidades são construídas na/pela linguagem. Se assim ocorre, outras formas de pensar também podem instituir outros mundos, outros sujeitos, outras formas de ser, outras formas de se relacionar com a(s) verdade(s).

Ver e ‘desver’ o mundo, na linha de pensamento que estou traçando, também nos instiga a ver e a ‘desver’ a própria criança e a infância, entendida aqui como “categoria social do tipo geracional” (SARMENTO, 2011, p. 27). Estou interessada no ‘*aqui e agora*’ da criança e não na infância como transição para outra fase da vida. Muito menos em pensar a criança como um ‘ser incompleto’, incapaz, ‘sem voz’, genérico e universal – características discursiva e historicamente construídas em torno da criança e sua infância. Também não estou interessada em pensá-la como um ‘adulto em miniatura’, mas simplesmente como um ser social e cultural que tem direitos, inclusive de ser ouvido e de ter espaços dignos e respeitados para que isso ocorra.

Ver e ‘desver’ a pesquisa com crianças requer o que Gastaldo (2012) discute sobre pesquisas nas teorizações pós-críticas: pensar sobre a pesquisa em contextos específicos e micropolíticos. No nosso caso, eu e equipe desenvolvemos estudos com algumas crianças de uma escola pública específica, de uma sala de aula específica, de uma cidade específica... daí não pretendemos generalizar. Longe de mim e de nós a ideia de afirmar, genericamente, que ‘as crianças campo-grandenses’ pensam assim, ou de outro jeito... Os contextos específicos de nossas pesquisas, que, segundo Gastaldo (2012), descrevem a vivência das micropolíticas do cotidiano nosso e das crianças nos afastam das ideias de essência e de universalidade. Segundo ela:

O estudo de questões não generalizáveis é, então, menos um limite e mais uma vantagem a ser explorada, uma vez que a produção de conhecimento está colada a contextos específicos, encharcada de complexidade, impedindo simplificações, mas oportunizando a transferência de saberes para outros contextos de características semelhantes (GASTALDO, 2012, p. 12).

A autora nos põe a pensar na produção de conhecimento em contextos específicos, micropolíticos. Esses espaços estão, segundo ela, ‘encharcados’ de complexidade, impedindo interpretações simplistas para objetos e problemáticas complexos e multifacetados. Essas questões fazem pensar que a infância também não é algo que se possa generalizar, pois as crianças vivem suas infâncias em contextos específicos. Contudo, apesar de não se pretender generalizar e universalizar os resultados de estudos e pesquisas sobre crianças, pode-se pensar em algumas “transferências de saberes”, em reflexões que não servirão de modelo mas como conhecimento de contextos específicos, sobre modos de pensar específicos de crianças em espaços e tempos também únicos e localizados.

As possibilidades de ver ‘desver’ o mundo, a criança, a(s) infância(s) e a pesquisa *com* crianças levam a refletir sobre a provisoriidade dos saberes, sobre os poderes que instituem verdades, sobre “duvidar do instituído” (MEYER, 2012, p. 57), sobre “abrir mão da preocupação de localizar relações de causa e efeito” (MEYER, 2012, p. 57), sobre evitar a lógica binária do “ou” para a possibilidade do “e” (MEYER, 2012, p. 57) e, não menos importante, “estranhar o que é aceito como normal, desnaturalizando-o, e familiarizar-se com o estranho, (re)conhecendo a interdependência desses momentos” (MEYER, 2012, p. 57).

Endossei esses pressupostos teórico-metodológicos de fazer/viver as pesquisas quando empreendi as investigações com as crianças nos últimos anos. Passo a descrevê-las no próximo item, articulando-as com alguns conceitos foucaultianos.

AS PESQUISAS COM CRIANÇAS: TRAJETÓRIAS... EXPERIÊNCIAS

A primeira pesquisa, de 2008 a 2012, apresentou dois eixos teórico-metodológicos interdependentes, a saber: a) *pesquisa bibliográfica*, que teve por fontes livros para a infância com os temas sexualidade, gênero e diversidades/diferenças; como produto, um catálogo digital⁶ com indicação de todas as obras coletadas, selecionadas e analisadas com a intenção de socializar as fontes; e b) *pesquisa com crianças* em escola pública municipal na cidade de Campo Grande, capital do Mato Grosso do Sul, com a qual se

⁶ XAVIER FILHA, Constantina (Org.). Sexualidades, gênero e diferenças/diversidades em livros para a infância. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2014.

pretendeu ouvir delas opiniões sobre os livros para a produção coletiva de livro⁷ para a infância e filme de animação⁸. Essa investigação deu origem a projetos conjuntos de extensão⁹.

Em cada encontro, discutíamos um tema, mediado por livros para a infância¹⁰. As crianças tinham espaço para dialogar e discutir sobre os temas propostos e sugeridos por elas, a partir da temática mais abrangente de sexualidade e gênero. Ao final de cada encontro, produziam-se textos e/ou desenhos para registrar as concepções sobre o assunto escolhido.

As discussões em torno das relações de gênero, mediadas por um livro¹¹, possibilitaram construir coletivamente o roteiro e a produção do filme de animação "*Jéssica e Júnior no mundo das cores*"¹² (3 min), que conta a história de uma menina que se transforma em cor-de-rosa de tanto viver imersa em um mundo rosa. O mesmo ocorre com o menino que se torna azul. Ambos passam a questionar essa transformação e encontram conjuntamente a saída para voltar às cores de origem. Todo o processo de pré-produção e produção do filme foi realizado com as crianças. Nesse mesmo ano, também iniciamos o processo de construção de uma personagem que morava no Pantanal sul-mato-grossense, a Princesa Pantaneira, que em 2011 se tornou protagonista de outro filme de animação e de um livro¹³.

A segunda pesquisa ocorreu na mesma escola pública municipal e foi organizada em dois momentos: o primeiro, com encontros com os quais e nos quais se pretendia ouvir as crianças sobre o que consideravam e entendiam por violência contra crianças e sobre direitos que consideravam ter. Nesse eixo teórico-metodológico foram utilizadas estratégias de pesquisa, como: observação participante; diálogos em grandes e pequenos grupos; elaboração

⁷ XAVIER FILHA, Constantina. *As aventuras da Princesa Pantaneira*. Campo Grande: Editora Life, 2012.

⁸ *Jéssica e Júnior no mundo das cores* (2010); *As aventuras da Princesa Pantaneira* (2012).

⁹ Projetos de Extensão: "Educação para a sexualidade, gênero e direitos humanos de crianças: produção de materiais didáticos para/com a infância" (2010) e "Produção de filme de animação com crianças" (2011 e 2012) – (Unidade de Educação/CCHS/PRAE).

¹⁰ A respeito desse termo aprofundo em: XAVIER FILHA, Constantina. Gênero, corpo e sexualidade nos livros para a infância. *Educar em Revista*, Curitiba, Edição Especial n. 1/2014, p. 153-169. Editora UFPR, 2014.

¹¹ XAVIER FILHA, Constantina. *A menina e o menino que brincavam de ser...* Campo Grande, MS: Editora da UFMS, 2009.

¹² Filme realizado juntamente com a Produtora Animare, Minas Gerais.

¹³ Livro: XAVIER FILHA, Constantina. *As aventuras da Princesa Pantaneira*. Campo Grande: Editora Life, 2012. Filme de Animação: *A Princesa Pantaneira* (9 min).

individual de textos e desenhos. Como registro, utilizamos diários de campo, fotografias tiradas por membros da equipe de filmagem, síntese de anotações realizadas no momento dos encontros, registrado num caderno de anotações e no próprio quadro-verde da sala. A segunda perspectiva teórico-metodológica compreendeu a *pesquisa participante*, com encontros sistemáticos para discutir as informações produzidas no primeiro momento da pesquisa e para a construção coletiva de livros para a infância¹⁴ e filmes de animação¹⁵.

No processo de ouvir as crianças nos momentos das pesquisas¹⁶, participar de encontros de forma muito próxima a elas, negociar ideias e possibilidades de textos, narrativas, roteiros de filmes... dialogar sobre assuntos nem sempre ‘permitidos’ a elas na escola levaram-nos a pensar como elas significaram os temas propostos e os espaços dos encontros de pesquisa no processo de produção coletiva dos filmes de animação. Que modos de subjetivação são/foram acionados nesse processo? Que práticas de cuidado de si ocorreram? Como a linguagem cinematográfica pode ser um dispositivo de práticas de si para as crianças e pessoas adultas no processo da pesquisa?

Como já descrevi ao longo deste texto, nas duas pesquisas estivemos durante longos períodos de tempo com as crianças. Nesse processo, pudemos realizar muitas ‘peraltagens’ imaginativas e reflexivas sobre a vida das crianças e as nossas, sobre o eu-outro e sobre o eu-outro-mundo.

Nesses momentos, nos quais pudemos pensar coletivamente e produzir sobretudo os filmes de animação, valemo-nos do cinema e da linguagem cinematográfica para viver muitas vidas, pensar nas nossas, em quem somos e, sobretudo, em quem queremos ser, que mundo queremos pensar e construir para adultos e crianças, especialmente em relação às temáticas das sexualidades, das relações de gênero e das violência contra crianças e dos direitos humanos. O cinema é, de fato, “uma maravilhosa maneira de contar

¹⁴ XAVIER, Tina. *Do meu corpo eu cuido e protejo*. Ilustrações Lorena Martins. Campo Grande, MS: Ed: UFMS, 2014a; _____. *Meninas e meninos têm direitos*. Ilustrações crianças e adolescentes do projeto de pesquisa. Campo Grande, MS: Ed: UFMS, 2014b. _____. *Viver sem violência é um direito*. Ilustrações crianças e adolescentes do projeto de pesquisa. Campo Grande, MS: Ed: UFMS, 2014c.

¹⁵ *Queityléia em perigos reais* (9 min), no ano de 2012; *Direitos das crianças: uma aventura intergaláctica* (8 min) e *João e Maria: dos contos à realidade* (9 min), produzidos em 2013.

¹⁶ A idade média das crianças nas duas pesquisas foi de 9 a 12 anos. Os/as responsáveis assinaram uma ficha de autorização para a participação das crianças e também elas assinaram concordando em participar.

histórias” e essa foi a nossa primeira cena junto às crianças, ou seja, pensar como contar histórias a partir de imagens e sons.

A linguagem do cinema de animação foi escolhida por ser capaz de dialogar com a imaginação e a ludicidade da criança. “Os filmes de animação são formas de contar histórias no cinema que nos levam para mundos mágicos, fantásticos, inimagináveis...” (XAVIER, 2014, p. 8):

Animação é criação; é dar vida a algo que antes nem sequer existia. Um botão pode virar um menino; uma xícara vira uma princesa; um copo vira dragão; uma massinha vira um monstro. Animar é dar vida a qualquer coisa como objetos, desenhos, bonecas, massinhas. No cinema de animação tudo é possível para inventar o que quisermos; nossa imaginação voa (XAVIER, 2014, p. 9).

A opção pela linguagem dos filmes de animação mostrou-se fértil para a produção coletiva na pesquisa. Primeiramente, porque é uma linguagem muito presente na vida das crianças. Segundo, porque instiga a imaginação, a ludicidade, a alegria, a cooperação e, sobretudo, a brincadeira. Nos filmes, utilizamos as técnicas de desenho 2D e de *stop-motion* (fotografia quadro-a-quadro). Na segunda técnica, as crianças levavam objetos e brinquedos para a escola para compor cenários, objetos de cena e personagens. Outros objetos eram criados, produzidos e inventados. “A imaginação voa”; meninos e meninas brincam juntos. As barreiras sociais e culturais de gênero são fissuradas. Os meninos penteiam e vestem as personagens com os figurinos do filme. As meninas brincam com os carrinhos e demais objetos convencionalmente aceitos e direcionados para o gênero masculino. Em determinados momentos, essas atitudes são questionadas entre as crianças, especialmente de parte dos meninos, que perguntam se podem pentear e até mesmo manusear as bonecas para dar-lhes movimento na cena durante as filmagens. Essas questões são trazidas para o grupo para serem pensadas coletivamente. Não se pretende indicar o ‘certo/errado’ ou ‘pode/não pode’. Consideram-se os encontros da própria pesquisa como espaços de problematização de todas as imposições culturais, sobretudo as de gênero e de como elas afetam a constituição de identidades. Louro (2000) entende o gênero como “construção social feita sobre diferenças sexuais” (p. 26) ou, ainda, “refere-se ao modo como as chamadas ‘diferenças sexuais’ são representadas ou valorizadas; refere-se àquilo que se diz ou se pensa sobre tais diferenças, no âmbito de uma dada sociedade” (LOURO, 2000, p. 26). A autora destaca que é na sociedade e na cultura que são significadas e representadas as diferenças entre homens e mulheres. Em sendo construções,

outras podem ser produzidas, desde que tensionadas, questionadas, evidenciadas suas relações de poder. Isso foi o que fizemos em nossos encontros de pesquisa com a prática da reflexão nos momentos de produção dos filmes de animação.

Outros aspectos destacados pelas crianças nos encontros da pesquisa foram o trabalho em colaboração nas atividades de criação/produção do filme, além de palavras que expressavam prazer, alegria, criatividade, capacidade de colocar-se no lugar do outro e de pensar novos jeitos de ser menina e menino. As crianças destacaram, sobre o processo colaborativo, o prazer do *fazer – filme de animação*. Elas relataram a sua trajetória e a do grupo na produção cinematográfica, em textos e ilustrações¹⁷:

A parte do projeto que eu mais gostei foi tirar foto porque eu nunca tinha tirado foto numa máquina de tirar foto (Cláudia¹⁸, 2012, 11 anos).

Eu gostei bastante de aprender sobre o stop motion, mas é difícil e demorado ter de ficar fotografando movimento por movimento (Pedro, 2013, 10 anos).

O que eu mais gostei do projeto foram os títulos que nós demos para os filmes e os desenhos que são muito bons. Gravamos as vozes. Foi muito interessante tudo o que nós fizemos. Tudo. Aquilo que alguns trouxeram, as bonecas. Isso não vou esquecer nunca. Tirar foto, pintar. O que eu mais gostei é quando a Tina explica as coisas (Maria, 2013, 13 anos).

O que eu mais gostei foi quando a gente começou a juntar as ideias e desenhar as cenas, desenhamos os direitos das crianças. Vimos filmes que mostram como fazer o stop motion que um boneco dá um passo, tira uma foto. Dá outro passo, tira foto (Larissa, 2013, 10 anos).

As crianças destacam e descrevem em detalhe, à sua maneira, o processo vivido, sua intensa atividade nos processos de produção do filme. Em alguns

¹⁷ Um instrumento de pesquisa utilizado foi realizado a escrita/desenho de uma ficha intitulada “O que mais legal aprendi/vivi na pesquisa”. Em 2013, além desse instrumento, ao final de cada encontro as crianças descreviam seus sentimentos e suas participações em um Caderno de Registros.

¹⁸ Todos os nomes são fictícios.

deles, passando pelo roteiro, escolha das personagens, figurino, cenários, escolha da técnica de animação, filmagem até o planejamento da edição.

Outro elemento destacado na escrita das crianças relacionado ao processo de produção cinematográfica dos filmes de animação refere-se ao conhecimento da *linguagem cinematográfica*: “*Eu aprendi que para fazer um filme tem que tirar várias fotos, são mais de 20 fotos. Eu não sabia disso, mas agora sei*” (Carla, 2013, 11 anos). “*Eu aprendi a fazer brinquedos óticos e a ilusão dos desenhos em movimento*” (Davi, 2013, 12 anos). O conhecimento técnico por algumas delas salientado é importante nesse processo porque tínhamos como propósito a produção de narrativa pela linguagem cinematográfica. Para isso, teríamos de contar uma história em imagens e sons, o que exigia conhecimentos de enquadramento, de pensar na ilusão dos movimentos, de saber quantas imagens teríamos de produzir para garantir a ideia de movimento, enfim, na pesquisa participante/intervenção também tínhamos como propósito aprender e desvendar os saberes do cinema.

O *processo coletivo* de fazer o filme foi apontado, na esmagadora maioria dos textos/desenhos das crianças, especialmente na turma de 2012:

Aprendi a fazer novas amigas, antes eu era muito fechada com todas e até mudei meu comportamento para melhor dentro e fora da escola (Beatriz, 12 anos).

Eu adorei o projeto foi muito legal. Tivemos muitas ideias. Eu gostei de dividir as coisas com minhas amigas. Eu aprendi a dividir (Bia, 10 anos).

Eu aprendi mais um pouco sobre a violência sobre as crianças, foi muito legal e a gente aprende a desenhar melhor e nós temos que ser companheiros um do outro para o filme dar certo. Adorei (Paula, 11 anos).

Eu aprendi que fazer um filme sozinho não tem graça, o melhor é com os amigos (Gabriela, 11 anos).

Compartilhar, trabalhar em grupo, partilhar ideias, aprender a dividir, ser companheiro/a um/a do/a outro/a e viver a experiência de coletividade foram experiências vividas e narradas. Essas foram as tônicas apresentadas, sobretudo na turma de 2012, mas que também apareceram nas narrativas das crianças dos demais anos. Aspecto importante para pensar na construção de outras relações na escola e fora dela, no cuidado de si e dos outros e, com isso, na construção de novas relações humanas, éticas e estéticas das crianças.

Outro aspecto que apareceu nas narrativas das crianças diz respeito ao que elas se referiram de mais importante vivido e aprendido no projeto, ou seja, dos *momentos de brincadeira, de lazer*, de risada solta, de criatividade, de ludicidade. *“O que eu achei mais legal hoje foi o teatrinho; conseguimos concluir 14 cenas bem legais e interessantes sobre o nosso filme. Eu adorei a aula de hoje, nós rimos, tivemos ideias para o filme e nos divertimos muito”* (Registro – 25/9/2013, Cris, 10 anos). A mesma menina continua descrevendo o processo vivido: *“Eu achei maravilhoso porque eu nunca fiquei tão cansada com uma coisa tão divertida e que me dá prazer de fazer e participar”* (Registro – 27/11/2013). Ou ainda, em outro dia: *“A aula da professora Tina é uma aula muito séria e também acaba sendo engraçada e divertida”* (Registro – 28/8/2013).

A fala da Cris revela o que muitas outras crianças descreveram sobre suas experiências na pesquisa durante todo o processo. Disseram que o processo é trabalhoso, que exige esforço, tempo, paciência, atenção, trabalho coletivo e colaborativo, mas que também é engraçado, emocionante, legal, divertido, prazeroso, criativo, que promovia risada solta e novas formas de fazer amizades e maneiras de ressignificar as pessoas adultas naquele contexto.

Como a pesquisa se realizou em uma escola, as atividades da investigação se confundiram com as atividades pedagógicas. Nos textos de muitas delas, foi possível ver no início que elas temiam “aulas chatas”; pelo contrário, aos poucos foram se encantando com as atividades e percebendo o diferencial. Outro aspecto evidenciado em suas escritas foi pensar em novas formas de estabelecer relações com a pessoa adulta a partir da figura da pesquisadora. Eu fui desenhada como alguém sempre próxima delas, com características de ser bonita, legal, engraçada, divertida, amiga, mas também séria e respeitosa.

Sobre a possibilidade de fazer pesquisa em escolas, não há consenso entre pesquisadores/as que desenvolvem estudos sobre as infâncias. Há quem questione se deveríamos realizar pesquisas em escolas ou centros de Educação Infantil para ouvir as crianças em contextos institucionalizados, ou se deveríamos ir ao encontro delas em outros espaços em que elas circulam. Questiona-se nos espaços institucionalizados, dentre eles a escola, se as crianças estariam confinadas e até mesmo ‘reprimidas’ em suas culturas infantis e se, nesse sentido, não seria um contrassenso e até um impeditivo para a realização de pesquisas com crianças e que isso dificultaria a livre expressão delas!

A esse respeito, estou de acordo com Paraíso quando escreve que “inventamos modos de pesquisar a partir do nosso objeto de estudo e do problema de pesquisa que formulamos” (2012, p. 33); também inventamos modos de pesquisar em espaços que consideramos importantes em nossas trajetórias teórico-metodológicas e políticas, além dos espaços e contextos experienciais das crianças. No caso dos estudos aqui descritos, interessava-nos estar onde as crianças se encontravam durante um período de suas vidas. Mais do que isso, com a pesquisa, apesar de não ser necessariamente o nosso objetivo, pudemos repensar o espaço e as práticas pedagógicas da escola. Nessa direção, pensamos que “as pesquisas sobre a infância não estão desconectadas do lugar da investigação” (DELALANDE, 2011, p. 72). O espaço da escola é um importante *locus* de estudo, inclusive para pensar que lá há muitas outras possibilidades além da construção de corpos obedientes e dóceis. A escola pode também ser pensada em nossos estudos como “lugar de vida” (DELALANDE, 2011, p. 72). É local de vivência de muitas crianças, que nele passam inúmeras horas de suas existências. E nele ainda há muito o que se pesquisar e as crianças têm muito a nos dizer sobre si, sobre o que pensam de si nesse local, sobre como podem e pensam resignificá-lo. Estes são alguns dos motivos pelos quais realizamos os nossos estudos nesse espaço.

Durante os encontros, as crianças demonstraram prazer em estar no grupo e ter pessoas adultas interessadas em ouvi-las. O processo de ouvir e ser ouvido foi construído ao longo de nossos encontros. No início, além de todas as crianças falarem ao mesmo tempo, não estabeleciam que atitudes seriam convenientes para a experiência de ouvir o outro. Era comum uma criança falar sobre uma realidade vivida e as outras não a ouvirem, ou, quando conseguia falar, ser alvo de chacota. Nos primeiros anos da pesquisa, havia até mesmo certa desconfiança de parte de algumas crianças quanto ao nosso papel de pesquisadora. Perguntavam-nos se iríamos contar o que ouvíamos nos encontros da pesquisa para a direção da escola ou para a professora; se seriam penalizados/as por isso; se as suas notas seriam prejudicadas por essas atitudes. Outra questão que ocorria no início dos encontros era que as crianças utilizavam palavras isoladas, com repetições para expressar suas opiniões e sentimentos acerca das temáticas dos estudos. Repetiam palavras como: *legal! porque sim!* Ou não conseguiam verbalizar nada, calando-se, ou ficando ruidosas.

Duas possibilidades de discussão podem ser pensadas a respeito. A primeira sugere a existência de pouca interação verbal entre adultos e crianças e entre crianças e crianças na escola no que concerne a assuntos que dizem

respeito a sentimentos, especialmente sobre temas considerados pouco apropriados culturalmente para a infância, como sexualidade e violência contra criança, especialmente a sexual. Como são palavras sobre as quais não se discute diante delas por se considerarem infantis, ‘assexuadas’, ‘ingênuas’, o resultado é não disporem de repertórios verbais e de empatia pelo outro no grupo ao falarem a respeito.

Outra argumentação sobre a problemática é que se a escola reserva pouco ou quase nenhum espaço para o diálogo e a discussão, elas também não desenvolvem a possibilidade da escuta. Com os encontros sistemáticos da pesquisa, aos poucos elas foram criando outras atitudes, na medida em que lhes foi oportunizada a experiência da escuta, da discussão, do diálogo, da prática da experiência de ouvir a outra, de viver a experiência da escuta e do cuidado com o outro. Larrosa Bondía (2002) analisa a experiência como algo que nos toca. Vejo que construímos nesses momentos com as crianças o saber e o ‘sabor’ da experiência:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002, p. 24).

O autor instiga-nos a pensar sobre o saber da experiência. Ele ocorre na medida em que paramos para escutar, para sentir, para cultivar a atenção e a delicadeza, para ouvir, para falar sobre nós, para escutar o outro, para ‘cultivar a arte do encontro’. A pesquisa participante que empreendemos com as crianças tentou realizar e ‘cultivar a arte do encontro’ entre crianças e pessoas adultas em torno de temáticas quase sempre negadas às crianças. Notamos que elas estavam inicialmente emudecidas em relação às temáticas escolhidas, mas, ao mesmo tempo, ruidosas entre elas, até mesmo com atitudes violentas, mas também com vontade de falar, sem saber muito bem como fazê-la. Aos poucos, os encontros propiciaram tempo e condições para que aprendessem a dialogar e a escutar. As crianças tiveram espaço para falar, e puderam. E falaram muito. Encontraram espaço para isso. Estavam ávidas por falar sobre

assuntos que lhes diziam respeito, sobre temas que afetavam e constituíam suas vidas.

Além de acionar a prática e o saber [sabor!] da experiência, nos encontros das pesquisas que realizamos também pensamos que esses espaços produzem subjetividades e cuidado de si, na medida em que as próprias crianças se ocupam de si mesmas nas várias práticas com elas adotadas ao longo de todo o processo. Valho-me desses conceitos foucaultianos para pensar a respeito. A prática de si, segundo o autor, é o “exercício de si sobre si mesmo através do qual se procura se elaborar, se transformar e atingir um certo modo de ser” (FOUCAULT, 2004a, p. 265). O filósofo não analisa esse conceito pensando nas práticas de pesquisa, como faço aqui; no entanto, seus últimos estudos sobre a ética e os modos de subjetivação nos levam a inferir sobre o processo pelo qual nós, crianças e pessoas adultas, nos constituímos durante as pesquisas. As práticas de si, ou as práticas do cuidado de si, podem ser pensadas erroneamente como algo individualista ou narcisista. No entanto, Foucault assegura que ocupar-se de si é erroneamente interpretado como um amor a si, “uma forma de egoísmo ou de interesse individual em contradição com o interesse que é necessário ter em relação aos outros ou com o necessário sacrifício de si mesmo” (FOUCAULT, 2004a, p. 268). Argumenta que o cuidado de si mesmo “é uma atitude para consigo, para com os outros, para com o mundo” (FOUCAULT, 2004b, p. 14). Para ele, as práticas de cuidado de si não constituem um exercício da solidão, mas uma verdadeira prática social (FOUCAULT, 1985, p. 57).

Nos encontros e pesquisas que empreendemos este conceito pareceu-nos pujante como experiência, vivência e possibilidade de constituição das crianças e das pessoas adultas. As práticas de cuidado de si e dos outros, e também do mundo, nos permitiram tornar-nos a nós próprios/as objeto de conhecimento. Questionando-nos, propondo novas formas de ser, perguntamos o que fizeram de nós; ocupamo-nos de nós mesmos, dos outros, do mundo, vendo e ‘desvendo’ o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ouvir as crianças com atenção, respeito, levá-las a sério e propiciar espaços compartilhados de aprender levou-me a ouvi-las em um diálogo compartilhado, recíproco e coletivo. O desafio empreendido nas pesquisas aqui descritas foi maravilhoso, compartilhado entre pessoas adultas e crianças, entre crianças e crianças, enfim, entre seres humanos. Durante nossos encontros, tentamos e realizamos essas possibilidades; pudemos realizar encontros mais

próximos e menos formais entre adultos e crianças, à medida que produzíamos ideias e linguagens audiovisuais de forma coletiva e eticamente comprometida. No processo de produção dos filmes de animação com crianças nas referidas pesquisas, vários desses elementos foram vividos/experenciados: cuidar de si e do outro; trabalhar coletivamente; mediar conhecimentos e saberes (nem sempre o adulto é o que sabe mais) e com isso produzir novas formas de ser e de se constituir no processo criativo, ético e estético. Novos modos de subjetivação estiveram em ação, enfim... muitas formas de ser foram esboçadas; conceitos considerados como 'verdades-únicas' foram desestabilizados; novas concepções de gênero reinventadas. Enfim... novos jeitos de ser foram colocados em ação!

REFERÊNCIAS

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**. Jan./mar./abril., n. 19, 2002.

COSTA, M. V. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: _____ (Org.). **Caminhos investigativos II**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala**. São Paulo: Cortez, 2008.

DELALANDE, J. As crianças na escola: pesquisas antropológicas. In: MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

DELGADO, A. C. C.; MULLER, F. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala**. São Paulo: Cortez, 2008.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 12 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

_____. **História da sexualidade III**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Coleção Ditos & Escritos V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a.

_____. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

GASTALDO, D. Pesquisador/a desconstruído/a e influente? In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

KARLSSON, L. Tecendo histórias com crianças: uma chave para ouvir e compartilhar. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala**. São Paulo: Cortez, 2008.

LOURO, G. L. **Currículo, gênero e sexualidade**. Lisboa: Porto Editora, 2000.

MEYER, D. E. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, Maio/Ago. 2005.

_____. Conhecer a infância. In: MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, J. P. da; BARBOSA, S. N. F. B.; KRAMER, S. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala**. São Paulo: Cortez, 2008.

XAVIER, T. **Princesa Pantaneira em**: brincando no mundo mágico do cinema. Campo Grande, MS: Editora da UFMS, 2014.

*Recebido em julho 2014.
Aprovado em agosto de 2014.*