



EPISTEMOLOGIAS MIÚDAS: ACESSANDO CONHECIMENTOS PRODUZIDOS POR CRIANÇAS

Ananda da Luz Ferreira – anandaluzananda@gmail.com
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Salvador, Bahia, Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-6979-836X>

Ana Rita Silva Almeida Chiara – farfala.chiara@gmail.com
Instituto Federal da Bahia, IFBA, Salvador, Bahia, Brasil; <https://orcid.org/0000-0001-5980-4781>

Herbert Toledo Martins – herbert.ufrb@gmail.com
Universidade Federal do Sul da Bahia, UFSB, Teixeira de Freitas, Bahia, Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-4096-6104>

RESUMO: As pesquisas que envolvem crianças requerem outra postura metodológica de quem as fazem, pois é necessário que a pessoa que realizará a pesquisa compreenda que as crianças são sujeitos, com suas linguagens, que intervêm diretamente nos grupos sociais que estão inseridas. Pautada na Sociologia da Infância, este artigo tem por objetivo evidenciar o debate sobre a importância das pesquisas que envolvem crianças considerarem-nas como produtoras de conhecimentos e culturas com impacto direto nos territórios que habitam. Ainda porque, crianças influenciam e são influenciadas pela sociedade, não sendo passivas ao seu meio e, sim, agentes. Para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico que abarcou a temática. Assim, a partir das discussões apresentadas no texto, pretendemos apresentar o quão é relevante realizarmos pesquisas *com* e *entre* as crianças, numa mudança metodológica de ruptura com o adultocentrismo, que se limita às suas reflexões sobre as crianças. É importante realizar pesquisas que considerem os saberes produzidos pelas crianças a partir de escuta ativa das suas vozes e de suas muitas linguagens para não falarmos *por* elas e sim *com* elas. Para isso, tecemos um debate sobre infância e criança, no intuito de compreender as singularidades e as pluralidades que suas conceituações carregam. Também, apresentamos a escuta como forma de materialização desse outro fazer epistemológico: a construção de conhecimentos produzidos por gente de pouca idade, gente miúda que precisa ser reconhecida na sua potência.

PALAVRAS-CHAVE: Crianças; Infâncias; Sociologia da Infância; Epistemologia.

1 INTRODUÇÃO

Para iniciar este artigo e explicitar ao que se propõe, trazemos as reflexões construídas por crianças e educadoras da Creche Rodari, na Itália, que afirmam: “Há ‘grandes’ questões relativas também às crianças pequenas, empenhadas na busca de dar sentido e ordem ao mundo.” (Children, 2020, p. 25). Crianças, a todo momento, criam percepções sobre o mundo e, a partir do que observam e sentem, vão apresentando suas questões e construindo conhecimentos sobre elas e os territórios que habitam. Ou seja, a criança é ator e sujeito produtor da sua cultura como nos apontam a Sociologia da Infância que emerge de questionamentos no campo da Sociologia onde apresentavam as crianças como objetos do processo. Ao contrapor essa concepção de criança, a Sociologia da Infância, apresenta esses seres miúdos, de pouca idade, como parte estruturante da sociedade, atores sociais de plenos direitos e com percepções dos territórios que vivem (Sarmiento, 2011; Marques, 2017; Tebet, 2019).

Assim, quando trazemos para o debate a criança como produtora de conhecimento, estamos partindo da compreensão que toda a experiência social produz conhecimento e também tem a possibilidade de reproduzi-los, constituindo outras epistemologias, rompemos com as metodologias vigentes e transgredimos com alguns paradigmas que se compreendem imprescindíveis (Oliveira; Linsingen, 2021; Santos, 2010; Santos; Meneses, 2005). Esse movimento epistemológico convida à construção de pesquisas nas quais tenhamos uma escuta ativa dos muitos modos de falar, evidenciando-os para dialogar *com* e não sobre as crianças. Para o desenvolvimento dessa pesquisa de abordagem qualitativa descritiva, nos pautamos no debate da Sociologia da Infância numa perspectiva decolonial, cuja abordagem traz para o debate da temática da infância uma ruptura epistemológica com o adultocentrismo ao considerar os saberes produzidos pelas crianças, além de abordamos o conceito de infância e a pesquisas realizadas com essa fase da vida.

Ponderar esses pressupostos tem a intencionalidade de provocar reflexões sobre as crianças e como os seus saberes produzidos são válidos para compreensão de si e dos territórios que habitam, ainda porque o conhecimento se dá nas relações sociais e as crianças são sujeitos viventes de grupos sociais. Para isso, deve-se apoiar nos estudos sobre epistemologias para investigações *com* as crianças, sem esquecer que devemos considerar a não hierarquização adultocêntrica nas produções de conhecimentos construídas em interlocução *com* e *entre* elas ou *por* elas. É importante, ao realizar pesquisas com crianças, repercutir todas essas questões que nos oferecem ferramentas para compreendê-las como sujeitos e não como objetos, sendo sujeito aquele que pode contar sua história e objeto aquele que a tem contada por outros (Hooks, 2019).

Dito isso, esse artigo se divide em cinco partes, sendo a primeira esta *Introdução*, seguindo da seção *Crianças e Infâncias*, na qual é realizada um breve debate sobre o conceito de criança e infância em uma perspectiva temporal e espacial. Após, tem a terceira parte, *Escuta*, apresenta que é a partir da escuta que as pesquisas *com* crianças irão se materializar de forma horizontalizada. Na quarta parte retomamos ao título do artigo com a seção *Epistemologias Miúdas*, para discutir sobre esses conhecimentos produzidos pelas crianças e sua importância e em seguida, a quinta e última parte, trazemos as *Considerações Finais*.

2 CRIANÇAS E INFÂNCIAS

Mas que criança é essa? O que faz de uma criança uma criança? Para refletir essa categoria é importante partir da sua pluralidade que se manifesta porque a criança é um ser situado em um tempo e espaço e se constitui em relação com estes. Diversas pesquisas, principalmente as pautadas na Sociologia da Infância, que se constitui em um caráter interdisciplinar (Delgado; Muller, 2005), bem como em documentos oficiais nacionais reconhecem a criança como sujeito histórico, como podemos confirmar

no parágrafo 4º das resoluções das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, por exemplo:

[...] a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010).

Mas também em documentos internacionais que defendem os direitos das crianças, tais como a Declaração Universal dos Direitos da Criança, documento internacional que apresenta, em dez princípios, os direitos das crianças e foi elaborado pela Organização das Nações Unidas (ONU), entre muitos direitos há o direito da criança ter sua diversidade respeitada:

A criança gozará proteção contra atos que possam suscitar discriminação racial, religiosa ou de qualquer outra natureza.
Criar-se-á num ambiente de compreensão, de tolerância, de amizade entre os povos, de paz e de fraternidade universal e em plena consciência que seu esforço e aptidão devem ser postos a serviço de seus semelhantes (ONU, 1959).

Gunilla Dahlberg, Peter Moss e Alan Pence (2020), ao fazerem uma análise sobre as escolas de Reggio Emilia, trazem a imagem de que toda criança é inteligente e, assim, atribuem significados ao mundo em uma relação-conversa incessante para a construção de conhecimentos, identidades, valores. Portanto, são produtoras de culturas em seus tempos e territórios e, por isso, relevante o entendimento de que criança e infância não possuem o mesmo significado, apesar de estarem associadas. Infância é a condição social do ser criança, “é uma categoria, ou seja, uma construção teórica, que nos serve como ferramenta conceitual para estudar e compreender grupos sociais específicos, formados de crianças e adolescentes.” (Belloni, 2009, p. 113). Luiza Christov (2015, p. 15) defende o quão é importante compreender infâncias – no plural – como categoria, “exige de nós o esforço de explicitarmos muitas histórias”, enquanto criança – mesmo sendo categoria – nos traz a subjetividade que cada pessoa de pouca idade carrega, que é criação e ação: “quando usamos criança, colocamo-nos mais perto de uma criança, de uma pessoa”.

Vale ressaltar que a ideia de infância nem sempre foi a mesma, Ariès (2018) constata que, antigamente, numa percepção europeia presente no Brasil a partir da colonização, havia um não lugar para infância, mostrando que era vista como momento de passagem para a vida adulta. Não se pensava a criança separadamente do adulto e essa tinha um valor diferente do que lhes damos atualmente e muitas vezes a criança era vista como animal para divertir o adulto ou só uma criança, sem protagonismo, sempre no anonimato. Quando pensamos no presente, essa ideia de criança é inconcebível, pois existe uma compreensão de infância enquanto tempo de vida singular e distinto e o entendimento de que a criança

é um ser de direitos, um ser histórico e social que vive em determinada cultura, “Deixa, portanto, de ser pensada como um projeto de homem futuro para ser vista como alguém hoje, ser ativo e sujeito de direitos, bem como de suas ações” (Gobbi; Pinazza, 2014, p.11).

Hoje, não é mais possível pensar a criança sem acessar as suas subjetividades, as suas particularidades, sem esquecer que elas estão inseridas em contextos socioculturais. No caso específico do Brasil, essa criança deve ser compreendida de forma interseccional, na qual as identidades devem ser pensadas em sua relação com o poder, a cultura, o gênero, a raça, a etnia. Carla Akotirene (2019, p. 19), em seu livro da coleção *Feminismos Plurais*, diz que a “interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado”. Assim, não é possível ignorar que crianças que vivem em um país com 56% da população negra, historicamente marcado pelo racismo estrutural, ocasionando às crianças negras, desde muito pequenas, terem suas identidades étnicas negativas (Cavalleiro, 2017), sendo elas atingidas diretamente pelas questões de classe, gênero, raça – aqui temos que refletir sobre as crianças indígenas que vivenciam o terror de verem suas existências ameaçadas de diferentes formas; ainda acrescentamos, por tratar de crianças, a categoria geracional. Essa reflexão nos traz o quão é importante pensar as singularidades e as diversidades que elas apresentam, confabulando com essa discussão antropóloga Adriana Friedmann (2020) apresenta a categoria crianças, no plural:

Crianças – Trata-se aqui de um terceiro campo, este de cunho antropológico. Os indivíduos reagrupados sob esse nome constituem “territórios”, no sentido literal, com características específicas, conforme tempo e espaços, com suas estruturas e modelos de comportamento particulares, seus gêneros de vida e sistema de ação construídos pelos próprios atores. Segundo esse paradigma, as crianças devem ser consideradas uma população ou um conjunto de populações com plenos direitos, traços culturais, ritos, linguagens, “imagens-ações” (Friedmann, 2020, p. 32).

A autora apresenta em suas concepções que não existe uma criança parâmetro, ou seja, uma criança ideal, existem crianças que vão ser distintas em suas vidas de acordo com seus contextos sociais. William Corsaro (2011) apresenta as crianças como parte da sociedade desde que nasce e por elas são afetadas na mesma medida que afetam a sociedade, o autor afirma que “as crianças são agentes ativos que constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo adulto; e a infância é uma forma estrutural ou parte da sociedade” (p. 16), sendo elas agentes sociais, ativos e criativos “produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas” (p. 15), as crianças elaboram e reelaboram elementos da sua cultura e a do adulto entre elas. Vale ressaltar os estudos de Ana Lúcia G. de Faria (1999) que diferencia a “cultura da infância” de “cultura infantil”, sendo a primeira uma cultura realizada *para* as crianças e a segunda uma cultura *por* crianças entre elas mesmas; esta última faz diferença nas pesquisas *com* crianças, ainda porque rompe com

as investigações que traz a primeira visão e evidencia um campo de pesquisa que emerge na perspectiva da criança partícipe da investigação, exigindo novas metodologias e diálogos com outras bases teóricas sobressaindo a interdisciplinaridade do campo teórico da Sociologia da Infância.

Diante de todo o debate proposto, convidamos para o diálogo Rubens Alves (2015, p. 72) por permitir pensar a criança em relação ao adulto de forma diferenciada em suas poesias sobre as miudezas e ao revisitar sua infância com as lentes das crianças, invertendo olhares ao dizer “criança não é meio para se chegar ao adulto. Criança é fim, o lugar onde todo adulto deve chegar”, e, quando se trata de pesquisa *com* e *entre* crianças, devemos ter esses versos ecoantes nas nossas ações, para nos encontrarmos com a escuta que irá nos ajudar a caminhar.

3 ESCUTA

Ao abordarmos sobre a escuta e escutar crianças torna-se necessário trazer, novamente, a pesquisadora Luiza Christov (2015) porque provoca a refletir sobre pesquisas *com* e *entre* ao afirmar a necessidade desta forma de fazer investigações, buscando não escrever *sobre*, mas sim *com* elas no sentido de estar perto para escrever *com* e *entre* as crianças. Sobre o *entre* pensamos nos encontros, que ocorre no campo, o *locus* da pesquisa, o lugar onde se materializa as etapas, seja observação e/ou escuta, ou outros modos de pesquisar. Sobre encontros nos transportamos para Vinícius de Moraes (1967) ao dizer “a vida é a arte do encontro, embora haja tantos desencontros pela vida”, pois nos encontros e desencontros que a pesquisa *com* crianças nascem, porque é encontrar com elas no desencontrar do adultocentrismo, que não é deixar de ser adulto/a, mas permitir o encontro com as crianças para fazer a pesquisa *com/entre*; pessoas esticadas em diálogo e com o convite à escuta integral, escuta que possam perceber a palavra que salta o corpo, a voz, o olhar, o silêncio, nas muitas linguagens que a criança tem, como provoca o educador Loris Malaguzzi:

É feita de cem.
A criança tem
Cem linguagens
Cem mãos
Cem pensamentos
Cem maneiras de pensar
Cem, sempre cem,
[...]
A criança tem
Cem linguagens.
(Malaguzzi, 2020)

Ao refletir sobre o conceito e a palavra que aqui desejamos esmiuçar: escuta, apoiamo-nos no escovar palavras de Manuel de Barros (2016) em busca do que está guardado dentro das palavras, seus

corpos, suas oralidades, suas significâncias, ou seja, “escovar palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma. Para escutar os primeiros sons, mesmo que ainda bígrafos”. Assim, no escovar a palavra escutar, recorreremos ao dicionário online de Português e encontramos a “definição ouvir com atenção”. No Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa Michaelis escutar é “conseguir ouvir e identificar os sons” ou ainda “ouvir prestando atenção; prestar atenção ou dar atenção a” e se origina do latim *ausculto* que tem o mesmo significado, por ser verbo, a ação de ouvir atento.

Contribuindo neste escovar, Paulo Freire (2019, p. 111) apresenta reflexões relevantes sobre o quanto é importante saber escutar, ainda porque “é escutando que aprendemos a falar com eles”, nesse caso Freire está explanando a escuta na relação do adulto educador e da criança ou do adolescente estudante e acrescenta: “O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário ao aluno, em uma fala com ele” (Freire, 2019, p. 111), podemos transpor facilmente essa afirmação para as pesquisas com crianças e sobre o quanto escutá-las transmuta nossos conhecimentos sobre a pesquisa; reforçando, assim, a ideia de que é importante falar *com* as crianças e para isso é importante compreender o verbo escutar, que deve ser conjugado em todas as pessoas do singular e do plural, para construirmos tempos – no plural – de escutar até o observar das miudezas do corpo, do movimento, do silêncio, da fala: “ao escutar uma criança estamos dando-lhe lugar, voz e direito, estamos tirando-a do anonimato. Escutar a criança é considerá-la um sujeito que pensa, que toma decisões, que é competente” (Ponzio; Pacheco, 2019, p. 126). Para escutar criança é necessário tempo, um tempo que não é nosso e que nunca retornaremos, por isso necessitamos da escuta integral de crianças, por mais que possa parecer simples, ou ao nosso olhar adultocêntrico simplório; para não cometermos mais este equívoco Jorge Larrosa (2003, p. 186) nos alerta “as palavras simples são as mais difíceis de escutar”.

Ainda sobre a potencialidade das crianças e a urgência em escutá-las, Dahlberg e Moss (2020) provocam que as pessoas de pouca idade são dotadas de inteligência e agentes sociais, sendo urgente o movimento de dar importância a sua fala, que muitas vezes são postas com menos valor pelo fato de serem crianças, sendo furtadas do direito de serem escutadas, como as autoras trazem ao observar as práticas pedagógicas em Reggio Emilia:

[...] luta-se para mostrar as potencialidades de cada criança e para dar a cada uma delas o direito democrático de ser escutada e de ser reconhecida como cidadã na comunidade. Essa foi uma mensagem muito forte, uma provocação, posto que as crianças pequenas e suas vidas não costumam figurar sempre no discursos públicos; e quando o fazem, são prontamente desvalorizadas e marginalizadas como as “pobres”, “frágeis” ou “inocentes” crianças, das quais se fala em termos de situação de déficit, imaturidade, fragilidade ou impotência (Dahlberg; Moss, 2020, p. 40).

Deve-se, nas pesquisas acadêmicas, fazer a escolha de escutar a criança é percebê-la como cidadã que a partir das suas experiências constroem conhecimentos sobre os grupos sociais que está inserida.

Mas não qualquer escuta, a escuta atenta aos seus diferentes modos de falar, ainda porque devemos reconhecer, pesquisar *com* criança é complexo e ultrapassa somente interpretar o que elas disseram, mas sim, como Fabiana de Oliveira e Débora Silveira (2015, p. 95) apresentam, fundamentadas nos seus estudos sobre a pesquisadora Sonia Kramer, “que fazer pesquisa com crianças é muita mais do que ‘dar voz’ a elas, é escutar as vozes e observar as interações e situações”. Ao ouvir atentamente as crianças, compreendendo-as como portadora de conhecimentos que contribuirá para o desenvolvimento da pesquisa, estaremos de fato respondendo questões sobre elas com elas, confirmando ou refutando nossas hipóteses de pesquisas a partir dos conhecimentos produzido por elas sobre seus contextos sociais e, a nós, adultos/as pesquisadores/as, cabe um ouvir atento e um observar seus gestos, seus corpos, seus discursos, suas ações, suas interações e suas brincadeiras para termos uma postura responsável com a pesquisa, “sem deixar de lado a questão do olhar do pesquisador, mas sem cometer o equívoco de trazer os sujeitos para os relatos apenas a partir desse olhar” (Silveira; Oliveira, 2015, p. 95). As mesmas provocações são constituídas pela pesquisadora Adriana Friedmann (2020) ao discorrer sobre a necessidade e urgência de uma mudança de postura metodológica por parte dos pesquisadores/as e/ou educadores/as e/ou ainda gestores/as

Mudança ética e metodológica a partir da qual os adultos se tornam, em algumas situações, aprendizes e ouvintes, e que provoquem todos nós a exercer verdadeiro respeito pelas crianças. Essas mudanças mexem estruturalmente com propostas levadas para crianças em todos os âmbitos e espaços e trazem questionamentos a respeito do papel dos adultos nas relações com elas – nos processos educacionais, no desenho de currículos, programas, projetos e outras atividades (Friedmann, 2020, p. 21).

Abriu-se para as diferentes e diversas falas e expressões que crianças de contextos socioeconômicos e culturais distintos vem produzindo é compreender o pluriverso e não o universo das produções epistêmicas dessas crianças, esses seres de pouca idade também são produtores de conhecimentos. Pluriverso, aqui, tratamos a partir do que Maurício Reis (2020, p. 25), baseado nas reflexões do filósofo Mogobe Ramose: “refere-se à multiplicidade dos universos, negando peremptoriamente a noção de um verso singular que hierarquiza e redistribui o poder, centralizando no domínio da periferia”, quando abordamos as epistemologias a partir do paradigma pluriversal não há centralidade e, assim sendo, não há periferia, Reis (2020) também nos traz o quanto essa perspectiva é incompatível com a colonização epistemológica, pois anula as relações de poder que constroem mundos. Como confirma Ramose (2011) na perspectiva pluriversal não há anulação de outro:

Considerando que “universal” pode ser lido como uma composição do latim unius (um) e versus (alternativa de...), fica claro que o universal, como um e o mesmo, contradiz a ideia de contraste ou alternativa inerente à palavra versus. A contradição ressalta o um, para a exclusão total do outro lado. Este parece ser o sentido dominante do universal,

mesmo em nosso tempo. Mas a contradição é repulsiva para a lógica. Uma das maneiras de resolver esta contradição é introduzir o conceito de pluriversalidade (Ramose, 2011, p. 10).

Na lógica pluriversal não existe centro e periferia, mas centros que são múltiplos e plurais e nesse mesmo diálogo, Arturo Escobar (2015, p. 97) nos apresenta pluriverso como um mundo que caiba muitos mundos, “Estos mundos constituyen un pluriverso, es decir, un conjunto de mundos en conexión parcial los unos con los otros, y todos enactuándose y desenvolviéndose sin cesar”¹, onde haja encaixe para todos os mundos, horizontalidades.

4 EPISTEMOLOGIAS MIÚDAS

O conhecimento ser um ou ser mil se dará na dialogia com a diversidade e com suas diferenças. Para isso é necessário construir o entendimento de que não há um único conhecimento produzido na sociedade e sim conhecimentos, no plural. Para isso é importante partir de uma perspectiva interdisciplinar e se deslocar para produções epistêmicas em outros e diversos territórios para além dos que estão postos, como nos provoca Maurício Reis (2020) ao trazer a interdisciplinaridade como um caminho que aponta para a diversidade:

[...] tem a função de ‘misturar as vozes’ numa espiral de ecos para além da narrativa hegemônica branco-europeia. Neste emaranhado aracnídeo de pensamentos, a hegemonia tenderá a ser dissolvida no caldo resultante das diversas contribuições. Dessa dialética epistêmico-cultural surgirá uma síntese amparada no valor fundamental de reconhecimento da diferença como instância legítima do conhecimento, reorganizando as configurações de poder de maneira que a hierarquização das diferenças, que as transforma em desigualdades, ceda lugar à horizontalização. Neste sentido, a horizontalização dos saberes requer a abdicação dos juízos de valor para que realmente aconteça. Trata-se, portanto, do encontro dos diferentes saberes no mesmo nível de poder, cuja implicação se dá exatamente no fato de não haver nenhum saber acima do outro, mas os saberes se complementam como num quebra-cabeça esticado sobre um plano nivelado (Reis, 2020, p. 150).

Com isso, podemos afirmar que numa perspectiva de construção de conhecimento onde as relações de poder não sejam postas há lugar para ecoarem diversas vozes, entre elas as das crianças. Parafraseando Chimamanda Adichie (2019) há perigo no conhecimento único, não é possível que uma história única seja contada, como a autora propõe em sua frase célebre “perigo de uma história única”, assim como há perigo quando colocamos que uma única forma de construção de conhecimento seja válido. Outros/as pesquisadores/as também afirmam sobre a relação do conhecimento com as diferentes

¹ Esses mundos constituem um pluriverso, ou seja, um conjunto de mundos em conexão parcial um com os outros e todos agindo e se desenvolvendo sem cessar. (Tradução nossa).

experiências, Christian Laville e Jean Dionne (1999) dizem que “inúmeros conhecimentos são assim adquiridos a partir da experiência pessoal” (p. 18), mas também nos atentam que na pesquisa do saber é necessário ter métodos para chegar a compreensão mais próxima do conhecimento produzido e, principalmente, considerar a complexidade que as ciências humanas são munidas. Ampliando ainda a discussão, Hilton Japiassu (1979, p. 16), em seu livro *Introdução ao Pensamento Epistemológico* nos instiga a compreender a epistemologia “no sentido bem amplo do termo, podemos considerar o estudo metódico e reflexivo do saber, de sua organização, de sua formação, de seu desenvolvimento, de seu funcionamento e de seus produtos intelectuais”.

Assim, atentar-se à relação de poder que foi historicamente consolidada entre a pessoa adulta e a criança é de extrema relevância quando produzimos conhecimento *com* criança e infância. Há de considerar que, por mais que as relações de poder entre a criança e o adulto sejam questionadas, na atualidade, ainda insiste em permanecer uma relação desigual imposta, muitas vezes, pela força física (Piana; Bezzerra, 2019) ou não. Essa desigualdade está materializada em diferentes espaços - leia-se escola, família, etc. - a partir do entendimento de que a criança não é capaz de produzir reflexões sobre si e sobre o seu entorno. Na perspectiva do paradigma da Sociologia da Infância, as pesquisas *com* crianças são construídas a partir da escuta dos conhecimentos produzidos, por elas. Para isso, reivindicam-se novas formas de fazer pesquisa com crianças, para não reproduzir a comumente concebida relação de hegemonia e subalternidade entre o adulto e a criança.

Para pensarmos subalternidade pedimos licença à Gayatri Spivak (2010) que realiza uma intensa discussão sobre o termo em seu livro *Pode o subalterno falar?*. A subalternização aqui utilizada é a que provoca o silenciamento imposto e a não escuta que deslegitima qualquer forma de saber. Spivak (2010) também traz a provocação de que o subalterno só poderá, efetivamente, falar quando fizer na sua língua, na sua cultura, nos seus próprios esquemas explicativos, e se tiverem que fazer isso de outra forma nunca serão de fato ouvidos ou será uma escuta superficial que reproduz a violência epistêmica, podemos transpor tudo isso para as crianças, que por muitas vezes têm sobre suas falas a força adultocêntrica, pois “determina que somente os adultos ensinam e constroem a sociedade” (Santiago; Faria, 2018 p. 259); sobressaindo o ser adulto em função da criança que não o é ainda. Nas pesquisas que envolvem crianças e são pautadas no adultocentrismo e na subalternidade das crianças, falam por elas e acabam por fazer representações repletas de lacunas. Principalmente, por acreditarem que as crianças não têm condições de se autorrepresentarem. Quando as crianças podem contar a suas histórias significa que são escutadas, numa escuta ativa e envolta de toda a complexidade que existe nos modos de falar das pessoas de pouca idade.

Pautada em todo esse debate, quando trazemos o título *epistemologias miúdas* buscamos emergir provocações para refletir sobre os seres pequenos e suas miudezas grandiosas, na sua capacidade de

experienciar a vida, de viver múltiplas experiências em um corpo miúdo, com um repertório de vida próprio dos seus poucos anos de vida. Ao buscar a origem e significado da palavra miúda acessamos que vem do latim *minūtus, minūtum* que significa enfraquecido, diminuído de acordo com o dicionário *Michaelis*. O dicionário ainda apresenta outras definições como algo de pequenas dimensões, muito pequeno ou ainda o que está atento aos detalhes, minucioso. Popularmente usamos o termo para nos referir as pequenas coisas ou até mesmo às crianças pequenas como apresenta a pesquisa de Ana Lúcia Bonilha e Maguida Stefanelli (1999) ao nomearem a pesquisa que realizaram de *Crianças Miúdas*, dando ênfase em como as mães chamavam as crianças que nasciam com pouco peso. Aqui usamos epistemologias miúdas refletindo o quão o pequeno não é menor, mas sim minucioso e, assim, o quão urgente é, quando fazemos pesquisas entre crianças e com crianças, uma reeducação do olhar, como provoca Ana Clara Nimirichter (2020, p. 36) “reeducar o meu olhar para as miudezas da vida viva”, ao se referir a importância de se atentar às crianças. Ainda porque, nas miudezas do ser criança, há existências mil e muitas linguagens que emergem nas insistências de se relacionarem com o cotidiano e seus detalhes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nestes escritos revisitamos o entrelaçar de crianças e escuta e epistemologias pautado no paradigma da Sociologia da Infância, que diante de todas as urgências aqui debatidas se consolidou como campo teórico e metodológico em um processo de ruptura com a sociologia e a sociologia da educação, que não tinha como principal premissa a escuta da criança como forma de construir conhecimentos com elas sobre si. Desta forma, evidencia-se no debate a importância de olhar para as crianças e suas linguagens para compreendermos que mesmo parecendo que muito sabemos sobre esses seres miúdos ainda pouco conhecemos e por isso temos muito a pesquisar. Também é importante lembrarmos que é um território que não habitamos mais; já fomos crianças em outro tempo e espaço e estamos muito distantes desse ser criança como adulto, ainda porque não é mais da mesma forma, pois o ser criança não é estático, é temporal e espacial.

Também podemos compreender a relevância de uma mudança metodológica nas pesquisas que envolvem crianças, principalmente no que se relaciona ao abandono do adultocentrismo, por limitar as reflexões sobre a temática, visto que é realizar pesquisa *com* e *entre* crianças, é se pautar na participação ativa das crianças em todo o processo. Propondo-se, em campo, realizar uma escuta ativa das crianças que perpassa, essencialmente, em compreender o que elas têm a dizer sobre esses assuntos que as atravessam. Para isso é necessária outra perspectiva e a Sociologia da Infância apresenta lentes de análise que colocam a criança como sujeito ativa da pesquisa, capaz de opinar e construir reflexões sobre as problemáticas que estão envolvidas.

Outro ponto de grande relevância no debate proposto é que para construir pontes e não muros nas pesquisas com/entre crianças é importante perceber o tempo e o ritmo delas. Compartilhar com elas seus tempos infinitos em conversa consigo e com o território que se renova na experiência. Nesse interagir que nasce, todos os dias, o novo, “nos encontramos com o seu sempre novo e sempre renovado prazer de experimentar” (Cabanellas *et al.*, 2020, p. 45). Sem esquecer, como Marcelo Bueno (2018) nos convida, a problematizar que esse tempo da criança é um tempo poético, no qual a criança passa horas observando os detalhes do vento soprando a terra e balançando as folhas das árvores. As pesquisas com/entre crianças necessitam dialogar com esse tempo organizado no estar e não é no tempo do adulto que foca no ter e no resultado imediato. Pesquisas com crianças urgem do tempo para que se possa abrir espaços para as infâncias habitarem no pesquisador, para as crianças encontrarem moradas nas pesquisas que as escutam, que promovem mudanças de dados apresentados por elas e para elas, ainda porque melhorias para crianças é também melhoria para o todo e por isso, para a academia e suas pesquisas, é um ato revolucionário a escuta de gente miúda, a escuta ativa e atenta aos seus diferentes modos de falar.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB).

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo da história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. Coleção Femininos Plurais. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ALVES, Rubens. *Essencial: 300 pílulas de sabedoria*. 1. ed. São Paulo: Planeta, 2015.
- ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2018.
- BARROS, Manoel de. *Poemas concebidos sem pecado e face imóvel*. 1. ed. São Paulo: Grupo Companhia das Letras, Alfabeta, 2016.
- BELLONI, Maria Luiza. *O que é sociologia da infância?*. Campinas: Autores Associados, 2009.
- BONILHA, Ana Lúcia Lourenzi; STEFANELLI, Maguida Costa. Criança miúda: o cotidiano do cuidar no contexto familiar. *Revista Gaúcha de Enfermagem*. Porto Alegre, v. 20, n. especial, p. 22-36, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BUENO, Marcelo Cunha. *No chão da escola: por uma infância que voa*. Cachoeira Paulista: Editora Passarinho, 2018.

CABANELLAS, Maria Isabel; ESVALA, Clara; ESVALA, Juan José; POLONIO, Raquel. *Ritmos infantis: tecidos de uma paisagem interior*. São Paulo: Pedro & João, 2020.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 6ed. São Paulo: Contexto, 2017

CORSARO, William A. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre-RS: Artmed, 2011.

CHILDREN, Reggio. *Mostra Sconfimenti – Atravessando Fronteira: encontros com sujeitos vivos / paisagens digitais / Reggio Children*; tradução Thais Helena Bonini; revisão técnica Leticia Chaves Monteiro. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2020.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. *Simpósio Internacional: formação de educadores em arte e pedagogia*. Universidade Mackenzie, 15 a 17 de outubro de 2015. São Paulo: Terracota Editora, 2015.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Penso, 2019.

DELGADO, Ana Cristian Coll; MÜLLER, Fernanda. *Sociologia da Infância: pesquisa com crianças*. Revista Educ. Soc. Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GdNZMSwhJTXwFJ3RhbfYjpJ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 22 abr. 2023.

ESCOBAR, Arturo. Territorios de diferencia: la ontología política de los “derechos al territorio”. *Revista Desenvolvimento e Meio Ambiente*. UFPR, v. 35, p. 89-100, dez. 2015.

ESCUTAR. In: *Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa Michaelis*. [On-line]. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/escutar/> Acesso em: 07 nov. 2021.

ESCUTAR. In: *Dicionário Brasileiro*. [On-line]. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/escutar/>. Acesso em: 07 nov. 2021.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *Educação pré-escolar e cultura*. Campinas: Cortez, Editora UNICAMP, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2019.

FRIEDMANN, Adriana. *A vez e a voz das crianças: escuta antropológicas e poéticas das infâncias*. 1. ed. São Paulo: Panda Books, 2020.

GOBBI, Marcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato. Linguagens infantis: convite à leitura. In: GOBBI, Marcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato. *Infância e suas linguagens*. São Paulo: Cortez, 2014.

HOOKS, bell. *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra*. Editora Elefante, 2019.

- JAPIASSU, Hilton. *Introdução ao pensamento epistemológico*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- MALAGUZZI, Loris. Ao contrário, as cem existem. In: HOYUELOS, Alfredo. *A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. 1. ed. São Paulo: Fhorte, 2020.
- MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. *Sociologia da Infância e Educação Infantil: à procura de um diálogo*. *Revista do Centro de Educação*, v. 42, n. 1, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/1171/117150748012/html/>. Acesso em: 22 abr. 2023.
- MIÚDA. In: *Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa Michaelis*. [On-line]. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/miuda/>. Acesso em: 07 nov. 2021.
- MORAES, Vinícius; POWELL, Baden. Samba da Benção. Composta em 1967. In: *Vinicius*. Elenco. São Paulo: Tonga Editora Musical LTDA 1967.
- NIMRICHTER, Ana Clara. *O que (quase) não se vê: olhares de infâncias na natureza*. 2020. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2020.
- OLIVEIRA, Fabiana de; SILVEIRA, Débora de Barros. Sonia Kramer. In: ABRAMOWICZ, Anete (org.). *Estudos da Infância no Brasil: encontros e memórias*. São Carlos: EdUFSCAR, 2015.
- OLIVEIRA, Máira Caroline Defendi; LISINGEN, Irlan von. Alternativas epistêmicas emergentes na ciência e seu ensino a partir do sul global. *Revista Perspectiva*, v. 39, n. 2, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/67902>. Acesso em: 22 abr. 2023.
- ONU. Organização das Nações Unidas. *Declaração Universal dos Direitos Da Crianças*, 1959. Disponível em: http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/cgvs/usu_doc/ev_ta_vio_leg_declaracao_direitos_crianca_onu1959.pdf. Acesso em: 22 abr. 2023.
- PIANA, Maria Cristina; BEZERRA, Mayara Simon. Marcas na infância: o poder do adulto sobre a criança e a violência sexual. *Revista Libertas, Juiz de Fora*, v. 19, n. 1, p. 200-212, jan./jul. 2019.
- PONZIO, Eloisa; PACHECO, José. *Reggio Emilia e Ponte: a gênese de novas construções sociais de aprendizagem*. São Paulo: Edições Mahatma, 2019.
- RAMOSE, Mogobe B. Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana. Tradução Dirce Eleonora Solis, Rafael Medina Lopes e Roberta Ribeiro Cassiano. *Ensaio Filosóficos*. Volume IV. outubro/2011.
- REIS, Maurício de Novais. *Ensino de filosofia: do universo eurocêntrico ao pluriverso epistêmico*. Porto Alegre: Editora Fi, 2020.
- SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Da descolonização do pensamento adultocêntrico à educação não sexista desde a creche: por uma pedagogia não violenta. In: TELES, Maria Amélia de

Almeida; SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart (org.). *Por que a creche é uma luta das mulheres? Inquietações femininas já demonstram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Introdução. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula; NUNES, João Arriscado. Para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistêmica do mundo. In: SANTOS, B. S. (org.). *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SARMENTO, Manuel J. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. (org.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TEBET, Gabriela. Desemaranhar as linhas da infância: elementos para uma cartografia. In: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela. *Infância & Pós-estruturalismo*. 2. ed revisada. São Carlos-SAP: Pedro & João Editores, 2019.

Title

Miúdas epistemologies: accessing knowledge produced by children.

Abstract

Researches involving children require a different methodological approach from those who carry them out, as it is necessary for the person who will carry out the research to understand that children are subjects, with their languages, who intervene directly in the social groups they are part of. Based on the Sociology of Childhood, this article aims to highlight the debate on the importance of research involving children considering them as producers of knowledge and cultures with a direct impact on the territories they inhabit. Also because children influence and are influenced by society, not being passive in their environment, but agents. For this, a qualitative bibliographical research was carried out that covered the theme. Thus, from the discussions presented in the text, we intend to present how relevant it is to carry out research with and among children, in a methodological change of rupture with adultcentrism, which is limited to their reflections on children. It is important to carry out research that takes into account the knowledge produced by children from active listening to their voices and their many languages so that we do not speak for them, but with them. For this, we weave a debate about childhood and children, in order to understand the singularities and pluralities that their conceptualizations carry. We also present listening as a way of materializing this other epistemological practice: the construction of knowledge produced by young people, small people who need to be recognized for their power.

Keywords

Children; Childhoods; Sociology of Childhood; Epistemology.

Recebido em: 03/07/2023

Aceito em: 08/08/2023