

**O lugar do adulto pesquisador nas pesquisas com crianças:
reflexões sobre uma experiência**

**The place of the adult researcher in researches with children:
considerations based on experience**

Flora Lima Farias Souza¹

Marli Lucia Tonatto Zibetti²

Cleomar Ferreira Gomes³

Resumo: Nos estudos produzidos nos últimos anos, as crianças passaram a ser consideradas capazes de emitir opiniões em relação aos temas que lhes dizem respeito, o que evidencia a necessidade de se discutir o papel do adulto na realização destas pesquisas. O texto tem por objetivo discutir este papel com base em reflexões produzidas durante pesquisa de campo, de inspiração etnográfica, realizada em uma turma de quatro anos de uma escola municipal de educação infantil de Cuiabá, Mato Grosso. As análises dos registros de observação dos dez meses de permanência em campo indicam que a pesquisadora foi aceita pelas crianças como parte do grupo e que essa aceitação, construída aos poucos, foi resultado do esforço empreendido para se diferenciar dos modelos típicos de adultos com os quais elas estavam habituadas. A construção desse lugar implicou a atenção para os processos em curso nos grupos observados e o interesse genuíno em compreender a perspectiva infantil, o que torna possível diminuir o hiato entre as percepções dos adultos e das crianças nas pesquisas em educação.

Palavras-chave: Pesquisa com crianças; Etnografia; Relação adulto-criança.

Abstract: In recent years, studies on children began to consider them capable to provide opinions on themes that concern to them and emphasized the need to discuss adult researcher's role in such studies. This paper aims to discuss adult researcher's role based on reflections from ethnographic field research conducted with a four-year-old class group at a municipal school of early childhood education in Cuiabá (MT) – Brazil. Analysis of observation records for the ten-month period in the field indicates researcher's acceptance as a group member by the children was gradual, from the effort devoted to differentiate from typical adult models children are already familiar with. The creation of this place involve researcher's attention to the ongoing processes at the observed group and the researcher's genuine interest in understanding children's perspective so that the gap between children's and adult's perceptions can be reduced.

Keywords: Research with children; Ethnography; Adult-child relationship.

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Contato eletrônico: floralfarias@gmail.com

2 Universidade Federal de Rondônia

3 Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)

Introdução

Se, atualmente, as pesquisas com foco nas crianças não são novidade, até o início do século XX elas ainda eram escassas. Desde então, as crianças vêm atraindo a atenção de estudiosos de várias áreas, os quais, inicialmente, dedicaram-se à compreensão de suas características, suas habilidades, seus processos de desenvolvimento e de aprendizagem.

Mais recentemente, já com o entendimento sobre a infância como construção social, tais estudos foram compondo uma produção científica em que as crianças são consideradas como sujeitos que pensam, sentem, e que tanto podem como devem emitir opiniões sobre temas que lhes dizem respeito. Estudar as infâncias é debruçar-se no estudo da humanidade, na compreensão de homem sujeito, que não nasceu adulto, pois, conforme Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 71), “[...] não há uma infância natural, e nem uma criança natural ou universal, mas muitas infâncias e crianças”.

Segundo Quinteiro (2009) “Apesar de a infância ter sido uma das mais belas invenções da modernidade, na sociedade contemporânea a criança ‘é sempre vista de cima.’” (p. 42, destaques no original) o que levou as pesquisas nas áreas de ciências humanas a negligenciarem e subestimarem – por limitações metodológicas ou em decorrência de uma lógica social adultocêntrica – as potencialidades das crianças em opinar sobre determinados fenômenos.

Considerá-las protagonistas de seus processos, a despeito da peculiaridade metodológica de construção de dados com essa população, abre uma janela no interior das pesquisas qualitativas e amplia o olhar para alcançar o que os pequenos interlocutores têm a dizer. Trata-se de uma nova contribuição metodológica, um outro jeito de fazer ciência: por meio dessa nova possibilidade de pensar sobre, junto e a partir das crianças, os estudos sobre *a* criança transformam-se em estudos *com a* criança (DELGADO; MÜLLER, 2005).

A partir da Constituição Federal promulgada em 1988, as crianças foram reconhecidas pelo Estado como cidadãos de direitos. O Estatuto da Criança e do Adolescente sancionado em 1990 explicita a importância de sua participação, descrevendo-as como sujeitos sociais, competentes para falar de suas próprias experiências e realidades. Nesse sentido, ao “serem ouvidas acerca de temas que lhes dizem respeito não é uma concessão que lhes fazemos, mas um direito das crianças, e isso pode ajudar os adultos a tomarem melhores decisões” (CRUZ, 2010, p. 12-13).

Embora seja identificável o salto na concepção da sociedade frente às infâncias e crianças, ainda persiste a desigualdade e a distância das posições entre elas e os adultos nas dinâmicas sociais, uma vez que as questões relacionadas ao poder de decisão estão centralizadas na mão dos mais velhos, ainda que estas digam respeito aos pequenos. Kramer (2002) acrescenta que embora tal hierarquia manifeste-se como um fato natural – já vez que os menores necessitam da proteção e tutela dos maiores – isto é, na verdade, uma questão social que varia a partir das camadas sociais. Além disso, há assimetrias nas formas de entender e explicar o mundo, bem como na situação socioeconômica, comum em contextos de pobreza, como é o caso de pesquisadores que investigam o tema em escolas públicas de periferias urbanas.

Conforme adverte Cruz (2010), as relações desiguais reforçam a necessidade que as crianças sentem de expressar o que o adulto considera correto. Ou seja, as múltiplas determinações sociais marcam o tipo de relação estabelecida entre crianças e adultos, embora as características pessoais de ambos também influenciem.

Neste sentido, são necessários cuidados adicionais para o estabelecimento de uma relação que proporcione a liberdade de expressão à criança e respeito às suas ideias, de modo a evitar constrangimentos e desconfortos. Tais desafios colocam o papel do adulto pesquisador no centro do debate, uma vez que, para conquistar esse lugar junto às crianças, é necessária uma análise minuciosa das relações travadas pelo grupo no qual os investigadores estão se inserindo e da forma como as crianças reagem à nova presença.

É sobre este aspecto que nos debruçamos neste texto, tendo como ponto de partida a experiência de pesquisa desenvolvida no doutorado, a qual colocou o desafio da construção desse lugar junto às crianças de quatro anos de duas turmas de Educação Infantil, em Cuiabá, Mato Grosso. O contato direto com os/as estudantes das salas observadas desencadeou um processo reflexivo relacionado ao papel do adulto pesquisador e de sua relação com as crianças, ainda que essa reflexão não estivesse prevista nos objetivos da pesquisa de doutoramento.

Ao nos debruçarmos sobre a relação entre o adulto pesquisador e as crianças participantes, foi necessário superar a suposta lógica vertical de que a pesquisa daria voz às crianças (SPIVAK, 2010). Em vez disso, pautamo-nos na percepção de que a exclusão das crianças, ao longo da história da sociedade e, sobretudo nas investigações científicas, tem deixado de lado elementos significativos que conduziriam à compreensão dos processos sociais, em especial, dos escolares.

Por isso, o fato de uma adulta adentrar o universo infantil requereu ressignificações do papel de “gente grande” instituído pela sociedade e assimilado pelas crianças, o que demandou mais do que um tempo longo em campo: foi preciso sensibilidade e aporte teórico. Para tanto, recorreremos às contribuições dos estudos etnográficos, os quais apontam a importância dos códigos internos existentes em um nicho social, dando atenção especial para a relação construída entre pesquisadores e participantes e para os rituais de aceitação, percebidos à medida que o pesquisador conquista, de fato, um espaço de confiança junto ao grupo. Tais aspectos vão muito além da anuência por uma assinatura em um termo de consentimento/assentimento livre e esclarecido.

Portanto, à luz da experiência de pesquisa no doutoramento e orientadas pelo referencial teórico e metodológico das pesquisas etnográficas, nosso objetivo neste texto é refletir sobre o papel do adulto pesquisador na pesquisa com crianças.

Inicialmente, com base nas contribuições de pesquisadores que vivenciaram tal experiência, bem como de estudiosos que se dedicaram a discutir a pesquisa com esse público, apresentamos elementos importantes discutidos em pesquisas etnográficas com crianças. Em seguida, trazemos informações do lócus empírico, da produção e da análise de dados da pesquisa. Na sequência, destacamos elementos importantes dos registros de campo que nos permitiram analisar a inserção da pesquisadora junto às crianças. Nas considerações finais, destacamos os principais aspectos da discussão.

Pesquisas etnográficas com crianças

A etnografia tem suas raízes epistemológicas na Antropologia, tendo como referência magna os trabalhos de Lévi-Strauss e suas pesquisas com povos tradicionais. As culturas que se afastavam do eixo eurocêntrico eram estudadas pelos pesquisadores que imergiam, integralmente, nas realidades a serem conhecidas durante longos períodos.

No Brasil, a partir da década de 1970, a Antropologia interessou-se por investigar o universo urbano, mais do que se dedicar a discussões sobre civilizações afastadas. Assim, voltou-se para os moradores das periferias, os quais, embora fizessem parte do mesmo circuito urbano, possuíam vivências, hábitos e culturas marginalizadas. Foi, assim, necessário alterar os instrumentos/postura de observação:

[...] o que se propõe é um olhar *de perto e de dentro*, mas a partir dos arranjos dos próprios atores sociais, [...] esta estratégia supõe um investimento em ambos os pólos da relação: de um sobre os atores sociais, o grupo e a prática que estão sendo estudados e, de outro, a paisagem em que essa prática se desenvolve, entendida não com mero cenário, mas parte constitutiva do recorte da análise. É o que caracteriza o enfoque da antropologia urbana diferenciando-o da abordagem de outras disciplinas e até mesmo de outras opções no interior da antropologia (MAGNANI, 2002, p. 18, grifos no original).

A influência da psicanálise e dos estudos histórico-sociais descortinam, sobretudo na Pedagogia e na Psicologia, a ideia de criança ideal, compreendendo-a como um ser ativo e social, que se faz com e a partir da interação com outros (KRAMER, 2002). Respingando na alteração de visão dos objetos de investigação nas pesquisas etnográficas *com* as crianças ao invés das investigações *das* crianças.

Alterando-se a lógica hegemônica das pesquisas, as crianças começaram a ser consideradas nas discussões da realidade que as cercam, também vivenciadas por elas, [...] sobretudo em assuntos que lhes digam respeito, com isso, busca-se alcançar uma compreensão mais aproximada das experiências e perspectivas das crianças” (BUSS-SIMÃO, 2014, p. 41). Essa parte importante passou a integrar a totalidade que vem sendo buscada quando se trata de compreender a dimensão humana.

Sob a forte influência dos construtos teóricos oriundos da Sociologia da Infância, o olhar infantil deixou de ser considerado inferior e menor, ganhando luz, iluminando novas possibilidades e “a infância é hoje um campo temático de natureza interdisciplinar, e essa visão se difunde cada vez mais entre aqueles que pensam a criança, atuam com ela, desenvolvem pesquisa e implementam políticas públicas” (KRAMER, 2002, p. 45).

Nesse contexto, a Antropologia redefine suas lentes sobre as questões relacionadas às infâncias a partir da etnografia e de suas imensas possibilidades metodológicas. A pluralidade de instrumentos de coletas de dados amplia o alcance e refina a aproximação e o contato entre os pesquisadores e pesquisados no campo empírico no qual os fenômenos ocorrem. Desta forma, “[...] a etnografia pode ser apresentada como recurso metodológico privilegiado para esse tipo de investigação, na qual pesquisador e pesquisado necessitam construir vínculos bastante distintos” (QUINTEIRO, 2009, p. 28).

Quando os pesquisadores passam a considerar as crianças como seres sociais, temporais, leitoras do seu entorno e atribuidoras de sentidos e significados, outro tom é dado aos estudos *com* crianças, aumentando a compreensão dos emaranhados sociais que se manifestam nas vivências infantis.

Ao realizar uma análise das teses disponíveis na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, Cruz e Schramm (2019) apontam que as investigações que trouxeram as crianças como centro do debate refletiram em contribuições à prática pedagógica no próprio lócus investigado, bem como em uma visão mais positiva em relação à escola e às infâncias. E, nesse sentido, as autoras reforçam a importância e a urgência de ampliar as pesquisas que abarcam a percepção das crianças.

Entretanto, o levantamento das pesquisas realizadas em quatro programas de pós-graduação de uma universidade estadual, desenvolvido por Silvia, Souza e Vasconcellos (2020), denuncia que ainda são incipientes as investigações que têm se ocupado em analisar o fenômeno educacional sob a ótica das

crianças, mesmo em se tratando de investigações sobre a Educação Infantil. Das 54 produções (11 teses e 43 dissertações) produzidas entre 2003 e 2018, analisadas pelas autoras, apenas duas ocuparam-se em discutir a legitimação da infância como experiência. Ademais, os objetos de conhecimento estavam pautados, em sua maioria, nas questões fundantes da Educação Infantil, tais como políticas públicas e currículo.

Corsaro (2005), em sua investigação longitudinal com crianças na Itália, traz à baila discussões de espaços escolares até então invisíveis e não acessados pela comunidade adulta. Sua dificuldade em se apropriar de um idioma diferente criou uma relação vantajosa no ingresso ao grupo infantil, visto que as crianças se depararam com a situação de presenciar um adulto se apropriando de palavras, situação semelhante à dos bebês. Esse grupo peculiar de colaboradores exigiu a reinterpretação e a releitura dos conceitos engessados do que se concebia como fazer pesquisa com crianças. Assim, desencadeou questões como a adaptação dos termos de consentimento, a consulta aos pequenos e não somente aos responsáveis, além da adequação dos instrumentos a serem utilizados.

Pires (2007), em seus trabalhos de etnografia e imersão em uma cidade sertaneja da Paraíba, com um público de faixa etária abrangendo crianças não alfabetizadas e pré-adolescentes, necessitou de múltiplos recursos na construção de seus dados. Em uma lógica mais dura da ciência, trata-se de instrumentos de coleta de dados considerados pouco ortodoxos: câmera fotográfica, desenhos e escritas. Assim, os registros audiovisuais das cenas do campo etnográfico foram capturados pelos próprios participantes, tornando possível que se chegasse mais próximo de como as crianças e adolescentes enxergavam, pensavam e destacavam aspectos do seu cotidiano.

As discussões metodológicas da pesquisadora que adentrou o universo infantil, nesse estudo, desencadearam a discussão do papel desse adulto, as peculiaridades dos estudos com crianças, e o desnudamento do posto vertical historicamente entregue aos grandes. Também, incitou o debate a respeito de que papel assumir, de quem é esse sujeito, que espaço lhe é permitido ocupar. Conforme salienta Buss-Simão (2014, p. 45), “[...] é preciso assumir como legítimas as formas de comunicação e relações colocadas pelas crianças, mesmo que estas sejam diferentes das habitualmente utilizadas pelos adultos”.

Nessa mesma perspectiva, Motta (2019) descreve o redirecionamento do seu objeto de estudo ocorrido após o ingresso no lócus e da escuta ativa das crianças. Utilizando-se das lentes da inspiração etnográfica e das contribuições de Corsaro (2005), a pesquisadora que buscava, a princípio, analisar as relações de poder, identificou as construções sociais de gêneros que se manifestavam na rotina, temática que se transformou no aspecto principal de sua observação e tema central da tese. As observações das brincadeiras e as conversas com as crianças de cinco anos de uma escola de Educação Infantil da rede municipal de Três Rios, Rio de Janeiro, possibilitou à pesquisadora um completo mapeamento das questões de gênero enquanto questão cultural, analisando-as sob vários prismas.

Corsaro (2005), Pires (2007), Buss-Simão (2014) e Motta (2019) destacam a necessária desconstrução do estereótipo da figura do adulto que cuida e pune na relação com as crianças presentes em seus campos de pesquisa. Os passos metodológicos de ingresso, permanência e aceitação, por parte do grupo de nativos, exigiu dos estudiosos supracitados sua realocação na cena.

O lugar assumido pelo pesquisador no campo de pesquisa também tem sido discutido e problematizado por investigadores de outras perspectivas metodológicas, uma vez que a relação estabelecida entre adultos e crianças é fundamental para a obtenção de informações relevantes e para a inclusão do olhar e da percepção das crianças na compreensão dos objetos de estudo.

Catão (2012) adverte que, nas pesquisas com crianças, a interação dialógica necessária à construção coletiva de conhecimentos só é possível mediante o rompimento da visão adultocêntrica:

É preciso que o pesquisador se decline em direção aos desvios, apontados pelo olhar infantil do processo investigativo da pesquisa, a partir das trocas de experiências, conhecimentos, valores e negociação de sentidos. É a cultura infantil evidenciada e o reconhecimento das vozes das crianças, sujeitos de pesquisa e não meros objetos de investigação (CATÃO, 2012, p. 199).

Goldenberg e Frota (2017, p. 176) alertam para a importância, nessa perspectiva de escuta, de se “[...] dar atenção às ações e significações das crianças dentro do contexto de suas relações”. Isso porque a apropriação dessas significações está atrelada aos diferentes contextos sociais e culturais e sua compreensão exige maior tempo de permanência no campo de pesquisa e diferentes ferramentas de captura das expressões infantis.

Assim, consideramos relevante a abordagem etnográfica de pesquisa porque ela exige do pesquisador a atenção para os aspectos culturais e a convivência prolongada com os participantes. Conforme alerta Mafra (2015, p. 117), não é fácil para o adulto investigador inserir-se como membro do grupo, “[...] tendo em vista que se torna impossível o adulto investigador, ao entrar em campo, despir-se de seu estatuto de adulto”. Por isso, alerta: “[...] ao invés de dar voz às crianças, o pesquisador precisa ouvir estas vozes”.

O exercício desta escuta atenta do que as crianças têm a dizer, explícita e implicitamente, acerca das suas realidades, tornou-se o fio condutor da imersão e permanência no campo empírico, cujas eleições metodológicas traremos no próximo item.

A pesquisa

Conforme apontado anteriormente, este texto é decorrente de reflexões construídas durante a pesquisa desenvolvida no doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso, a qual teve como objeto de estudo a compreensão do brincar em uma instituição municipal de Educação Infantil na cidade de Cuiabá, no mesmo estado.

A permanência em campo ocorreu nos anos de 2018 e 2019 e foi orientada por uma abordagem de inspiração etnográfica que, na perspectiva de André (2000, p. 41), permite “[...] documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar” (ANDRÉ, 2000, p. 41). A etnografia, embora método intrínseco da Antropologia, serviu de inspiração tanto para o olhar para o campo, para a rotina da Educação Infantil, como para a escolha dos instrumentos de produção dos dados: entrevistas semiestruturadas com profissionais da escola e observação participante de duas turmas de Educação Infantil, com crianças de quatro anos, com 22 alunos cada.

Ao afirmar que os dados são produzidos e não coletados, conforme sugerem os manuais de metodologia da pesquisa, anunciamos a compreensão de que estes não flutuam no campo, não estão prontos à espera de alguém; pelo contrário, são construídos pela interação entre pesquisadores e participantes e, sobretudo, pela interpretação do pesquisador (SOUZA; SATO, 2001).

Desta forma, a observação participante registrada em caderno de campo e as entrevistas semiestruturadas serviram de sustentação para a busca da compreensão das profissionais acerca do brincar, mas, neste texto, apenas nossos registros em diário de campo serviram de aporte para as reflexões produzidas sobre o recorte estabelecido.

É importante considerar que a escola não é, para nós, um terreno desconhecido. Nesse sentido, o campo empírico se anuncia, nesse contexto, como um lugar estranho, porém, familiar. Orientadas pela concepção etnográfica, assumimos o desafio proposto por Da Matta aos pesquisadores: “[...] transformar o familiar em exótico” (DA MATTA, 1978, p. 4). Ou seja, assumindo que, em se tratando de uma pesquisa de tipo etnográfico, o investigador (estrangeiro) se torna o principal instrumento de produção dos dados, é sua percepção e sua interação com os interlocutores nativos que dá corpo à investigação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Na releitura de nossos registros no diário de campo, fomos percebendo a mudança de perspectiva e de percepção de nosso lugar no campo de pesquisa, também por parte das crianças. Lançando luz a este aspecto do percurso, construímos as reflexões que passamos a discutir, com base na experiência de pesquisa.

Quem é a pesquisadora na pesquisa com as crianças?

O primeiro momento de observação ocorreu no mês de agosto de 2018. Além da novidade de estar na escola, a pesquisadora era uma estranha no cotidiano das crianças da Educação Infantil I. Cada turma estava integrada, e o momento de adaptação à escola e de choro com saudades de casa – situações que ocorrem nas primeiras semanas de aula do ano letivo – já haviam sido superados.

Na turma A, além da professora Vanessa⁴, as crianças conviviam em sala com mais duas adultas que eram cuidadoras de crianças com deficiência: tia⁵ Ana, que cuidava de Antônio, com diagnóstico de autismo; tia Jaqueline, que assistia a Paulo, com laudo de deficiência intelectual. Embora as três adultas possuíssem funções distintas, para as crianças, elas cumpriam o mesmo papel: cuidar delas e adverti-las caso não cumprissem os combinados afixados na parede da sala de aula.

Antes de entrar em sala de aula, foi solicitado à docente a autorização para realizarmos a observação de suas aulas durante dois bimestres, que foi identificada como acadêmica de doutorado, e que também já havia atuado na Educação Infantil. De imediato houve a anuência, junto com a verbalizada expectativa de que poderíamos ajudá-la com intervenções. Explicamos que, nessa fase, o processo seria de observação e que interferiríamos o mínimo possível na rotina, mesmo cientes de que a presença causaria impacto. Conforme salienta Pires (2007, p. 230), “a presença do pesquisador introduz artificialidade ao contexto pesquisado, o que, embora não seja possível evitar, deve ser assinalado”. Informamos, ainda, que não pretendíamos intervir na dinâmica de sala de aula, a menos que as crianças estivessem em perigo.

Desse modo, no mês de agosto de 2018, havia quatro adultas no mesmo espaço, com a diferença de que a pesquisadora buscava não assumir a função de vigilância e tutela socialmente atribuída aos adultos; pelo contrário, optava por acompanhar as crianças nos momentos de brincadeiras, o que construía uma situação destoante, uma vez que, na sociedade ocidental, a tendência é considerar a brincadeira como uma atividade intrínseca à infância: “[...] há as ambiguidades que parecem particularmente problemáticas na sociedade ocidental, como, por exemplo, o fato de a brincadeira ser, em grande medida, considerada como algo que as crianças fazem, mas não o que adultos fazem” (SUTTON-SMITH, 2017, p. 32).

4 Para atender aos preceitos éticos de pesquisa previstos no projeto aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa, na intenção de manter o anonimato dos participantes, todos os nomes citados neste texto são pseudônimos.

5 Concordamos com as reflexões propostas por Freire (1997) em sua célebre obra “Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar!”, como também compreendemos que a denominação “tia” expressa concepções assistencialistas e maternais de Educação Infantil, ignorando seus objetivos educativos. Contudo, a manutenção do termo em nosso texto se justifica por ser a forma como as crianças se referiam aos adultos no campo de pesquisa.

Entramos no campo com a necessidade de romper com o estereótipo de adultos que a sociedade apresenta às crianças, qual seja, o de reguladores de suas ações, responsáveis por sua tutoria; sem, no entanto, a intenção de ser ou parecer uma criança. Essa questão é abordada por Pires (2007), para quem, quando nos propomos a pesquisar com os pequenos, existe uma linha tênue entre não parecer uma criança e não corresponder ao estereótipo de adultos. Conforme assevera Corsaro (2005, p. 446), “[...] precisava entrar na vida cotidiana das crianças - ser uma delas tanto quanto podia”.

Iniciamos, então, a busca da identidade da pesquisadora no campo empírico: uma adulta que não intervém nos conflitos entre as crianças, que na ausência da professora não pede para que elas fiquem em suas cadeiras e que, no momento de brincadeiras, procura estar perto delas. Essa postura é conceituada por Corsaro (2005) como *adulta atípica*.

A especificidade da pesquisa em um campo que tenha crianças manifestou-se desde quando o projeto foi enviado ao Comitê de Ética. Em um dos pareceres, além do termo de consentimento direcionado aos responsáveis, recomendou-se a criação de um termo de assentimento para que os pequenos se manifestassem em relação à presença da pesquisadora na sala de aula. Coadunando com as afirmações de Kramer (2002) que aponta a assinatura do termo por parte dos responsáveis como uma etapa formal, mas, ao se tratar de pesquisas que envolvam crianças, há necessidade de consultá-las e convidá-las a participar e contribuir com o estudo. A autora salienta que os infantes devem receber a devolutiva da investigação, como ação respeitosa à contribuição, sobretudo, das pesquisas que façam uso de seus desenhos, fotos, entre outras imagens.

Como se tratava de crianças não alfabetizadas, foi criado um termo que foi lido pela pesquisadora para cada participante, isoladamente. Ao final do documento, cada criança deveria pintar o quadrado existente no documento com lápis de cor azul em caso de concordância e, em caso de negativa, de cor vermelha. Como apenas um termo foi pintado na cor vermelha, houve a autorização da maioria das crianças e os dados relativos a que não concordou com a participação não foram utilizados na pesquisa, mesmo que seu responsável tenha assinado o termo de consentimento.

A etapa de anuência burocrática estava concluída, o que não significava que a aceitação pelo grupo estava efetivamente garantida. Apesar da proximidade física durante as observações, havia uma distância de território decorrente da posição vertical socialmente imposta na relação de poder entre o adulto e a criança. Convivíamos com as crianças, mas não pertencíamos ao grupo.

No início das observações, o olhar estava atravessado pela experiência como professora de Educação Infantil que havia deixado a sala de aula para poder fazer o doutoramento e, mesmo que inconsciente, essa postura manifestava-se nos registros de observação. A tomada de consciência dessa situação ocorreu quando Pedro, à época com quatro anos e oito meses, entrou em conflito com seus colegas e se referiu ao papel que a pesquisadora estava ocupando naquele contexto, conforme descrito no registro do diário de campo:

Minha primeira semana de observação; as crianças estão brincando com pecinhas de encaixe; a sala está organizada em pequenos grupos e as montagens estão ocorrendo no chão. Observo que Pedro, já caracterizado pela professora e demais funcionários como uma criança “sem limites” começa a jogar as peças nas meninas, de modo a desmanchar o que elas montam e/ou acertá-las. Ao perceber, intervenho solicitando que pare; sua resposta direta e sagaz me incitou à reflexão sobre meu espaço e papel no campo: “- *Você não manda aqui! Você não é a tia Vanessa!*” A partir da intervenção de Pedro, reconheço que há muito da professora de Educação Infantil e pouco da pesquisadora, era necessária uma reorganização da minha postura em campo (Caderno de Campo, 20/08/2018).

Passadas as primeiras semanas de observação, possivelmente em razão desse redirecionamento resultante das reflexões então desencadeadas, foi possível perceber um avanço na relação com as crianças. Elas procuravam estar perto, sentar-se próximas, fazer as tarefas com o caderno apoiado nas pernas; sentavam-se no colo, desenhavam no caderno de campo, escreviam a letra inicial de seus nomes. Queriam saber por que usávamos um copo da Mulher Maravilha, sendo adulta, e o que estávamos fazendo na sala delas.

Contudo, mesmo com o avanço na aproximação, não era possível afirmar que havia a aceitação por parte das crianças, uma vez que algumas situações demarcavam que não éramos crianças, o que limitava a participação em algumas brincadeiras:

Aproximava-se da hora de ir embora, a professora pede que recolham os brinquedos, me proponho a ajudar. Ao me aproximar da caixa de brinquedos vejo que Maria Beatriz e seus colegas se divertem jogando as pecinhas de encaixe na cabeça da aluna de modo que caiam nela antes de chegarem ao fundo da caixa. Quando chegou minha vez de guardar os brinquedos, tentei repetir o movimento das demais crianças e Maria Beatriz levanta a cabeça me advertindo: “*Você não tia, você é grande!*”. (Caderno de Campo, 01/09/2018).

O desejo de proximidade com as crianças, no sentido de compor um campo fértil, não era um interesse unilateral. As crianças tiravam proveito de ter uma adulta por perto; designavam tarefas que não consideravam prazerosas, como encaixar os braços e/ou pernas das bonecas, consertar as rodas dos carrinhos, desencaixar as peças que não conseguiam. Utilizavam dessa posição de adulta para deixar conosco os brinquedos mais disputados enquanto iam ao banheiro, uma forma de garantir que outra criança não iria pegá-los.

Após um mês de campo, identificamos o sinal de aceitação como parte do grupo: no dia do brinquedo, uma das meninas nos entregou uma boneca para brincar com elas. Este acontecimento, de fato, foi como um divisor de águas na relação *com e no* campo. Os registros ganharam outras narrativas, o pertencimento ao grupo permitia outra ótica e vivências inéditas, uma vez que, enfim, possuíamos a autorização de integrar as atividades importantes e significativas para elas.

O aceite nas brincadeiras reverberou na mudança com todas as crianças da sala, que passaram a partilhar seus segredos, em uma demonstração de confiança e amizade. Ou seja, as relações de poder socialmente instituídas entre adultos e crianças estavam sendo superadas. O sentimento de integração e afinidade foi proporcionando outras experiências, tais como mostrar as preciosidades “ilegais”, como os brinquedos que traziam fora do dia permitido ou quando nos maquiavam com os batons, que eram veementemente proibidos pela docente e pelas cuidadoras.

Da mesma forma, percebemos que o papel de adulta havia sido neutralizado quando nos contavam situações particulares de suas casas, como as birras dos irmãos, os passeios realizados em família nos fins de semana e em conversas relacionadas às amizades, desejos ou medos.

Os códigos de aceitação do grupo que se sobrepõem à formalidade dos termos também foram destacados por Motta (2019) que, embora tenha permanecido por três anos em campo, identifica que a aceitação sinalizada a partir do convite à brincadeira seguiu etapas e limites trazidos pelas próprias crianças que, aos poucos, permitiam sua entrada nos grupos.

Na segunda sala de aula observada, diferentemente da turma A, não havia a presença de cuidadoras, ou seja, as adultas eram a pesquisadora e a professora Antônia. O processo de conquista da confiança foi mais rápido do que o da turma anterior. Na segunda semana, as crianças, em especial as meninas,

colocavam suas cadeiras perto do lugar onde ficava a pesquisadora, que era rodeada de afetos e carícias, como beijos e abraços. Era muito comum que pulassem no colo e disputassem espaço para ficar o mais perto possível.

Nas anotações do caderno de campo, os pequenos se divertiam oferecendo suas costas para os registros. Essa ação logo ganhou nome e virou uma brincadeira da turma – brincar de ser mesa – e causava desentendimento entre as crianças, que disputavam o espaço ou o fato de quererem fazê-la mais de uma vez, o que requeria a mediação dos conflitos. Quando eram criadas situações lúdicas, compreendemos que a presença caminhava para a invisibilidade: a posição de “visitante” no campo estava sendo superada e, aos poucos, integrava a cor local, dando acesso à percepção das crianças em relação às brincadeiras e a concepção das docentes, o que era, de fato, o objeto da pesquisa de doutorado.

A existência de uma adulta em sala de aula, em uma posição não comum, era um desafio não só para as crianças, mas também para as professoras regentes. Em nosso esforço de não ser associada a uma monitora ou a uma servidora da escola, houve o afastamento das tomadas de decisão, num exercício de opinar cada vez menos em relação aos comentários direcionados às crianças.

Como combinado antes da entrada em campo, não era solicitado o silêncio das crianças e/ou pedido para que ficassem em seus lugares quando a docente se ausentava. Ocorria o contrário: se estávamos a sós, as crianças corriam pela sala, gritavam e cantavam alto. Tais atitudes eram rapidamente finalizadas com a chegada de uma das cuidadoras ou da professora e, imediatamente, geravam frustração, não disfarçada, ao encontrarem a sala “fora da ordem”, mesmo com a presença de uma adulta.

As reflexões, elaboradas com base na análise dos registros produzidos em campo, evidenciam que, no início da pesquisa, tínhamos a constituição de uma pesquisadora munida de instrumentos de produção de dados, sustentada pelo arcabouço teórico e metodológico da pesquisa etnográfica, pretensamente protegida pelo aparato e couraça que a ciência proporciona.

Contudo, esse olhar lançado aos sujeitos e às suas relações no campo de pesquisa não foi unilateral: as crianças também observavam a adulta em sala com o mesmo rigor, quiçá, com mais detalhes e atenção, em uma proporção desigual: de uma pessoa para 22 crianças, e de 22 (ao total 44) olhares atentos para uma pessoa. Uma camisa inédita, uma cor de batom diferente, as poucas vezes em que chegamos após o sinal de entrada, nada passava despercebido aos olhares dos pequenos:

As aulas iniciam às 7h da manhã; para estar na escola era necessário acordar uma hora mais cedo e, nesse dia em especial, eu bocejava muito. Larissa se aproxima de mim e pergunta: Larissa: “- Tia, por que você abre tanto a boca?”. Eu: “- Porque eu estou com sono!”. Larissa: “- Você não dormiu?” (Caderno de Campo, 09/07/2018).

O rompimento com a associação da imagem de adulta que eles conheciam estendia-se às atividades escolares destinadas às crianças. Era comum perguntarem se havíamos trazido lanche, se iríamos comer na escola, de qual merenda gostávamos mais. Ao mesmo tempo, achavam interessante ter proximidade com alguém mais alta do que eles, pois isso facilitava que fossem alcançados objetos que se encontravam, propositalmente, à altura dos adultos e longe das crianças, haja vista que a sala não possuía móveis adaptados.

Durante o processo de observação na turma B, no período de março a agosto de 2019, identificamos que, em sua prática, a professora Antônia tinha mais inclinação por atividades relacionadas à grafia das letras dos nomes dos alunos. Embora os documentos oficiais destaquem a brincadeira como um dos eixos

estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil (BRASIL, 2010), compreendemos no *locus* empírico que, em sua maioria, as atividades desenvolvidas em sala eram focadas na alfabetização. Isso ficou evidente, sobretudo, no discurso das profissionais quanto às metas de aprendizagem no ano letivo: o sucesso era identificado com o conhecimento dos números e o reconhecimento das letras do alfabeto. Tal realidade também aparece nos resultados da pesquisa de doutoramento de Jóia (2014):

[...] como tradicionalmente a instituição de ensino sempre ocupou o lugar de aprendizagem cognitiva, por meio das práticas de leitura, escrita e cálculos, esses profissionais acabam reproduzindo, no cotidiano, o jeito tradicional de ensinar, considerando, ainda que de forma velada, a brincadeira como um passatempo (JÓIA, 2014, p. 49).

Em uma de nossas observações, percebemos que, ao menos uma vez por semana, a professora Antônia levava doces e outras guloseimas como prêmio para quem acertasse as letras. Não havia dias específicos para a sabatina, mas, em geral, elas coincidiam com dias das atividades extraclasse, como a ida ao parque ou o dia do brinquedo. Assim, a premiação era dupla: eles poderiam ir brincar e ganhavam o doce. As crianças eram chamadas uma a uma e as letras eram apontadas pela professora em um cartaz. Ao término da atividade, os alunos questionavam o porquê a pesquisadora não era chamada e afirmavam que ela também deveria ser submetida ao teste e ganhar doce, caso acertasse.

Nesses momentos, verificamos que a condição de adulta com as crianças era mais híbrida do que pensávamos: ao passo que era chamada de tia como os demais adultos da escola, também era convidada a ser participante da aula; ainda que fosse uma sala de Educação Infantil, eles esperavam que a pesquisadora fosse submetida ao mesmo teste que eles e que ganhasse guloseimas, caso soubesse as letras. Mesmo que nos vissem fazendo anotações no caderno de campo, que estivessem cientes de que éramos alfabetizados, as crianças não estabeleciam a correlação entre a capacidade de saber o nome das letras e a escrita. Por esse motivo, esperavam que realizássemos as mesmas atividades que eram propostas a elas.

Situação semelhante foi relatada por Pires (2007) em sua pesquisa etnográfica nas aulas da catequese da Igreja Católica no interior da Paraíba:

[...] Todas as crianças abriram seus cadernos e ficaram a postos, com o lápis na mão para escrever as questões. Uma criança, percebendo que eu não trouxera caderno nem lápis para anotar as questões, perguntou-me se queria emprestados uma folha do seu caderninho e um lápis para fazer o meu exercício. Nesse momento, para aquela criança, eu era apenas mais uma estudante que tinha por obrigação copiar o ditado e que estava em apuros por ter esquecido de trazer os materiais (PIRES, 2007, p. 233).

Considerações finais

A compreensão de que a infância é uma construção social e de que há uma multiplicidade de formas de viver essa etapa da vida, já que são múltiplas as determinações econômicas, sociais, culturais, geracionais e educacionais, contribuiu para a ocorrência de importantes mudanças no campo das investigações científicas.

Dessas mudanças faz parte a transformação do paradigma de pesquisas *das* infâncias para a produção de conhecimento *com* as crianças. Neste caso, elas passaram a ter reconhecido seu potencial para emitir opiniões, posicionar-se e contribuir para o entendimento das múltiplas formas de viver a infância. Essa mudança paradigmática deu origem a novas compreensões dos fenômenos relacionados à infância,

as quais resultaram na emergência de diferentes procedimentos e instrumentos metodológicos para as investigações com esse público.

A etnografia, como método de base antropológica, ao assumir que as crianças são produtoras de cultura, considera-as como nativas nesse universo cultural e como interlocutoras capazes de explicitar as peculiaridades de seu mundo. Essa perspectiva abre espaço para as discussões acerca da necessidade de reinvenção dos modos de fazer ciência, de criação de novos instrumentos, e para novos questionamentos acerca de quem é esse sujeito adulto que pesquisa e interage com crianças.

Ainda que as pesquisas desenvolvidas com crianças desde a década de 1980 tenham aberto o campo de discussões e possibilidades metodológicas com e sobre crianças, os estudos realizados recentemente ilustram e indicam a lacuna no campo científico acerca do lugar do adulto como interlocutor nas pesquisas com as infâncias.

Na perspectiva etnográfica, reconhecendo-se a multiplicidade das infâncias, os rituais de entrada, permanência e aceitação das crianças. Essas pesquisas assemelham-se às situações descritas por estudos realizados em espaços geográficos e tempos diferentes, por isso, a contribuição da etnografia é tão relevante para discussão dessa temática.

Desta forma, no campo empírico, identificamos que, muito além do registro de assentimento em um termo, a autorização para entrada e permanência no campo ocorreu a partir do momento em que as crianças permitiram nossa participação em atividades particulares, tais como rodas de conversa ou suas brincadeiras.

As reflexões sobre a relação construída em campo contribuíram, decisivamente, para a qualidade dos dados produzidos e orientaram a análise do material de pesquisa, permitindo a inclusão da percepção das crianças no processo de investigação.

Nesse sentido, a compreensão do tema da infância ainda depende de muitos estudos e pesquisas. As lacunas só serão preenchidas quando os instrumentos de produção dos dados estiverem afinados com a concepção de que as crianças podem ser interlocutoras na discussão de seus próprios processos.

Para tal, é necessário considerar as particularidades das duas formas de pesquisa – sobre e com crianças – e destituir-se da lógica adultocêntrica de compreensão do universo infantil. Isso significa despir-se da verticalização ainda existente na relação entre o adulto (detentor do saber) e a criança (aprendiz). Isso não quer dizer que o adulto tenha que se transformar em criança e, sim, que ele a perceba como um ser de potencialidade e consciente da realidade que a cerca.

Finalmente, incentivamos outros pesquisadores a apresentarem suas reflexões sobre suas vivências no campo de pesquisa com crianças, pois, esses processos que compõem os bastidores das pesquisas e que, muitas vezes, estão ausentes das dissertações e teses, contribuem de forma significativa para a formação de novos pesquisadores, principalmente, para aqueles interessados em incluir a perspectiva infantil em seus estudos.

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 4 ed. Campinas-SP: Papirus, 2000.
- BUSS-SIMÃO, M. Pesquisa Etnográfica com crianças pequenas: reflexões sobre o papel do pesquisador. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 14, n. 41, p. 34-59, jan./abr. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n2/2175-6236-edreal-43-02-727.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- CATÃO, V. M. Criança – sujeito de história e cultura: princípios metodológicos da pesquisa com crianças. **Revista UNIABEU Belford Roxo**, v. 5, n. 09, p. 188- 213, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RU/article/view/371/pdf_148>. Acesso em: 18 jun. 2020.
- CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação, Sociologia**. Campinas-SP, v. 26, n. 91, p. 443-464, mai./ago. 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a08v2691.pdf>>. Acesso em: 5 dez. 2019.
- CRUZ, S. H. V. Prefácio. *In.*: SOUZA, M. P. R. **Ouvindo crianças na escola: abordagens e desafios metodológicos para a psicologia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010, p. 11- 22.
- CRUZ, S. H. V.; SCHRAMM, S. M. O. Escuta da criança em pesquisa e qualidade da Educação Infantil. **Cadernos de pesquisa [online]**. 2019, v. 49, n. 174, p. 16-35. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053146035>>. Acesso em: 25 fev. 2022.
- DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernistas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- DAMATTA, R. O ofício do etnólogo, ou como ter “anthropological blues”. *In.*: DAMATA, R. **Relativizando: uma introdução à antropologia social**. Petrópolis: Vozes, 1974, p. 150-173.
- DELGADO, A. C. C.; MULLER, F. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0935125.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2020.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d’Água, 1997. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/files/Professorasimtianoa.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2020.
- JÓIA, A. Brincando para aprender ou aprender brincando? A ludicidade no cotidiano da creche. 2014. 154 f. **Tese** (Doutorado em Educação: Currículo). Programa de Pós-graduação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2014.
- KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Caderno de Pesquisa**. [online]. 2002, n. 116, p. 41-59. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000200003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 25 nov. 2020.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- GOLDBERG, L.; FROTA, A. N. M. C. O desenho infantil como escuta sensível na pesquisa com crianças: inquietude, invenção e transgressão na elaboração do mundo. **Rev. Humanidades**, Fortaleza, v. 32, n. 2, p. 172-179, jul./dez. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.unifor.br/rh/article/view/7474>>. Acesso em: 6 jul. 2020.
- MAGNANI, J. G. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 17, n. 49, 2002, p. 11-29. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092002000200002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 18 fev.2020.

MAFRA, A. H. Metodologias de pesquisa com crianças: desafios e perspectivas. In.: **Zero a seis**. Florianópolis, v. 17, n. 31. p. 107-119, jan./jun. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2015n31p107/28942>><https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2015n31p107/28942>>. Acesso em: 4 jun. 2020.

MOTTA, F. M. N. Pesquisa com crianças: algumas questões de gênero na Educação Infantil. **Revista Teias**, [S.l.], v. 20, n. 57, p. 22-39, jun. 2019. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/34313>>. Acesso em: 25 fev. 2022.

PIRES, F. “Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica”. **Revista de Antropologia**, USP, São Paulo, v. 50, n. 1, 2007, p. 225-265. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012007000100006>. Acesso em: 4 fev. 2020.

QUINTEIRO, J. Infância e Educação no Brasil: Um campo de estudos em construção. In: FARIA, A. L. G. de; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 3. ed. Campinas-SP: Autores associados, 2009, p. 19-48.

SILVA, A. P. P. N.; SOUZA, R. T.; VASCONCELLOS, V. M. R. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. **Educação**, v. 43, n. 3, p. 1-12 e.37452, 2020. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/37452/26636>>. Acesso em: 25 fev. 2022.

SOUZA, M. P. R.; SATO, L. Contribuindo para desvelar a complexidade do cotidiano através da pesquisa etnográfica em psicologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 29-47, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65642001000200003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 5 jul. 2019.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SUTTON-SMITH, B. **A ambiguidade da brincadeira**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

Submetido em: 29.12.2020

Aceito em: 15.04.2022