

NO CAMPO COM (DAS) CRIANÇAS: O TECER DE UMA HORIZONTALIDADE ETNOGRÁFICA¹

Gabriela Najara Zonin Frantz (UFSM/RS)

Palavras-chave: Horizontalidade Etnográfica; Antropologia da Criança; Etnografia com Crianças.

Este escrito trata-se de um recorte da pesquisa de mestrado² realizada com crianças pequenas na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA), escola-pesquisa vinculada à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Pretendo, ao longo deste texto, relatar o primeiro contato com as crianças, a entrada no campo, a aceitação, bem como, abordar concepções teóricas em relação aos (necessários) ajustes do olhar e da conduta do pesquisador adulto no campo com (e das) crianças.

Ao revisitar as notas do diário de campo, durante a construção da dissertação, percebo recorrências em torno das questões que envolvem a relação pesquisador adulto e sujeito criança, as disparidades físicas, simbólicas e da percepção. Questões que ecoam do começo ao fim da pesquisa de campo, e seguem ainda latentes. Como construir de fato um olhar antropológico sobre, com e para as crianças? Ainda que, continuamente a refletir sobre as disparidades entre adultos e crianças, na pesquisa antropológica, as palavras de Tim Ingold servem de conforto. Em entrevista³, Ingold (2020) compreende a antropologia como uma disciplina em aberto constituída por quatro características fundamentais; é uma investigação generosa, infundável, comparativa e ainda assim, crítica sobre as condições e possibilidades de formas de vida humana.

Desta forma, com Ingold é possível recorrer à generosidade como fundamento da pesquisa antropológica, domínio que não só acentua o vínculo estabelecido entre

¹ Trabalho apresentado na 33ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 28 de agosto a 03 de setembro de 2022.

² ‘Com o olhar da criança: uma etnografia horizontal sobre a circulação de saberes entre crianças pequenas na escola’, apresentada ao Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais (PPGCS/UFSM), sob orientação da Prof.^a Dr.^a Ceres Karam Brum.

³ Vídeo entrevista de Tim Ingold, *Why we need Anthropology* publicada em 7/06/2020 na página Jornadas da Antropologia, disponível em: <https://www.facebook.com/jantropologia/videos/3392649950744973>

pesquisador e sujeitos, mas destaca o princípio do fazer antropológico que parte do interesse em conhecer outros e aprender com eles. Mas como podemos pesquisar e aprender com as crianças a não ser em correspondência ‘com’ elas? Assim, em grande medida, este artigo tem o propósito de aprofundar as reflexões acerca da conduta do pesquisador no campo com as crianças e fomentar os debates éticos, epistêmicos e metodológicos de um fazer antropológico, como ensina Ingold (2009) destinado a levar nossos sujeitos a sério, as crianças.

A pesquisa antropológica: no campo com (e das) crianças

Como apresentado no título, neste texto procuro abordar o duplo viés etnográfico; no campo ‘com’ as crianças e ‘das’ crianças. O primeiro refere-se ao modo de pesquisa realizado por William Corsaro (2005; 2011), que ainda na década de 1970, nos jardins de infância italianos e norte-americanos, investe na pesquisa ‘com’ crianças e não ‘sobre’ elas. A pesquisa ‘com’ os sujeitos é também acolhida por Ingold (2015; 2019) que se posiciona em defesa de uma antropologia da correspondência, em sintonia com os sujeitos. Entre parênteses, a pesquisa no campo ‘das’ crianças, remete a maneira das crianças de se relacionar com artefatos materiais e simbólicos, além disso, representa a busca por ajustes metodológicos capazes de privilegiar a perspectiva de mundo das crianças, como recomenda Clarice Cohn (2005; 2013).

Enquanto Clarice Cohn (2005) evoca na investigação antropológica a ruptura com o referencial adultocêntrico, ao mesmo tempo, enaltece a primazia da ótica da criança. Sob outro vértice, Corsaro (2011) compõe a compreensão da criança enquanto sujeito social ativo, através do conceito de *reprodução interpretativa* ressignifica a concepção bourdieusiana de reprodução cultural, de modo a reforçar a reflexividade e criatividade da criança que tanto participa, quanto contribui com aspectos inovadores na sociedade.

Do mesmo modo que seguem como basilares teóricos deste estudo, por considerar as crianças como centro de pautas socioantropológicas, Clarice Cohn (2005;2013) e William Corsaro (2002; 2005; 2011) incitam à busca por compreender de que forma e em que conjunturas sócio históricas emergem tais concepções. Clarice Cohn abre os olhos para a conduta na pesquisa, por uma aproximação ética e cautelosa com o universo das crianças, pois a recusa do adultocentrismo conduz o pesquisador à reanálise da postura investigativa. Ao problematizar o processo de entrada no campo, como um adulto atípico e pesquisador reativo, Corsaro (2005), mobiliza o pesquisador à construção da pesquisa

‘com’ e não ‘sobre’ crianças, a criar laços com elas. Em consonância, Ingold (2018) defende o elo do pesquisador, por uma antropologia com e não sobre os sujeitos. Ao colocar em pauta a *Antropologia para que serve?* Ingold (2019, p.12), reitera que “a observação não se dá pela objetificação dos outros, mas prestando atenção a eles, vendo o que fazem e escutando o que dizem”.

Se, nos termos de Ingold (2019, p.63) o objetivo da antropologia é “valer-se do que aprendemos de nossa experiência com outros”, é impreterível na pesquisa com crianças, colocar-se na condição de estar aberto e aprender com elas. Para abrir-se ao universo das crianças faz-se necessário estar disposto a aventurar-se nos processos lúdicos, resgatar os vestígios da própria infância, sentir o mundo como a criança; a água, grama, areia, lama, tinta, massinha de modelar e tantos outros elementos que são tratados com primor pelas mãos (e o corpo todo, conforme Merleau-Ponty⁴) das crianças. Portanto, a pesquisa com crianças demanda sensibilidade de estar em correspondência com elas e seu modo de ver, viver e sentir o mundo.

Cativar: a entrada no campo das crianças e no tempo delas

A escolha da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo⁵ (UEIIA) como universo empírico deve-se ao fato de atuar simultaneamente enquanto escola, pesquisa e extensão. Sediada no campus da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a escola foi fundada com o intuito de promover cuidado e educação dos filhos de servidores e estudantes e neste ano, comemora trinta e três anos de atividades. Ao passar do tempo, houve restrição das verbas e aumento da demanda, é referência de ensino no município de modo que o ingresso das crianças ocorre via sorteio público, seguindo os rigores de um edital. Devido a ampla concorrência, torna-se um campo fecundo de investigação plurissocial e heterogêneo. Além disso, a Ipê Amarelo é composta por turmas multietárias, possibilitando o convívio de crianças de 2 a 6 anos na mesma sala de aula. No que toca o manancial de multiplicidade, Amurabi Oliveira (2013) observa que,

4 Cf. Merleau-Ponty (2006), para compreender as crianças é preciso olhar para as totalidades.

5 Durante o trabalho de campo, a escola Ipê Amarelo era composta por sete turmas nomeadas com as cores do arco-íris, sendo cinco turmas multi-idades, com crianças na faixa etária de 2 a 6 anos e dois berçários, atendendo bebês de 4 a 18 meses, totalizando ano de 2019, 113 crianças matriculadas. Composto o quadro de profissionais, haviam sete professores concursados, dez professores terceirizados, uma nutricionista, uma psicóloga e uma enfermeira. Além disso, cada turma contava com o apoio de estagiários bolsistas da UFSM e estudantes pesquisadores.

A escola é este mundo maior que surge, que vai para além dos horizontes traçados pelos agentes individuais. Suas posições no arranjo cultural mais amplo – mas também no mais restrito, em determinada cultura escolar – são o lugar a partir do qual os sujeitos constroem uma determinada realidade social; o universo escolar é composto, justamente, a partir desta multiplicidade de construções e de horizontes que confluem (OLIVEIRA, 2013, p. 275).

A Ipê Amarelo considera os processos de aprendizagem a partir da diversidade, primando pelo equilíbrio entre cuidar e ensinar. Em sua constituição pedagógica, os profissionais da educação mobilizam-se a atuar como apoiadores no processo de construção do conhecimento das crianças. Semanalmente é sistematizado um espaço de formação continuada, no qual o corpo docente e coordenação pedagógica dialogam sobre as demandas, observações e possibilidades de aprendizagem a partir dos registros das interações com as crianças.

Meu primeiro contato com as crianças da Ipê Amarelo ocorre posterior a uma sequência de dias chuvosos. A caminho da sala de aula, na recepção da escola encontro a coordenadora que me acompanha até a turma. Sou apresentada à professora volante, a responsável pela turma e ao estagiário. Logo de início, sou informada sobre a frequência e circulação de estudantes e pesquisadores na escola: - *Você não precisa se apresentar para as crianças, elas assimilam naturalmente a tua presença, estão super acostumadas com a rotatividade de estudantes aqui.* Após a breve conversa entre adultos, num primeiro e impulsivo contato com as crianças me dirijo ao tatame onde algumas meninas estão a brincar. Ao me aproximar, entre olhares encabulados e desviantes, há longos espaços de silêncio entre nós. Apresento-me e pergunto o nome delas, neste instante, três das meninas seguem em silêncio até que outra apresenta a si e as coleguinhas.

Logo nas primeiras páginas do diário de campo, este trecho acima é marcado e circulado por interrogações: era uma intrusa? Estava sendo invasiva? Certamente, era uma novata na sala, agindo como um adulto típico do qual Corsaro (2005) já havia alertado. No impulso de conhecer as crianças, fui diretamente interrogá-las, descuidei do *cativar*. A pesquisa ‘com’ de Corsaro à Ingold, envolve o *cativar*, que respeitosamente, peço emprestado de *Le Petit Prince*, é um processo bilateral de criar laços.

A entrada no campo, realizado por Corsaro (2005) desenvolve-se na observância de três requisitos: o conhecimento prévio dos sujeitos, ao aguardar de modo reativo e pacientemente o primeiro contato e por adotar a linguagem simbólica da criança. O conhecimento prévio ocorre nas semanas em que Corsaro (2005) estuda antecipadamente seus sujeitos de pesquisa e inclusive sua composição familiar. A natureza da participação

de Corsaro se define ao estabelecer *status de membro*, era um *adulto atípico* sentado na caixa de areia com as crianças. Foi, certamente, uma feliz escolha investigativa, por explorar o espaço físico onde as crianças são soberanas e também por estar aberto às construções e ao imaginário das crianças, desde sua apresentação,

– “Como você sabe meu nome?” – “Ouvi o Peter [um garoto com quem costumava brincar] e algumas outras crianças te chamar de Jonathan”, disse. – “Viu, não disse que ele sabe mágica?”, disse a Sue. – “Não, não, peraí”, retrucou o Jonathan. “Quem são aqueles ali?” perguntou, apontando para a Lanny e o Frank. – “Lanny e Frank”, respondi com segurança. Conhecia todas as crianças. O Jonathan olhou em torno, tentando achar alguém mais difícil e me perguntou os nomes de mais três. Respondi a todas as perguntas. Então, com um sorriso malicioso, perguntou: “Tá bom, como se chama minha irmãzinha?”. Dessa vez, o Jonathan achou que me pegara. Mas eu sabia o nome da sua irmã. A secretária da escola havia me dado uma lista com os nomes das crianças, de seus pais e de seus irmãos e irmãs. Havia decorado muitas dessas informações e, felizmente para mim, lembrava o nome da irmã do Jonathan. – “Alicia!”, afirmei. Isso me fez sentir bem. Jonathan ficou muito impressionado. Olhou para a Sue e disse: “Não sei qual é a desse cara”, e correu para contar tudo ao Peter e ao Daniel. Enquanto isso, a Sue me deu uma pá. – “Quer cavar?”. – “Quero”, disse, pegando a pá (CORSARO, 2005, p. 450).

Manuseando do mesmo universo simbólico, através da magia de adivinhar seus nomes, Corsaro não se aproxima pelo encantamento, mas por estabelecer uma linguagem comum, acessando a imaginação, junto das crianças. Por uma cuidadosa, respeitosa e ética aproximação com as crianças, da literatura de Antoine de Saint-Exupéry (1996), tomemos, enquanto pesquisadores, a valiosa lição da raposa: - *A gente só conhece bem as coisas que cativou*. Pois bem, se a intenção da pesquisa é conhecer (de perto) e compreender as crianças, não há outro caminho a seguir; o cativar torna-se o próprio processo de entrada no campo.

Naquele primeiro dia de pesquisa de campo, ainda frustrada com o primeiro contato com as crianças, sigo para o fundo da sala onde um grupo de crianças estava a brincar. Sento-me no banco ao lado das bonecas. As crianças preparavam doces com massinha de modelar para uma festa de aniversário. Em silêncio, sigo observando a construção lúdica das crianças. Nesta empreitada de uma estratégia reativa, como é instruído por Corsaro (2005), aguardo o momento certo para interagir com elas até acabar sendo convidada para a festa, pois por acaso, estava sentada, justamente ao lado das bonecas gêmeas aniversariantes.

Eis a primeira lição da pesquisa: no campo das crianças e no tempo delas. Enquanto experimentava os docinhos de massinha, estava a entrar no campo das crianças. O aniversário das bonecas gêmeas configurava uma construção simbólica partilhada entre

crianças, possibilitando-as (re) viver, experienciar e confeccionar a festa de aniversário, por suas próprias mãos. Manifestava-se ali reprodução interpretativa, como explica Corsaro (2011), um modo ao qual as crianças incorporam informações do mundo adulto, as ressignificam criativamente e as compartilham na *cultura de pares*⁶.

Figura 1 – Confeção de bolo e docinhos com massinha de modelar



Fonte: Acervo da autora (2019).

A festa das bonecas gêmeas foi um evento memorável para as crianças tanto que realizaram uma alternância de aniversariantes⁷, de modo que cada criança se tornou aniversariante por um determinado tempo. Com o bolo ao seu gosto, a festa de cada criança se encerrava ao sopro da vela. Na temática das festas infantis a socióloga francesa Régine Sirota (2008) percorre os sentidos deste ritual, compreendendo pela comemoração do aniversário a representação contemporânea de civilidade da infância. De acordo com Sirota (2008) festejar o aniversário trata-se de um rito de integração social que envolve três instâncias de socialização: a célula familiar, a instituição na qual a criança está inserida e o círculo de amigos das crianças.

A celebração do aniversário foi uma festa em muitos sentidos, uma festa criativa das crianças e também uma festa carregada de elementos etnográficos. Pelas mãos da

⁶ *Cultura de pares* é um conceito elaborado por Corsaro (2011) a fim de designar as atividades, rotinas, discursos, preocupações e artefatos simbólicos e materiais produzidos e compartilhados entre crianças.

⁷ Vale lembrar, que cada aniversariante possuía liberdade de construir os elementos da festa à sua maneira, cabendo aqui relacionar a *variação intra-individual* e as *pluralidades subjetivas* de Lahire (2005). Algumas crianças utilizavam frascos (semelhante a embalagens de cola) como se fossem suco, para outras os mesmos frascos representavam a vela do bolo. Algumas crianças produziam *cupcakes*, com massinha de modelar, outras com mesma produção em mãos, descreviam como sendo brigadeiros da festa.

criança que me oferece o doce, recebo o convite a brincar junto e partilhar de seu mundo. Pensando etimologicamente, a palavra ‘convite’, originária do latim: *convitare* apresenta o prefixo ‘junto’ e o verbo *vitare* significa ‘querer’. Mais que um joguete de palavras, o *convite a conviver* é uma redundância valiosa no processo etnográfico, como sinônimo, é uma oferta a ficar com as crianças, a dádiva de participar. Ao participar da festa, estabeleço os primeiros laços de aproximação, à maneira das crianças.

A aceitação das crianças e a participação do pesquisador

Se, pela festa de aniversário ocorre a entrada no campo, nos dias que seguem novas brincadeiras surgem e no tempo das crianças, participando do cotidiano da turma, ocorre a aceitação. Para Corsaro, (2005, p. 444) aceitação⁸ trata-se de um verdadeiro desafio, pois há, “diferenças óbvias entre adultos e crianças em termos de maturidade comunicativa e cognitiva, poder (tanto real como percebido) e tamanho físico”. Acerca da relação do pesquisador com as crianças, Graue e Walsh (2003) recomendam o movimento de *descobrimento*, um exercício de tensionar o investigador na busca por respostas, a navegar por lugares que são geralmente evitados pelo olhar do adulto e por processos pouco conhecidos. Neste sentido, Graue e Walsh atentam para a elasticidade como característica da pesquisa com crianças,

As fronteiras entre crianças e adultos são muito mais elásticas do que muitos investigadores parecem supor. As crianças são capazes de partilhar experiências com os adultos e os adultos são capazes de entender essas experiências, até um limite considerável, se fizerem opções sensatas relativamente aos seus trabalhos e às suas relações com as crianças (GRAUE; WALSH, 2003, p. 102).

Numa das tardes, um grupo de crianças sonolentas movem colchonetes, cobertores e travesseiros, uma delas busca sua chupeta. Deitamos nos colchonetes até que as crianças desistem da soneca. Tiveram a ideia de brincar de cabana com lençóis, porém, eram muitas crianças para pouco espaço na cabana. Como alternativa, sugeri um piquenique no chão da sala. Foram tantos por tantos dias que numa tarde, antes de ir para casa uma criança combina o próximo lanche: - *Amanhã vamos fazer cupcakes de massinha para o piquenique?* Por aquela despedida da criança, planejando nossa próxima tarde juntos,

⁸ Após descrever seu cuidadoso processo de entrada em campo, Corsaro (2005) considera que sua aceitação ocorre ao receber o codinome de ‘Grande Bill’, pois era visto pelas crianças como um grande entre elas.

entendi que havia sido aceita. Pelo cativar nossos laços se estreitam, chegando o dia em que as crianças aguardavam nosso próximo encontro, como o príncipe e a raposa:

No dia seguinte o príncipezinho voltou. – Teria sido melhor voltares à mesma hora, disse a raposa. Se tu vens, por exemplo, às quatro da tarde, desde as três eu começarei a ser feliz. Quanto mais a hora for chegando, mais eu me sentirei feliz. Às quatro horas, então, estarei inquieta e agitada: descobrirei o preço da felicidade! Mas se tu vens a qualquer momento, nunca saberei a hora de preparar o coração... **é preciso ritos** (SAINT-EXUPÉRY, 1996, p. 69, Grifo Nosso).

No que tange às conotações simbólicas do cotidiano, o prisma de Claude Rivière contribui à pesquisa com crianças, pois incita questões intrínsecas à investigação, envolvendo não somente os processos de observação e transcrição dos ritos que se tecem no constructo social da criança, mas colabora no descortinar dos processos do cotidiano,

Os ritos devem ser sempre considerados como conjunto de condutas individuais ou coletivas, relativamente codificadas, com um suporte corporal (verbal, gestual, ou de postura), com caráter mais ou menos repetitivo e forte carga simbólica para seus atores e, habitualmente, para suas testemunhas, baseadas em uma adesão mental, eventualmente não conscientizada, a valores relativos a escolhas sociais julgadas importantes e cuja eficácia esperada não depende de uma lógica puramente empírica que se esgotaria na instrumentalidade técnica do elo causa-efeito (RIVIÈRE, 1997, p. 30).

Os *microrrituais* da vida diária da criança, apontados por Rivière (1997, p. 9), apresentam-se como condutas executadas, de ordem individual e/ou coletiva que alcançam a dimensão simbólica pelo imaginário da criança e que, por sua vez, retornam refletidas na vida social. Para Sirota (2008, p. 33) “um ritual não se reinventa, não se cria do nada, ele surge em uma explosão das referências sociais” e estes se entrecruzam nas interações das crianças. Brincar de piquenique no chão da sala já era parte do cotidiano das crianças e a imersão nos ritos é parte do processo de pesquisar crianças.

O *delay investigativo*, desafios e ajustes da conduta na pesquisa com crianças

A pesquisa com crianças demanda um olhar aberto e empenho do pesquisador a participar de seu mundo, a seu modo. E a participação, segundo Corsaro (2005) embora desejável na etnografia com crianças talvez não seja plenamente executável, pois existem diferenças, especialmente físicas, entre adultos e crianças que não são completamente superáveis. Isto posto, me pergunto se recusar a investida verticalizada na pesquisa com crianças seria uma possibilidade de minimizar as disparidades, ao menos as físicas? Estar na altura das crianças, envolver-se, brincar junto ao chão, seria um caminho de

aproximação? Seria a conduta horizontal um fértil caminho de envolvimento do pesquisador com sujeito-criança? Tais questões entram em ebulição a partir de um *delay* investigativo⁹, um descompasso que evoca por ajustes na conduta do pesquisador. designado a entrar em sintonia com os pequenos sujeitos.

Numa tarde, ao entrar na sala me deparo com um cenário modificado. No canto à direita um tecido vermelho é posto em formato de tenda. Com luzinhas piscando junto à tenda, as crianças sentam no tatame para ler livrinhos. Com auxílio da professora e do estagiário, outro grupo de crianças ao fundo da sala constrói uma espécie de fundação de ‘casa’, com divisórias de colchonetes. Cuidadosamente entro e sento-me ao lado das bonecas. A minha frente há uma fruteira de plástico, onde estão expostos alguns produtos (embalagens vazias de xampu, pacotes de ração de gato¹⁰, frascos de remédios, etc.). Imaginara eu, que a fruteira representava a geladeira da casa.

Por esta passagem do trabalho de campo desponta a segunda lição na pesquisa com crianças: definitivamente, a primeira impressão não é a que fica. Quase sem vocalizar aquele grupo de crianças segue brincando com embalagens de xampus e frascos de remédio. Ao chão, duas meninas lavam o cabelo uma da outra, inclusive com auxílio de uma ponteira de chuveirinho. Sob um primeiro olhar, pensei estar no sofá da casa ao lado das minhas companheiras de campo, as bonecas gêmeas. Mas na pesquisa com crianças, faz-se necessário ir além do que está visível aos olhos, precisava, de alguma forma, acompanhar o imaginário das crianças.

Procurei ajustar o olhar ao campo e vejo que as meninas que pareciam brincar de tomar banho, usam uma colher e um frasco de remédio: - *Não foge gato! Abre a boca!* Com um frasco de xampu nas mãos, sinto as ranhuras da lateral da embalagem. A percepção tátil chama a visão e quase que simultâneo ao toque identifico a figura de um cão estampada no frasco, para finalmente entender que se tratava de um shampoo para *pets*. Somente, ao sentir a superfície áspera da embalagem do shampoo em minhas mãos, no *redespertar da sensibilidade*, como propõe Merleau-Ponty, passei entender o contexto

⁹ Denomino *delay investigativo*, aquele descompasso perceptivo do pesquisador, uma certa demora a acompanhar as construções simbólicas das crianças.

¹⁰ Ao perceber que manuseio o pacote ração de gato, a professora explica que a escola solicitou das famílias sucatas e embalagens vazias para utilização em sala de aula, assim as crianças recriavam suas experiências do cotidiano: *Enchemos os pacotes de ração com jornal para dar volume e ‘tornar mais real’*.

lúdico que se apresentava diante dos meus olhos: as crianças estavam a brincar de *petshop*.

Figura 2 – Elementos do Kit Petshop



Fonte: Acervo da autora (2019).

Este deslocamento do olhar e da percepção remete a *flexibilidade* investigativa, apontada por Corsaro (2011, p. 66) como uma importante característica na pesquisa com crianças. Ao tecer um processo investigativo constituído pela flexibilidade e autocorreção, Corsaro prescreve uma etnografia microscópica e holística de modo que,

Para garantir que as interpretações etnográficas sejam culturalmente válidas, elas devem ser fundamentadas no acúmulo das especificidades da vida cotidiana. Simplesmente descrever o que é visto e ouvido, contudo, não é suficiente, já que os etnógrafos devem se comprometer com um processo de descrição densa (Geertz, 1973). Esse modo de interpretação ultrapassa o exame microscópico das ações e dirige-se para sua contextualização num sentido mais abrangente, para capturar eventos e ações como são entendidos pelos próprios autores (CORSARO, 2011, p. 65).

Da mesma forma em que se apresentavam barreiras subjetivas da percepção para Magnani (2009) na relação com seus sujeitos, a pesquisa com crianças requer o enfrentamento do abismo entre os domínios pragmáticos do mundo adulto e a fecunda amplitude do deslocamento onírico¹¹ das crianças. Os artefatos concretos, (a fruteira, as embalagens de xampu e de ração) estão dispostos para mim da mesma forma que se apresentam para as crianças. Porém, para captar, efetivamente, os sinais interpretáveis do

¹¹ Marina Marcondes Machado (2010, p. 22) explica que no pensamento merleau-pontyano, a criança habita uma *zona híbrida*, na qual fantasia e realidade se misturam.

campo com crianças é imprescindível ajustar o olhar, colocar o corpo a pesquisar e estar aberto ao mundo das crianças.

Assim como Magnani (2009, p. 132) provoca a pesquisar sob uma ótica diferenciada e não somente “um olhar de perto e de dentro, mas a partir dos arranjos dos próprios atores sociais”, naquele momento foi necessário rever o campo, (re) conectar-me com a sensorialidade; sentir e imaginar possibilidades, como as crianças. Quando Corsaro (2011, p. 66) declara que a flexibilidade investigativa e a autocorreção são processos que andam juntos, está considerando o quanto é valioso ao pesquisador “procurar suporte em hipóteses emergentes, o que pode levar ao refinamento e à expansão das interpretações iniciais”.

A partir do *delay* investigativo, a demora para compreender que as crianças estavam a brincar de petshop, passei a repensar a conduta no campo com as crianças. Tal descompasso me leva a pensar em possibilidades de aproximação e conexão com o universo das crianças. Algo que venho questionando desde meu primeiro trabalho de campo com crianças, ainda na graduação, desde o momento em que sentei ao lado de uma criança, no degrau da escola, passo a perceber que na altura das crianças os horizontes se modificam e nossa relação com elas também. Na altura da criança foi possível ver as pequenas frestas na calçada e conversar sobre ‘a casa’ das formigas e o provável esconderijo do ‘senhor’ grilo. Conversamos, também, sobre ficar cansado em dias de calor e sobre como aconteceu o dodói em seu olho. Por fim, olhando para o chão, junto com a criança, descobri de onde vinham as micro bolinhas¹² de isopor camufladas entre as folhas do gramado. Naquela conversa, no degrau da escola, a criança revela que as bolinhas vinham de um furo da barriga do ursinho de pelúcia.

Ao transcrever este momento com a criança no degrau da escola, como um *insight*, descrito por Magnani (2009, p. 135), desponta “uma nova pista, não prevista anteriormente (...) um empreendimento que supõe um determinado tipo de investimento”. Ainda a pensar sobre o que havia nos conectado, lembro que nos meus tempos de menina ouvi falar que na sabedoria indígena os adultos se dirigem as crianças na altura delas, era uma posição de respeito e atenção às crianças. Seria, a horizontalidade um fértil caminho de aproximação e correspondência na pesquisa com crianças?

¹² Por muitos dias, as professoras e crianças encontravam bolinhas de isopor no gramado da escola, era um verdadeiro mistério de onde vinham aquelas bolinhas.

Quando o sujeito é criança: a construção de uma etnografia horizontal

- Você não pode brincar com a gente!
- Por que não? Pergunto.
- Porque você é grande demais. Responde Betty.
- Vou sentar, digo enquanto **me deixo cair na areia perto das meninas.**
- Ainda tá grande demais, diz Jenny.
- É, se é o 'Grande Bill', grita Betty.
- Posso olhar? Pergunto.
- Tá, diz Jenny, - Mas não toca em nada!

(CORSARO, 2005, p. 446, Grifo Nosso).

Considero o trecho descrito por Corsaro (2005), ao se aproximar das crianças na caixa de areia, um portal de acesso à pesquisa 'com' crianças. E, de modo particular, foi ao visualizar esta cena que desperta meu interesse em pesquisar crianças. Do caminho percorrido por Corsaro, muitos aspectos tornam-se relevantes e seguem como lições no trabalho de campo com crianças; posicionar-se na altura e espaço das crianças, a partir do interesse das crianças, tecer o contato com elas. Embora seus estudos tenham iniciado semanas antes, acompanhando de longe as crianças, preocupado em ser adulto e homem, num espaço escolar predominantemente feminino, (em Berkeley na Califórnia no ano de 1974), Corsaro dedica-se em minimizar as disparidades físicas e neste caminho, inaugura uma etnografia próxima das crianças e com elas.

A etnografia, na concepção de Corsaro (2005, p.446), exige que o pesquisador entre, seja aceito e participe da vida daqueles que estudam, por isso, precisava entrar na vida das crianças, ser uma delas tanto quanto podia. Sobre as possibilidades e técnicas de pesquisa com crianças, Clarice Cohn (2005, p. 45) considera que “cada pesquisa particular terá que se decidir por uma metodologia”. Ambos encorajam a construção de caminhos metodológicos alternativos e aproximativos com as crianças pois,

A observação participante [...] é certamente uma alternativa rica e enriquecedora, que permite uma abordagem dos universos das crianças em si. Para tanto, seu caráter dialógico, de interação, terá que ser enfatizado, permitindo ao pesquisador **tratar as crianças em condições de igualdade** e ouvir delas o que fazem e o que pensam sobre o que fazem, sobre o mundo que as rodeia e sobre ser criança, e evitando que imagens “adultocêntricas” enviesem suas observações e reflexões. Significa lembrar, desde a realização da pesquisa (e não apenas na análise dos dados), que a criança é um sujeito social pleno, e como tal deve ser considerado e tratado. Evita-se assim que o reconhecimento da criança como um sujeito ativo e produtor de sentido sobre o mundo seja apenas um postulado, esvaziando-lhe seu significado (COHN, 2005, p. 45, Grifo Nosso).

As palavras de Clarice Cohn impulsionam à lapidação de uma investigação antropológica *em igualdade* com as crianças. Assim, a possibilidade de uma

horizontalidade etnográfica surge do ecoar de elementos pendentes, daquela conversa no degrau da escola e dos ajustes necessários advindos do *delay investigativo*, quando demorei a perceber o contexto do *petshop* construído pelas crianças.

A ideia de uma horizontalidade etnográfica se manifesta pela necessidade de conexão do pesquisador com o campo das crianças. Mas como pensar e construir a pesquisa em equidade quando o sujeito é criança? Era preciso levar em conta o reconhecimento do outro-criança, algo que se move pelo fascínio do pesquisador em torno do distinto modo de ser criança. A respeito da antropologia enquanto disciplina interessada no ‘outro’, Uriarte (2012, p. 12) explica que,

Em lugar de querer defender uma identidade, queremos ser atingidos pelo Outro, em vez que nos enraizarmos num território de certezas, buscamos o desenraizamento crônico que nos leva à busca pelo Outro. Somos como os Tupinambás descritos por Eduardo Viveiros de Castro (2002b): de uma “radical incompletude” que nos deixa absolutamente atraídos pela alteridade, com um “impulso centrífugo” que nos faz enxergar a alteridade não como problema, mas como solução (URIARTE, 2012, p. 12).

A questão da outridade das crianças é também levantada por Paulo Freire no capítulo inicial da *Pedagogia da Autonomia* no qual aponta que ‘não há docência sem discência’. Paulo Freire (1996) defende a ideia de que ensinar exige o *reconhecimento do outro* e assunção¹³ da identidade cultural das crianças, incluindo sua experiência histórica, social e política. No exercício de reconhecimento da criança, Paulo Freire (1996, p. 48-49) tece atenção especial ao gestual dos adultos “que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo que teríamos de refletir seriamente”. Por gestos ‘cheios de significação’ nos relacionamos com as crianças, neste sentido, é relevante refletir sobre a conduta do pesquisador e reexaminar quais são nossos gestos de abertura às crianças.

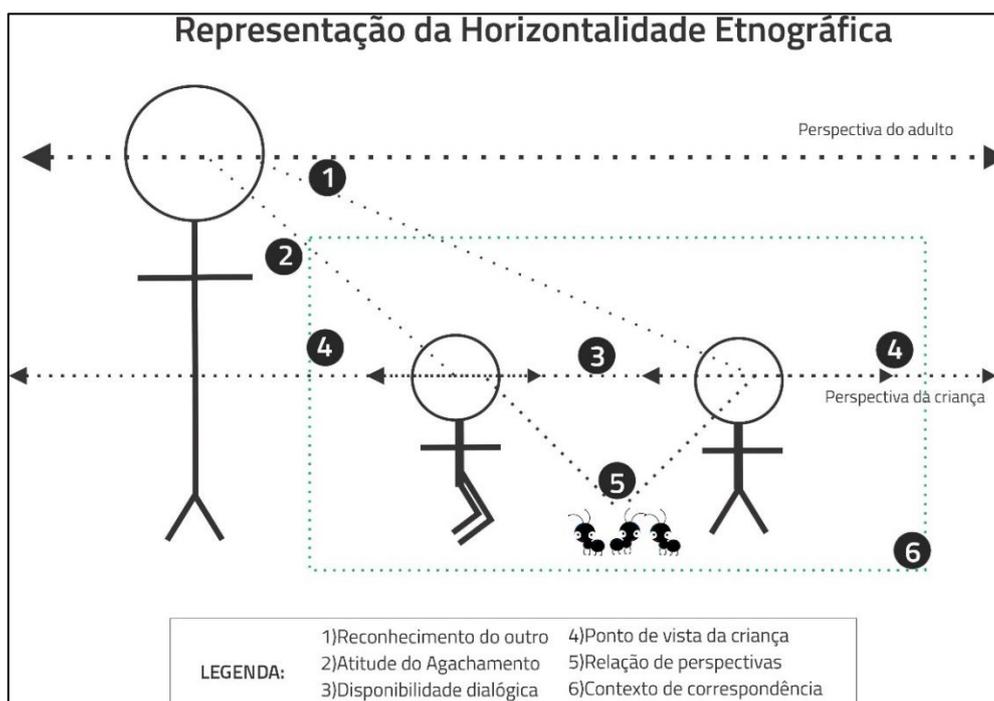
Nesta linha, Marina M. Machado (2010, p. 12) especialista em fenomenologia da infância, propõe a *atitude do agachamento* como um modo de “explorar o saber afetivo” no brincar junto ao chão. A pesquisadora fundamenta-se nos estudos de Merleau-Ponty compreendendo a fenomenologia como um campo de possibilidades para que “o adulto enxergue a criança do seu próprio ponto de vista, do ponto de vista do pesquisado e não do pesquisador” (MACHADO, 2010, p. 18). Desse modo, o agachamento revela-se como um mecanismo de participação que concede ao pesquisador adulto a possibilidade de

¹³ A aprendizagem da *assunção*, deriva do verbo ‘assumir’, de acordo com Paulo Freire (1996, p. 47) envolve solidariedade social e política, movimenta-se pelo reconhecimento do potencial da criança.

compreender a criança em situação, seja brincando, imaginando, criando, interagindo com os outros, a aprender e também a ensinar.

De acordo com Uriarte (2012, p. 17) o cerne do trabalho etnográfico é dialógico, está em dar voz as pessoas “não por caridade, mas por convicção de que têm coisas a dizer”. A refletir sobre o quanto estamos abertos às crianças, a proposta de uma pesquisa na altura das crianças manifesta-se como possibilidade investigativa de equidade e conexão com os pequenos sujeitos, com a finalidade de acolher o ponto de vista das crianças. Na altura da criança, o pesquisador encontra-se próximo ao seu campo visual e sensorial, em posição de abertura ao que as crianças tem a dizer. Para além de ficar na altura concreta das crianças, a horizontalidade etnográfica representa um empenho investigativo de olhar o mundo na (e à) altura delas, ato que demanda uma série de processos, conforme a ilustração a seguir.

Figura 3 – Ilustração da Horizontalidade Etnográfica



Fonte: Elaboração da autora com produção gráfica de Juliana F. Segalla¹⁴.

Em primeiro lugar, uma pesquisa em horizontalidade representa o compromisso em minimizar as disparidades entre pesquisador e sujeito-criança, para tal, é fundamental

¹⁴ Imagem elaborada pela autora com a finalidade de melhor visualização do movimento do pesquisador na relação (de perspectivas) com o sujeito-criança. Criação gráfica de Juliana Facco Segalla, produtora editorial e pós graduada em Tecnologia da Comunicação e Informação pela UFSM.

o *reconhecimento do outro*, criança. O segundo processo da ilustração refere-se a *atitude do agachamento*, trazida por Marina M. Machado (2010 p. 12) como um modo de “ir para perto do chão, onde a criança habita, deixar-se levar e brincar junto”, um movimento corporal, afetivo que conduz à *disponibilidade dialógica*, o terceiro tópico da imagem. Na altura da criança e com ela, o pesquisador posiciona-se em abertura à criança, disposto a dialogar dentro de seus interesses e contextos.

Com a finalidade de demonstrar as diferentes perspectivas entre adultos e crianças, o item 4 remete ao *ponto de vista das crianças*. Considerando que existem pontos de vista distintos, com base em Viveiros de Castro (2018, p. 72) é possível estabelecer o *deslocamento reflexivo*, que não configura pela fusão, mas na *relação de perspectivas*, conforme tópico 5. Por isso, cada qual a seu modo é capaz de observar as pequenas formigas ao chão e falar sobre elas, como explica Bakhtin (1997), pois a linguagem exerce a função de ponte na qual a atividade mental oscila de um para o outro.

Por fim, o item 6 da ilustração acima, representa a formação de um *contexto de correspondência* construído entre pesquisador adulto e sujeito-criança. Elaborado por Ingold (2018, p. 40, Tradução Nossa) em *Pour l’attention*¹⁵, o contexto correspondente demanda um ‘acompanhamento longitudinal’, é um processo pelo qual seres ou coisas correspondem ou respondem uns aos outros, consiste no compartilhar das experiências em posição atencional com os outros.

Considerações Finais

Longe de esgotar os debates acerca da relação entre pesquisador adulto e sujeito criança, a proposta deste artigo consiste em fornecer apontamentos relacionados aos desafios do pesquisador e ajustes de conduta no campo com crianças. Ao longo do texto, procurei mencionar como ocorreu a entrada no campo e a aceitação das crianças, bem como os equívocos e incorreções que me levam a refletir sobre a possibilidade de uma pesquisa na e à altura das crianças.

Aquele silêncio das crianças, em meu primeiro contato ao interceptá-las no tatame, me leva a questionar a postura do pesquisador diante da lógica interativa que se

¹⁵ Capítulo da obra *L’anthropologie comme education (2018)* no qual Ingold discute a atencionalidade e correspondência em analogia com o caminhar, perceber e aprender pela atenção, em abertura com o mundo.

estabelece genuinamente à maneira das crianças. Num segundo momento, ainda acomodando as ideias (no lugar), encontro meu lugar no campo ao sentar ao fundo da sala, junto das bonecas gêmeas. E assim sigo a pesquisar, como as bonecas silenciosamente contextualizadas na ludicidade das crianças.

Revido meus passos no campo, seguindo Corsaro (2005; 2011) e as indicações de Clarice Cohn (2005), despretensiosamente, ao lado das bonecas aniversariantes, fui convidada a participar da festa e partilhar do imaginário das crianças. Nas fronteiras do mundo adulto e da criança, experienciei o universo infantil provando docinhos confeccionados com massinha de modelar e provei também o deslocamento ao imaginário das crianças. Esta passagem remete a conduta reativa, sinalizada nas etnografias de Corsaro (2011); ao participar da ‘festa das bonecas’, sinto-me também ‘convidada a conviver’ com as crianças.

No compasso do *cativar* de Saint Exupéry (1996); acredito que na pesquisa com crianças é preciso *criar laços*. A construção de uma pesquisa horizontal implica no empenho do pesquisador a tecer laços, minimizar as disparidades e estar em correspondência. Com Ingold (2019; 2020) aprendemos que a antropologia é um campo do saber aberto aos outros, comprometido em tornar nossos sujeitos visíveis, levá-los a sério e aprender com eles. Por este motivo, a pesquisa com crianças requer o movimento de estar aberto a elas, como elas estão abertas ao mundo. Assim, na caixa de areia (como Corsaro), na terra e no chão da sala, juntar-se as crianças é demonstrar interesse em participar de seus processos lúdicos, é corresponder a elas. Neste caminho, a conduta horizontal do pesquisador pode reverberar na pesquisa com o efeito de um abrir das janelas, possibilitando ver por elas o extraordinário simbólico das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8ª ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

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

_____. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COHN, Clarice. *Antropologia da Criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. Concepções de infância e infâncias: Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. Porto Alegre: Civitas, v. 13, n. 2, 2013.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

INGOLD, Tim. Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição. São Paulo: Vozes, 2015.

_____. *L'anthropologie comme éducation*. Rennes: Presses Universitaires Rennes, 2018.

_____. Evolução e Vida Social. Tradução de Adail Sobral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

_____. Antropologia, para que serve? Tradução de Beatriz Silveira Castro Figueiras. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

_____. *Why we need Anthropology*. Entrevista concedida à Jornadas da Antropologia (Facebook: Jornadas da Antropologia). Tradução e Legenda por Filipe Olival. Publicação jun.2020. Disponível em: <https://fb.watch/f2canw0L96/>. Acesso em: 21 ago. 2022.

LAHIRE, B. Patrimónios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual. Sociologia, Problemas e Problemáticas. n. 49, 2005.

MACHADO, M. M. Merleau-Ponty e a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MAGNANI, J. G. A etnografia como prática e experiência. Revista Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, n. 32, jul./dez. 2009.

MERLEAU-PONTY, M. Psicologia e Pedagogia da Criança: Curso da Sorbonne 1949-1952; tradução Ivone C. Benedetti – São Paulo: Martins Fontes, 2006.

OLIVEIRA, A. Etnografia e Pesquisa Educacional: por uma descrição densa da educação. Educação Unisinos, v. 17, 2013.

SIROTA, R. As delícias de aniversário: uma representação da infância. Revista Eletrônica de Educação, São Carlos, SP: UFSCar, v. 2, n. 2, 2008.

REGO, Teresa. Cristina (Org.). Cultura e Sociologia da Infância: a criança em foco. Revista educação, 1ª ed. São Paulo: Editora Segmento, 2013.

RIVIÈRE, C. Os ritos profanos. Petrópolis: Vozes, 1997.

SAINT-EXUPÉRY, A. de. O pequeno príncipe. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1996.

URIARTE, U. M. O que é fazer etnografia para os antropólogos Ponto Urbe. Revista do núcleo de antropologia urbana da USP, 11, 2012.

VIVEIROS de CASTRO, E. Metafísicas canibais: elementos para uma antropologia pós-estrutural. São Paulo: UBU, 2018.