



**NO CORTEJO DAS CRIANÇAS:  
O BALANÇO METODOLÓGICO GUIADO E APRENDIDO NA/COM A PRÁTICA**

***In children's cortejo:  
the methodological balance guided and learned in / with practice***

Karla J. R. de Mendonça  
Mestra em Sociologia - Universidade Federal da Paraíba (UFPB)  
E-mail: [karla-pessoa@hotmail.com](mailto:karla-pessoa@hotmail.com)

**Áltera**, João Pessoa, v.2, n.13, p. 19-47, jul./dez. 2021

ISSN 2447-9837

**RESUMO:**

Este trabalho reflete o caminho metodológico guiado e (des)construído com/ pelas crianças no processo de pesquisa engajado na Escola Viva Olho do Tempo, na área rural da cidade de João Pessoa (PB). A pesquisa realizada no mestrado em Sociologia (2018) teve como objetivo retratar os processos de aprendizagens das crianças na prática com o batuque (percussão) no grupo Tambores do Tempo, regido por um educador. Compartilho neste texto o cortejo nascido dos movimentos do batuque que as crianças produziam com seus instrumentos e em outras experiências; tal cortejo guiou a metodologia da pesquisa, baseada em uma observação participante vulnerável e enlaçada aos movimentos dos seus convites, expectativas e estranhamentos. Nesse compasso, discuto que, com as crianças e nos caminhos de se conhecerem e compreenderem suas narrativas performáticas, pode-se entoar uma inversão de poder da maneira como se planeja e se encaminha a investigação, investindo nas possibilidades éticas de uma relação coletiva, harmônica e democrática.

**PALAVRAS-CHAVE:**

Observação participante. Etnografia. Crianças. Aprendizagem.

**ABSTRACT:**

This work reflects the methodological path guided and (de) built with / by the children in the research process engaged in the Escola Viva Olho do Tempo, in the rural area of the city of João Pessoa-PB. The research carried out in the master's degree in sociology (2018), aimed to reflect the children's learning processes in practice with drumming (percussion) in the group Tambores do Tempo, conducted by an educator. In this text, I share the procession born from the drumming movements that children produced with their instruments and in other experiences, guided the methodology of this research based on a vulnerable participant observation and linked to the movements of their invitations, expectations and strangeness. In this compass, I discuss that with children and in the ways of getting to know and understand their performance narratives, an inversion of power can be intoned in how research is planned and directed, investing in the possibilities of a collective, harmonious, democratic and ethic.

**KEYWORDS:**

Participant observation. Ethnography. Children. Learning.



## INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

Este trabalho trata do movimento metodológico nascido durante a pesquisa de mestrado desenvolvida com/a partir das relações e práticas das crianças, no cotidiano da instituição CHP (Centro Holístico Paraibano) – Escola Viva Olho do Tempo, no bairro de Gramame, localizado na área rural da cidade de João Pessoa (PB) (MENDONÇA, 2018).<sup>2</sup> Procurando entender como eram vividos e percebidos os processos e as relações de aprendizagens das crianças na prática com o batuque (percussão) no grupo Tambores do Tempo, regido por um educador, foi possível emergir (des)encontros que movimentaram a observação participante como um processo educativo, sensível, imaginativo e que foi aprendido na prática, colaborando, portanto, com os caminhos para uma narrativa etnográfica que as tem como potentes coprodutoras.

O primeiro contato que tive com as crianças da Escola Viva Olho do Tempo foi em uma praça do bairro durante a apresentação do grupo Tambores do Tempo em um evento da CUFA (Central Única das Favelas) no ano de 2016. Tocando tambores, cantando e dançando músicas de maracatu, coco e ciranda, as habilidades e a “energia” apresentadas por elas, em meio aos sorrisos e entusiasmos, revelaram-se instigantes, ao envolver o público que as assistia em intensa euforia. Nesse ritmo, a prática apresentada pelas crianças me encantou, devido à minha vivência pessoal como batuqueira e brincante em grupos percussivos na cidade de João Pessoa e às minhas leituras com temas voltados à aprendizagem na infância, dada a minha graduação em Pedagogia.

No período da pesquisa de campo, eu lecionava no período matutino para uma turma dos anos iniciais em uma escola pública da cidade. Nessa perspectiva da atuação com as crianças em instituições, fui me percebendo em outra posição no contexto de pesquisa. Provocada pelas crianças e pelos adultos a partir da maneira como compreendiam a minha atuação nesse segundo contexto, eu passava a encarar

---

<sup>1</sup> Agradecimentos à equipe coordenadora do GT 71- “Questões ético-metodológicas em pesquisas com crianças”, ocorrido na 32ª Reunião Brasileira de Antropologia - RBA, onde este trabalho foi exposto e convidado a se somar nesta publicação. Ao grupo de pesquisa CRIAS: criança, cultura e sociedade, gratidão pelas trocas e contribuições.

<sup>2</sup> A dissertação produzida no mestrado em Sociologia, no Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal da Paraíba, resultou em um livro publicado em 2020 (MENDONÇA; PIRES, 2020).



o processo em uma mistura de sentidos: adulta/pesquisadora/educadora/parceira.

Localizada em uma estrada de terra em uma das comunidades no bairro de Gramame que se enche de buracos e grandes poças nas chuvas juninas, a Olho do Tempo, como é conhecida a escola, conta com um amplo espaço verde de mata atlântica, com uma trilha acompanhada de plantas diversas, árvores frutíferas e oito nascentes. Contém uma extensa horta, uma quadra de esportes e o cantinho da memória (para as rodas de conversa com os mestres griôs<sup>3</sup> e com as/os educadoras/es da escola). Em seus prédios, possui salas reservadas para as questões administrativas e para reuniões pedagógicas, museu, biblioteca, cozinha, refeitório (que também é espaço para brincar e realizar atividades), estúdio de gravação, sala multimídia, sala de informática e, é claro, o muito frequentado teatro Acácia.

Em linhas gerais, sua proposta está baseada na pedagogia griô e fundamentada na educação popular e holística<sup>4</sup>. Foi fundada em 2004 por Mestra Doci, que reside no primeiro andar de um dos prédios da escola, e conta com uma gestão entendida como colaborativa entre as/os educadoras/es, em sua maioria também residentes no mesmo bairro. A escola atendia em média 120 crianças no período da pesquisa, nos turnos matutino e vespertino, sendo frequentada de acordo com o contraturno da escola regular. O bairro em que a escola se situa e as crianças moram é caracterizado por uma grande extensão territorial, compondo um ambiente cruzado por elementos do urbano e do rural, apresentando as faltas e as desigualdades no acesso aos serviços públicos como tantos bairros periféricos no país (MENDONÇA; PIRES, 2018).

Distribuídas em quatro turmas, as quais são identificadas por cores de acordo com as faixas etárias (6 a 8 anos - verdes, 9 a 11 anos - azul, 12 a 15 anos - amarela e 15 a 17 anos - laranja), as crianças são envolvidas no que chamavam de “muitas coisas”, ou seja, em oficinas pedagógicas relacionadas às artes, leitura e contação de histórias, educação ambiental, educação patrimonial, música, esportes, cultura digital, além de momentos de lazer incorporados e criados nas espontaneidades possíveis

---

<sup>3</sup> Na escola e na comunidade há o vínculo com os mestres e mestras griôs, títulos inspirados nos *griots* africanos. São reconhecidos como fontes de sabedoria tradicional e local, responsáveis por compartilhar oralmente seus conhecimentos (TOLENTINO, 2016).

<sup>4</sup> Sobre a pedagogia griô, pontualmente, entende-se como uma “[...] pedagogia da tradição oral representativa dos valores culturais locais [...]” (SOUZA, 2014, p. 101).



de suas rotinas. Tais práticas são planejadas e desenvolvidas pelas/os educadoras/es, em sua maioria moradoras/es do próprio bairro, contando ainda com parcerias de educadoras/es e pesquisadoras/es voluntárias/os, em sua maioria vinculadas/os à universidade.

A minha presença na instituição ocorreu diariamente e se concentrou no período vespertino, com algumas visitas pela manhã. A observação participante, que durou por volta de cinco meses, teve seu início efetivo no verão de 2017. Ao se findar o período planejado para permanecer em campo com mais intensidade para a coleta de dados, foram realizadas visitas espaçadas em festas e em outros eventos no decorrer do ano, a convite inclusive das próprias crianças e das/os educadoras/es, quando me vincularam a alguém que fazia parte do contexto.

As reflexões em torno das minhas pré-noções, inquietações, estranhamentos e desalinhos em relação a como efetivar e desenvolver uma pesquisa qualitativa com/a partir de/sobre crianças, de cunho etnográfico, foram se transformando na aceitação e no contrato de confiança estabelecido com o brotar do vínculo. Essa caminhada se deu no desabrochar de sensibilidades que fluíram no participar, aprender, admirar e me engajar profundamente nas complexidades das relações. Nesse processo de fazer parte, durante o qual minha presença não seria aceita apenas na neutralidade, apresento a seguir, embasada nos estudos da infância com um foco interdisciplinar, a narrativa reflexiva desse itinerário metodológico guiado a partir de e com as crianças no contexto pesquisado.

### **“O QUE ELA É MESMO?”: EXPECTATIVAS E ESTRANHAMENTOS EM CAMPO**

Entrar na dança, aprender as músicas cantadas, procurar entender como se tocam os instrumentos e estar presente em outros momentos cotidianos de interesse das crianças na escola foram experiências que agitaram, ritmaram os dados e (re)orientaram a minha posição enquanto pesquisadora, desde a tímida imersão no campo, na construção etnográfica, até o reencontro após finalizado o trabalho. O cortejo nascido dos movimentos performáticos do batuque que as crianças produziam com



seus instrumentos e em outras práticas costumeiras tornou-se os balanços que (des) harmonizaram a metodologia dessa pesquisa ao envolver a pesquisadora na prática dos seus tempos, ritmos, cantos e criações.

A harmonia aqui entendida se dá pelo (com)passo atencioso de sentir e se fazer presente com as crianças em suas práticas. Aquela surge de forma complexa, imaginativa e conflituosa, na sintonia de minhas intenções de pesquisa e nos acordos com o coletivo humano e não humano na escola, principalmente com as diversidades das subjetividades infantis. Na combinação de nossos diálogos, cresceu este estudo. Sua harmonia brota assim como uma música orquestrada por aprendizes e habilidosos músicos, na arte de exigir uma fluidez atenciosa para os fortes e insistentes movimentos, como também para as suas sutilezas, ressoando, desse modo, uma obra que possa movimentar de modo engajado e instigante os nossos sentidos (INGOLD, 2000).

O estranhamento em relação ao meu posicionamento e o vínculo em campo não acompanhou só a mim, ao procurar despertar imaginativamente uma investigação com as crianças e assumir uma ação/observação no papel de pesquisadora, mas também foi revelado pelas/os adultas/os e pelas crianças da escola. As crianças indagavam constantemente no início da pesquisa de campo, muitas vezes sob a observação das/os educadoras/es: “O que você veio fazer aqui?” e “o que você vai fazer com a gente?” – perguntas inesperadamente anunciadas, que me faziam elaborar e improvisar respostas relacionadas ao processo de estudo que faria com elas na escola. Essas explicações compunham um esforço de elucidar o que seria a pesquisa, respeitando seus modos de compreender as ações do adulto na escola e, desta forma, me diferenciar dos trabalhos pedagógicos e das relações já estabelecidas. Procurava, nesses momentos, apresentar meu principal objetivo: conhecer suas vidas e suas práticas na Escola Viva Olho do Tempo, em especial a respeito do que experienciavam e como aprendiam a batucar (percussão) com o grupo Tambores do Tempo.

No entanto, perduravam as dúvidas apresentadas, mesmo que disfarçadamente, por parte das crianças e das/os educadoras/es, em relação a qual função eu teria, como seria reconhecida e como deveria ser chamada. Eu percebia olhares e notava as perguntas, como: “o que ela é mesmo?”. As crianças iam além, ao exa-



minarem minhas características físicas, ações e elementos biográficos: “onde você mora?”, “você tem filho?”, “o que você é?”, “você é professora?”, “você é casada?”, “você sabe tocar?”, “o que significam essas tatuagens?”. Assim, entre as minhas respostas e a minha própria história, o reconhecimento e o vínculo cresciam, pois ao ouvi-las, aprendi a perguntar-lhes coisas e a melhor entendê-las.

No movimento inicial da compreensão mútua a respeito de nossas historicidades, ações e relações no contexto, fui me enlaçando ao vivido cotidiano, muitas vezes de forma intuitiva e receptiva às expectativas dos participantes da Olho do Tempo. Entendo que minha observação participante emergiu a partir de uma aprendizagem na prática com as crianças, com as/os adultas/os e até mesmo com as coisas no ambiente, ou seja, as plantas, os insetos, os brinquedos, as trilhas, os espaços de trabalho e os instrumentos musicais. Por reconhecer que a etnografia compreende um método chave para pesquisas com crianças (SARMENTO, 2011; CORSARO, 2011; PIRES, 2011; CHRISTENSEN; JAMES, 2005) e que a observação participante é um meio fluido de trabalho, entendo que esse processo pôde nascer na vulnerabilidade, na aceitação de um cortejo imaginativo e reflexivo; em um contrato de confiança no qual se engajou, se sentiu; na mistura dos sentidos e nas relações de todos e de tudo em campo. Tal vulnerabilidade encontra-se como “[...] labirinto onde me aventurar, deslocar meu propósito, abrir-lhe subterrâneos, enterrá-lo longe dele mesmo, encontrar-lhe desvios que resumem e deformam seu percurso, onde me perder e aparecer [...]” (FOUCAULT, 2008, p. 20).

Nesse sentido é que os fazeres enquanto pesquisadora foram se ampliando para além dos objetivos investigativos pré-planejados. A ação-reflexão da observação participante se desdobrou em novos empreendimentos, que se estenderam ao cuidar, ao ser cuidada e ao ser orientada – sobre como me fazer presente no cotidiano da Olho do Tempo. Nesse aspecto, comecei a atentar que, para as crianças, qualquer adulto que se inserisse em sua convivência naquele contexto estaria ali para trabalhar algo com elas. Por esse motivo, e na intenção controlada e ansiosa de colher informações para minha pesquisa, não conseguia efetivamente participar de suas rodas de conversa. Já para os adultos, esperava-se que a chegada de uma nova participante demandaria uma nova “parceria”.



“Olhar” as crianças jogando bola em uma salinha de jogos quando um/a educador/a faltava, ou nas brincadeiras no teatro; tirar fotos nas festas e em outras atividades; acompanhar as visitas à trilha e nas chegadas de grupos visitantes com estudantes de outras instituições; realizar possíveis atividades na ausência de educadoras/es em algumas das oficinas; e estar atenta à forma como as regras são aplicadas e vividas no coletivo acabaram se tornando experiências que exigiram um jogo de aceites, isto é, procurar respeitar as expectativas dos adultos e das crianças. Tais aceites, ao mesmo tempo em que me permitiam ficar sozinha com as crianças, também exigiam que eu reforçasse com elas questões sobre meu trabalho e a ação de pesquisadora, visto que na fusão dessas ações, foi necessário desempenhar um duplo e enlaçado processo autocrítico e atento a respeito de como os dados poderiam ser colhidos.

Na escola, o início da descida para a trilha possui uma escada e caminhos circulares preenchidos com plantas de todos os tipos, além de uma bela jaqueira que ocupa um espaço chamado “cantinho da memória” – ponto muito utilizado para rodas de conversa, inclusive com os mestres e mestras griôs do Vale do Gramame. Esse caminho culmina em uma rampa que, com a umidade da mata e em dias de chuva, é tomada pelo limo e se torna escorregadia. Nas diversas vezes que descia por esse caminho com as crianças e as/os educadoras/es, geralmente me posicionando ao final do grupo para ter uma melhor percepção do que se passava entre elas, eu era chamada a ficar no meio ou no início do grupo, para ser mais bem orientada – e talvez cuidada – sobre os movimentos de descida e sobre a atenção exigida até chegar à trilha, em meio a plantas, grandes árvores, poças e lama, acompanhadas pelas oito nascentes do terreno.

As crianças contavam suas experiências exitosas (ou não) dos tempos que passavam na escola e que andavam por aqueles cantos não comuns nas ruas de suas moradas, já que residiam na parte urbana do grande bairro. Atentavam-se principalmente às cobras que já tinham visto e ao teiú que sempre dormia perto da primeira nascente, e reparavam se a minha reação às histórias seria permeada pelo medo – sensação muito comum para aquelas crianças que ingressam nessa experiência ao chegarem na Olho do Tempo pela primeira vez. Contaram com risadas, enquanto colhiam mangas do chão e ajudavam o educador a pegar as bananas maduras, que uma





menina desistiu de frequentar a escola quando, ao ir tomar água no bebedouro do refeitório, encontrou uma cobra enrolada nas torneiras.

Nesse enredo, ao me apresentarem os acontecimentos oriundos da existência e vivência com os seres da mata, compreendi que procuravam também me orientar sobre o que eu poderia encontrar e experimentar como inesperado – e isso demandava atenção. Dentre essas experiências, confesso que me deparava com as minhas inseguranças em relação ao mato e ao meu próprio corpo na falta de habilidades na relação com ele. Certa vez, antes do início das oficinas, as crianças iniciaram uma corrida e descida pela rampa radical, uma íngreme descida de terra que também dá acesso à trilha, como outra opção para os mais aventureiros. Eu espiava de cima a brincadeira, não acompanhada por nenhum/a educador/a. Ao me perceberem sorrindo diante das suas habilidades de rapidamente subir e descer, apenas segurando uma corda como apoio, as crianças me convidaram a experimentar. Foi com a ajuda delas, mas com um medo imenso de me machucar, que descii a rampa desajeitadamente, sob seus cuidados e orientações de como proceder. Quando cheguei ao final da rampa, elas me avaliaram com sorrisos, talvez pelo fato de ter sido engraçada a minha pouca destreza, talvez porque notaram que decidi subir pelo caminho mais confortável em seguida.

Patrícia Santos (2020), ao falar dos convites emergidos em sua pesquisa com as crianças no ambiente rural na cidade de Orobó (PE), reflete que, como aprendente, o campo

[...] nos convida a nos despojarmos para novas vivências, a estar disposto, inclusive corporalmente, a aceitar o convite para adquirir novas experiências, até mesmo à de catar ou debulhar feijão. [...] Fazer pesquisa etnográfica é um pouco isso, vamos tirando os grãos de feijão das vagens e de vagem em vagem, de grão em grão, vamos juntando tudo e quando menos esperamos já temos nosso cozinhado (SANTOS, 2020, p. 221).

Em cada passo dado e nas mais diferentes miradas, foi possível perceber que as crianças atribuíam ações a mim enquanto adulta e que ser educadora/cuidadora estava imbricado à minha geração em uma instituição educacional; porém, apreciavam a minha disposição em acompanhá-las. Quando algum/a educador/a saía do ambiente e eu ficava, geralmente em um canto, sem falar ou interferir, observando-



-as em suas relações entre pares, com as coisas, a correr pelo local ou curiosamente mexer em algum material, elas me olhavam desconfiadas, querendo saber qual seria a minha reação. Eu percebia que os adultos talvez se ausentassem exatamente por entenderem que podiam contar com meus cuidados e evitar algum conflito; mas o interessante é que as crianças pareciam indagar: “Ela não vai fazer nada?”, principalmente diante de algo reconhecido como negativo por parte da avaliação dos adultos de suas convivências. Muitas vezes não se continham apenas com a minha observação e me procuravam para saber a opinião sobre alguma atividade ou meu posicionamento em relação a alguma discussão entre elas; ou buscavam até meu colo para servir de consolo nos momentos de descontentamento.

Entendo que a relação de cuidado era esperada de forma recíproca, de maneira que, ao me orientarem pelos espaços e compartilharem seus assentimentos para que eu me inserisse em suas práticas, tal condição era esperada: como adulta, eu também deveria cuidar das crianças. Mesmo com o esforço de não ser entendida como uma adulta que estava ali para disciplinar, o cuidado parecia ser um ato ético, afetoso e construtor de vínculos, pois como coloca Aline R. Gomes (2019, p. 112) “os adultos são os ‘detentores’ do cuidado, aqueles que sabem cuidar, especificamente as mulheres adultas em nossa sociedade, enquanto que às crianças é reservado o lugar de receber cuidados”. No entanto, como a citada pesquisadora, afirmo que na pesquisa com as crianças “[...] firmei-me na nobreza de valorizá-las. Pesquisei cuidando e cuidei pesquisando” (GOMES, 2019, p. 110).

Segundo Penha, educadora e aprendiz-griô da instituição, o medo e a negação do que se pode fazer enquanto criança nos espaços por elas frequentados compunham uma forte impressão nos corpos das crianças quando iniciavam na Olho do Tempo. Ao serem convidadas a outras vivências, que em casa e na escola regular não eram comuns, muitas delas participavam e ocupavam de maneira ativa os cantos e as oportunidades que podiam proporcionar lazer e desafios em relação aos seus saberes. Porém, algumas crianças persistiam em negar certas participações, principalmente ao se depararem com o desconhecido. Nesse contexto, eu também fui chamada a (re)pensar como desenvolvia minha relação, minha percepção, meus movimentos e minhas forças a partir de/com meu próprio corpo nos ambientes institucionais de que



participo. Fui desafiada, inclusive, a refletir sobre como isso se dava com as crianças em relação às minhas atuações como adulta-educadora-professora-mãe-cuidadora, e sobre como sentia as negativas aos meus convites.

Fui percebendo que na Olho do Tempo se exigiam ações, algumas vezes evitadas pelas/os pesquisadoras/es que têm nas crianças suas principais interlocutoras; por exemplo, envolver-se com elas nas práticas pedagógicas das instituições educacionais. Nesse processo, em meio aos assombros (INGOLD, 2015), percebi que eu era entendida na mistura de ser pesquisadora/educadora/parceira com as crianças, com os adultos e com as coisas, em um ambiente vivo – assim como Deladande (2011) retrata os contextos escolares.

O observar de “dentro” requer que aceites sejam concretizados nos conflitos e desafios da construção do vínculo. A partir da compreensão sobre a maneira como a pesquisadora será entendida no contexto, a produção etnográfica pode crescer permeada pelos sentidos e pelas sensações emergidas em campo com/a partir de/na mistura dos eventos, das coisas e pessoas. Nesse sentido, Cláudia Fonseca sinaliza que:

Paradoxalmente, é nessa ambição de mergulhar em situações estranhas que o etnógrafo tem maior esperança de conhecer seu próprio universo simbólico. Ao reconhecer que existem outros “territórios”, ele enxerga com maior nitidez os contornos e limites históricos de seus próprios valores [...] A reflexividade é realizada por essa ida e volta entre dois universos simbólicos (FONSECA, 1999, p. 64).

Helen Roberts (2005) diferencia o ouvir, o escutar e o agir em relação sobre o que as crianças têm a dizer no processo de pesquisa, no sentido de reconhecer completamente o que elas nos dizem. A autora ressalta que, como investigadores, ainda estamos a aprender como envolver as crianças em todas as etapas da investigação: desde identificar questões de investigação significativas até colaborar com outros investigadores e disseminar boas práticas. Ainda estamos a aprender que, em certas ocasiões, tal envolvimento pode ser explorador ou inapropriado; e enquanto isso, em outros casos, não envolver crianças ou jovens pode representar uma prática pobre (ROBERTS, 2005, p. 243).

Com base nisso, ao propor como ambiente de pesquisa um local institucionalizado e pensá-lo como um lugar vivo, em movimento e participativo em relação às



transformações possíveis que as crianças exercem sobre ele, reencontrei-me com minhas ações incorporadas como professora e que ali necessitavam de desconstrução, mesmo que, muitas vezes, justamente essa postura fosse uma solicitação do campo – fazendo dessas “fugas” um desafio.

Desse modo, coube nesse itinerário articular tais desafios com as percepções das crianças sobre e no contexto, desmontando possíveis adulto-centrismos insistentes em nossas relações e na coleta de dados, enlaçando as suas questões, (re)conhecimentos, recusas e acordos. O desenvolvimento de uma observação participante que dialogava com o que eu informava ao me fazer presente e com o que o campo pudesse abraçar em relação às minhas intenções de pesquisa (re)direcionou esse cortejo nas potências de participação e habilidades das crianças.

### **“TU OBSERVA FAZENDO TUDO JUNTO?”: OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA**

Foi nas relações dialógicas e nos movimentos no contexto que, concomitantemente, eu entendia como proceder com o trabalho investigativo na prática e como ele era reconhecido pelos participantes da pesquisa. Certa tarde, Mestra Doci (idealizadora da Olho do Tempo), ao me ver conversando, cantando e até tocando com as crianças, salientou sorrindo: “Essa pesquisa está muito boa, hein? Acho que não vai querer ir embora não, vai dar um jeito de ficar sempre!”.

No processo de olhar e ouvir sobre o que e como as crianças aprendiam na prática com o batoque (percussão) e em outras vivências as quais associavam como participações prazerosas, o percurso investigativo foi sentido no movimento de “[...] acompanhar um outro ser, seguir – mesmo se apenas por um breve momento – o mesmo caminho que este ser percorre pelo mundo da vida, e tomar parte na experiência que a viagem permite.” (INGOLD, 2010, p. 22). Essa trilha se deu em uma caminhada acompanhada por suas histórias. A atenção aos detalhes, silêncios, olhares, vozes e gestos exigiu uma aliança da minha parte em suas contações, de modo que ao ouvir suas histórias do vivido, também me tornava contadora, por instigar esses relatos a partir da minha própria historicidade.



Meu “passeio” nos cantos em que as crianças se faziam presentes era realizado no cuidado e na percepção sobre se minha presença seria ou não aceita. Os convites para participar de suas experiências e práticas, mesmo quando feitos com uma olhada e a abertura para que eu sentasse na roda, também eram seguidos por perguntas como: “o que estão fazendo?”. Entre as respostas nasciam histórias, como Emilene Sousa (2017, p. 43) reforça ao entender que “Contar uma história é também construir caminhos, inventar atalhos, selecionar imagens, desenhar lugares, narrar silêncios”.

Os cantos da Olho do Tempo foram experimentados nos movimentos das crianças, em suas ocupações e percepções de como poderiam usufruir deles. Eles eram ocupados em suas brincadeiras, correrias, jogos e até como “esconderijos” nos momentos “livres” e nas esquivas das propostas de atividades das quais se negavam a participar, inclusive aproveitando a minha presença para lhes prestar mais segurança no sucesso dessas “fugas”. Os cantos aqui referenciados são estratégicos para as crianças na instituição; eles pareciam ser (re)criados de acordo com suas vontades e disponibilidades no contexto e em relação às suas ocupações para momentos de lazer – paralelos, mas nem sempre alheios, ao que estava sendo vivenciado nas oficinas.



Imagem 1 – Os cantos. Fonte: brincando de “spiner” enquanto acontecia a oficina de educação ambiental. Foto capturada pela pesquisadora.

Em um dos ensaios do grupo Tambores do Tempo, uma das meninas mais novas não parecia muito instigada a participar dançando ou tocando; demonstrava-se desconfortável. Lentamente, olhando cuidadosa para a reação do educador, ela foi chegando ao canto do teatro Acácia, sentou-se no chão e começou, segundo ela, a “ver o gibi” – já que ainda não sabia ler. Contou-me que não queria participar do ensaio, pois ela ainda estava aprendendo a tocar agbê<sup>5</sup> e as outras meninas “já sabem tocar”, e por isso ela gostava mesmo era de “ajudar a guardar os instrumentos no final”.

Nesse âmbito, entre as presenças e as ausências das/os educadoras/es, eu observava que as ações das crianças permeavam as regras já incorporadas do conviver na instituição e por vezes se conflitavam em relação aos poderes não exercidos em outros ambientes institucionais dos seus cotidianos, principalmente a escola de ensino regular que frequentavam no contraturno. Revelavam em suas reflexões-narrativas-ações os jeitos diversos de se adequarem e/ou, estrategicamente, relacionarem-se à fusão das condições de alunas<sup>6</sup>, aprendizes ou participantes, nas possibilidades abertas a elas pelos contextos.

Ao chegar na Olho do Tempo certa tarde, encontrei a escola sem a “zoada” típica das crianças, ou seja, sem seus gritos e vozes característicos das brincadeiras iniciais, quando chegam à instituição. Ouvi porém algumas vozes baixinhas vindas da secretaria. Eram três meninas sentadas à mesa (a qual a secretária e educadora Flávia ocupava diariamente), que, ao me verem, me receberam: “Eu sou a dona daqui, o que deseja?”. A brincadeira me fez olhar ao redor e perceber que elas estavam realmente donas do lugar e nele experimentavam o que era, segundo elas, trabalhar em uma escola, no misto de suas risadas e imaginações. Nesse contexto, me explicaram que na Olho do Tempo gostavam mesmo era de brincar, pois era a Mestre Doci quem

---

<sup>5</sup> Instrumento percussivo feito de cabaça e miçangas.

<sup>6</sup> Na fusão dos saberes formais e informais, nas práticas e nos sentidos envolvidos em suas participações, mesmo que acompanhadas pelas/os adultas/os a partir da proposta pedagógica da instituição, as crianças relataram que aprender na Olho do Tempo era diferente. Explicavam que eram “alunas diferentes”, pois mesmo que se reconhecessem vinculadas a contextos educacionais de aprendizagem, ali elas se abriam à participação e à vivência de regras e propostas de modo diverso ao que faziam na escola de ensino regular. Relataram que na Olho do Tempo, como essas condições são expostas, parece haver um ambiente mais aliado a afetos, atenções e cuidados que instigam as crianças a estarem juntas nas práticas e nos saberes; a viverem no presente o que lhes parece importante para o futuro.



era “diretora” da escola; que quem trabalhava eram os educadores; e que trabalhar “é muita coisa”. Fiquei ali “na brincadeira” até elas perceberem que a rotina da escola estava por começar e se apressarem a arrumar os objetos que tinham remexido.

Durante a pesquisa, compreendi o que “podiam e não podiam” mexer e ocupar, principalmente nessas chegadas e ao acompanhá-las de mãos dadas por entre os espaços. Muitas vezes isso acontecia com a demonstração do vínculo afetivo; outras, por elas perceberem que, estando acompanhadas por mim, a segurança se mostrava maior, caso algum adulto chegasse e não as visse “sozinhas”.

Em uma dessas chegadas, as crianças entraram correndo pelo portão, brincando de “polícia e ladrão”. Pareciam já vir brincando da rua e dar continuidade na escola; seus gritos imitando os tiros assertivos ecoavam por entre as árvores. Eu, sentada no teatro Acácia à espera do início das atividades, me surpreendi quando, da janela, no alto de sua casa que fica em um dos prédios da escola, apareceu Mestre Doci alertando as crianças: “polícia e ladrão, aqui não, não precisa brincar disso, vamos inventar outra coisa?”. Em seguida me observou e disse: “Ah! Você está aí”, demonstrando confiança e segurança com a minha presença junto às crianças.

Em uma das visitas de uma escola pública da cidade à Olho do Tempo, o meu movimento com as crianças de mãos dadas era disputado, principalmente entre as crianças menores. Acompanhávamos, com as/os educadoras/es, pela trilha, por entre as rodas de conversa e no reconhecimento do espaço, os estudantes “estrangeiros”, com idades beirando os 12 anos em diante, e seus professores. Os estudantes estranharam o fato de que eu e a outra educadora estávamos constantemente de mãos dadas a uma criança, e um deles me questionou se era por ser minha filha; neguei, e ele se demonstrou admirado. Na curiosidade pelo desconhecido, era comum os estudantes se mostrarem desestabilizados pela mata e pelos objetos não comuns de seu cotidiano, como os instrumentos, principalmente os tambores; e em uma aparente mágica, tocar nessas novidades era inevitável. As crianças da Olho do Tempo observavam os comportamentos, por vezes os repreendiam, e quando não eram atendidas, elas me chamavam dizendo: “Olha tia, estão bulindo!”.

Nesses deslocamentos, fui pertencendo à mesma “casa” das crianças, na vulnerabilidade cotidiana de seus diálogos e experiências, firmando uma pesquisa de



campo que caminhava na sensibilidade de captar seus significados particulares no contexto (FONSECA, 1999). Nesse empenho é que a pesquisa de campo se dava, no que Antonio L. Silva (2017) chama de “observação em movimento”, compreendendo que “A etnografia só pode entender os seres humanos e suas ideias, sejam eles pequenos ou grandes, crianças, jovens ou anciãos, ricos ou pobres em deslocamentos constantes” (SILVA, 2017, p.3).

Após algum tempo sentindo como o contexto fluía, no diálogo com o que já pertencia ao cotidiano das crianças, é que fui envolvendo e criando outros instrumentos para a coleta de dados, tendo em vista que se fez necessário mergulhar com as crianças naquilo “que é comum e aquilo que é diverso na sua experiência social através do tempo e do espaço” (CRISTENSEN; JAMES, 2005, p. 19).

As rodas de conversa, prática muito comum na escola, foram um dos instrumentos metodológicos mais utilizados, por serem aquelas muito bem aceitas pelas crianças. As sugestões, opiniões e contações das experiências das crianças emergiam em diálogos propostos pelas/os educadoras/es, e, nesse âmbito, muitos dados foram colhidos. Essas narrativas, enlaçadas em memórias e imaginações, não só contavam como as crianças viviam em suas comunidades e compreendiam os temas geradores aplicados nas rodas, mas também apresentavam suas performances vividas nas diversidades de suas experiências. Como explica Schechner (2006, p. 28): “Performances marcam identidades, dobram o tempo, remodulam e adornam o corpo, e contam histórias”. Do mesmo modo, ao contarem suas experiências, as crianças acompanham suas palavras de movimentos cognitivos, imaginativos e físicos que se ritmam no ato, ou seja, no/com o corpo.

A abertura à escuta das crianças possibilita que as histórias se revelem emaranhadas em conhecimentos, intenções e tensões do passado no presente. Como explica Luciana Hartmann (2015, p. 63-64), “[...] a noção de autoria, que durante muito tempo foi desconsiderada ao se tratar de formas orais, volta a ganhar espaço, pois é como autores que essas crianças-performers, quando estimuladas, se apropriam de diferentes estratégias do narrar [...]”.

As rodas de conversa, além de possibilitarem a escuta atenta às histórias das crianças, também propiciam o estabelecimento de relações que contam a diversida-





de de vidas reconhecidas a partir da perspectiva das crianças, residentes no bairro do Gramame e vivendo em uma situação econômica desfavorável. Mesmo que suas vidas fossem estruturalmente reguladas e submetidas à classificação etária, elas eram ainda demarcadas pelas desigualdades sociais. Pôde-se, para além e em relação com isso, perceber suas alteridades nas subjetividades incorporadas no que podemos chamar de pluriversos. O seguinte relato acompanha esse pressuposto:

Enquanto algumas crianças brincavam em pequenos grupos de diferentes jogos, algumas meninas brincavam com bonecas em um dos cantos do teatro Acácia com as quais eu estava sentada a convite delas, mas observava as correrias. Um dos meninos passou correndo no meio delas e o outro que vinha atrás gritou com ele e disse um palavrão, uma das crianças já a algum tempo frequentando a Olho do Tempo de imediato chamou a atenção enfatizando que ali não entra tudo o que aprendem na rua. Esse foi um assunto apresentado por uma das crianças maiores em uma roda de conversa, relatando sobre os comportamentos inadequados na escola e sobre isso outra menor argumentou: “Não pode falar palavrão e brigar, mas nos outros lugares pode. Eu aprendi a falar olhando as outras pessoas falarem” (DIÁRIO DE CAMPO, junho, 2017).

Noções como democracia e justiça também apareciam nesses relatos. O educador de percussão, por exemplo, me contava sobre sua infância, lamentando que não podia agir como os adultos nos momentos em que, curioso, subia no muro para espiar os mestres construírem os instrumentos do maracatu. As crianças, sentadas em roda no chão e escutando esse relato, arregalaram os olhos e sacudiram suas cabeças quando o educador contou o que lhe diziam na época: “Tu não pode pegar porque tu é criança, tu não pode pegar porque tu vai quebrar, então eu senti isso na pele”. Essa narrativa foi acolhida pelas crianças de imediato e muitas se inquietaram para também contar sobre as negativas destinadas às suas participações em diversos contextos, mas principalmente em relação à escola regular:

Na escola o cara fala, a professora ver isso aqui, ninguém escuta (quis explicar que o que as crianças falam e os adultos entendem de maneira divergente). Tem professora na sala que dá uma de doida, a pessoa fala e ela (ele vira a cabeça de lado imitando-a como se o que falasse, para a professora, não tivesse importância)” (D., 12 anos).

Além dos diálogos nascidos na observação participante, o desenho é um instrumento muito usado pelas/os pesquisadoras/es em campo quando as participantes são crianças. Igualmente, planejei me valer dessa prática para a coletas de dados. No



entanto, ao observar o cotidiano na Olho do Tempo, entendi que envolver as crianças no desenho sobre o tema geral escolhido (a partir do que senti ao conhecê-las no batuque) não seria viável. Isso porque, mais uma vez, eu lhes atribuiria uma prática associada à escola regular, em que se situam sentadas e à espera de um enunciado sobre o que devem produzir. Mesmo descartado esse tipo de abordagem, os desenhos foram aparecendo em forma de presentes e em propostas vinculadas aos seus fazeres nos instantes dessas experiências, principalmente em momentos de lazer, quando, por escolha própria, se sentavam no refeitório para produzi-los a partir de suas próprias imaginações, vontades e criações.

Considero, nesse contexto, que o desenho se (re)produz particularmente como uma arte de contar sobre si mesmo para o ambiente, dentro das condições culturais e sociais que estão contextualizadas nessa produção (SARMENTO, 2011). Durante a produção de suas artes, fui presenteada pelas crianças com obras que ilustravam o rio Gramame (tema muito presente no projeto relacionado ao meio ambiente), a ponte, os amigos, a escola e alguns cantos da Olho do Tempo que lhes eram especiais, como a rampa radical.



Imagem 2 - Desenhos-presentes. Fonte: As plantas e a rampa radical. Ana Parla (7 anos).

Assim, consegui pouco a pouco me inserir em suas experiências com os lápis e os papéis dispostos no espaço do refeitório, desenhando junto com elas. Certa vez, conversando sobre onde moravam, solicitei que me contassem sobre suas caminhadas pelo bairro, seus cotidianos, suas ações nele e suas percepções sobre ele. Observei uma das crianças esboçando alguns traços durante sua narrativa, e pedi para que todas acompanhassem a colega e desenhassem sobre suas andanças “sozinhas” até a escola. Conforme relatavam sobre esse percurso e as suas participações/ocupações cotidianas nesses trajetos, as produções se revelaram uma potente produção comunicativa para que eu me situasse no bairro. As ilustrações revelavam suas infâncias em “um ambiente de múltiplos sentidos, relacionando-o ao coletivo de pessoas, às relações de vizinhança, às atividades rotineiras e de lazer” (MENDONÇA; PIRES, 2018, p. 33).

Percebendo que as crianças apreciavam explorar propostas em que pudessem criar e contar sobre suas imaginações e vivências, coloquei em um canto do teatro Acácia três cartazes com uma caneta pendurada, para observar como iriam reagir. Algumas crianças pequenas observaram de início, mas logo perguntaram ao educador o que significava o material, e se podiam desenhar. Ele as redirecionou a mim para a explicação, e eu lhes disse que os cartazes foram colocados para que elas registrassem o que quisessem. Quando cheguei, no dia seguinte, os cartazes estavam extremamente preenchidos, por seus nomes, desenhos, recados e um grande rasgo. Os cartazes se tornaram assunto de uma roda, pois muitas crianças reclamaram que outras tinham escrito e rabiscado em cima de seus desenhos.

A comunicação criativa continuou, após alguns combinados sobre o respeito às produções que já estivessem presentes no material. Este se revelou um instrumento de diálogo entre as crianças e demais apreciadores, sobre o que se queria contar para si e para quem observava. Surgiram avisos como ‘não risque meu desenho- Paola avisa’, personagens de desenhos animados, jogos da velha, continhas matemáticas, seus nomes, recados amorosos e temas trabalhados pedagogicamente na escola, em uma confusão e disputa de espaço.





Imagem 3 - Instrumento de pesquisa – cartaz coletivo. Fonte: Imagem realizada pela pesquisadora.

Seguindo esses movimentos, o caderno de campo foi companheiro para anotar o não dito com palavras, ou seja, o rotineiro, o coletivo em movimento e o que florescia no vivido. Ao perceberem sua função, as crianças apanharam o caderno; desenharam nele alguns símbolos, como a ponte do rio Gramame; escreveram nele frases sobre temas caros à escola e também recados carinhosos. Passaram a perceber, no meu ato de anotar o que acontecia, que eu estava aprendendo junto com elas; mas algumas também questionaram se eu anotava quando elas faziam “bagunças”, e se mais alguém iria ler, além de mim.

No contexto da Olho do Tempo são comuns entrevistas, filmagens e fotos de mídias televisivas, que realizam visitas em busca de divulgar os trabalhos desenvolvidos na instituição. As crianças, habituadas com as lentes, também as usam para captar as experiências através da câmera fotográfica, em parceria com o trabalho de Thiago Nozi (gestor de mídia da instituição) e de outras/os educadoras/es. Isso fez com que meu celular (utilizado como câmera e gravador) e minha câmera fotográfica fossem ora ignorados, ora fonte de seus interesses, para que comigo colhessem imagens de suas experiências no coletivo, contando em vias colaborativas os movimentos de nossas vivências<sup>7</sup>. Tais registros foram apresentados na produção etnográfica para transmitir as emoções ou as “energias” conduzidas em suas experiências, principalmente sentidas no batuque.

<sup>7</sup> As autorizações para a apresentação dos registros fotográficos das/pelas crianças neste trabalho foram permitidas através da leitura e assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para os adultos responsáveis e a partir dos termos de assentimento para as crianças.



Imagem 4 - Instrumento de pesquisa- registros fotográficos.

Fonte: Foto capturada por uma das crianças no ensaio do grupo Tambores do Tempo.

Para que narrassem como aprendiam o batuque especificamente e como experienciavam esses saberes no coletivo, algumas rodas de conversa foram realizadas em pequenos grupos, seguindo um roteiro flexível de perguntas. Elas foram efetivadas sem data previamente planejada, pois como a escola desenvolve “muitas coisas”, elas eram aplicadas quando se notava uma disponibilidade e a espontaneidade do aceite das crianças aos convites feitos por mim. Esses momentos, em primeira instância, foram recebidos com certa timidez, e muitos outros que se seguiram foram mediados por brincadeiras e até batidas de tambor. Todas essas entrevistas foram realizadas com o consentimento e o reconhecimento das/os educadoras/es; mas se acontecessem em sua ausência, elas/es demonstravam de alguma forma estar sempre “de olho”. Assim, Raquel (técnica administrativa) me questionou: “O que tanto você pergunta para eles?”.

Neste estudo empírico, a produção de um instrumento apresentado e refletido com as crianças sobre as suas participações na pesquisa e sobre o que seria produ-

zido a partir de suas narrativas foi uma prática interessante para que ficassem claros seus assentimentos e os possíveis acordos entre nós. Destarte, também foi possível entender com elas se seria possível revelar suas autorias, ou seja, seus nomes verdadeiros junto às suas narrativas, ou se elas gostariam de escolher alguma outra identificação, valorizando-as enquanto copesquisadoras. Ficou entendido entre nós que, pelo fato de estarem apresentando como aprendiam o/no batuque, elas não teriam problemas em publicar seus nomes; no entanto, algumas vezes se demonstravam atentas ao processo investigativo, pois ao colocarem alguma crítica, principalmente em relação aos posicionamentos dos adultos na escola, elas avisavam: “não bota meu nome”. A demonstração dos limites de narrar suas histórias ficou claro quando uma das crianças argumentou: “você nunca foi criança não?”, apontando que certos relatos deveriam ser mantidos em segredo e que algumas interpretações sobre as suas relações dependeriam dos meus conhecimentos e memórias, afinal nem sempre elas iriam explicar os “porquês” e os seus “jeitos” de viver as experiências.

A partir de um roteiro flexível, com questões que partiram das impressões geradas nos ensaios e apresentações, cresciam e se alimentavam narrativas performativas no pequeno coletivo. Essas narrativas apresentavam, além de seus entendimentos sobre o processo de aprender, como e quais emoções surgiam ao se habilitarem e incorporarem os movimentos cognitivos e técnicos do/no batuque, revelando como pegavam o “jeito” de saber-fazer suas performances. Algumas perguntas, como “Como você aprendeu a tocar? Quanto tempo você toca? O que precisa para aprender a tocar? Qual apresentação você mais gostou de participar?”, eram respondidas não só com as narrativas orais, mas também com seus lápis desenhando em folhas e tocando nas mesas, com os instrumentos que encontraram na sala e com a imitação dos gestos e sons a partir do próprio corpo (solfejos), criando pequenos batuques que contavam como “se garantiam” e como geravam “energia” no ato do saber-fazer.

Assim, o processo de observar e “fazer tudo junto” emergiu no sentir, no contar, no ser afetada, convidada, ser presenteada e estabelecer parcerias com as crianças, educadoras/es e com as “muitas coisas” da escola, como os cantos, a natureza e o batuque. Mesmo que apresentados à instituição todos os documentos referentes



às formalidades éticas estipuladas pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), submetido o projeto da pesquisa para sua avaliação/validação na Plataforma Brasil (CEP/CONEP) e construído um instrumento de assentimento em que as crianças sinalizavam se gostariam de participar da pesquisa e se autorizavam a publicação de suas narrativas, entendo que a ética fluiu de modo relacional na “reflexão dos eventos relativos às interações” (NUNES, 2017, p. 147).

Isso se deu na convivência, entre acordos, ajustes e percepções cuidadosas do modo como, mesmo mantendo a postura de pesquisadora, concordei com as parcerias e os convites. Na tentativa diária de perceber as fragilidades e as consequências dessa postura na pesquisa, procurei (re)elaborar as ações e as reflexões nos conflitos e nos diálogos, não só com as crianças, mas também com os adultos, em relação às atribuições esperadas de uma educadora-parceira. Percebi que essas questões passavam a ser reconhecidas e acolhidas no momento em que, a partir de um dos pedidos para “olhar as crianças”, uma das educadoras perguntou se isso seria possível ou se, enquanto pesquisadora, essa ação era vetada.

Compreendo que, nos contatos intergeracionais e com os outros adultos na Olho do Tempo, me fiz aprendente das capilaridades dos poderes a serem desconstruídos em relação à minha posição de adulta (NUNES, 2017). As crianças, enquanto agentes habilidosas em informar suas percepções e entendimentos, bem como respeitadas em suas espontaneidades em gerenciar suas ações colaborativas para que este trabalho florescesse, articularam, enquanto eficazes copesquisadoras, a parceria para a produção do conhecimento a partir/com o compartilhamento de seus saberes, incorporados na prática coletiva e nas relações emergidas entre nós.

## **A PARTIDA: NO BATUQUE, NAS RODAS E NOS CANTOS. (CONSIDERAÇÕES FINAIS)**

Djavan A. de Lucena Santos (2018), também educador-pesquisador na Olho do Tempo, que conheci na época da pesquisa de campo, conta em sua tese que sua experiência com a capoeira se iniciou de forma despreziosa, e que “Geralmente



era com crianças que eu me sentia mais convidado a experimentar a ginga” (SANTOS, 2018, p. 118). Foi em uma de suas oficinas que me vi, da mesma maneira, convidada a gingar com as crianças. Mesmo inibida, fui consolada por uma das crianças que observava minha pouca agilidade: “eu também erro às vezes”. Concordo com Djavan ao observar em sua pesquisa que as “crianças pequeninas não têm medo de errar, são descompromissadas com o acerto” (SANTOS, 2018, p. 81). Assim, como elas, procurei me engajar de modo vulnerável em suas rodas, batuques e cantos, me permitindo sentir as inseguranças, os erros e os acertos.

No envolvimento e no entendimento de mundo “das crianças pelas crianças” e no acompanhamento de suas relações intra e intergeracionais, o movimento criativo de sentir, tocar, cantar e me colocar como aprendiz em um cortejo ritmado por suas percepções e saberes fez esse caminho investigativo. Nessa cadência, as crianças acompanhadas pelas/os educadoras/es e pelas “muitas coisas” no contexto puderam compreender como a minha presença se enlaçava, conforme as suas disposições, aceites e atenções, cultivando uma harmonia permeada a partir de relações intersubjetivas, não de modo passivo, mas sim semeadas de modo fluido, para que minhas intenções e propostas em campo crescessem e ressoassem em dados e análises.

Ao reconhecermos as alteridades das infâncias como fonte para compreender – e com as crianças analisar –, não só suas vidas, mas também a complexidade de nossa sociedade, se faz crucial o exercício de descentralizar o poder da direção e do planejamento do processo investigativo, respeitando inclusive o direito da criança de não participar, ou de revelar, em suas alteridades, seus saberes para além das habilidades orais.

À medida que o contrato de confiança é estabelecido e que são efetivados sua participação e seu vínculo, as crianças passam a coproduzir dados que serão fundamentais para a construção teórica, o que inclusive as resguarda de uma produção baseada em “investigações camufladas, invasivas, exploradoras ou abusivas” (ALDERSON, 2005, p. 263).

Nesse compasso, atento e cuidadoso, fui me expondo ao contexto, abraçada pelas crianças em suas experiências. Perceberam que eu conhecia e apreciava os ritmos e a vivência com a percussão, que não podia conter os balanços e os toques nos





instrumentos, assim como as crianças visitantes. Eu também me mostrava encantada pela mágica nascida dos sons fortes dos tambores, agbês, caixas e gonguê e pelas letras das músicas nascidas na comunidade, inspiradas nas sabedorias ancestrais afro-nordestinas; por isso, elas me viam afetada pela “energia” de seus saberes.

Pela mão, as crianças me levaram a compreender que para conhecer é preciso se “instigar”. Entre seus caminhos, na trilha através da mata, nas escadas para chegarmos ao museu, no encontro com alguém dentro da escola, para ver algum bichinho ou uma fruta que caiu do pé, ao segurar as baquetas e com elas observar os movimentos do batuque, esse processo se (re)fez em um cortejo rememorado a partir dos tempos passados, ou seja, a partir de minhas experiências pessoais, na intenção de construir e aprender o novo no presente e nos sonhos do que se poderia ser engajado no futuro, reforçando no ato do vivido nossa condição de devires parciais (PROUT, 2010; ABRAMOWICZ, 2011).

Depois de transformar minhas percepções, as pesquisas bibliográficas e os saberes compartilhados e sentidos pelas/com as crianças na Escola Viva Olho do Tempo em uma narrativa etnográfica e de materializá-la em “livro” – como as crianças chamaram minha dissertação impressa –, tive a oportunidade de retornar à escola e mais uma vez compartilhar olhares, sensações e vozes em uma grande roda. Apresentei como tinha organizado o conteúdo e fui questionada por muitas se elas estavam mesmo no trabalho, com perguntas como: “tu escreveu o que sobre as coisas que eu disse?” e “tem foto minha?”. Uma das crianças, a menor, veio até mim para se encontrar nas folhas e, ao achar uma amiga em uma das fotos, pegou o trabalho nos braços e saiu mostrando a cada criança, as quais também fizeram o mesmo movimento de buscar a si nas linhas, nos desenhos e nas imagens.



Imagem 5- O retorno com o “livro”. Foto: Thiago Nozi.

Terminado esse movimento, uma delas me perguntou se eu continuaria a frequentar a instituição, me abraçando pela cintura. Respondi que possivelmente sim, já que tinha me tornado parceira.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com Crianças em Infâncias e a Sociologia da Infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; FINCO, Daniela (Org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 17-35.
- ALDERSON, Priscilla. Os efeitos dos direitos de participação na metodologia de investigação. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (Org.). **Investigações com crianças: perspectivas e práticas**. Tradução Mário Cruz. Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005.
- CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (Org.). **Investigações com crianças: perspectivas e práticas**. Tradução Mário Cruz. Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005.
- CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Tradução Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DELADANDE, Julie. As crianças na escola: pesquisas antropológicas. In: FILHO, Altino José Martins; PRADO, Patrícia Dias (Org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 61-80.
- FONSECA, Cláudia. Quando cada caso NÃO é um caso: Pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 10, p. 58-78, jan./fev./mar./abr. 1999. Disponível em: [http://www.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe\\_10.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_10.pdf). Acesso em: 20 jan. 2021.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- GOMES, Aline Regina. **Infância e relações de cuidado em uma escola pública de tempo integral**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.
- HARTMANN, Luciana. Equilibristas, viajantes, princesas e poetas: performances orais e Escritas de crianças narradoras. **Boitató**, Revista do GT de Literatura Oral e Popular da ANPOLL, Londrina, n. 20, p. 48-67, jul./dez. 2015. ISSN: 1980-4504. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/boitata/article/view/31474/0>. Acesso em: 25 nov. 2020.
- INGOLD, Tim. O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 21-36, jul./dez. 2015.
- INGOLD, Tim. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2010.
- INGOLD, Tim. The poetics of tool use: from technology, language and intelligence to craft, song and imagination. In: INGOLD, Tim. **The Perception of the environment: essays on livelihood, dwelling and skill**. London: Routledge, 2000, p. 406-419.
- MENDONÇA, Karla Jeniffer Rodrigues. **No tempo dos tambores: os saberes ritmados pela infância na Escola Viva Olho do Tempo**. 2018. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.



MENDONÇA, Karla Jeniffer Rodrigues; PIRES, Flávia Ferreira (orientadora). **No tempo dos tambores: os saberes ritmados pela infância na Escola Viva Olho do Tempo.** João Pessoa: Editora UFPB, 2020. 220 p.

MENDONÇA, Karla Jeniffer Rodrigues; PIRES, Flávia Ferreira. Entre o rural e o urbano: os caminhos percorridos pelas crianças em um bairro periférico de João Pessoa (PB). **Temáticas**, Campinas, v. 26, n. 51, p. 21-52, fev./jun. 2018.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. **Mandingas na infância: as culturas das crianças pequenas na escola municipal Malê Dabalê, em Salvador (BA).** 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

OLHO DO TEMPO. **Ecoeducação, Cultura e Memórias do Vale do Gramame.** Fundo de Incentivo à Cultura Augusto dos Anjos. João Pessoa, 2018.

PIRES, Flávia Ferreira. **Quem tem medo do mal assombro?** Religião e infância no semiárido nordestino. Rio de Janeiro: E-papers; João Pessoa: UFPB, 2011.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. Tradução de Fátima Murad. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 4, n. 141, p. 729-750, set./dez. 2010.

RIBEIRO, Fernanda Bittencourt. Os cabelos de Jennifer: por etnografias da participação de ‘crianças e adolescentes’ em contextos da ‘proteção à infância’. **Revista de Ciências Sociais**, João Pessoa, n. 43, p. 49-64, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/politicaetrabalho/article/view/26329>. Acesso em: 4 fev. 2021.

ROBERTS, Helen. Ouvindo as crianças: e escoltando-as. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (org.). **Investigações com crianças: perspectivas e práticas.** Tradução Mário Cruz. Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005. p. 243-260.

SANTOS, Djavan Antério de Lucena Santos. **Brincando na roda dos saberes: a capoeira angola e seu potencial educativo ecológico.** 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

SANTOS, Patrícia Oliveira Santana dos. **Infância, políticas públicas e mudanças geracionais: um estudo socioantropológico na zona rural de Orobó.** 2020. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: FILHO, Altino José Martins; PRADO, Patrícia Dias (org.) **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância.** Campinas: Autores Associados, 2011. p. 27-60.

SCHECHNER, Richard. O que é performance? In: SCHECHNER, Richard. **Performance studies: an introduction.** 2. ed. New York & London: Routledge, 2006. p. 28-51.

SILVA, L. Antonio. Tempo e espaço na pesquisa etnográfica que inclui as crianças. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 29, p. 1-11, 2017. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v29/1807-0310-psoc-29-e168810.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2021.



SOUSA, Emilene. **Umbigos enterrados**: corpo, pessoa e identidade Capuxu através da infância. Florianópolis: Editora UFSC, 2017.

SOUZA, Igor Alexander Nascimento de. **Na confluência da roda**: Educação Patrimonial, Diversidade Cultural e a Pedagogia Griô. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural) – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Rio de Janeiro, 2014.

TOLENTINO, Átila Bezerra. **Espaços que suscitam sonhos**: Narrativas de memórias e identidades do Museu Comunitário da Escola Viva Olho do Tempo. 2016. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

Recebido em: 19/05/2021

Aceito para publicação em: 13/12/2021

