

Pesquisa etnográfica com crianças: algumas possibilidades de investigação

Ethnographic research with children: some investigation possibilities

Cláudia Inês Horn*

Resumo

Neste artigo apresento os caminhos metodológicos dos quais me apropriei para estar com, escutar, brincar e observar as crianças no cotidiano da Educação Infantil. Discuto sobre a possibilidade de realizar pesquisa etnográfica com crianças, esclarecendo suas etapas e os instrumentos utilizados para a geração dos dados empíricos. Apresento considerações acerca do papel do pesquisador junto às crianças, como postura ética, constrangimentos e privilégios.

Palavras-chave: *crianças, pesquisa com crianças, etnografia, educação infantil, culturas infantis. Texto do resumo em português*

Abstract

In this article I present the methodological paths which I took myself to be, listen, play and observe children on their daily routine at Pre-school. I discuss about the possibility of ethnographic researching with children, clarifying its steps and tools used to generate empiric data. I present considerations about the role of the researcher with the children, as ethical behavior, embarrassments and privileges.

Keywords: *children knowledge, research with children, ethnographic, pre-school education, children cultures.*

* Doutoranda em Educação/UNISINOS. Mestre em Educação/UFRGS. Pedagoga/Docente do Curso de Pedagogia no Centro Universitário Univates/RS.

Quando partimos da perspectiva de que a criança não é somente consumidora da cultura criada pelos adultos, mas que tanto uns quanto outros participam igualmente e de maneira ativa na construção, na transformação e na reprodução do mundo que nos rodeia, é impossível conceber instrumentos metodológicos de pesquisa que capturem o ponto de vista somente dos adultos. É mais necessário ouvir o que as crianças têm a dizer sobre si mesmas, sobre os outros e sobre o mundo em que vivem do que ouvir o que os outros têm a dizer sobre elas.

Partindo deste princípio, desenvolvi uma pesquisa de Mestrado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (RS) que objetivou uma aproximação com as crianças no contexto escolar a fim de tentar compreender as suas vozes, ações, articulações e negociações no grupo de pares, bem como com os adultos que atuam na instituição escolar. Tal investigação de caráter qualitativo buscou aproximações com a etnografia, uma vez que esta define alguns instrumentos metodológicos que têm o objetivo de compreender em sua profundidade o ponto de vista dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Para tanto, é preciso estar e conversar com as crianças por um tempo mais longo, num movimento profundo

de ir e vir. Assim, os conceitos que aqui estarão presentes envolverão a possibilidade de realizar pesquisa etnográfica com crianças, representando um recorte do trabalho feito para a dissertação.

Os sujeitos que fizeram parte deste trabalho de investigação foram as crianças e as educadoras de uma turma de Educação Infantil. Os cenários foram todos os espaços utilizados por essa turma de uma escola municipal da cidade de Estrela, Rio Grande do Sul. Minhas entradas em sala de aula foram semanais, contemplando momentos alternados da rotina da turma e visando acompanhar o que ocorria entre as crianças em diferentes atividades e nos distintos espaços físicos da escola (sala de aula, praça, pátio, refeitório...).

É importante compreender que a etnografia representa um método de coleta de dados surgido na antropologia. A área da educação apropriou-se dela, e a etnografia vem cada vez mais ocupando espaço nas recentes pesquisas de Bronfmann e Martinez (1996), Fonseca (1999, 2004), Ferreira (2004), Delgado (2005).

Bronfmann e Martinez (1996) afirmam que a etnografia pode ser definida como uma ciência da descrição cultural, pois se desenvolveu segundo os modelos das

investigações antropológicas, em que o investigador permanecia um tempo prolongado com um determinado grupo de pessoas, acompanhando suas atividades cotidianas. Os antropólogos, em geral, observavam grupos culturalmente distintos quanto à língua e aos costumes e com organização social isolada dos demais povos. Por este motivo, era preciso dedicar bastante tempo para impregnar-se dessas culturas. Com exemplo podemos citar a obra de Malinowski, *Argonautas do Pacífico Ocidental* (1978), em que o autor registra o convívio com os nativos do litoral sul de Nova Guiné, e a obra de Mead, *Adolescência e cultura em Samoa* (1990), em que a autora descreve o ponto de vista dos adolescentes samoanos sobre as escolhas que dizem respeito às suas situações de vida, estabelecendo um comparativo com as escolhas dos jovens de sociedades consideradas modernas.

Como afirma Fonseca (1998), o etnógrafo precisa mergulhar em situações estranhas para conhecer o seu universo simbólico. "A reflexividade é realizada por essa ida e volta entre dois universos simbólicos" (:12). Geertz (1978 *apud* Fonseca, 1998:14) contribui dizendo que a etnografia não foi pensada para colocar mais "um tijolo no edifício das certezas acadêmicas, mas antes para explorar dúvidas, desconstruir bloqueios e assim tornar inteligíveis comportamentos

que, sob outros enfoques, pareceriam caóticos ou irracionais". Para conhecer certas áreas, é preciso um contato e uma vivência longos, como afirma Velho (1978), pois existem aspectos da cultura e da sociedade que não são explícitos, não vêm à superfície e exigem esforço na observação detalhada e aprofundada da realidade.

Ao buscar aproximações com a pesquisa etnográfica com crianças, autores como Corsaro (2005), Sarmiento (2004), Sirota (2005), Rayou (2005), Montandom (2005) e Cohn (2005) reconhecem esta possibilidade de pesquisa.

Nas pesquisas etnográficas há um destaque para o pesquisador visto como observador participante da vida cotidiana do grupo em foco. Ao observar, o pesquisador descreve atividades e situações, construindo significado para elas, pois esteve presente na sua movimentação, nas interações e nas relações estabelecidas com os sujeitos investigados. Para Cohn, a observação participante consiste numa "interação direta e contínua de quem pesquisa com quem é pesquisado", tendo caráter dialógico e de interação (2005:45).

Fonseca (1998) desdobra o método etnográfico em seis etapas, a saber: estranhamento, esquematização, desconstrução, comparação, sistematização

do material e aplicação do novo modelo para a interpretação de comportamentos e atitudes. Ao dividir o método etnográfico em etapas, a autora procura viabilizar modos de transformar a experiência de campo em interpretações analíticas, o que contribui para o exercício de reflexão sobre os dados gerados no contexto investigado. Posteriormente, procurarei descrever a minha caminhada metodológica nesta pesquisa em que, a partir de um olhar de estranhamento quanto à prática escolar, que parece banal ao pesquisador-professor, como no meu caso, busquei levantar hipóteses, elaborar comparações com o contexto e sistematizar os dados gerados, fazendo uma descrição de como foi a minha inserção no campo e trazendo reflexões acerca desse estranhamento, do papel do diário de campo junto às crianças, além de explicar as estratégias utilizadas para sistematizar os dados gerados no contexto da pesquisa.

Tecidas essas considerações acerca da pesquisa etnográfica, percebemos que o caminho a ser seguido é muitas vezes construído enquanto "caminhamos". As incertezas durante a pesquisa, evidentes nas etapas traçadas por Fonseca (1998), darão origem à riqueza de um trabalho construído *na e com a* pesquisa de campo, *na e com a* interação dos sujeitos envolvidos na investigação. Penso que, ao se tratar de

pesquisa com crianças, participar das dinâmicas que envolvem o cenário escolar é um pré-requisito para a construção de vínculos afetivos e para a busca de aceitação e aproximação em suas brincadeiras e em seus espaços coletivos.

Mas, afinal, como escutar as crianças?

Corsaro (2005) tem contribuído de maneira significativa para a reflexão sobre a pesquisa etnográfica com crianças. Ele diz que a aceitação de suas falas é desafiadora devido às diferenças óbvias existentes quanto aos adultos, como, por exemplo, a maturidade cognitiva e comunicativa, as relações de poder, o tamanho físico, entre outras. O autor alerta para a importância de "não agir como um adulto típico" para não ser associado a uma figura autoritária, o que envolve um diálogo profundo com suas professoras sobre este aspecto antes da entrada em campo.

O autor sugere, ao relatar uma de suas pesquisas, a estratégia de entrada "reativa". Narra que, após perceber que havia lugares restritos de contatos entre crianças e adultos, decidiu permanecer em áreas dominadas pelas crianças, como a casinha de boneca, as caixas de areia, o trepa-trepa. Com isso, ele esperava que as crianças reagissem à sua presença nesses espaços como um adulto diferente, atípico, esquisito e, posteriormente,

como um “amigo adulto especial”.

Assim, o pesquisador precisa tornar-se uma “figura familiar” – expressão utilizada por Mayall (2005) – ou um “adulto menos importante”, como afirma Mandell (1988 *apud* Christensen & James, 2005), para que as crianças não se comportassem de maneira especial durante as aulas, mas que pudessem conversar de forma confidencial.

Alderson (2005) também nos chama a atenção para os possíveis obstáculos enfrentados nas pesquisas etnográficas com crianças, demonstrando que os adultos tendem a infantilizá-las, reforçando a ideia de imaturidade e incompetência.

Em face do exposto, busquei nesta investigação escutar as crianças com seriedade, entendendo que elas possuem várias linguagens² para expressar seus pensamentos, desejos e necessidades. Através da fala, mas também de suas brincadeiras, de seus desenhos e gestos, elas interpretam e significam o mundo, a si próprias e aos outros, e isso é bastante complexo para a compreensão dos adultos pesquisadores. Suas diferentes maneiras de expressão, como palavras, gestos, risos, choros, aproximações, distanciamentos, formas de brincar, jogar, suas produções gráficas, plásticas, corporais, suas imitações e seus conflitos, entre outras, podem

significar algumas estratégias para o pesquisador compreender as culturas infantis e o seu modo de ser e de estar no mundo.

As permissões para estar no grupo

O consentimento informado, afirma Spink (2000), caracteriza-se por um acordo inicial que sela a colaboração e a abertura do espaço para discussão sobre procedimentos da pesquisa, como se fosse um contrato. Nesse sentido, considero importante relatar como se deu o processo de “autorização” para estar com as crianças.

O consentimento da diretora e da educadora da escola foi obtido através de uma conversa formal, anterior às primeiras entradas em turma. Nessa ocasião, apresentei minha pesquisa, meus objetivos para estar ali e como se daria minha caminhada metodológica na escola e, nessa oportunidade, foi assinado o Termo de Consentimento Informado (documento formal extremamente importante nas pesquisas atuais).

Já com as famílias das crianças, conversas informais foram se dando na medida em que vinham trazer ou buscar as crianças na escola. Como pesquisadora, apresentava-me às famílias e, na maior parte

² Utilizo este termo, baseada no livro *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância* (1999).

das vezes, as crianças apresentavam-me aos seus pais ou responsáveis dizendo: "Pai, esta é a Cláudia! Ela vai ficar na nossa turma alguns dias!", ou "Mãe, vem conhecer a Cláudia! Ela vai vir brincar com a nossa turma algumas tardes!". E, assim, o contato inicial foi se fortalecendo na medida em que os pais passaram a me conhecer como alguém que iria estudar e estar com seus filhos. Além dessa aproximação, o Termo de Consentimento Informado dos pais/responsáveis também foi assinado.

Talvez o consentimento mais embaraçoso de ser obtido é aquele dado pelas crianças. Ao se realizarem pesquisas com crianças, obter a permissão formal dos adultos – diretores, professores, pais e responsáveis pelas crianças – representa apenas uma autorização parcial – parcial porque a outra parte da aquiescência se refere ao relacionamento de respeito, confiança, cumplicidade e amizade estabelecido entre as crianças e o pesquisador. As crianças também precisam dar o consentimento informado e voluntário, entretanto, essa aprovação não se caracteriza por uma assinatura no papel. Alderson (2005) ressalta que a autorização de pais, professores e responsáveis não é suficiente, sendo fundamental também a das crianças.

Entendo que é através da convivência ética que o pesquisador vai capturar formas

para consentir naquilo que é possível analisar e publicar, separando do que é extremamente confidencial. Como afirma Spink (2000), a ética na pesquisa não depende somente da "ética prescritiva", ou seja, dos códigos, dos consentimentos, das autorizações, das permissões para estar ali. É preciso uma "ética dialógica", caracterizada pela capacidade interacional do pesquisador com os pesquisados. Isto implica considerar que a permissão dos sujeitos envolvidos na pesquisa vai muito além do consentimento livre informado.

Spink (2000) constata que "a pesquisa ética nessa perspectiva parte do pressuposto de que a dialogia é intrínseca aos processos de coleta e interpretação dos dados, resignificando a relação que se estabelece entre pesquisadores e participantes" (:19). Assim, pesquisador e participantes estão inter-relacionados não apenas no momento da coleta de dados, mas também no momento de interpretação, análise e na publicação dos resultados da pesquisa.

Fui apresentada ao grupo de crianças pela educadora, que disse: "Esta é a professora Cláudia. Ela também é professora de crianças, e veio aqui na escola para observar vocês brincando" (Diário de campo). Percebi que a expressão "ela também é professora de crianças" causou certo impacto nos pequenos. Eles vinham até mim, nos primeiros contatos,

e conversavam sobre “coisas de escola”, tais como:

- Tu sabe contar histórias de criança?
 - Tu não vai fazer uma brincadeira com a gente? Tipo uma roda, uma música, pega-pega!
 - Quando tu vai ser a nossa profa.?
- Faziam perguntas, expressando certa desconfiança por eu estar ali:
- Tu tá aqui pra ver se a gente se comporta? (Registros do Diário de campo)

Minha aproximação com as crianças foi se intensificando na medida em que passamos a nos conhecer melhor. Através das conversas nos momentos de brincadeiras, elas foram descobrindo coisas da minha vida, e eu, descobrindo coisas sobre elas. Quando um grupo de crianças cochichou “A Cláudia nem parece profa., né?!”, fiquei mais tranquila, pois estava percebendo que, aos poucos, ia assumindo um papel diferente daquele de ser mais uma professora no grupo.

Notei que as permissões para estar ali foram sendo concedidas através de confidências e declarações narradas, conselhos para ficar bem no grupo, espaços reservados nas rodas, no pátio, nas cadeiras e no lugar guardados nos momentos das atividades e nas filas para os deslocamentos dentro da escola. Spink (2000) ressalta que é

preciso estabelecer uma relação de confiança em que seja assegurado aos participantes o direito de não revelação ou de revelação velada. Todo pesquisador precisa ter sensibilidade em relação aos limites da revelação de informações confidenciais, bem como respeitar as estratégias de enfrentamento presentes na interlocução.

Abaixo, registros no Diário de campo mostram algumas declarações feitas pelas crianças e conselhos dados por elas, os quais me fizeram refletir sobre a minha presença no grupo:

Édina me falou: Nós passeamos na enchente! E achamos um caracol na água! Nós mexemos no caracol, mas ele estava morto! Mas tu não conta pra ninguém, nem pra profa.!

Camila pede à professora: profa., posso ir na cozinha pegar as frutas? A professora diz: Não, aqui quem pega as frutas sou eu. Quando a professora sai da sala para ir até a cozinha pegar as frutas, Camila olha pra mim e fala: aqui as profas. são bem brabas, cuida pra não incomodar!

Mizael me chamou e disse: tu quer brincar comigo? Eu sei onde tem um segredo! Eu disse que sim. Logo Camila se aproximou, dizendo: Eu sei que segredo é esse. É um ninho de passarinho! Mizael fala: É! É um ninho, mas é de abelha! E só eu sei como se faz para ver! Eu confirmei: Então tu vais me contar como se faz? Mizael disse: Sim, é só subir no escorregador e virar a cabeça. Está em cima da árvore! Viu? Mas não conta pra ninguém! (Registros do Diário de campo).

Graue e Walsh (2003), ao abordarem formas de pensar o modo como um investigador precisa se posicionar no campo, afirmam que "A escolha do papel deverá ser, pelo menos em parte, uma decisão teoricamente conduzida, porque está relacionada com o tipo de entendimento que o investigador espera criar" (:97).

Principalmente nas primeiras entradas em sala, questionava-me, enquanto professora atuante em sala de aula durante alguns anos, sobre minha postura como pesquisadora. Entrando e permanecendo em sala de aula não mais como professora, mas como investigadora, não estará minha familiaridade "cegando" meu olhar? Como fazer para estar com as crianças sem agindo com a postura de professora que tenho incorporada em mim?

Sobre a primeira questão, encontrei importantes reflexões em DaMatta (1974 *apud* Velho, 1978:37) que, numa visão antropológica, demonstra que é preciso transformar "o exótico em familiar e o familiar em exótico". Ainda ressalta:

o que sempre vemos e encontramos pode ser familiar, mas não é necessariamente conhecido e o que não vemos e encontramos pode ser exótico mas, até certo ponto, conhecido. No entanto, estamos sempre pressupondo familiaridades e exotismos como fontes de

conhecimento ou desconhecimento, respectivamente (:39).

Velho (1978) contribui dizendo que, se as categorias sociais estão hierarquizadas, não haverá estranheza nem choque cultural, uma vez que os estereótipos, as rotinas, os hábitos "cegam" os olhos, pois tudo é tomado como familiar, padrão, normal. Conforme o autor,

Em princípio dispomos de mapas mais complexos e cristalizados para a nossa vida cotidiana do que em relação a grupos ou sociedades distantes ou afastados. Isso não significa que, mesmo ao nos defrontarmos, como indivíduos e pesquisadores, com grupos e situações mais exóticos ou distantes, não estejamos sempre classificando e rotulando de acordo com princípios básicos através dos quais fomos e somos socializados (Velho, 1978:42).

Sobre a segunda questão, tive que me policiar para não intervir nas soluções de conflito entre as crianças, precisei manter uma postura de pesquisadora nos momentos em que a educadora se retirava da sala de aula por algum tempo (e talvez ela se afastasse das crianças "tranquila", por saber que estavam acompanhadas por uma professora). Observava então que qualquer intervenção no grupo – com características de professora (aquela que orienta a resolução de conflitos, determina qual foi o aluno que iniciou a briga,

quem deve pedir desculpas...) – poderia prejudicar os laços de confiança já estabelecidos.

Assim, percebo que o meu papel como investigadora foi sendo construído e se consolidando no grupo de acordo com as interações estabelecidas nos diversos momentos em que estive na escola, em face de situações que envolviam as crianças e a educadora. Graue e Walsh (2003) afirmam que

O investigador não é a única pessoa a tomar decisões sobre posições e papéis. Os participantes também tomam e retomam decisões à medida que vão conhecendo melhor a situação e se apercebem de vantagens e dificuldades (:98).

[...]

Os adultos nunca são participantes totais nas vidas daqueles que investigam. Esta fronteira é ainda mais impermeável quando se trata de crianças: os adultos não podem pôr de lado todos os marcadores de diferença e tornarem-se participantes totais nas vidas das crianças (:101).

Em relação à identificação das crianças, Kramer (2002) afirma que o anonimato tem seu lado positivo somente quando protege as crianças em casos específicos (violência da família diante de seus relatos, relações conflituosos entre professor e aluno, exposição negativa das instituições nas quais

elas se encontram). A autora nos chama a atenção para a contradição de utilizar um referencial teórico que ressalta as crianças como atores sociais, produtores de cultura e, ao mesmo tempo, têm sua autoria negada ou encoberta.

Nesse sentido, esclareço que, neste texto, os nomes das crianças participantes da pesquisa são os seus nomes verdadeiros. Justifico que elas assim consentiram e aqui constam tal como são chamadas.

Construindo e registrando dados

Coletar dados remete ao significado de colher, de arrecadar, como se algo já estivesse lá pronto e acabado, e que a minha tarefa como pesquisadora seria encontrá-los e apenas recolhê-los. No entanto, a presente pesquisa não coletou dados no trabalho de campo, mas construiu dados a partir da minha interação com os sujeitos e os contextos envolvidos. Como afirma Geertz (1978), os “nossos dados são realmente nossa própria construção das construções de outras pessoas, do que elas e seus compatriotas se propõem” (:19).

Graue e Walsh (2003) contribuem para essa reflexão quando afirmam que os dados não andam por aí à espera de serem

recolhidos, mas eles provêm das interações do investigador num contexto local, através das relações estabelecidas com os participantes e das interpretações do que é importante para as questões de interesse. Essa construção de dados envolveu diferentes formas de registro, pois, como afirma Geertz (1978), ao abordar a importância do registro,

O etnógrafo "inscreve" o discurso social: ele o anota. Ao fazê-lo, ele o transforma de acontecimento passado, que existe apenas em seu próprio momento de ocorrência, em um relato, que existe em sua inscrição e que pode ser consultado novamente (:29).

Ao se tratar de pesquisa com crianças, é preciso refletir sobre a utilização de algumas formas de registros. Graue e Walsh (2003) afirmam que a seleção dos instrumentos a serem utilizados é um detalhe sublinhado, uma vez que

são ferramentas importantes de geração de dados e maneiras importantes de garantir que o processo de geração de dados abranja uma multiplicidade de perspectivas. Os instrumentos são coisas, coisas utilizadas para auxiliar na descrição sistemática, quer da medição, quer da narrativa. Um bom instrumento torna mais fácil um tipo particular de descrição sistemática (:149).

De acordo com esta pesquisa, procurei utilizar Diário de campo, gravação de conversas, filmagem, registros fotográficos, registro de entrevistas. Sobre estes recursos é que relato a seguir, procurando descrever os significados construídos no grupo a partir de seu uso junto às crianças.

Sobre o Diário de campo, Winkin (1998) diz que todo pesquisador, tão logo chegar a campo, deve comprometer-se a ter um diário. Ele afirma que "É preciso que o diário seja privado, que só vocês tenham o direito de lê-lo e relê-lo. [...] o diário será o lugar do corpo a corpo consigo mesmos, ante o mundo social estudado" (:138). Aponta ainda que o Diário tem uma função empírica, e nele o pesquisador deverá anotar tudo o que chamar a sua atenção durante as observações. O Diário tem a função reflexiva e analítica, pois "Num primeiro momento, o pesquisador anota tudo, depois já consegue fazer um procedimento mais analítico e, por fim, escreverá rapidamente" (:139).

Magnani (1997) colabora dizendo que o Diário de campo significa um depositário de notas, impressões, observações, primeiras teorizações, mapas, esboços, desabafos, entrevistas e garatujas de informantes. Quando cheguei à escola, levava meu Diário de campo, um simples caderno de registros. As

primeiras relações das crianças com ele, bem como suas interações iniciais comigo foram de curiosidade e certa desconfiança. Elas queriam saber o que eu estava escrevendo, para que servia aquele caderno. Quando um colega “bagunçava” (segundo os das crianças e da educadora), algumas vinham ao meu encontro e pediam para escrever no meu caderno o nome de quem estava desobedecendo às combinações do grupo. E também perguntavam se eu estava na sala para ver quem não se comportava, fazendo questionamentos nesse sentido sobre o Diário de campo:

- Tu tá anotando neste caderno quem não obedece à profa.?
- O que tu escreve neste caderno?
- Anota aí no teu caderno que o Ádrian saiu da sala sem pedir!

Aos poucos, fui mostrando para as crianças que tanto eu quanto “aquele caderno” não estávamos ali para anotar essas coisas, mas para escrever sobre o que as crianças faziam, do que elas estavam brincando e sobre o que estavam conversando. Assim, elas começaram a se apropriar do caderno e passaram a fazer seus registros iniciais. Penso que esses primeiros registros foram um elo entre mim e elas, bem como com o Diário de campo. As crianças queriam desenhar e escrever seus nomes. No pátio, faziam fila para usar o caderno.

Nas diferentes tardes em que lá estive, elas pediam para escrever algo, registrar alguma coisa no Diário de campo. Talvez isso mostre que ali, naquele lugar, existiam coisas NOSSAS escritas. Não só minhas, mas um espaço coletivo de registro, de vivências... e elas também queriam fazer parte dessa construção.

Os registros feitos no Diário de campo, denominados de notas de campo, precisam ser organizados e ordenados. Graue e Walsh (2003) abordam a diferença existente entre os dados brutos (notas de campo) e os registros de dados, afirmando que somente quando as notas de campo escritas às pressas se expandem, transformando-se em narrativas completas, é que se tornam parte do registro de dados. E esse exercício foi feito por mim, na medida do possível, logo após retornar do campo. Juntava meus rascunhos, as anotações do Diário de campo e transcrevia para o computador, anotando os dados gerados naquela tarde e as minhas impressões.

Assim, o Diário de campo construído no decorrer desta pesquisa traduz fragmentos de uma história vivida na turma do Jardim. Digo fragmentos porque a vivência, a experiência, a interação com as crianças – nos diferentes espaços e tempos da escola – são acontecimentos complexos e, por mais que o pesquisador se esforce para descrever detalhes, eles são apenas partes de um todo,

que só sabe, sente e lembra aquele que os viveu.

A entrevista com as crianças foi um recurso importante para auxiliar-me na busca de significados sobre algumas questões que estavam me chamando a atenção nas interações entre as crianças. Os autores que abordam a utilização de entrevistas – dentre eles cito Graue e Walsh (2003), Rayou (2005), Alderson (2005), Mayall (2005), O’Kane (2005) – alertam-nos sobre os modos de realizar tal atividade. As entrevistas precisam ser interessantes para as crianças e, quando são realizadas em pequenos grupos, facilita o diálogo entre elas.

Graue e Walsh (2003) sugerem a realização de perguntas hipotéticas, do tipo “Imagina que eu era uma criança pequena que viria para este acampamento... O que é que dirias para eu não ficar assustada e sair dos arbustos?” (:142). Os autores sugerem também a realização de perguntas na terceira pessoa do plural, como “o que as crianças fazem?” e não “o que ela (a criança) faz?” (:142).

Foi partindo das contribuições dos autores citados acima que, ao realizar as entrevistas com crianças, propus uma conversa em grupos – geralmente grupos de quatro. Até o momento das entrevistas, percebi que as crianças daquele grupo conversavam bastante sobre si e sobre suas vidas enquanto

desenhavam (desenhos diversos – livres ou dirigidos pela educadora). Assim, optei por propor um desenho sobre o que mais gostavam na escola e, a partir disso, lancei algumas questões, deixando que elas conversassem sobre as coisas da escola enquanto desenhavam. Ao final da conversa, a maioria deixou o desenho comigo como presente, lembrança, algo para não ficar esquecido em relação àquele momento. Uma criança disse: “Fica com o meu desenho, assim tu te lembra do que eu te contei”.

No decorrer da pesquisa, entrevistas informais também foram feitas, nos mais diversos momentos e espaços que envolvem a rotina da escola. Quando estava próxima e envolvida na brincadeira como pesquisadora, sentia-me à vontade para fazer-lhes algumas perguntas sobre o que conversavam.

Os registros, usando gravador, filmadora, máquina fotográfica, foram utilizados após um contato de aproximadamente quatro meses em campo. Procurei introduzir aos poucos esses instrumentos, considerando a curiosidade que eles despertariam nas crianças. Embora tendo o cuidado de fazer uma inserção gradativa e prolongada, a tentativa de introduzir esses instrumentos no contexto pesquisado, a fim de registrar algumas conversas e cenas dos pequenos, não atingiu os objetivos inicialmente previstos por mim. Na tentativa

de justificar o porquê de não obter respostas afirmativas ao empregar esses instrumentos, poderia elencar dois motivos: o primeiro é que, como pesquisadora, percebia que as cenas interessantes me “escapavam”; segundo, porque comecei a perceber que as crianças modificavam ou paravam as suas ações em função dos aparelhos, mesmo estando familiarizadas com os instrumentos. Um exemplo significativo pode ser descrito no dia em que cheguei com o gravador: as crianças vieram em minha direção querendo saber o que era aquilo.

As crianças acharam estranho aquele aparelho... algumas achavam que era um rádio, e pediam para escutar uma música ou um jogo de futebol. Outros achavam que era um celular e perguntavam: Por que tu trouxe um celular para a escola? Fiquei constrangida por atrapalhar as atividades da educadora pois, com aquele gravador, as crianças nem ouviam mais o que ela falava. Então, guardei o aparelho e disse que no pátio nós brincaríamos com ele. No pátio fizemos várias explorações, todas as crianças gravaram e ouviram suas vozes. Nesse primeiro dia, então, as gravações giraram em torno da descoberta deste novo instrumento. Depois de muito gravar, ouvir, gravar, ouvir, as crianças passaram a não estranhar mais e pediam para eu gravar suas brincadeiras (Registros do Diário de campo).

A minha experiência, ao utilizar o gravador com as crianças, foi a de que, mesmo depois de brincar, conhecer e explorar este

instrumento nas primeiras tardes em que o levei para escola, as crianças combinavam o que iriam falar nas brincadeiras. Então, suas brincadeiras eram ensaiadas num outro espaço – distante de mim – e, quando achavam que já tinham ensaiado bastante, vinham em minha direção brincar e pediam para gravar. Assim, depois de algumas tardes, mesmo com as crianças familiarizadas com o gravador, não o levei mais, nem a máquina fotográfica.

Vários estudos têm abordado as contribuições do uso de vídeos e fotografias ao se tratar de pesquisas com crianças. Os autores desses estudos afirmam que é possível realizar microanálises através da transcrição das situações e das cenas envolvidas, estudando-as minimamente, uma vez que é possível vê-las e revê-las tantas vezes quantas forem necessárias. Entretanto, é importante um olhar atento do pesquisador para determinados contextos, observando até que ponto os recursos interrompem as brincadeiras e invadem a privacidade das crianças, como naquele em que desenvolvi minha pesquisa.

“Amanhã tu vem brincar com a gente de novo?” – Sobre o momento de sair de cena

Durante toda a pesquisa de campo, ao me despedir das crianças, geralmente no final da tarde, elas me perguntavam: "Amanhã tu vem brincar com a gente de novo?". Eu precisava explicar-lhes quando voltaria à escola novamente e, embora repetitivos, responder aos questionamentos sempre foi fácil: combinava com as crianças e depois agendava com a educadora uma nova tarde para observação.

Com frequência, encontramos textos de autores que falam sobre a entrada no terreno e a aceitação da figura do pesquisador, mas poucos de nós temos contato com referenciais que falam sobre a saída do campo e o retorno da pesquisa para os sujeitos envolvidos. Afinal, conviver durante tantos meses com um mesmo grupo é fazer parte dele, é ser mais um membro, alguém "da turma". E por ser inevitável, a despedida não é um momento agradável. Ter que responder à pergunta "Amanhã tu vem brincar com a gente de novo?", sabendo que chegou a hora de sair de campo, é uma tarefa difícil para o pesquisador, que cria vínculos afetivos com os sujeitos envolvidos na investigação.

Graue e Walsh (2003), ao discutirem sobre o papel do investigador e os laços emocionais presentes na pesquisa com crianças, afirmam que "Como investigadores, estamos ali com um objetivo particular, e partiremos assim que esse objetivo for

conseguido. Entramos e saímos da vida das crianças a nosso bel-prazer, por razões principalmente empíricas. A nossa vida não é a vida das crianças" (:101).

A triangulação e a interpretação dos dados gerados

As ferramentas metodológicas utilizadas nesta pesquisa talvez possam ser resumidas nos seguintes itens:

- observação participante (espaços e tempos escolares diversos);
- registro de dados, utilizando principalmente o Diário de campo, mas também tentativas de gravações em vídeo, fotos e áudio;
- entrevistas formais e informais com crianças;
- coleta de produções realizadas (desenhos das crianças).

Graue e Walsh (2003) sugerem várias maneiras de gerar dados, enfatizando o olhar cuidadoso e variado do pesquisador. Afirmam que a triangulação de dados, utilizada nas pesquisas qualitativas, é uma via que possibilita "compreender as interações observadas" (:128).

Para tanto, apropriando-me deste conceito, ao buscar a compreensão dos dados

gerados no contexto investigado, procurei triangulá-los, fazendo uso dos materiais construídos nas diversas estratégias empregadas.

A subjetividade e a capacidade de interpretação permitem o encontro do pesquisador com o objeto de estudo. Velho (1978) afirma que "A realidade (familiar ou exótica) sempre é filtrada por um determinado ponto de vista do observador, ela é percebida de maneira diferenciada" (:42-43). O autor ainda expressa que "Estou consciente de que se trata, no entanto, de uma interpretação e que, por mais que tenha procurado reunir dados 'verdadeiros' e 'objetivos' sobre a vida daquele universo, a minha subjetividade está presente em todo o trabalho" (:43).

Diante dessas constatações, foi possível evidenciar que toda a construção de dados não representou fielmente a realidade tal como apareceu. Uma geração de dados, bem como seus registros e interpretações são sempre representações do fato ocorrido. Graue e Walsh (2003) comentam que "A interpretação depende do ponto de vista do observador e é regulada por tradições disciplinares e perspectivas sobre o que realmente significa compreender a realidade" (:192).

Todo exercício de interpretação dos dados é um trabalho complexo e, como

concluem Graue e Walsh (2003), um trabalho penoso que envolve fadiga e criatividade, um exercício que compreende ciência-arte. Os autores afirmam que "Interpretação é, simultaneamente, separar e juntar uma atividade analítica e sintética, descritiva e evocativa, a bela e o monstro" (:192).

Como registrei anteriormente sobre os usos e as relações estabelecidas no contexto com o meu Diário de campo, ao retornar para casa, procurei juntar meus rascunhos, os registros no Diário de campo, transcrevendo-os para o computador. E foi diante dessa coletânea de informações que realizei inúmeras leituras e releituras, fazendo tentativas de recortar e colar episódios que, a meu ver, tinham afinidades em termos de temáticas, crianças, brincadeiras ou espaços.

Fundamentada em Graue e Walsh (2003), percebo que esses episódios "contam uma história que ilustra um tema interpretativo dentro de um estudo de investigação" (:255). Os episódios contam histórias de acontecimentos-chave vivenciadas nas interações com as crianças no contexto investigado. Estes autores definem que os episódios estão focados na experiência diária, mas não constituem a vida real; são cristalizações descritas para contar algo, são histórias da experiência vivida. "Os episódios são versões buriladas das suas notas de campo" (:256).

Através do exercício de recortar as partes de um todo – os episódios – para colar numa nova configuração, formando outro todo ou outra parte do todo, é que algumas temáticas foram sendo percebidas como comuns e significativas no que diz respeito aos diversos episódios registrados. Graue e Walsh (2003) afirmam que “Os episódios são ferramentas para ajudar a perceber que são complementares a outras formas de configuração analítica” (:257). Assim, entendo que os episódios não aparecem soltos como fragmentos de uma vida maior e, por isso, foram agrupados com o objetivo de criar, inventar, imaginar significados e interpretações para as diversas situações vivenciadas naquele contexto.

Por fim, este trabalho procurou contar uma história particular vivenciada por mim, enquanto pesquisadora, no seio de uma Escola Municipal de Educação Infantil do município de Estrela (RS). Buscou apresentar o percurso vivido por um grupo de crianças entre 3 e 5 anos. Embora tenham sido dedicadas exaustivas horas a ele, tenho consciência de que todo o exercício de escrita e reflexão deixa à margem alguns fragmentos, os quais transparecem ou justificam a complexidade que constitui as práticas educativas na escola, a sua forma escrita parecendo sempre inacabada pois, como afirmam Graue e Walsh (2003), vemos “o mundo através de uma

multiplicidade de camadas de experiências, das crianças e nossas, e de uma multiplicidade de camadas de teoria” (:56).

Estes autores seguem colocando que “O modo como optamos escrever permite-nos contar apenas determinadas coisas e permite aos nossos leitores experimentar um conjunto particular de entendimentos” (:243). Assim, foi preciso fazer algumas escolhas de episódios, de teóricos, de caminhos para a análise. “Enquanto escritor há que se fazer escolhas [...]. São escolhas poderosas que incluem e excluem certos assuntos, pessoas e terreno teórico” (:245).

Para Graue e Walsh (2003),

A escrita tem algo de muito autorrevelador. Independentemente da presença ou não do autor no texto, este conta-nos algo. A identidade do autor está refletida tanto no modo como ele ou ela tem conhecimento do assunto em questão como na forma como o assunto é retratado na escrita (:244).

Sobre as questões metodológicas, acredito que temos muito a aprender com as crianças. Nem tudo o que prevemos anteriormente à entrada em campo é possível de ser utilizado junto a elas. Isto mostra que é preciso construir com as crianças novas formas de fazer pesquisa.

Acredito que tal constatação poderia ter algumas implicações nas bancas examinadoras que os pesquisadores de mestrado e doutorado enfrentam, ou seja, no que diz respeito às pesquisas com crianças, nem tudo é possível de ser previsto e definido nos projetos. É necessário haver uma “parte vazia” (Junqueira Filho, 2005) também na metodologia da pesquisa, para que o pesquisador possa, junto com as crianças, construir formas de gerar dados que sejam significativos para determinados contextos infantis. Desta forma, a parte vazia não seria interpretada como falha ou lacuna metodológica do pesquisador, mas sim como um avanço nos estudos sobre os pequenos.

Por fim, fica o interesse em realizar novas pesquisas com crianças, uma vez que todo estudo abre espaço para a provocação de outras dúvidas, outras perguntas e outros problemas. Como afirma Larrosa (2004),

Para que a manhã seja virgem, nova, recém-nascida, faz falta uma noite e uma aurora, uma obscuridade e um incêndio. Por isso, convidar o leitor a que pare para pensar, a que questione o que já sabe, e convidá-lo também a que leia incendiando o que lê, não é outra coisa que provocar seu próprio pensamento, suas próprias perguntas, suas próprias palavras (:316).

Os adultos podem aprender mais com as crianças; aprender a olhar, a escutar, a brincar, a interagir e a envolver-se com elas, num exercício contínuo de questionamento sobre aquilo que se pensa e que se fala sobre elas. Fica a vontade de conhecer e compreender seus saberes complexos originados das culturas infantis a partir das mais diversas expressões do brincar, do desenhar, do conversar, do fazer algo e do estar em constante movimento.

Referências bibliográficas

ALDERSON, P. “As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa”. In: *Dossiê Sociologia da Infância: Pesquisas com crianças. Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago. 2005.

CHRISTENSEN, P. & JAMES, A. (orgs.). *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005.

CORSARO, W. "Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas". In: *Dossiê Sociologia da Infância: Pesquisas com crianças. Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago. 2005.

DELGADO, Ana Cristina Coll & MÜLLER, Fernanda. "Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas". *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005.

_____. "Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas". 28ª Reunião Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu. *Anais*. Caxambu: Anped, 2005. CD-ROM.

EDWARDS, Carolin. "As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância". Porto Alegre: Calábria, 1999.

FERREIRA, Manuela. Do "avesso" do brincar ou... as relações entre pares. In: MANUEL, M.J. & CERISARA, A.B. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto, Portugal: Asa Editores, 2004.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. Trabalho apresentado em Anped, Caxambu, 1998.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GRAUE, M. Elizabeth & WALSH, Daniel J. *A investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. *Linguagens Geradoras: Seleção e articulação de conteúdos em educação infantil*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

KOHAN, Walter O. (org.). *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e Educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MAYALL, Berry. "Conversas com Crianças: trabalhando com problemas geracionais". In: CHRISTENSEN, P. & JAMES, A. (orgs.). *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005.

MONTANDON, C. "As práticas educativas parentais e a experiência das crianças". In: *Dossiê Sociologia da Infância: Pesquisas com crianças. Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago., 2005.

O'KANE, Claire. "O desenvolvimento de Técnicas Participativas". In: CHRISTENSEN, P. & JAMES, A. (orgs.). *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005.

RAYOU, Patrick. "Crianças e jovens, atores sociais na escola. Como os compreender?". In: *Dossiê Sociologia da Infância: Pesquisas com crianças. Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago., 2005.

SARMENTO, Manuel J. "As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade". In: MANUEL, M.J. & CERISARA, A.B. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto, Portugal: Asa Editores, 2004.

_____. "Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância". In: *Dossiê Sociologia da Infância: Pesquisas com crianças. Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago., 2005.

SIROTA, R. "Primeiro os amigos: os aniversários da infância, dar e receber". In: *Dossiê Sociologia da Infância: Pesquisas com crianças. Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago., 2005.

SPINK, Mary J.P. "A ética na pesquisa social: da perspectiva prescritiva à interanimação dialógica". *EDIPCS. Revista semestral da Faculdade de Psicologia PUC-RS*, Porto Alegre, v. 31, n. 1, pp. 7-22, jan./jul., 2000.

VELHO, Gliberto. "Observando o familiar". In: NUNES, E. (org.). *A aventura sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

WINKIN, Yves. *A nova comunicação: da teoria ao trabalho de campo*. Campinas: Papyrus Editora, 1998.