



**MEDO E DESCONFIANÇA NA PESQUISA ETNOGRÁFICA COM CRIANÇAS
PEQUENAS EM ESPAÇOS ESCOLARES**

***Fear and distrust in ethnographic research with smallchildren in school
areas***

Mohana Ellen Brito Morais Cavalcante
Doutoranda em Sociologia, Universidade Federal da Paraíba
E-mail: mohanamorais@hotmail.com

Patrícia Oliveira S. dos Santos
Doutora em Ciências Sociais, Universidade Federal de Campina Grande
E-mail: patriciaoss1288@yahoo.com.br

Áltera, João Pessoa, v.2, n.13, p. 192-221, jul./dez. 2021

ISSN 2447-9837

RESUMO:

Pesquisas em ambientes institucionais colocam crianças e pesquisadores em posição de vigília, submetidos a regras de conduta que fogem da experiência de ambos – situação potencializada por padrões comportamentais imagetivamente construídos. Destarte, espera-se que o/a pesquisador/a, como tal, porte aparatos de pesquisa como lápis, caderninho, gravador e questionários, dentre outros e, principalmente, que realize pesquisas com adultos. Tais artefatos e expectativas reforçam o imaginário social do pesquisador e do fazer pesquisa. Objetivamos problematizar o papel daquele/a que propõe realizar pesquisa com crianças nesses ambientes, frente às desconfianças e medos que as autoridades escolares têm sobre a figura do/a pesquisador/a que assume essas pesquisas a partir de técnicas mais específicas (desenhos, brincadeiras, observação participante). Para análise, partimos de duas experiências etnográficas com crianças nas cidades de João Pessoa (PB) e Orobó (PE). Supunha-se que as pesquisas se voltavam mais para uma fiscalização educacional do que para um interesse específico na escuta das crianças. Consideramos que na medida em que se desconfia do pesquisador, também se nega a agência da criança; contudo, ao fiscalizar a criança durante a pesquisa, evidencia-se o medo sobre o que elas têm a dizer/denunciar, reconhecendo-as como agentes sociais portadores da crítica social.

PALAVRAS-CHAVE:

Crianças. Escola. Pesquisa. Desconfiança. Medo.

ABSTRACT:

Research in institutional environments puts children and researchers in a vigil position, subjected to rules of conduct that are beyond the fabric of both, a situation enhanced by imagetically constructed behavioral patterns. Thus, it is expected that the researcher, as such, carry research devices such as pencils, notebooks, recorders and questionnaires, among others, and, mainly, carry out research with adults. Artifacts that reinforce the social imaginary of the researcher and of doing research. We aim to problematize the role of the researcher who proposes to carry out research with children in these environments in view of the mistrust and fears that school authorities have about the figure of the researcher who assumes research with children using more specific techniques (drawings, games, participant observation). For analysis, we started from two ethnographic experiences with children in the cities of João Pessoa (PB) and Orobó (PE). It was assumed that the research was more focused on educational supervision than on a specific interest in listening to children. We believe that to the extent that the researcher is distrusted, the child's agency is also denied, however, when inspecting the child during the research, they show the fear of what they have to say/denounce, recognizing them as social agents carrying the social criticism.

KEYWORDS:

Children. School. Research. Distrust. Fear.



INTRODUÇÃO

O presente trabalho¹ surge a partir da experiência de duas pesquisas com crianças e objetiva apresentar uma discussão que envolve as categorias de *desconfiança* e *medo*² em relação à pesquisa e ao/a pesquisador/a que se propõe a estudar com ou a partir (VELHO, 2010) das crianças em um ambiente institucional. As pesquisas que embasam esse artigo são distintas, ambas realizadas durante o doutoramento; e a ideia de construir o presente texto surgiu de forma despretensiosa.

Somos duas pesquisadoras que participam de um mesmo grupo de pesquisa, o Crias³ (Criança, sociedade e cultura), um grupo que se volta para pesquisas realizadas com ou a partir das crianças e sobre infâncias em uma perspectiva interdisciplinar, nos seus mais variados contextos. Nossa perspectiva teórica segue ancorada na linha dos Estudos da Infância, que, dentre outras coisas, considera a criança como sujeito social.

Esses fatos contribuíram para que o diálogo sobre nossos campos de investigação fosse algo natural e corriqueiro. Assim, falávamos com certa frequência sobre os achados, as vivências e os dilemas do nosso trabalho de pesquisa. Foi durante esse exercício que chegamos à questão da *desconfiança* e do *medo* em relação a nós, enquanto pesquisadoras, e ao objetivo de nossas pesquisas, além de considerável desvelo em relação às nossas conversas com as crianças.

O olhar atravessado, a vigilância sobre o nosso trabalho e o acompanhamento das respostas das crianças foram observações comuns em nossas pesquisas, mas também entre pesquisadores que já desenvolveram pesquisas com crianças em con-

¹ O presente trabalho é uma versão ampliada de uma proposta de trabalho apresentada na 32ª Reunião Brasileira de Antropologia entre 30 de outubro de 2020 a 06 de novembro de 2020.

² *Desconfiança* e *medo* são conceitos tomados aqui no mesmo sentido abordado por Bauman, como categorias que norteiam o comportamento do indivíduo e que se fundam na modernidade. Ainda em tempo, ressaltamos que Bauman escreve sobre um contexto europeu; enquanto neste trabalho estamos refletindo sobre e em escolas brasileiras – observação que traz ressalvas importantes para a compreensão do nosso campo. Pesquisas em contextos escolares na América Latina devem considerar que o processo de mentalidade governamental neoliberal não ocorreu (e não ocorre) da mesma forma na Europa como no Brasil, Colômbia, Argentina e demais países da América Latina.

³ Criado em 2011, o Grupo de pesquisa Crias (Criança, sociedade e cultura) é um grupo pertencente à Universidade Federal da Paraíba e é vinculado aos Programas de Pós-graduação em Antropologia e Sociologia. Reunindo pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, o grupo estuda e pesquisa sobre infâncias e com, sobre, para e a partir das crianças.



textos institucionais escolarizados. Nessa direção, Agostini e Moreira (2019) chamam atenção para se refletir sobre ambientes de pesquisas com crianças onde são os adultos que, na maior parte das vezes, assumem a fala no lugar delas, “ou elas se tornam sujeitos de uma intervenção que as limita a determinados enquadres e respostas, interação e postura” (AGOSTINI; MOREIRA, 2019, p. 3754). A desconfiança e o medo apresentaram-se assim como chaves investigatórias pertinentes.

Questionamos ao longo deste texto alguns aspectos que se relacionam com o exercício de pesquisar com/sobre crianças e infâncias para além dos muros acadêmicos e dos nossos pares. Consideramos que analisar como nossa prática de pesquisa é vista e entendida pelos adultos que, inevitavelmente, fazem parte do processo merece certa atenção. Acreditamos que para entender o nosso papel de pesquisadoras de infâncias e crianças, precisamos também entender como os adultos envolvidos na pesquisa a enxergam, pois, assim como já destacaram Olívia Agostini e Martha Moreira (2019), fazer pesquisas com crianças também “significa negociar com mundo dos adultos [...]. Fazer pesquisas com crianças significa incrementar o número de atores que precisam ser acessados no processo” (AGOSTINI; MOREIRA, 2019, p. 3761).

As discussões que buscamos aqui apresentar encontram-se relacionadas às nossas experiências de trabalho, vivência do campo e leituras sobre ética na pesquisa que envolve crianças. Frente a essas colocações, nossas reflexões versarão sobre questionamentos como: por que a pesquisa com crianças gera desconfiança? Porque o pesquisador, para ser visto como tal, precisa portar certos aparatos e materiais físicos? O que caracteriza uma pesquisa séria? Se a criança é vista como um informante ilegítimo, qual o motivo da vigília sobre suas respostas? Por que existe esse medo sobre o que as crianças podem dizer? Quem, de fato, precisa ver a pesquisa como “séria”, os adultos responsáveis pelas crianças, as crianças ou os dois? Quem ou o que precisa “ser” o/a pesquisador/a de/com crianças e infâncias?

São muitos questionamentos que impulsionam o desenrolar das linhas a seguir. Nossa pretensão não é sanar todas essas dúvidas ou chegar a conclusões homogêneas, mas, sobretudo, contribuir para um exercício de autorreflexão do nosso papel em campo e com as crianças; ajudar a pensar eticamente formas de conduzir nossa investigação sob olhares de desconfiança e medo que surgem durante pesqui-



sas em ambientes institucionais e mesmo não institucionais.

Inicialmente, quando apareciam nos estudos sociais, era comum que as crianças fossem tomadas mais como objeto do que como sujeitos de estudos. Elas também eram comumente relacionadas a objetos sociológicos de estudos considerados mais clássicos, como a família e a escola. As pesquisas eram voltadas a investigar esses espaços e não as crianças que faziam parte deles. Isso contribuiu para o reforço de uma compreensão lockeana de que a criança seria uma espécie *tábula rasa* onde tudo poderia ser depositado; ela poderia ser facilmente dominada, seria um sujeito que se encontraria subjugado à autoridade do adulto. As crianças foram assim tomadas como sujeitos passivos, receptores e reprodutores de cultura.

A criança foi e ainda continua sendo vista a partir de uma ótica biológica, segundo a qual sua imaturidade (biológica) parece prevalecer frente a outras esferas da vida. Assim, considera-se, por exemplo, que ela possui uma limitação cognitiva quando comparada ao adulto, no sentido de que, por sua imaturidade, ela acaba por não compreender o mundo social ou assimila menos determinadas coisas pelo simples fato de ser criança. Essa lógica coloca em evidência diferenças entre adultos e crianças que foram construídas ao longo da história. Contudo, entender a “posição da infância, por estar historicamente situada como ‘de fora’ ou ‘de menos’, pode possibilitar uma crítica da cultura e questionar” (CASTRO, 2013, p. 22), inclusive, como essas diferenças perpassam a manutenção das desigualdades sociais.

Tais desconsiderações em relação às crianças, embora sejam muito presentes no senso comum, também predominaram durante muito tempo no campo científico. Dessa forma, mesmo que as crianças já se apresentassem como objeto de estudo a ser observado e analisado nas pesquisas científicas, elas foram historicamente excluídas do processo de investigação no sentido de sua escuta (CARVALHO; EISENBERG, 2020). Sobretudo no campo das ciências humanas, a tendência que prevaleceu foi a de que o pesquisador se interessasse por informantes considerados mais capacitados, por aqueles que considerassem ter uma visão mais ampla das coisas, ou que, de certa forma, representassem uma figura de autoridade, “o líder local, os dirigentes, o chefe de família, o adulto” (MARTINS, 1991 p. 54).

Essa perspectiva de uma criança passiva, que pouco sabe, pouco compreende



e, por isso mesmo, pouco pode contribuir para o pensamento social, prevalece até os dias atuais, sobretudo por uma ideia embasada em um discurso que se fortalece no senso comum. Cientificamente, desde os finais dos anos 1980 e início dos 1990, tivemos uma quebra de paradigma no campo científico, gradativamente passando-se a considerar a criança como um sujeito ativo no processo de construção social. No entanto, afora os pesquisadores que se interessam pelo ponto de vista infantil a partir de uma perspectiva que se pauta pelos Estudos Sociais da Infância, essa tendência destacada por José de Souza Martins de que o adulto é quem mais teria a contribuir para as pesquisas científicas ainda perdura. Tratá-las como imaturas é, segundo Alderson (2005), um dos maiores entraves ao se fazer pesquisa com crianças. E quando se adota essa postura, só se reforçam as concepções errôneas acerca de sua incompetência.

Em muitos ambientes escolares, onde a criança passa a assumir o papel de aluno, ainda predomina a percepção do “sujeito aprendente” (SARMENTO, 2011). Nessa chave, elas seriam moldadas, tornando-se pequenos elementos de um projeto maior, o qual objetiva enquadrá-las nos padrões da sociedade em que vivem: obedientes, padronizadas. Em certa medida, isso demonstra que ainda temos “dificuldade em pensar nas crianças como sujeitos autônomos, racionais e capazes de se expressar de forma inteligível” (CARVALHO; EISENBERG, 2020, p. 272). Por isso, “compreender aspectos relacionados à escola como um todo e, especificamente, às crianças pequenas, não é tarefa fácil” (PEREIRA; CUNHA, 2007).

Nesse sentido, não é raro haver, por parte dos adultos, posturas de desconfianças ou suspeição em relação ao pesquisador que se interessa pelo ponto de vista desses sujeitos. E, quanto menor forem as crianças, maior parece ser a desconfiança lançada em torno do(a) pesquisador(a). Para nós, assim como diz Moreira e Macedo (2009) reconhecer o protagonismo das crianças como sujeitos de pesquisa não anula o fato da presença do adulto responsável; os adultos cercam as crianças e esse fato permeia os estudos da infância. Mas, além de considerar as crianças como sujeitos de pesquisas, levando em conta seu protagonismo, há uma série de “benefícios dos estudos qualitativos para o pesquisador aprender sobre o mundo e as perspectivas das crianças incluindo os significados pessoais dos eventos e ações, proporcionando



melhor entendimento do fenômeno estudado” (AGOSTINI; MOREIRA, 2019, p.3754).

Nem sempre essa compreensão é levada em conta, porém, sobretudo fora dos contextos acadêmicos. Isso tem reflexo na perspectiva do desenvolvimento que tomava a criança como incapaz de ver e de descrever seu próprio mundo (GAIVA, 2009). Afinal, o que poderia ensinar, ou com o que poderia contribuir esse pequeno ser que tudo está a aprender? O que podem dizer esses que mal conseguem organizar palavras em frases? Ora! Como podem falar de trabalho ou de condições de ensino se mal chegaram ao mundo?

Essa parece ser a compreensão que algumas figuras adultas possuem em relação ao/à pesquisador/a que se propõe pesquisar com ou a partir do ponto de vista das crianças. Mas esse questionamento que toca diretamente a capacidade de agência desses sujeitos mostra também uma desconfiança em torno de qual seria o verdadeiro interesse do/a pesquisador/a, além do medo de que as crianças acabassem falando demais, soltando informações que os adultos em cargos de lideranças consideram ser prejudiciais para os cargos que ocupam, para a imagem da própria instituição das quais estão à frente, e por diversas outras questões que envolvem esses pontos. É como se o pesquisador usasse a criança para observar outras questões, como se ele não realmente estivesse interessado nela, considerando-a como protagonista na pesquisa, interessado na sua compreensão de mundo, mas sim enxergando-a como porta de acesso a informações sobre a instituição e seus óbices. Por isso, estranha-se, desconfia-se do/a pesquisador/a que toma a criança como um sujeito social, que participa ativamente dos processos de sociabilidade, bem como da reprodução e transformação social.

É a partir dessas duas categorias, *desconfiança e medo*, sobretudo a desconfiança em relação ao/à pesquisador/a que realiza pesquisas que envolve crianças pequenas que esse trabalho se desenvolve. Partimos de duas experiências empíricas de pesquisas com crianças, uma no município de João Pessoa (PB) e outra na zona rural do município de Orobó (PE), ambas realizadas em escolas públicas municipais, e cada uma delas realizada por uma das autoras deste trabalho.

Ambas as pesquisas apresentam em seu processo de desenvolvimento as categorias a serem problematizadas como parte do processo de negociação e aceita-



ção/autorização para a realização da pesquisa no ambiente escolar. Mas as pesquisas que nos levaram às crianças tiveram temas diferentes. A primeira teve como objetivo investigar as relações intergeracionais construídas entre avós e netos, especialmente na ótica dos ciclos do cuidar e do servir⁴. A segunda tratou de investigar as mudanças geracionais na vivência da infância a partir da implementação de algumas políticas públicas.

Em paralelo à desconfiança em relação à pesquisadora destacamos também a desconfiança em relação ao uso das metodologias não convencionais quando da realização de pesquisas com adultos, mas comumente utilizadas nas pesquisas com crianças, bem como algumas reflexões éticas sobre o trabalho/papel de pesquisadores que se propõem a pesquisar com crianças nesses ambientes institucionais. Buscamos problematizar o olhar de desconfiança voltado para os pesquisadores por parte do corpo formador das instituições, sobretudo por parte daqueles sujeitos que se encontravam ocupando posições de liderança, como o/a diretor/a dessas instituições, questionando: por que há tanto medo em se “entregar” as crianças para os pesquisadores?

Partimos do pressuposto de que essa desconfiança, além de uma marca da modernidade presente na vida dos sujeitos, como bem coloca Bauman, se encontra também relacionada com o imaginário ideal de como se deve “fazer pesquisa”, que se situa fundamentado em uma lógica adulto-cêntrica. Nessa compreensão encontram-se validadas como sérias e confiáveis pesquisas caracterizadas por certos padrões, como ouvir determinados sujeitos (em geral adultos) e usar “estipuladas” técnicas e materiais que pareçam atestar a validade do estudo.

Assim, possuir determinadas posturas em campo, aplicar questionários, traçar perfis, portar determinados instrumentos como o caderno de notas e o gravador parecem ser caminhos que atestam a seriedade de uma análise científica. Por isso, compreendemos, assim como Pereira e Cunha (2007), a necessidade de a pesquisa com crianças contribuir para uma superação do paradigma positivista e de seus princípios, sobretudo pela influência que estes ainda possuem no processo atual de construção do conhecimento.

⁴ Pesquisa de doutoramento de Mohana Morais, em andamento, intitulada “Os ciclos do cuidado: Costurando olhares sobre a relação entre avós e Netos”.

LÓCUS DE PESQUISA, NEGOCIAÇÃO E ENTRADA NO AMBIENTE ESCOLAR/ INSTITUCIONAL

O espaço escolar foi e continua sendo bastante explorado nas pesquisas com crianças, seja pela natureza do lugar, seja pela dinâmica do espaço que propicia uma aproximação efetiva das crianças.

Mas o fato é que ouvir as crianças e pesquisar em um ambiente no qual tanto o/a pesquisador/a quanto as crianças estão submetidos à constante vigilância e a regras de conduta implica alguns dilemas ao fazer etnográfico.

Conforme sinalizamos acima, as pesquisas que norteiam esse trabalho tiveram como parte de seu lócus de atuação duas instituições públicas escolares. A escolha por esses lugares se deu, não por um interesse propriamente institucional, mas por uma questão estratégica, pois consideramos que teríamos mais facilidade em encontrar nesse ambiente um maior número de crianças reunidas. Assim, nossa escolha foi pesquisar as crianças *nesses lugares* ou *a partir desses lugares*, e não observar ou pesquisar *esses lugares*, como pareceu ser a compreensão ou a apreensão das autoridades institucionais locais. Nem mesmo assuntos escolares faziam parte do escopo das nossas pesquisas. Essa escolha, embora possa parecer, não é uma escolha incomum: “a escola pode às vezes ser tomada como terreno de investigação, sem que necessariamente a pesquisa focalize a instituição escolar. Ela é então concebida como lugar privilegiado para encontrar crianças [...]” (DELALANDE, 2011, p. 69).

Uma boa parte das etnografias com crianças nas sociedades ocidentais contemporâneas tem encontrado terreno fértil em creches, Jardins de Infância, escolas ou outros dispositivos socioeducativos, espelhando o processo de institucionalização da infância. Elas tendem, por isso, a ocorrer em espaços fechados (FERREIRA; NUNES, 2014) – isto é, em espaços formais, públicos ou não, pautados pelo acesso restrito e sob autorização superior, regras normativas tuteladas por adultos, encontrando-se as crianças numa posição de “participantes cativos” (FERREIRA, 2010, p. 167) ; a reduzir o entendimento dos complexos processos de “ganhar acesso” apenas ao momento da entrada do(a) etnógrafo(a) no terreno e a limitar a discussão de dilemas éticos metodológicos a dois tópicos recorrentes – o da obtenção do consentimento e assentimento informados de adultos e de crianças pelo etnógrafo(a), e dos papéis assumidos por ele na pesquisa (ROSA; FERREIRA, 2019, p.253).



A escola tem muitos benefícios práticos para o/a pesquisador/a, como já chamou atenção Julie Delalande (2011). Pesquisar na ou sobre a escola é enriquecedor para a pesquisa que envolve crianças, pois leva em conta os alunos, não apenas como sujeitos aprendentes, mas como atores. Esse espaço reúne uma quantidade considerável de crianças, que, em geral, já se encontram familiarizadas com o ambiente e com os outros colegas. Podemos então aproveitar o espaço físico para realizar as atividades de pesquisa; e, em certa medida, com a ajuda da escola, ter contato com as famílias dos alunos, pois esses teriam como referência a nossa “participação” no ambiente escolar dos seus filhos. Essas são algumas questões que poderiam justificar a popularidade desse espaço para as pesquisas acadêmicas.

As instituições de ensino tiveram um lugar importante na formação da criança brasileira, posto que o lugar que ela ocupava era o de “indivíduo ainda não pronto”, demandando tutela especializada, exercida pela escola, ao longo do século XX (CASTRO, 2013). De acordo com Castro (2013), a escolarização obrigatória surge, ao longo da primeira metade do século XX no Brasil, atendendo à prática social da escola e corroborando para que as crianças crescessem mais próximas ao ideário social. Assim, “possibilitou o desenvolvimento das crianças compatível com as expectativas sociais de sucessão geracional na estrutura de posições sociais” (CASTRO, 2013, p. 46).

Para contextualizar essa relação sobre desconfiança e medo na pesquisa que envolve crianças, consideramos interessante para o leitor apresentar a descrição dos lugares onde pesquisamos. A primeira instituição trata-se de uma creche municipal, a qual recebia crianças pequenas a partir dos 6 meses até os 5 anos de idade incompletos. Localizada em um bairro considerado de classe média, ela recebe, principalmente, crianças de uma comunidade próxima. O CREI⁵, no ano de 2020⁶, atendia a um contingente de trezentas crianças. Sua infraestrutura conta com playground, oito salas de aula climatizadas, uma sala de informática, pátio coberto, pátio descoberto (chamado de solário), estrutura para o corpo docente com secretaria, diretoria, sala dos professores e lavanderia e estacionamento. Tudo isso corrobora para que o CREI carregue a fama de ser uma boa instituição de ensino.

⁵ Centro de Referência em Educação Infantil.

⁶ Dados coletados antes do início da pandemia do Sars-Cov-2, a Covid-19.



Durante a pesquisa de campo, a instituição estava no processo de adaptação ao ensino a partir das novas normas da BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Essa obrigatoriedade de seguir as diretrizes do documento era algo muito cobrado pela supervisão escolar e pela secretária de educação municipal. Acompanhamos algumas reuniões pedagógicas nas quais as exigências da BNCC era o tema principal.

Acreditamos que dois fatos podem ter colaborado para intensificar a desconfiança e o medo com relação à pesquisa nessa instituição. Primeiro, pela manutenção da fama de “CREI modelo e referência educacional”, que esta mantém. Segundo, por nossa presença na escola dentro da sala de aula, acompanhando indiretamente as atividades realizadas pelas educadoras, o que pode ter intimidado durante esse momento de implementação da BNCC.

A segunda instituição abordada neste artigo é uma escola pública municipal localizada na zona rural de Orobó, um pequeno município do Agreste Pernambucano. Ela fica localizada na vila rural de Feira Nova (Orobó, PE) e atende a crianças que frequentam as turmas da creche, da educação infantil e dos anos iniciais e finais do ensino fundamental. Na turma da creche, a escola recebe crianças a partir dos dois anos de idade.

Em termos estruturais, a escola é desenvolvida a partir do modelo do Projeto Educativo Urbano Rural (FNDE/ME), apresentando seis salas de aula bem amplas e arejadas, uma sala de diretoria, uma sala de biblioteca, uma sala de informática, um banheiro para os professores, dois banheiros para os/as alunos/as e uma cantina, onde se localiza a cozinha, local onde são preparadas as merendas das crianças. Internamente, a escola ainda possui uma cisterna para armazenamento de água e uma pequena horta, onde se aproveitam os cultivos também para preparação da merenda escolar. Na parte considerada mais central, a escola possui uma espécie de pátio com um coreto no meio, onde as crianças brincam bastante e em outros momentos ficam sentadas à espera de seus pais ou responsáveis para irem para casa.

As aulas funcionam nos turnos da manhã e da tarde, e as crianças cujas famílias fossem beneficiadas pelo Programa Bolsa Família tinham, até o momento do desenvolvimento da pesquisa, a complementação de atividades pelo Programa Mais Educação. Pela manhã, a escola atende às turmas de educação infantil e às turmas



dos anos iniciais do ensino fundamental. Na parte da tarde, funcionam as turmas dos anos finais do ensino fundamental. É importante destacar que a escola recebe tanto as crianças da própria vila, como as que residem nos sítios de seu entorno, sendo todas elas moradoras de áreas rurais.

Antes de adentrarmos esses espaços escolares para iniciarmos a pesquisa, era preciso que tivéssemos a autorização formal que nos permitisse acesso e permanência para observação e desenvolvimento do estudo. Essa autorização foi solicitada à direção da escola; mas o que para nós parecia algo simples, a ser resolvido com uma breve apresentação da pesquisa e entrega de documentos oficiais por parte das instituições de que fazíamos parte, mostrou-se um processo longo e exaustivo de negociação para autorização, dada a desconfiança estabelecida em torno das pesquisas.

[...] não obstante os espaços fechados assegurarem condições de relativa estabilidade, regularidade e continuidade nos seus enquadramentos institucionais e atores em presença que, de algum modo facilitam a pesquisa etnográfica, cada terreno apresenta-se sempre diferentemente em função de regras próprias ao seu mundo sociocultural. Impõe, portanto, uma relação social fortemente “centrípeta” ao (à) observador (a), que deve esforçar-se para encontrar um lugar (PERETZ, 2000, p. 77). O que acontece então quando a etnografia com crianças se realiza em espaços públicos abertos? Ou seja, em espaços sem muros e sem fronteiras visíveis, sem regras aparentes, de livre acesso, uso e circulação de pessoas e bens, e em que, apesar da copresença adulta, as crianças parecem usufruir de uma maior liberdade de ação. (ROSA; FERREIRA, 2019, p. 253).

Nossas investigações, apesar de distintas – não apenas pelo lócus, mas sobretudo no que diz respeito ao objeto e aos objetivos–, se assemelharam em alguns pontos. São duas análises que envolvem crianças, que buscam captar o ponto de vista delas sobre o objeto de estudo, e que usaram de técnicas comuns em pesquisas etnográficas que envolvem crianças. Mas, ao dialogarmos e trocarmos informações acerca dos achados de campo, percebemos que, além desses aspectos, havia um ponto em especial que elas também compartilhavam: a dificuldade e o longo tempo que gastamos no processo de negociação para conseguir autorização, por parte da direção da escola, para a nossa entrada no espaço e a realização da pesquisa.

Assim como outros pesquisadores que seguem a perspectiva teórica dos Estudos da Infância, somos guiadas no desenvolver da pesquisa por uma perspectiva ética, a qual nos faz considerar em primeiro plano o desejo da criança em aceitar ou



não participar do estudo, mesmo que os Comitês de Ética e Pesquisa não considerem necessário o Termo de Assentimento para crianças pequenas, apenas dos seus responsáveis legais (GAIVA, 2009). Seguindo os pressupostos teóricos pelos quais somos guiadas, nossa negociação na aceitação da pesquisa perpassou também – e sobretudo – o interesse da criança em participar ou não das atividades de pesquisa. Para isso, desenvolvemos um Termo de Livre Consentimento Esclarecido em uma linguagem acessível às próprias crianças para afirmarem seu interesse ou desinteresse em participar da pesquisa, pois consideramos, assim como Sousa (2017), que se a criança não consentir, torna-se inviável o desenvolvimento da pesquisa, mesmo que o adulto responsável tenha autorizado sua participação. Sempre deixávamos claro para elas o propósito do nosso trabalho e nosso interesse maior em suas opiniões, por isso, as suas falas não seriam tomadas em uma chave analítica de certo e errado. Para além dessa perspectiva, nosso interesse era no que elas teriam a nos dizer, pois consideramos que as crianças são especialistas de suas próprias vidas e possuem competências que nós adultos podemos desconhecer (AGOSTINI; MOREIRA, 2019; COHN, 2005; CURTIN, 2001).

Isso se deu porque assumimos os preceitos dos Estudos da Infância/Criança como fonte de inspiração analítica e compartilhamos a ideia de que a criança possui agência, o que significa que as compreendemos como atores sociais autônomos, como protagonistas e possuidores de visões de mundo distintas em relação aos adultos. Portanto, elas devem ser respeitadas e consideradas dotadas de capacidade formadora, tal como os adultos, bem como define Pires (2008):

[...] os estudos de crianças como agentes tratam de analisar a infância de uma perspectiva mais interpretativa, fenomenológica e literária. O objetivo é compreender as crianças segundo elas mesmas, como seres ativos e participativos na sociedade envolvente e mais, com particularidades que requerem métodos e teorias apropriadas (PIRES, 2008, p.142).

Não obstante, em se tratando de um ambiente institucional e também da condição de sujeitos tutelados, não poderíamos adentrar esse ambiente sem antes termos a permissão das autoridades locais. Destarte, consideramos, assim como Morrow (2008), que os estudos com crianças levantam as mesmas questões éticas e metodológicas das pesquisas que envolvem outros grupos sociais; mas aquelas pes-



quisas levantam questões que são específicas do grupo estudado, sobretudo pela forma como a infância é construída e compreendida em contextos socioculturais particulares.

Nesse sentido, seguimos rigidamente o desenvolvimento de um processo ético na pesquisa, sobretudo uma postura ética que se estabelece a partir do desenvolvimento das atitudes do/a pesquisador/a em campo (tanto em termos mais gerais como na construção da relação com as crianças), algo que foge às capacidades de controle dos Comitês de Ética e Pesquisa. Buscando a autorização do responsável maior da instituição, contactamos a pessoa responsável informando sobre nosso interesse em desenvolver a pesquisa naquele lugar, explicando quem éramos e de onde estávamos vindo (instituição à qual estávamos vinculadas), apresentando as pesquisas e disponibilizando os projetos submetidos aos programas de pós-graduação na íntegra. Disponibilizamos nossos projetos, apresentamos às autoridades institucionais os objetivos da nossa pesquisa, destacando que não havia nenhum interesse em realizar uma avaliação institucional/educacional. Mesmo assim, essa pareceu ser a compreensão (ou o medo) das autoridades locais, fato que justificaria o tempo extenso que levamos para conseguir iniciar a pesquisa.

Acreditamos que já naquele primeiro momento de contato a desconfiança começava a pairar em relação às nossas pesquisas, fazendo com que atrasássemos o início da realização e conseqüentemente todo nosso cronograma organizacional, o que, por sua vez, demonstra que o/a pesquisador/a não possui total domínio de todos os processos da pesquisa, por mais que haja um planejamento – fato também já destacado pela pesquisadora Paula Machado (2007). Isso desencadeou inclusive em uma preocupação por nossa parte, levando a considerar o que poderíamos fazer para não retardar demais o desenvolvimento da pesquisa, tendo em vista os prazos que deveriam ser cumpridos.

Consideramos que essa relação de desconfiança ocorre também pelo que já destacou Lopes (2002, p. 74) em relação ao/a pesquisador/a, pois, “ao andar, vejo e sou visto[a]”. Ou, ainda, “pelo que a curiosidade adensa na minha andança adensa, do mesmo modo, a curiosidade retratada nos olhares e nas perguntas daqueles que lá habitam” (ROSA; FERREIRA, 2019, p. 254), seja em espaços públicos, comunidades



ou instituições. Também,

[...] um dos principais traços comuns às etnografias realizadas em espaços abertos é o da mobilidade que caracteriza um trabalho de campo em constante circulação uma vez que o/a pesquisador/a se torna alguém que ocupa boa parte do seu tempo a flunar – a observar em movimento enquanto transita pelos lugares, na procura da melhor maneira de compreender o que busca conhecer [...] Acontece que o *flâneur* pelas ruas provoca igualmente uma observação densa, criteriosa, cuidadosa, por aqueles que são de “dentro”, dos “nativos” em relação ao estrangeiro e estranho, o de “fora”, que é o(a) investigador(a). (ROSA; FERREIRA, 2019, p.254).

O desconforto em ter naquele ambiente um/a pesquisador/a perto das crianças foi muitas vezes explícito, fazendo com que fossem tomadas como uma espécie de fiscal, que estava naquele ambiente para observar falhas, eventuais erros. Nesse sentido, estar próximo das crianças seria uma estratégia para adquirir informações que seriam tomadas enquanto denúncias.

Sabemos que toda pesquisa possui seus momentos de dificuldades, mas consideramos que esses momentos pelos quais passamos, os quais compreendemos como momentos em que nos eram lançadas certas desconfianças, podem ser traduzidos também como parte de um momento de negociação, uma vez que,

[...] ganhar acesso a quem e ao que se quer conhecer não é algo dado à partida, de uma só vez ou de uma vez por todas, nem algo que se circunscreve ao momento inicial da entrada do(a) etnógrafo(a) ao terreno, incluindo as negociações mais ou menos formalizadas com vista à obtenção do consentimento informado/assentimento dos atores (ROSA; FERREIRA, 2019, p. 256).

Nos primeiros dias frequentando as escolas, era nítido o esforço em seguir uma ordem de atividades que desejava nos mostrar, um espaço norteado por uma perfeição, sem problemas, sem conflitos – algo difícil de ser mantido, e não demorou em sobressair a realidade cotidiana. Logo os problemas que nos foram tentado omitir foram aparecendo, fatos como não conseguir seguir o cronograma de atividades propostas e até a não utilização dos recursos disponíveis.

Em certa ocasião, no CREI, estávamos tirando fotos do pátio durante uma culminância; os registros feitos eram das atividades e das crianças, nada direcionado à estrutura do prédio. Tão logo começamos a fazer os registros, um dos vigias passou a acompanhar e vigiar os registros. No caminho ele ia observando as fotografias, per-



guntando onde seriam postadas e contando das melhorias estruturais que ele mesmo tinha feito: reboco, pintura, limpeza. Havia um interesse em registramos o quão útil ele era para a instituição.

No CREI, todas as assistentes de sala e vigias eram pessoas contratadas pela prefeitura, trabalhavam em um regime de instabilidade e ocupavam os cargos a partir de indicações políticas. Esses funcionários demonstravam uma desconfiança enorme com relação à nossa presença nas salas de aula, além de um nítido esforço para demonstrar trabalho.

Na escola rural, não é incomum – não apenas na instituição, mas em toda a comunidade – que seja instituído um contrato de trabalho informal pelo qual se receba um valor bem inferior a um salário-mínimo. São relações complexas, pois ao mesmo tempo em que há uma ilegalidade nessa relação, o contexto sociocultural da comunidade, sobretudo de vulnerabilidade social de seus moradores, faz com que essa seja uma prática que vise a contribuir minimamente com diversas famílias locais. Dada a natureza desses contratos trabalhistas, algumas pessoas envolvidas se sentiam ameaçadas. O medo de que disséssemos ou ouvíssemos algo das crianças era grande. Frequentemente, tentava-se justificar alguns problemas da escola, como a falta de algum material, o choro de alguma criança, reclamações das crianças com relação a alguma coisa ou a não utilização de determinado espaço – o que consideramos também como parte do que justificaria os sinais de desconfiança por nós percebidos.

Também em relação à escola da comunidade rural, apesar de a pesquisadora já conhecer algumas das pessoas que trabalhavam na instituição, além de algumas crianças e pais de alunos, esses vínculos não se apresentaram como fator facilitador; pelo contrário, o diretor retardou por diversas vezes a liberação para o início da pesquisa. Por isso, Graue e Walsh já relataram sobre as dificuldades das negociações para o pesquisador entrar e ser aceito em locais nos quais os responsáveis pelas crianças “têm atitudes compreensivelmente protetoras em relação a elas e nem sempre se sentem à vontade quando está com alguém de fora a observar as crianças e suas interações com elas” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 121).

As educadoras das turmas das duas instituições por vezes tentaram negociar conosco a escuta das crianças, selecionando-as individualmente para que ouvísse-



mos apenas as crianças selecionadas por elas. A justificativa é que elas sabiam quais as crianças falariam melhor e poderiam conversar conosco sobre os temas propostos sem maiores dificuldades. Também foram elas que optaram pelos horários em que poderíamos ir até as instituições, embora tivéssemos o consentimento dos órgãos responsáveis para frequentar integralmente esses ambientes. Nesse momento, passamos a entender que a burocracia legal havia sido vencida, mas as negociações no campo iam além dos nossos informantes – as crianças –, passando, sobretudo, pelos adultos armados de desconfiança e medo.

Há de se considerar a situação trabalhista dos profissionais da educação no Brasil e na América Latina. Estamos falando, neste artigo, de profissionais que não possuem estabilidade. Com frequência, a permanência no trabalho está condicionada a fatores políticos e relações sociais. Por vezes, ser um bom profissional e exercer bem a profissão, considerando os inúmeros percalços presentes nas escolas públicas, não basta; é preciso silenciar diante de irregularidades e zelar para que os problemas internos da escola não cheguem aos figurões da política.

MEDO E DESCONFIANÇA NA PESQUISA ETNOGRÁFICA COM CRIANÇAS PEQUENAS

Ao longo de uma pesquisa, vários conceitos surgem e necessitam de atenção. Conforme sinalizamos, nos dois estudos apresentados aqui, a desconfiança e o medo são duas categorias que se colocaram com maior intensidade. Trabalhamos esses conceitos à luz da análise sociológica de Bauman (2008), que considera o medo e a desconfiança sendo características presentes da modernidade. Para o autor, o medo e a insegurança são marcas do tempo presente e indissociáveis da vida humana, portanto, são sentimentos que norteiam o comportamento do indivíduo, mesmo que não haja uma ameaça direta a ele. Por isso, é característico da modernidade o sentimento de medo generalizado.

Delgado e Müller (2005) já afirmaram que “entrar na vida das outras pessoas é tornar-se um intruso”. Nesse sentido, nós enquanto pesquisadoras nos apresentamos como “seres estranhos”, de fora das instituições que foram nossos lócus de



pesquisas, o que nos colocou como passíveis desses sentimentos de medo e desconfiança por parte das autoridades institucionais. Com nossa chegada às instituições, esse medo que norteia o comportamento dos indivíduos foi ativado. Ainda que nós não representássemos uma ameaça direta às instituições, fomos alvos de desconfianças. Afinal, o novo, seja ele materializado por situações ou pessoas, representa incertezas e dúvidas.

Ao analisar a sociedade moderna, Bauman (2008) desenvolve o conceito do medo secundário, que seria aquele sentimento que está sempre em atualização, social e culturalmente. O medo se apresenta, assim, como um sentimento norteador do comportamento humano; ele leva os indivíduos a um estado de alerta constante, posto que, estando o medo difuso na sociedade, ele pode ser observada em qualquer lugar, até mesmo no comportamento alheio, dada a impossibilidade em se prever na totalidade a intenção do outro. Para o autor, o medo também pode ser associado à ideia do mal, uma vez que a crença moderna na racionalidade humana e no maior controle do mundo natural não chegou a se concretizar.

Dessa forma, o fato de não sermos parte da instituição na qual pesquisamos, mesmo que tenhamos apresentado toda a nossa credencial e os percursos de nossas pesquisas, implicava que continuássemos como seres estranhos. Isso instaurava uma situação de desconfiança, sobretudo entre as pessoas que assumiam papéis de autoridade. Mesmo considerando que Bauman (2008) faz sua análise a partir de uma perspectiva européia, consideramos que se trata de um autor importante também para pensarmos algumas questões que extrapolam o contexto dessa realidade por ele abordada.

Ainda que estagiários e pesquisadores sejam relativamente comuns em escolas, nós representávamos novo naqueles ambientes. Como seres estranhos, de fora, não pertencentes àquelas instituições, o medo e a desconfiança perpassavam aqueles sujeitos, que temiam possíveis denúncias, ou ainda, em alguns casos, que possuíam cargos temporários e estavam sempre em alerta –sobressaindo-se aqui o medo de perder o vínculo trabalhista. Os sentimentos de medo e desconfiança se apresentavam, assim, como medidas de segurança em relação a nós e ao que propúnhamos realizar nesse ambiente. Como seres estranhos aquele ambiente escolar



– que até então não faziam parte de sua dinâmica diária–, podemos dizer que éramos consideradas estrangeiras. Assim, como coloca Bauman (2008), o medo ao que é estranho dissemina-se como o medo generalizado do outro.

Hoje fui logo cedo a escola para tentar conversar com o diretor e conseguir autorização para já poder iniciar a parte da pesquisa que será realizada escola. Aproveitei para também observar algumas coisas naquele ambiente, já que o combinado fosse que nós encontrássemos na escola para eu poder explicar pessoalmente sobre o que se trata a pesquisa. Infelizmente a tentativa de liberação foi frustrada, pois quando cheguei, no horário combinado, diga-se de passagem, ele me informou que não seria possível me receber dada as demandas que ele teria que resolver da instituição. Não tive muito o que fazer, a não ser me mostrar compreensiva, agradecer e dizer que não havia problemas, poderíamos marcar novamente outro dia que fosse mais conveniente para ele, mas a sensação que tive com sua explicação é que não era esse o real motivo da explicação que ele me deu. É como se ele estivesse com medo, receio em liberar a pesquisa, mesmo que ela não tenha caráter avaliativo. Enfim, espero que no próximo encontro consigamos conversar. (Trecho de diário de Campo da pesquisadora – Maio de 2017).

Consideramos também que o medo e a desconfiança que surgiram no momento em que nos propusemos a ouvir as crianças, além de serem característicos da modernidade, como coloca Bauman (2008), também se encontram envoltos pela concepção adulto-cêntrica, que subestima a capacidade da criança. Nesse sentido, além de considerar que a criança pouco ou nada teria a contribuir para a pesquisa, esse medo também perpassa a ideia de que a criança, sobretudo aquela muito pequena, ainda não foi tolhida pela escola, logo poderia falar demais, e, ao falar demais, falaria o que não deve.

Sobre isso, destacamos algumas situações. Uma delas diz respeito ao momento em que as crianças pediam para repetir o lanche ou o almoço e, não havendo quantidade suficiente de comida para isso, o pedido da criança era, na maioria das vezes, tomado como parte de uma exibição, ou como se diz em contexto local, um “*amostramento*” para as “*visitas*”. Frases como: “*Ele já comeu duas vezes*” ou “*Sempre faz isso quando temos visita*”, “*Está pedindo, mas não come*”, foram comuns.

Certa tarde, estando em uma turma do pré escolar II, uma aluna me pediu para levá-la ao banheiro. Levei na sequência. Os outros alunos perceberam o que fiz e passaram toda tarde solicitando que os levasse ao banheiro.

-Tia, você pode me levar ao banheiro?

(outra criança) – Eu também quero ir! Vem também Carol!!

E nesse movimento passei toda a tarde levando as crianças ao banheiro no momento em que elas queriam, sem esperar que formassem grupos de



4 ou 5 crianças, como era estabelecido na rotina do CREI. Em meio a esse leva-e-traz de crianças ouvi da professora e da auxiliar que eles estavam me fazendo de *besta* e as idas ao banheiro de forma individual era uma forma de me chamarem atenção. (Anotações do caderno de campo, Mohana Moraes, 2019).

Quando estávamos nesses ambientes institucionais, as crianças diariamente nos conduziam à observação desses espaços. Com a naturalidade de quem conta um conto, elas narravam episódios que, em certa medida, podem ser tomados como pequenas denúncias relacionadas às falhas da instituição. Tão rápido quanto essas denúncias eram feitas pelas crianças, as educadoras tratavam de deslegitimar suas falas, movidas, acreditamos, por medo.

Observando junto às crianças o solar/espço de recreação ao ar livre e que fica em anexo a sala de aula, ouvi delas: Ana: Nós não ficamos aqui porque não tem nada, chove e molha

Perguntei: E nos dias de sol? O que fazem aqui?

Ana: Nós não usa, tia. Usa Arhur?

Arthur: Não [risos]

A professora interrompe a conversa justificando que usam os espaços para atividades pontuais. Não registrei a utilização do espaço durante os 5 meses que freqüentei o CREI. (Anotações do caderno de campo, Mohana Moraes, 2019).

No ambiente líquido moderno, o medo é um sentimento em constante atuação. Pensando o espaço escolar, consideramos que esse sentimento perpassava o medo de que víssemos ou descobríssemos algo fora do lugar, fora de ordem, de possíveis denúncias e investigações institucionais. Esse medo também veio atrelado à desconfiança, colocados em evidência quando apresentamos a metodologia e algumas técnicas de pesquisas que utilizamos em nosso trabalho, como buscamos apresentar no tópico a seguir. Afinal, estaríamos mesmo fazendo uma pesquisa sobre cuidado, família e trabalho com crianças pequenas? E, principalmente, de mãos vazias? Através de brincadeiras e conversas?



A METODOLOGIA QUE GERA DESCONFIANÇA: O USO DE METODOLOGIAS E TÉCNICAS NÃO CONVENCIONAIS NAS PESQUISAS REALIZADAS EM AMBIENTES ESCOLARES

A pesquisa em ambientes escolares exige que o/a pesquisador/a se submeta às rotinas pré-estabelecidas dos alunos e à rigidez da dinâmica escolar; por isso, quando estávamos na escola, optamos por seguir as regras impostas, assim como as crianças, isto é, as regras de conduta desse espaço. Essa escolha se deu para priorizar a boa convivência.

Foucault (2014) fala sobre a origem do encarceramento, quando se pretendia, dentre outras coisas, a modelação dos indivíduos. Nessa mesma perspectiva se encaixa a escola, um ambiente que pode ser analisado sob a perspectiva do aprisionamento, com regras e condutas a serem seguidas rigidamente. A escola é organizada a partir de rotinas de obediência: horários a serem cumpridos para chegada e saída, horário para realizar refeições. Nesse ambiente, as crianças estão sempre sob a responsabilidade de algum adulto. Nesse sentido, quando adentramos uma instituição para fazer pesquisa, em certa medida, e não com a mesma rigidez imposta aos alunos, também estamos submetidos às regras impostas pelas autoridades do lugar.

A forma como fazemos pesquisa – escuta livre e/com brincadeiras, sem questionários, sem necessária ordem – se contrapõe à lógica de trato com as crianças em um ambiente pedagógico tradicional.

Nesse sentido, sem termos a intenção de trazer desordem ao ambiente escolar, deixamos claro que nosso interesse maior era a observação e que queríamos interferir o mínimo possível na organização escolar, com exceção dos momentos nos quais proporíamos a realização de algumas técnicas de pesquisas com as crianças.

A metodologia que embasa nossas pesquisas é a etnografia, que tem como técnica, por excelência, a observação participante. Para Peirano (2014) a etnografia está no cerne da Antropologia, sendo ela que dá sentido ao fazer antropológico. Portanto, sem pesquisa empírica não existe Antropologia. A empiria são “eventos, acontecimentos, palavras, textos, cheiros, sabores, tudo que nos afeta os sentidos –, é o material que analisamos e que, para nós, não são apenas dados coletados, mas questionamentos, fonte de renovação” (PEIRANO, 2014, p. 380).



Partimos da observação participante por compartilhar do pensamento de Cardoso de Oliveira (1996, p. 22): a observação participante “capta aquilo que um hermenauta chamaria de ‘excedente de sentido’, i.e., aquelas significações (por conseguinte, dados) que escapam a quaisquer metodologias de pretensão normológica”.

Entretanto, parece que, para alguns, a observação pura e simples não necessariamente estaria relacionada à pesquisa. Sabemos que a etnografia é um método complexo, mas para quem está de fora e não possui familiaridade com o método, ele soa muitas vezes como pouco científico; logo, uma pesquisa que se baseia na observação é estranha, se colocando assim como passível de desconfiança.

O imaginário social criado com relação à figura do/a pesquisador/a geralmente retrata uma pessoa que veste o jaleco branco, encontra-se trancado/a em um laboratório com um microscópio e realizando experimentos, cercado/a de números e tubos de ensaio. Quando falamos do/a pesquisador/a que vai a campo, a imagem perpassa a figura da pessoa com gravador na mão para a realização de entrevistas; pranchetas e folhas para aplicação de questionário com perguntas bem estruturadas prontas a serem respondidas; máquina fotográfica, boné, colete e bolsa a tiracolo, quase como um/a pesquisador/a de censo ou algo semelhante. E, mesmo que esses ambientes institucionais como a escola estejam em certa medida acostumados a receber pesquisadores, acreditamos que o tipo de pesquisa que realizamos, cujo foco não é a instituição em si, e que tampouco possui cunho avaliativo⁷, tenha gerado certa estranheza nos profissionais ali presentes, os quais nem todos compreendem a realização da pesquisa etnográfica com crianças. Mas também acreditamos que, ainda que se conheça o serviço/papel do pesquisador, o medo e a desconfiança é algo inerente a pesquisas em instituições escolares.

As imagens de outros pesquisadores, antropólogos e sociólogos que vão a campo e fogem a esse imaginário social são, portanto, motivo de estranheza. Ainda mais se o/a pesquisador/a se baseia na observação, usa conversas informais e conversa com crianças. Mas é fato que, assim como quase todo mundo, os pesquisadores das ciências sociais estão em um exercício de desfazer os rótulos e se afastar das amarras e padrões

⁷ Como já expusemos, nosso foco são as crianças que ali estão, e nosso objetivo é que elas possam nos falar de coisas que não necessariamente fazem parte da relação institucional.



que muito mais limitam do que caracterizam, ao menos quando escrevem sobre as experiências em campo, o que fazemos agora. Não que sejamos contra esses aparatos de pesquisa; aliás, consideramos, assim como Pires (2007), que as crianças são capazes de responder a qualquer método e técnica de pesquisa. Mas acreditamos que alguns deles podem se colocar mais atrativos quando se deseja realizar estudos com crianças, como são os casos dos desenhos e dos grupos focais. As teorias levantadas pelos Estudos da Criança corroboram significativamente para incluí-las nas pesquisas acadêmicas e também compreender que não se faz necessário o uso de práticas de pesquisas exclusivas para crianças, mas sim que é preciso adequá-las a elas (PIRES, 2007).

Assim como Pires (2007), fomos ao campo portando materiais de pesquisa considerados não convencionais para o imaginário social: propostas de desenhos, redações, filmagem, diários para as crianças, fotografias, mensagens virtuais, grupos focais, entrevistas com crianças, aparatos diversos que foram usados de forma mista, e em algumas situações quase simultânea.

Passado esse momento necessário de conexão com as crianças, momento em que os adultos achavam que estávamos lá apenas “perambulando”, recorremos às técnicas que julgamos eficazes com os sujeitos principais de nossas pesquisas, as crianças. Usamos da observação no ambiente escolar, optamos por ter uma espécie de vivência com os alunos em sala de aula e também por realizar algumas atividades de interação para nos aproximarmos mais facilmente das crianças, sem forçar ou propor algo que não fosse familiar a elas.

Nas primeiras idas às escolas nós não portávamos questionários, pastas ou vestíamos trajes que nos distinguissem de qualquer outra pessoa que estivesse visitando a escola. A ideia de ir sem aparatos para ficar “perambulando” no pátio, papando com as crianças, entrando em brincadeiras propostas por elas não era vista pelo corpo escolar como algo que fosse dar “resultado”, nem eram práticas condizentes com uma pesquisa.

Algumas tardes, por exemplo, ficávamos sentadas no chão da sala de aula, junto às prateleiras com os materiais didáticos, observando e interagindo com as crianças durante as atividades escolares, sem apresentar nada específico da nossa pesquisa. Apenas estávamos ali nos fazendo presente. Nesses dias, era comum ser-



mos perguntadas sobre as atividades que íamos realizar, se estávamos conseguindo o que queríamos (essa questão vinha com um ar de descrédito) ou quando terminaria a pesquisa. Também observamos as crianças em suas atividades escolares dentro da própria sala, colocando-nos semelhante a elas, sentadas em carteiras escolares ou mesmo em mesinhas pequenas, quando com as crianças menores. Essa postura adotada, além de causar maior estranhamento pelos adultos, algumas vezes também nos foi questionada pelas próprias crianças.

Demos as crianças à liberdade em aceitar ou não participar da pesquisa, afinal, esta é uma das regras de ética de conduta que consideramos primaz: respeitar a vontade da criança. Quando não seguimos esse princípio, corremos o risco de adultos, como pais ou professores, obrigarem a criança a participar da pesquisa contra a sua vontade. Nas atividades, não determinávamos tempo; as próprias crianças decidiam quando tinham concluído a tarefa, eram elas também que optavam por interagir ou não e por qual material usar para fazer os desenhos. Essa liberdade de como fazer era traduzida pelas professoras como falta de controle, despreparo da nossa parte, pois claramente não deveríamos estar ali sentadas na mesa junto às crianças da creche ou da educação infantil tentando interagir horizontalmente com elas.

Toda essa dinâmica que realizamos fugia à rotina institucional, o que claramente trazia um desconforto para as professoras e aumentava a especulação e a desconfiança em torno do que realmente pesquisávamos. A pesquisadora Flávia Pires (2007), que também pesquisou com crianças – ainda que não em um ambiente institucional –, também destaca que teve sua postura enquanto pesquisadora e adulta questionada por parte da vizinhança local do município onde pesquisou, pois a forma como se relacionava e com que dava certa liberdade às crianças, embora aceita pela perspectiva teórica da pesquisa, não era tomada pelos moradores locais como condizente com a postura de um pesquisador adulto.

As técnicas de pesquisa que propomos realizar com as crianças, como os usos de desenhos e brincadeiras, foram também alvo de desconfianças. Desenhos de crianças sobre temas corriqueiros, pouco polêmicos, embora comuns no campo científico, não são considerados como partes de uma pesquisa séria, estando muito relacionados a uma prática lúdica e pouco científica.



Nossas investigações mergulharam no universo das crianças para conversar sobre coisas que são consideradas de adultos, que adultos saberiam responder. Essas coisas os “adultos pensam que são deles”, e invisibilizam a criança que está ali, presente, entrelaçada a todo o contexto. Alguns dos conceitos que estavam presentes em nossos estudos eram: cuidado, família e trabalho, com o objetivo de descobrirmos o ponto de vista das crianças sobre esses assuntos. Mas tratar de assuntos como esses em grupos infantis parece não ser algo comum (pelo menos pelos adultos das instituições), especialmente com crianças bem pequenas, como é o caso de um dos estudos apresentado nesse artigo.

Os temas que propomos, a exemplo do cuidado e das mudanças sociais pelas políticas públicas, levantaram alguns questionamentos entre os adultos envolvidos indiretamente na pesquisa: como conversar sobre cuidado com quem não cuida de ninguém? Conversar sobre família com quem ainda está aprendendo o significado disso? Como falar sobre trabalho com quem teoricamente ainda não ingressou nesse mundo? E como uma criança de 3 anos, que ainda está aprendendo a formular frases, saberia falar sobre esses temas ou poderia contribuir com uma pesquisa?

Nosso objetivo era construir uma relação com as crianças diferente das relações deles com as pessoas que compunham a escola. Então não tínhamos o interesse de que elas nos vissem como professoras, ou como pessoas que as conduzem a seguir as normas da escola. Não poderíamos, porém, ser as pessoas que chegam naquele ambiente causando alvoroço. Tampouco era nossa intenção que elas participassem de atividades das nossas pesquisas achando que eram atividades escolares. O desenho feito conosco não é o mesmo desenho das aulas, as brincadeiras feitas conosco não tinham as mesmas intenções do que as promovidas pelas professoras.

Acreditamos que a escola esperava de nós uma postura rígida, ou que estabelecêssemos uma relação de professora-aluno com as crianças – ao menos do ponto de vista hierárquico ou adulto-cêntrico. Talvez a postura que assumimos com relação às crianças tenha sido o primeiro estranhamento que as professoras e a direção escola tiveram em relação a nós e ao nosso trabalho. O sentimento foi este: era quase como se tivéssemos “dado uma bola fora”, como se os trabalhadores das instituições tivessem tomado um banho de água fria, com relação ao que esperavam de nós



enquanto pesquisadoras e estudantes vinculadas a instituições federais. O segundo estranhamento, como explicitamos, foi provocado – ou confirmado – pelos métodos e técnicas de pesquisa que escolhemos utilizar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pesquisar com crianças em espaços institucionais, nos deparamos com duas questões rotineiras aos interessados pelos Estudos da Infância: o adulto-centrismo que nega a autonomia da criança e o imaginário social por trás da figura do/a pesquisador/a e do fazer pesquisa. Ambas as questões nos colocam em posição de constante defesa, reserva e alerta quanto aos fatores éticos e metodológicos das nossas pesquisas.

Percebemos que o medo e a desconfiança dos adultos com relação à nossa pesquisa é infinitamente maior do que os receios e/ou dúvidas das crianças em participar. Talvez pelo fato de elas não duvidarem que tenham coisas importantes a dizer e talvez porque estejam sempre dispostas a falar quando há alguém disposto a ouvir.

O senso comum dissemina a ideia de que as crianças estão sempre expressando/falando algo que ouviram de alguém, geralmente mais velho. Por isso, elas são vistas como sujeitos que apenas reproduzem, incapazes de formular opiniões próprias. Logo, o que dizem não passaria de uma invenção ou uma interpretação errada, incompleta, por vezes até distorcida da verdade.

Na contramão do senso comum, as crianças, com essas verdades faladas ou atitudes espontâneas, rompem os rótulos socialmente construídos de indivíduos aquém da realidade que vivem, embora ainda façam parte de um grupo marcado por estereótipos.

Além de um descrédito em relação à criança, ao que ela tem a dizer e a contribuir cientificamente, isso demonstra como o sentimento de medo norteava as professoras e demais profissionais da instituição em relação ao que a criança poderia falar. Encontramos em campo uma falsa premissa de que crianças pouco sabem e por isso pouco têm a colaborar com a pesquisa científica. Ora, se os adultos temem o que



as crianças têm a dizer, logo sabem que elas podem apontar importantes caminhos investigativos.

Contudo, é necessário entendermos que, para falar de autonomia e agência das crianças, precisamos considerar o contexto social e familiar da vivência dessas crianças e suas infâncias. É observável a autonomia infantil em diversas culturas. Szulc (2019), a partir de sua pesquisa com meninas e meninos Mapuche, mostra a autonomia dessas crianças desde a mais tenra idade, desde afazeres domésticos a decisões escolares. Mas a autora chama atenção para o fato de essa autonomia ser importante para o povo Mapuche: as crianças gozam dessa agência porque é algo relevante para aquela comunidade.

Assim, em primeiro lugar, por um lado, a agência social dos meninos e meninas mapuche é incentivada por suas próprias famílias, de acordo com sua concepção sociocultural da infância e da pessoa. Por outro lado, essa autonomia ligada à existência de extensas redes de acolhimento de crianças, das quais alguns diferentes adultos e meninos e meninas mais velhos participam. (SZULC, 2019, p. 56, tradução nossa).

Nosso artigo evidencia as hipóteses que surgiram a partir da experiência do trabalho de campo, mais do que propriamente apresenta respostas. Esperamos, mesmo assim, que as questões aqui apresentadas possam estimular reflexões e debates para os estudiosos que pesquisam com crianças em seus diversos contextos institucionais. Deixamos aqui o nosso convite à reflexão sobre o nosso papel enquanto pesquisadores de/com crianças e infâncias. Sobretudo, há uma responsabilidade e uma tarefa de buscar produzir conhecimento científico que nos afaste do lugar de medo e desconfiança. Se não com relação aos pesquisadores, ao menos com relação às crianças enquanto produtores sociais.

Destacamos ainda que as pesquisas com crianças envolvem diversas questões além daquelas que nos propomos analisar. Concordamos com Agostini e Moreira (2019) quando afirmam que “fazer pesquisa com crianças significa antes saber negociar com adultos” (2019, p. 3761), pois, além de uma relação de poder e interesse, emoções e preocupações como as aqui apresentadas, em maior ou menor grau, vão sempre surgir nas pesquisas, por maior que seja a clareza do processo.

Por isso, reforçamos a necessidade de cada vez mais serem mostrados e discu-



tidos os bastidores das pesquisas, bem como a necessidade de se dar uma devolutiva, mesmo que parcialmente, sobre a pesquisa após a sua finalização, pois consideramos que posturas como essas, além de construírem o processo de transparência da pesquisa, confirmando aos sujeitos nosso objetivo e a conclusão do trabalho, também podem tranquilizá-los e, aos poucos, contribuir para facilitar o caminho de futuros pesquisadores que pretendam realizar pesquisas com crianças em ambientes institucionais.

Além disso, é preciso consolidar a criança enquanto um sujeito social ativo, portador de conhecimento e crítica (MARTINS, 1991), que em tudo pode contribuir; e, assim, consolidar o seu lugar social. Por fim, esperamos que as questões aqui apresentadas possam também ser mais bem desenvolvidas em trabalhos futuros.



REFERÊNCIAS

- AGOSTINI, Olívia Souza; MOREIRA, Martha Cristina Nunes. Quando fazer pesquisa com crianças significa negociar com adultos: bastidores de uma pesquisa com crianças de seis anos em escolas. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 24, n.10, out. 2019, p. 3753- 3762.
- ALDERSON, Priscilla. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 419-442, mai./ago. 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. **Medo líquido**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- CARVALHO, Cristina; EISENBERG, Zena. Crianças em pesquisas de adultos. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 7, n. 28, p. 260-274, dez. 2020.
- CASTRO, Lucia Rabello de. **O futuro da infância e outros escritos**. 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.
- COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Zahar. 2005.
- CURTIN, Carol. Eliciting children's voices in qualitative research. **American Journal of Occupational Therapy**, North Bethesda, v. 55, n.3, p. 295-302, may/jun. 2001.
- DELALANDE, Julie. As crianças na escola: pesquisas antropológicas. In: FILHO, Altino José Martins Filho; PRADO, Patrícia Dias Prado (Org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. (Tradução de Suely Rolnik). São Paulo: 34, 2012. v. 4.
- DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 351- 360, mai./ago. 2005.
- FOCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- GAIVA, Maria Aparecida Munhoz. Pesquisa envolvendo crianças: aspectos éticos. **Revista Bioética**, Brasília, v. 17, n. 1, p. 135-146, 2009.
- GRAUE, Elizabeth; WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e éticas**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- MACHADO, Paula Sandrine. Entre homens: espaços de gênero em uma pesquisa antropológica sobre masculinidade e decisões sexuais e reprodutivas. In: BONETTI, Alline; FLEISCHER, Soraya. **Entre saias justas e jogos de cintura: gênero e etnografia na antropologia brasileira recente**. 2. ed. Santa Cruz do Sul: EdUNISC, 2007. v. 500. 370p.
- MARTINS, José de Souza (Org.). **O massacre dos inocentes: A criança sem infância no Brasil**. São Paulo. Hucitec, 1991.



MOREIRA, Martha Cristina Nunes; MACEDO, Aline Duque de. O protagonismo da criança no cenário hospitalar: um ensaio sobre estratégias de sociabilidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 645-652, 2009.

MORROW, Virginia. Ethical dilemmas in research with children and young people about their social environments. **Children's Geographies**, v. 6, n. 1, p. 49-61, feb. 2008.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo**. São Paulo: UNESP, 1996.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/hj/ha/a/n8ypMvZZ3rJyG3j9QpMyJ9m/?lang=pt>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

PEREIRA, Reginaldo Santos; CUNHA, Myrtes Dias da. A pesquisa na escola com crianças pequenas: desafios e possibilidades. **Aprender**, Vitória da Conquista, ano V, n. 8, p. 113-130, 2007.

PIRES, Flávia. Crescendo em Catingueira: criança, família e organização social no semiárido nordestino. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 18, n.3, p. 539-561, dez. 2012.

PIRES, Flávia. Pesquisando crianças e infância: abordagens teóricas para o estudo das (e com as) crianças. **Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 17, 2008.

PIRES, Flávia. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 50 n. 1, jan./jun. 2007.

ROSA, Ivana Marins da; FERREIRA, Manuela. Ganhar acesso numa etnografia feita com crianças em espaços públicos abertos: dilemas de confiabilidade em tempos de risco. **Revista Zero a Seis**, Florianópolis, v. 21, n. 40, p. 249-275, 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A Reinvenção do Ofício de Criança e de Aluno. **ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO** - PPGE/ME FURB ISSN 1809-0354 v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011.

SOUSA, Emilene. **Umbigos enterrados: corpo, pessoa e identidade**. Capuxu através da infância. 1. ed. Florianópolis: EDUFSC, 2017. 400p.

SZULC, Andrea. Más allá de la agencia y las culturas infantiles. Reflexiones a partir de una investigación etnográfica con niños y niñas mapuche. **Runa**, Buenos Aires, v. 40, n. 1, p. 53-63, may./oct. 2019.

VELHO, Otávio. 'Corram riscos!' Entrevista com Otavio Velho.(Entrevistadoras: Silvia Garcia Nogueira; Flávia Ferreira Pires. Transcrição: Patricia Oliveira Santana dos Santos). **Revista Antropológicas**, Recife, v. 21, n. 2, p. 329-341, 2010.

Recebido em: 15/07/2021

Aceito para publicação em: 13/02/2022

