



Pesquisa etnográfica com crianças pequenas: reflexões sobre o papel do pesquisador

Ethnographic research with young children: reflections on the role of the researcher

Márcia Buss-Simão

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (NUPEIN - UFSC), Florianópolis, SC- Brasil, e-mail: marciabsimao@bol.com.br

Resumo

Nesse artigo, a partir de um recorte de uma pesquisa de doutorado já concluída em que a *geração de dados* foi realizada durante nove meses, no ano de 2009, em uma instituição de Educação Infantil com crianças entre 2 e 3 anos de idade, procura-se problematizar questões referentes ao papel do pesquisador nas relações e interações que estabelece ao realizar pesquisa com crianças pequenas. Para abordar essa temática, inicialmente, procura-se destacar nuances nos usos de termos que marcam teórica e epistemologicamente o campo dos estudos sociais da infância nas pesquisas com crianças procurando refletir criticamente sobre essas nuances. Em seguida, com base em notas de registro de campo procura-se problematizar questões referentes ao papel de adulto pesquisador ao estabelecer relações e interações com as crianças pequenas e estas com ele no processo de *geração de dados*. Como indicação importante fica a necessidade de assumir o papel de um adulto pesquisador que não possui

a autoridade e o poder comum aos adultos do contexto da pesquisa, bem como o cuidado para não ter comportamentos de uma tentativa duvidosa em ser uma criança. Outra indicação importante é a definição de que esse papel de pesquisador consiste na necessidade de um posicionamento, em primeiro lugar, como uma pessoa social e como um profissional com um propósito distinto e original, que procura marcar essa posição no dia a dia com as crianças.

Palavras-chave: Educação infantil. Pesquisa etnográfica. Papel do pesquisador.

Abstract

In this article, an excerpt from a doctoral research already completed in the generation of data was performed for nine months in 2009 at an institution of kindergarten with children between 2 and 3 years old, seeks to problematize questions regarding the role of the researcher in establishing relationships and interactions to conduct research with young children. To approach this issue, initially, try to highlight nuances in the uses of terms that mark the theoretical and epistemological field of social studies of childhood in research with children looking critically reflect on these nuances. Then, based on field notes record seeks to discuss issues relating to the role of adult researcher to establish relationships and interactions with small children and those with him in the process of data generation. How important indication is the need to assume the role of an adult researcher who does not have the authority and power common to adults the context of research and careful not to behave in a dubious attempt at being a child. Another important indication is the definition of that role as a researcher is in need of a position first as a social person and as a professional with a distinct purpose and original, which seeks to check this position in the day-to-day with the kids.

Keywords: Early childhood education. Ethnographic research. Role of researcher.

Introdução

A escrita desse texto é um recorte de uma pesquisa de doutorado já concluída em que a *geração de dados* foi realizada durante nove meses, no

ano de 2009, em uma instituição de Educação Infantil, com crianças entre 2 e 3 anos de idade. Utilizo o termo *geração de dados*, e não *coleta de dados*, com base em Graue e Walsh (2003), que sinalizam o fato de que os dados não ‘andam por aí’ esperando que algum investigador os recolha, ao contrário, eles provém das relações e das interações complexas que o investigador estabelece com o campo investigado, de modo que, um ‘dado’ pode ser considerado relevante para um investigador e pode não ser para outro. Essa denominação também vai ao encontro das reflexões sobre a complexidade do papel do pesquisador ao considerar a necessidade e o desafio de estabelecer relações e interações com crianças bem pequenas. Zélia de Brito Fabri Demartini alerta que realizar pesquisas com crianças desafia os pesquisadores ao enfrentamento “[...] de trazer à tona as implicações das relações estabelecidas pelo pesquisador com seus ‘novos’ sujeitos” (FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2005, p. viii). Esses ‘novos’ sujeitos de pouca idade agora passam a trazer novas demandas para a pesquisa educacional, especialmente na Educação Infantil, sendo que, nos limites desse artigo, procuro trazer para o diálogo reflexões sobre o papel do pesquisador adulto ao estabelecer relações e interações com as crianças pequenas e estas com ele no processo de *geração de dados*.

Ao refletir sobre metodologias de pesquisa com crianças pequenas, compreendo que a definição da metodologia a ser utilizada deve ser decorrente dos objetivos que a pesquisa se propõe a alcançar, não havendo, *a priori*, metodologias melhores ou piores, mas sim, metodologias adequadas aos objetivos e aos problemas de pesquisa selecionados. Tal como indica Qvortrup (2005, p. 75), “[...] existem muitas formas de reunir a informação sobre a vida das crianças e sobre a infância”, e que a definição dos procedimentos metodológicos a serem utilizados necessita ser decorrente dos objetivos e problemas de pesquisa, o que aponta um cuidado em não criar ortodoxias ou prioridades na definição de metodologias de pesquisa. Essas reflexões motivaram minha escolha pela etnografia na realização da pesquisa, pois considero que este procedimento, que permite e implica uma participação mais direta das

crianças, é profícuo para os investigadores que pretendem se aproximar da perspectiva das crianças e conhecer seus modos de vida.

Compreendo como indica Jenks (2005, p. 65) a etnografia como “[...] descrição detalhada de formas de interação social”. Além dessa descrição detalhada das formas como acontecem as relações e interações sociais, para a definição da escolha pela etnografia, outro ponto que ganhou centralidade foi a afirmação de Geertz (1989, p. 20): “O objetivo é tirar grandes conclusões a partir de fatos pequenos, mas densamente entrelaçados”. Além de um esforço intelectual em produzir uma análise a partir de *descrições densas*, outro ponto que ganhou centralidade na escolha pela etnografia foi a possibilidade de exercitar na prática a alteridade e o princípio ético e epistemológico do pesquisador que se dedica a estudar as crianças. Este esforço pode ser lembrado aqui pelas palavras de Velho (1978, p. 37, grifos no original): “[...] a ideia de se *pôr-se no lugar do outro* e de captar vivências e experiências particulares exige um mergulho em profundidade difícil de ser precisado e delimitado em termos de tempo”.

Essa particularidade de se *colocar no lugar do outro*, envolve a centralidade das relações, pois como destaca Ferreira (2003, p. 150), “[...] na base da pesquisa etnográfica estão relações e interações sociais entre adulto e crianças e entre estas últimas” e a construção dessas relações e interações nem sempre pode ser delimitada em um tempo determinado. Por essa razão é que a temática do papel do pesquisador se torna emblemático, pois uma das prerrogativas da etnografia reside na necessidade do pesquisador procurar se tornar semelhante aos sujeitos pesquisados, ou seja, se tornar um *nativo*. Ao realizar uma pesquisa com crianças é incontestável que, como pesquisadora adulta, nunca serei uma criança e que, pelo menos, considerando a ordem geracional, sempre o adulto será diferente das crianças por estar agrupado a uma outra geração e cultura. Tendo em conta essa concepção mantive, na condução da pesquisa o alerta de Alanen (2009), Kelle (2005) e Mayall (2005) para a realidade de que, por escolha ou por circunstância, a ordem geracional permanece. Ao considerar essa particularidade e importância para os Estudos Sociais da Infância, James (2008, p. 253) indica que “[...] a questão do papel do pesquisador se tornou uma das questões centrais na pesquisa com crianças”.

Uma pesquisa *com* crianças pequenas

No campo dos estudos sociais da infância, torna-se primordial a compreensão das crianças como atores sociais¹ que merecem e devem ser ouvidas e serem consideradas informantes legítimos, sobretudo em assuntos que lhes digam respeito, com isso, busca-se alcançar uma compreensão mais aproximada das experiências e perspectivas das crianças. Ferreira (2008) argumenta que a perspectiva de realizar pesquisa *com* crianças é um passo adiante no processo de busca e reconhecimento das crianças como atores sociais. Nesse reconhecimento, procura-se:

[...] adotar uma concepção de pesquisa *com* crianças em que elas são vistas como *atores sociais* implicados nas mudanças e sendo mudados nos mundos sociais e culturais em que vivem, e como protagonistas e repórteres competentes das suas próprias experiências e entendimentos – elas são, portanto, as melhores informantes de seu aqui e agora (FERREIRA, 2008, p. 149).

Pesquisadores internacionais e nacionais têm demonstrado, por meio de seus trabalhos, o esforço e o crescimento teórico no desenvolvimento de estudos para a construção de metodologias de pesquisa que compreendam as crianças como informantes competentes de suas próprias vidas. Já na década de 70 do século XX, aqui no Brasil, Fúlvia Rosemberg (1976, p. 1470) indicava que:

[...] se não posso imaginar o indivíduo se desenvolvendo em um vazio sociocultural, posso ajudá-lo pelas Ciências Sociais (sobretudo Sociologia, História e Antropologia) a apreender as semelhanças e diferenças do conceito de criança e das necessidades sociais a que ele responde.

¹ A ideia de que as crianças devem ser consideradas como atores sociais recebeu sua primeira declaração forte e escrita nas ciências sociais na década de 1970, num texto intitulado: “Pode haver uma Antropologia da Criança?” de Charlotte Hardman, em que a autora argumentou que as crianças devem ser vistas como pessoas a serem estudadas em seu próprio direito, e não apenas como recipientes de ensino de adultos.

Assim, nesse caminho em compreender as crianças de forma mais plena tem contribuído o diálogo entre diferentes campos disciplinares como a Sociologia, a Antropologia, a Educação, a Psicologia, a História, a Filosofia, a Geografia, entre outros, os quais têm sido definidos como Estudos Sociais da Infância. Souza e Castro (2008, p. 53, grifos das autoras) afirmam que nessa perspectiva, “[...] em vez de pesquisar *a criança*, com o intuito de melhor conhecê-la, o objetivo passa a ser pesquisar *com a criança* as experiências sociais e culturais que ela compartilha com as outras pessoas de seu ambiente”.

Por se tratar de um campo das ciências humanas e sociais, cabe destacar que, nessa perspectiva de pesquisa *com* crianças, como destacam Graue e Walsh (2003) não se objetiva pesquisar o que se passa *dentro* delas, mas sim *entre* elas, pois, nesse campo, as pesquisas centram-se sempre nas relações. Nessa mesma perspectiva, Hünersdorf (2008, p. 36), ao trazer os percursos das pesquisas etnográficas e sua relação com a educação na Alemanha, cita os estudos desenvolvidos pela pesquisadora da infância Helga Kelle, afirmando que há um deslocamento no foco das pesquisas recentes *com* crianças: “Com isso o foco se desloca dos atores em si, e também de uma formação e entendimento subjetivo, para as práticas dos atores” (HÜNERSDORF, 2008, p. 36).

Na tentativa de significar essas, a princípio, simples diferenças no uso das preposições *sobre* e *com*, as quais, no contexto das metodologias de pesquisa têm se apresentado como uma grande diferenciação de perspectivas, trago para o debate mais duas: o *como* e o *por quê*². A utilização da preposição *como* ao invés da pergunta *por que* e a definição desse uso como elemento central na condução da pesquisa foi proposto por Kelle e Breidenstein (1996). Os autores destacam que, na condução de suas pesquisas, têm se orientado pela pergunta *wie/como* ao invés da pergunta *warum/por que*, pois nessa perspectiva, primeiramente, não se pergunta nem sobre o desenvolvimento individual, nem sobre a realidade social como tal, senão sobre:

² Faço a tradução do *wie* e do *warum* do alemão com base em Kelle e Breidenstein (1996).

[...] como as crianças estabelecem relações e interagem entre si com a realidade social concreta. O olhar sobre a prática significa nessa junção, não o objetivo sobre o desenvolvimento no âmbito dos processos de socialização como pressuposto como, por exemplo, a noção de amadurecimento e não amadurecimento a ser definido como norma. Ao invés disso, como primeiro plano, estão os significados culturais e das práticas no dia a dia para as crianças mesmas (KELLE; BREIDENSTEIN 1996, p 51).

Também James (2008, p. 250) destaca que, nas proposições das pesquisas que compõem os novos estudos sociais da infância, há uma mudança radical quanto às perguntas de pesquisa: “[...] porque pressupõe que a compreensão de *como* as crianças aprendem, e não simplesmente *o que* aprendem, é fundamental para a compreensão dos processos de aprendizagem cultural”. Da mesma forma, Ferreira (2002, p. 41), em sua pesquisa de doutorado, esclarece que, ao conduzir sua pesquisa com as crianças, procurou usar o *como* como pergunta de pesquisa, em vez do *o quê* e do *por quê*: “Mais do que interrogar propriamente o ‘quê’ e o ‘porquê’, foi o ‘como’ que se tornou a estratégia metodológica para, ao privilegiar as ações das crianças, focalizar as suas interações”. A autora argumenta que adotou essa perspectiva com o objetivo de desafiar as suas concepções de adulto que, inevitavelmente, a acompanhavam na condução da pesquisa e que poderiam prejudicar ou impedir que ela compreendesse as crianças como atores sociais e a infância como um tipo particular de realidade social.

Continuando a refletir sobre a sutileza dos termos a serem utilizados para uma aproximação do ponto de vista e perspectiva das crianças Silva, Barbosa e Kramer (2005, p. 48) destacam a necessidade de uma reeducação do *olhar* e do *ouvir*, os quais seriam possíveis de desenvolver estando no trabalho de campo. Para elas, o *olhar* está orientado pela bagagem teórica do pesquisador, destacam que esse *olhar*, muitas vezes, não basta, é preciso associar o *ouvir* para que se compreendam as ideias que sustentam as ações e interações. Da mesma forma, Rocha (2008) enfatiza a necessidade de um olhar sensível para as crianças ao usar o termo *auscultar* para diferenciar do termo *ouvir* ou *escutar*, os quais, são muitas vezes

associados somente a uma mera percepção auditiva ou simples recepção de uma informação. Rocha (2008) justifica a adoção do uso do termo *ausculta*, pois ele indica a compreensão da comunicação feita pelo Outro, que envolve sempre uma recepção e compreensão, não podendo se dar sem uma interpretação.

Sobre essa temática, Ferreira (2010) pontua também para não se confundir o termo “dar voz”, que significa dar condições para a expressão, para a fala, que pode ir muito além do verbo e da oralidade, com o termo “ter voz”. A autora ainda alerta que a declaração intencional de “dar voz às crianças” não significa, por si só, que as crianças poderão falar, tampouco significa que todas elas falarão ou, que falem sobre o que querem, nem garante que, mesmo falando, elas sejam ouvidas ou, que o que elas têm para dizer, seja interpretado corretamente. A utilização do termo ‘dar voz às crianças’, além de levar ao equívoco de se entender que as crianças não teriam voz, passou a ser um clichê nos estudos sobre crianças e infância. James (2007) ao discutir essa problemática no campo da Antropologia defende que a retórica banal atual sobre ‘dar voz às crianças’, tanto dentro como fora da academia, representa uma ameaça para o futuro da pesquisa sobre a infância, pois mascara uma série de importantes problemas conceituais e epistemológicos. Para James (2007, p. 262), “[...] dar voz às crianças não é simplesmente ou apenas deixar as crianças falarem, é sobretudo explorar a contribuição única para nossa compreensão e teorização sobre o mundo social que a perspectiva das crianças pode fornecer”. A autora sugere que a Antropologia está singularmente posicionada para contribuir nesta tarefa de reflexão crítica e revisão por duas razões. A primeira é porque a Antropologia tem muito a contribuir no que se refere a teorização sobre o Outro, sendo que, em virtude da experiência acumulada em pesquisar, teorizar e escrever sobre essa temática, oferece uma série de lições de valor inestimável para os estudos acerca das crianças. A segunda razão é porque a Antropologia tem debatido, exaustivamente, problemas referentes à representação e a ‘voz’, com isso, pode contribuir e clarear alguns dos problemas enfrentados hoje nos estudos sociais da

infância, particularmente, no que se refere a autenticidade, pois ‘as vozes das crianças’ precisam ser traduzidas, interpretadas e mediadas.

Enfim, na assunção desses princípios metodológicos para a realização de pesquisa *com* crianças, é preciso assumir como legítimas as formas de comunicação e relações colocadas pelas crianças, mesmo que estas sejam diferentes das habitualmente utilizadas pelos adultos. Para tanto, é preciso um esforço dos adultos no sentido de se tornarem capazes de ouvir, interpretar, compreender e valorizar os seus pontos de vista como contribuições. Pois não seria preciso “dar voz” às crianças se não se concebesse que elas tenham contribuições, opiniões, experiências, críticas, ideias, ou seja, que tenham algo a dizer, seja verbalmente ou não, literalmente ou não.

Refletindo sobre o papel do pesquisador: quem serei eu na relação com as crianças?

A centralidade do papel do pesquisador envolve, fundamentalmente, a questão polêmica dos diferenciais de poder que existe entre o poder da criança e do pesquisador adulto, sendo que várias soluções para este dilema têm sido propostas. Jenks (2005) sugere que nas pesquisas com crianças é preciso suspender a questão etária, com o objetivo de deixar de lado o que já sabemos *sobre* como as crianças se diferenciam dos adultos quando se inicia o trabalho de campo, como um compromisso reflexivo do pesquisador. O autor é categórico também ao afirmar que não se deve encobrir o tema do poder, sobretudo “[...] aquele poder que para muitos analistas condena a diferença e a relação entre crianças e adultos” (JENKS, 2005, p. 64). Para o autor, não devemos ‘fechar’ os olhos para as diferenças de poder — como também em pesquisas com adultos — e nem manter uma ideia de que somos todos equivalentes e que podemos comunicar através da mesma voz. Para ele, essa ideia remete a uma “teoria de interação liberal que nega, por exemplo, que as pessoas de raça negra podem escolher falar com os da mesma raça ou que as mulheres se relacionam especialmente com mulheres” (JENKS, 2005, p. 65).

No que se refere ao papel de pesquisador, algumas indicações ou proposições teóricas já foram acumuladas como: o “papel mínimo de adulto” ou “papel menos adulto” (MANDELL, 1991; MAYALL, 2005; THORNE, 1993), o “papel do adulto atípico” (CORSARO, 2005) ou o “papel do adulto pouco comum” (CHRISTENSEN, 2004), e ainda o de “amigo” (FINE; SANDSTROM, 1988). Tendo em conta essas indicações e procurando aqui trazer para o debate a experiência da condução de uma pesquisa de doutorado, ao entrar em campo, minha preocupação central era em não optar por uma definição ‘formal’ e, *a priori*, de um papel como pesquisadora, mas não desconsiderando a diferença geracional, mostrar para as crianças que eu não tinha a autoridade e o poder comum aos adultos daquele contexto de Educação Infantil. Assim, procurei de modo reflexivo e cuidadoso, ser reconhecida como uma adulta e, ao mesmo tempo, evitei tomar decisões e ações que pudessem me levar a ser identificada como tendo algum poder ou autoridade, para não ser confundida com uma professora, ou uma auxiliar, sendo estas configurações de papéis adultos tradicionais nesse contexto de Educação Infantil.

Procurei me posicionar como uma adulta pesquisadora que estava interessada em conhecer mais sobre as crianças e que tinha interesse em observar, acompanhar e saber mais sobre suas experiências. Nesse posicionamento, tomei o cuidado para não ter também comportamentos de uma tentativa duvidosa de ser uma criança, pois compreendo que as crianças são competentes o suficiente para perceber que não sou uma delas. Outro aspecto central na definição desse papel de pesquisador consiste na necessidade de um posicionamento, como sublinha Christensen (2004, p. 174), no qual: “[...] o pesquisador surge em primeiro lugar como uma pessoa social e, por outro, como um profissional com um propósito distinto e original”.

Com base nessas indicações, procurei me posicionar como uma adulta pesquisadora, sem autoridade aparente³ nesse contexto investiga-

³ Não pretendo com essa nomenclatura criar uma ‘nova’ denominação sobre o papel do pesquisador, mas diferenciar meu posicionamento em relação aos outros adultos – professoras – desse contexto.

tivo, procurando marcar minha posição de uma profissional com um propósito original e distinto dos demais adultos que atuavam diretamente com as crianças. No que diz respeito à necessidade que me movia em não demonstrar uma autoridade aparente nesse contexto, utilizo as indicações de Fine e Sandstrom (1988, p. 14) quando afirmam que: “É a dimensão de autoridade, em especial que separa a pesquisa com adultos da pesquisa com crianças”. Procurando assumir essa diferenciação, eu acreditava que poderia me aproximar mais das crianças e, aos poucos, criar uma relação de confiança, sem deixar de atentar para a complexidade que a questão do poder envolve – pois concebo que ele não pode ser compreendido somente como estando com os adultos ou com as crianças, mas como *relações de poder* (FOUCAULT, 2004), as quais são móveis e utilizadas estrategicamente pelos diferentes atores sociais nas relações. No processo de pesquisa, esses movimentos de poder entre os diferentes atores sociais e com diferentes posições sociais, são produzidos e negociados nas interações sociais das crianças com o adulto, delas com as outras crianças e do adulto com as crianças e também com outros adultos nas configurações locais da pesquisa (CHRISTENSEN, 2004).

Com essa preocupação, em comum acordo com a professora, defini que eu não interferiria nas ações das crianças, a menos que houvesse alguma situação de perigo, em que outros adultos não estivessem por perto eu me manifestaria e agiria de alguma forma mais direta, caso contrário, procuraria manter uma posição de pesquisadora observante. No entanto, essa minha definição *a priori* não transcorreu sem percalços, pois foi a Emanuele⁴, já no primeiro dia com as crianças, quem colocou em questão minha função e autoridade ali, fazendo-me ver e confrontar-me com meu papel e perceber que tanto eu como adulta investigadora quanto

⁴ Considerando questões éticas e aspectos de autoria e autorização (KRAMER, 2002) utilizo os primeiros nomes das crianças – em algumas situações utilizo o apelido usado entre as próprias crianças nos seus diálogos e relações – procurando não revelar o sobrenome e omitir o nome da instituição onde a pesquisa ocorreu.

elas como investigadas influenciarmos, constrangemos, jogamos e controlamos o campo das relações e interações sociais que acontecem:

*No parque, para observar as crianças, utilizei a estratégia de ficar próxima de algumas delas, sem saber ao certo se isso funcionaria, pois lá havia muitas crianças de outros Grupos. Aproximei-me do escorregador onde Nicole, Willian, Léo e Emanuele brincavam de escorregar. Enquanto eu os observo há algumas situações de conflito entre elas: Nicole belisca e bate no Willian que, por sua vez, chora e, em seguida, revida. Na seqüência, Nicole chora e também revida. Willian chora e logo revida. Fiquei sem saber como deveria agir, olhava para a situação e me angustiava, pois, as crianças estavam se machucando e nenhum adulto aparecia para mediar a situação. **Emanuele**, que me observava já há algum tempo diz: o Willian bateu na Nicole! Não deve...tu vai brigá com ele né?*

Ao ouvirem Emanuele, todas as crianças olham para mim, esperando minha resposta. Com o receio de que elas me percebam como alguém com poder de decisão e autoridade e que vai resolver os conflitos, procurei não demonstrar qualquer reação, na seqüência as crianças voltam a brincar (Notas de campo de 26 mar. 2009).

Mesmo que a *reflexividade metodológica* potencialize, entre outras, a capacidade para agir diante de imprevistos e, apesar da minha definição, de somente em casos extremos intervir e agir mais diretamente, nesse episódio, fui de certo modo, ‘pega de surpresa’ e mesmo tendo, teoricamente, previsto situações semelhantes, diante dos fatos, minha capacidade de ação paralisou-se, ou melhor, somente fui capaz de agir no sentido de criar a imagem de alguém que não tem autoridade e nem poder para intervir, ficando em débito com meu posicionamento ético de procurar intervir para que as crianças não se machuquem.

A perspicácia de Emanuele, ao me colocar em xeque tão diretamente, já no primeiro dia, tornou evidente que, estando ali como pesquisadora, observando-as, também estava sendo observada. Essa observação tão atenta deixou-me sem saber ao certo como deveria agir, dividida entre o dever moral e ético de proteção e a necessidade de construção de uma posição de confiança, mas sem autoridade e poder comuns aos adultos

daquele contexto, com isso, expondo as fragilidades dos saberes, poderes, emoções e desejos de uma adulta frente às crianças.

Essa situação me fez recordar das reflexões tecidas por Da Mata (1978) ao se referir a um *anthropological blues*, ou seja, aspectos extraordinários, ou pontos que sempre emergem em todo o relacionamento humano. Ou ainda, os elementos que se insinuam no processo de trabalho de campo e que não estavam sendo esperados. Nas palavras de Da Mata (1978, p. 30): “Seria possível dizer que o elemento que se insinua no trabalho de campo é o sentimento e a emoção. Estes seriam, para parafrasear Lévi-Straus, os hóspedes não convidados da situação etnográfica”. Essa citação, assim como o posicionamento de Emanuele, traz a necessidade de reflexão sobre a intrusão da subjetividade e da carga afetiva que vem com ela.

Nessa dimensão *peçoal* ou *existencial* (DA MATA, 1978) da pesquisa, não estou mais me relacionando com crianças imaginadas e com situações para as quais eu tenha me preparado, mentalmente, para agir. Mas sim, com crianças concretas e reais, deparando-me com situações que se insinuam no campo, sem serem planejadas. O episódio relatado fez com que eu refletisse ainda mais sobre como julgar legítimas e necessárias as intervenções já planejadas, pois, ainda assim senti-me ‘desavisada’ ao me deparar com elas. Fine e Sandstrom (1988, p. 27), destacam que o julgamento sobre a legitimidade das intervenções é adequado e deve, pelo menos, depender um pouco da situação: “As crianças podem colocar-se em perigo. Nesse caso, um observador participante adulto tem a obrigação moral de ajudá-las de uma maneira, isso é ‘proteção’”. Situação semelhante à descrita aqui voltou a se repetir no terceiro dia em que eu estava em campo e, novamente, Emanuele estava envolvida. Nesse momento, já refeita do primeiro episódio, procurei intervir de modo respeitoso.

Larissa desenha com giz de cera em uma folha sobre a mesa e Emanuele se debruça sobre a mesa, impedindo que Larissa continue seu desenho. Larissa se incomoda e puxa o cabelo de Emanuele, que se mantém imóvel. Emanuele percebe que observo a situação. Como Emanuele não sai de cima do desenho, Larissa agora belisca seu braço, mas ainda assim Emanuele fica imóvel e, além disso, totalmente muda. Quando Larissa vai com a mão em

direção ao rosto de Emanuele, com a intenção de beliscar o rosto, interfiro tocando no braço da Larissa, - eu estava bem próxima e só estendo o braço - e digo: - “não precisa beliscar Larissa, tu debes pedir para Emanuele sair”. Nesse momento Emanuele se ergue, pois estava debruçada sobre a mesa e me diz: - “Ela está me beliscando” e digo: - “Ela te beliscou porque você estava deitada sobre o desenho dela assim ela não consegue desenhar” (Notas de campo de 1º abril 2009).

Depois das ‘provas’ iniciais, tanto para mim quanto para as crianças, gradualmente fui construindo meu espaço como pesquisadora com elas. As representações sobre minha presença e meus papéis no grupo nem sempre estavam bem definidos para todos como pode ser visto no excerto que segue:

Nicole se aproxima me chamando de ‘tia’, Isadora imediatamente a corrige:

Isa: Não é tia!

Nicole: É tia sim.

Isa: Não. É professora [professora] — mas Isa parece não ter certeza de que sou professora e complementa: Não, não é professora [professora], é Márcia.

Manu: É, é a Márcia.

Isa: Não é Macia! É Márcia — mudando alguma coisa na pronúncia para estar mais correta.

Em seguida, as atenções se voltam ao meu bloco de anotações, todos querem desenhar meu nome no caderno: Léo, Nicole, Manu, Isadora e Amanda (Notas de campo de 1º maio 2009).

À medida que a pesquisa ganhou continuidade, e que passei a estar com elas semanalmente, as crianças passaram a me solicitar coisas, ou a me utilizar para pedir coisas para os adultos, pois estavam cientes de meu estatuto de adulta e que talvez, como adulta, conseguiria com mais sucesso as pequenas coisas desejadas por elas, apesar de minha postura de não interferência deliberada para não ser confundida com os demais adultos do contexto:

Ainda na sala, depois de as crianças terem realizado a ‘atividade pedagógica’, Helena e Isadora se dirigem a mim e pedem as mamadeiras [embalagens de plástico vazias que estão no alto da estante].

Márcia: *Precisamos perguntar para a professora se podemos pegar. aguardo um pouco para ver se elas perguntam para a professora, pois eu não gostaria de pedir, mas elas esperam por mim e Léo me observa e depois diz:*

Léo: *Pergunta!*

Márcia: *Roseli, eles estão pedindo as mamadeiras, eles podem brincar agora?*

Professora: *Sim, quem já terminou de fazer a atividade pode sim! (Notas de campo de 15 jul. 2009).*

Ao mesmo tempo em que as crianças utilizavam meu estatuto de adulta para conseguir pequenos desejos, os progressos de minha aceitação no grupo são deflagrados em pequenos gestos: me convidam para brincar, “entra aqui, vem!”, “agora vamos cantar parabéns para você”⁵, mostram-me suas sandálias e sapatinhos novos, querem sentar ao meu lado ou me convidam para sentar ao seu lado, querem me dar a mão para ir ao refeitório, querem compartilhar da minha garrafa com água ou pedem meu bloco de anotações para ‘escrever’ e desenhar. As crianças também mostram seu interesse por mim perguntando se tenho filhos, onde moro, quando e como vou para casa. Considero que essas situações e relações revelam sua importância na pesquisa, pois contribuem na construção da proximidade e distância necessária para o lugar de pesquisadora. Uma distância que não se caracteriza somente como distância, mas também um distanciamento a partir da confiança, do vínculo criado na pesquisa. Como afirma Da Mata (1978, p. 34), “[...] só existe antropólogo quando há um nativo transformado em informante. E só há dados quando há um processo de empatia correndo de lado a lado”. Com isso, havendo um mútuo envolvimento entre o pesquisador e seus sujeitos de pesquisa, tornando possível, também, que aspectos de sua cultura e de seus modos de viver, os quais não são explicitados ou não aparecem à superfície, sejam visualizados e

⁵ Registros de 15 out. 2009, 5 jul. 2009 e 19 out. 2009, respectivamente.

compreendidos. Como define Velho (1978) trata-se de um problema complexo, pois envolve as questões de *distância social* e *distância psicológica*.

Cada vez mais as relações se fortalecem e sinto-me acolhida pelas crianças ao procurarem me confortar e convidar para participar das diversas atividades que acontecem, procurando me incluir, deflagrando a construção de relações de confiança, de afetividade, de cuidado.

Enquanto desenham, Ana Laura e Manu travavam um diálogo sobre as tartarugas e sobre a visita feita ao projeto Tamar. Durante a conversa citaram a tartaruga Olívia. A preocupação da Ana Laura é que elas — as tartarugas — eram grandes e se elas colocassem a mão na água a tartaruga morderia. Manu tranquiliza Ana Laura dizendo:

Manu: *Mas nós estamos em cima [penso eu que ela se refere a estarmos acima da água] ela não pode vir em cima.*

Enquanto Manu argumenta, se vira, me olha e pergunta:

Manu: *Márcia, você foi junto lá ver a Olívia?*

Márcia: *Não sei... [realmente estava confusa] foi num passeio que vocês conheceram ela?*

Manu: *Uhum, não tem problema outro dia você vai com a gente no passeio. (Notas de Campo de 30 set. 2009).*

Assim como descreve Ferreira (2002) em sua pesquisa, em que a maior prova e evidência de confiança se deu quando as crianças a deixaram tomar parte em atividades ‘escondidas’ e conversas ‘secretas’ que envolviam o corpo e a sexualidade. Também em certa tarde, me surpreendi com a confiança das crianças em relação a minha presença e o desenrolar de uma situação íntima entre duas crianças. Pretendo trazer a situação, no entanto, omitindo os nomes delas, tendo em conta o princípio da privacidade e confidencialidade das ações sociais das crianças⁶.

⁶ Esse registro, inclusive, omiti também das profissionais, não entregando a elas essa parte do registro das notas de campo, pois ficou evidente que as crianças não queriam compartilhar tal acontecimento com os demais adultos.

Um dos meninos está brincando com animais de brinquedo que estão sobre a mesa. Aproximo-me dele e sento-me para dali observar. Uma das meninas se aproxima de mim e vem no meu colo; ela está chorosa pela disputa por um objeto, que acabou de ter com outra menina. Em seguida sai de meu colo e senta-se numa cadeira ao lado desse menino. Assim que ela se senta, ele a olha e convida:

Menino: *Vamos brincar de pegar aqui? [Juntamente com a frase leva uma de suas mãos até os genitais e segura-os – fico na dúvida se ouvi corretamente e continuo a observar os dois. Logo minha dúvida é esclarecida quando ele olha na minha direção e, em seguida, na direção da porta de entrada da sala onde está a professora e continua:] a prof. não vai ver! [e volta a olhar fixamente para a menina, aguardando uma resposta].*

Menina: *[Olha para ele e balança a cabeça negativamente].*

Menino: *Vamos, menina! [reforça o convite, falando seu nome].*

A menina permanece sentada e só balança a cabeça negativamente. Com a negativa da menina ao convite, a atenção do menino é desviada para a pista de carrinhos que está sendo construída pela auxiliar e algumas crianças em outra mesa (Notas de campo de 1º set. 2009).

Ao estar presente nessa situação, provei os sabores da conquista de confiança das crianças, bem como a surpresa diante da intimidade presenciada e meu compromisso com a confidencialidade dos dados gerados. Sentia-me, ao mesmo tempo, orgulhosa das crianças não dissimularem situações e conversas na minha presença, comprovando que não viam em mim alguém com a autoridade e o poder aparente como os demais adultos daquele contexto, todavia, sentia-me eticamente sem saber ao certo como lidar com esses dados. Não tinha certeza de que havia entendido corretamente, pois, primeiramente, não imaginei que eles tivessem tamanha confiança na minha presença e, em segundo lugar, porque até aquele momento, eu não havia presenciado situações que envolvessem sexualidade entre as crianças⁷. Ao ter certeza de que não havia entendido errado, ainda permanecia a dúvida se

⁷ Não há, nos limites desse artigo, condições de tematizar a questão da sexualidade; minha intenção é somente trazer o episódio para refletir a confiança estabelecida com as crianças no que se refere às questões metodológicas da pesquisa.

ele estava ciente de minha presença ali; apesar de eu estar a 50 centímetros de distância dele, ele poderia não ter se dado por conta de minha presença. Essa dúvida também foi esclarecida quando ele olhou em direção à porta de entrada da sala, onde estava a professora. Para olhar nessa direção, ele teve que desviar o olhar e a cabeça porque eu estava na frente de seu campo de visão, ou seja, com isso, ficou evidente que ele estava ciente de minha presença ali. Detenho-me nesses detalhes, pois eu, durante muito tempo, me questioneei se teria presenciado uma situação da qual não quisessem que eu tivesse participado, ou até que não vissem nessa situação algo confidencial. Todavia, com a afirmação do menino de que, dali onde estavam, a professora não poderia ver o que faziam, reafirmou-se para mim de que, também para as crianças, havia algo de confidencial e íntimo na situação, fato que me levou a não entregar para a professora e para as auxiliares o registro da situação. Mesmo que, por serem tão novas e pequenas – uma delas tendo recém-completado 3 anos e a outra tinha ainda 2 anos –, essas crianças não me solicitaram sigilo do que havia presenciado, todavia a afirmação e o olhar dirigido à professora trouxeram a indicação de que não queriam compartilhar tais brincadeiras e interesses com ela.

Mesmo no momento da escrita, permaneci com algumas incertezas se o anonimato com relação ao nome das crianças envolvidas seria um procedimento suficiente para trazer esses dados, pois, com os mesmos, posso exemplificar no âmbito metodológico, o processo de construção de confiança com as crianças, mas paradoxalmente, posso estar traindo a confiança criada. Christensen e Prout (2002, p. 488) destacam que, no âmbito da pesquisa com crianças, as questões éticas não se limitam a negociar o acesso e permissão, mas constituem uma parte importante do processo, em todo o percurso da investigação: “Eles podem surgir antes, durante e depois que um projecto de investigação seja concluído”. Os autores propõem que se trabalhe com o que eles definem de *simetria ética*, na qual o pesquisador deve trabalhar de modo reflexivo e cuidadoso, tendo como ponto de partida a premissa de que os direitos éticos para as crianças são iguais aos dos adultos. Além disso, deve considerar suas ações, responsabilidades, utilização de métodos adequados e formas de comunicação em todo o processo de

investigação: “A premissa é, antes, que a prática ética está ligada à construção ativa das relações de pesquisa e não pode basear-se em ideias ou pressupostos sobre os estereótipos de crianças ou de infância” (CHRISTENSEN; PROUT, 2002, p. 484). Com base nessa premissa as pesquisas com crianças pequenas necessitam estar alerta especialmente a temas como tradução e políticas de representação, pois é preciso atentar como se interpreta e se traduz o que as crianças dizem. Imprescindível se faz também definir como, o quê e para que fins selecionar a perspectiva das crianças na escrita de textos e documentos, a fim de, não somente confirmar preconceitos já estabelecidos ao invés de apresentar novos conhecimentos com base em perspectivas das próprias crianças como atores sociais.

Considerações finais

Ao longo desse texto procurei trazer para o debate algumas reflexões sobre o papel do pesquisador ao realizar pesquisa com crianças pequenas. A afirmação incontestável de que, como pesquisador adulto, nunca seremos uma criança, revela uma indicação importante em assumir o papel de um adulto pesquisador que não possui a autoridade e o poder comum aos adultos do contexto da pesquisa, que, no entanto, está interessado em conhecer, em observar, em acompanhar e saber mais sobre as crianças e suas experiências. Nesse posicionamento, também é fundamental o cuidado para não ter comportamentos de uma tentativa duvidosa em ser uma criança, pois elas são suficientemente inteligentes para perceber que não somos uma criança. Outra indicação importante é a definição de que esse papel de pesquisador consiste na necessidade de um posicionamento em primeiro lugar como uma pessoa social e como um profissional com um propósito distinto e original, que procura marcar essa posição no dia a dia com as crianças.

Considero que as reflexões aqui apresentadas a partir da descrição de situações que se insinuaram no campo, sem que fossem planejadas, as quais me desestabilizaram como pesquisadora no momento em que não mais estava me relacionando com crianças imaginadas, e sim com as

crianças concretas e reais se constituem em um contributo para a construção do acervo que se tem desenvolvido para se pensar o desafio e as demandas que esses ‘novos’ sujeitos de pouca idade passaram a trazer para a pesquisa educacional, em especial na busca em explorar a contribuição única para uma compreensão e teorização sobre o mundo social que as perspectivas das crianças venham trazer.

Referências

ALANEN, L. Generational Order. In: QVORTRUP, J; CORSARO, W. A.; HONIG, M-S. *The Palgrave Handbook of childhood studies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009. p. 159-174.

CHRISTENSEN, P. Children’s participation in ethnographic research: issues of power and representation. *Children and Society*, v. 18, p. 165-76, 2004.

CHRISTENSEN, P.; PROUT, A. Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, v. 9, n. 4, p. 477-497, 2002.

CORSARO, W. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação e Sociedade*, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

DA MATA, R. O ofício do etnólogo, ou como ter “Anthropological Blues”. In: NUNES, E. O. (Org.). *A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método de pesquisa social*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. p. 23-35.

FARIA, A. L. G. de; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Org.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

FERREIRA, M. M. M. “– A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!”: as crianças como atores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no cotidiano de um Jardim de Infância. 2002. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2002.

FERREIRA, M. Os estranhos 'sabores' da perplexidade numa etnografia com crianças em Jardim de Infância. In: CARIA, H. T. (Org.). *Experiência etnográfica em ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento, 2003. p. 149-166.

FERREIRA, M. "Branco demais" ou... reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 143-162.

FERREIRA, M. "- ela é nossa prisioneira!": questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Reflexão e ação*, v. 18, n. 2, p. 151-182, 2010.

FINE, G. A.; SANDSTROM, K. Researchers and kids. In: FINE, G. A.; SANDSTROM, K. *Knowing children: participant observations with minors*. London: Sage, 1988. p. 13-36.

FOUCAULT, M. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: FOUCAULT, M. *Ditos e escritos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. v. 5. p. 265-287.

GEERTZ, G. Uma descrição densa: por um teoria interpretativa da cultura. In: GEERTZ, G. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LCT. 1989.

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

HÜNERSDORF, B. Ethnographische forschung in der erziehungswissenschaft. In: HÜNERSDORF, B.; MAEDER, C.; BURKHARD, M. (Org.). *Ethnographie und erziehungswissenschaft: methodologische reflexionen und empirische Annäherung*. Weinheim: Juventa, 2008. p. 29-48.

JAMES, A. Give a voice to children's voice: practices and problems, pitfalls and potentials. *American Anthropology*, v. 109, n. 2, p. 261-272, 2007.

JAMES, A. Ethnography in the study of children and childhood. In: ATKISON, P. (Ed.). *Handbook of Ethnography*. Los Angeles: Sage, 2008.

JENKS, C. Investigação *Zeitgeist* na infância. In: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Porto: ESEPF, 2005. p. 55-71.

KELLE, H. Kinder un Erwachsene: die differenzierung von generationen als kulturelle praxis. In: HENGST, H.; ZEIHNER, H. (Org.) *Kindheit soziologisch*. Wiesbaden: VS Verlag, 2005. p. 83-108.

KELLE, H.; BREIDENSTEIN, G. Kinder als akteure: ethnografische ansätze in der kinderheitsforschung. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, v. 16, n. 1, p. 47-67, 1996.

KRAMER, S. Autorialia e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

MANDELL, N. The least-adult role in studying children. In: WAKSLER, F. C. (Ed.). *Studying the Social Worlds of Children: sociological readings*. London: The Falmer Press, 1991. p. 38-59.

MAYALL, B. Conversando com crianças: trabalhando com problemas geracionais. In: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Porto: ESEPF, 2005. p. 123-141.

QVORTRUP, J. Macro-análise da infância. In: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Porto: ESEPF, 2005. p. 73-96.

ROSEMBERG, F. Educação: para quem? *Ciência e Cultura*, v. 28, n. 12, p. 1467-1470, dez. 1976.

ROCHA, E. A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.

SILVA, J. P.; BARBOSA, S. N. F.; KRAMER, S. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. *Perspectiva*, v. 23, n. 1, p. 41-64, jan./jul. 2005.

SOUZA, S. J.; CASTRO, L. R. de. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 52-78.

THORNE, B. *Gender Play: girls and boys in school*. New Brunswick: Rutgers University Press, 1993.

VELHO, G. Observando o familiar. In: NUNES, E. O. (Org.) *A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método de pesquisa social*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. p. 36-46.

Recebido: 06/02/2013

Received: 02/06/2013

Aprovado: 17/05/2013

Approved: 05/17/2013

