

## **PESQUISA COM CRIANÇAS EM CONTEXTOS PRÉ-ESCOLARES: REFLEXÕES METODOLÓGICAS**

**AGOSTINHO**, Kátia Adair – Universidade do Minho

**GT-07**: Educação de Crianças de 0 a 6 anos

**Agência Financiadora**: CNPq

O presente trabalho é resultado de uma investigação de carácter exploratório realizada num contexto educativo pré-escolar. Nele apresentamos reflexões acerca da metodologia da pesquisa, especialmente discorrendo sobre os aspectos teóricos e práticos. Ancora-se no paradigma da infância que compreende as crianças como atores sociais sujeitos de direitos e sustenta a indispensabilidade da participação infantil como uma questão social, política e científica. Fortalece a defesa da cidadania ativa da infância, pretendendo contribuir para a construção, implementação e efetivação de práticas e políticas participativas.

Compreende-se a *etapa exploratória* como um exercício de problematização, rigor analítico e inventividade, em que se podem descortinar nos momentos preliminares da elaboração do conhecimento científico importantes contributos, conforme Madureira (2007); são os momentos nos quais o objeto de investigação se circunscreve provisoriamente e o termo “exploratório” é atenta e cuidadosamente refletido, evitando-se assim o deslize de perceber o estudo nesse nível como anunciador de todas as problemáticas possíveis. Elas se apresentarão em etapa posterior, na qual se aprofundará a problemática da investigação. Tampouco se estabelecerá na etapa exploratória uma relação de uso, pois nela os sujeitos envolvidos, crianças e adultos, são compreendidos como sujeitos de pesquisa, valiosos no diálogo de negociação de sentidos e significados que se estabelecem numa relação de densos confrontos e respeito mútuo.

Fernandes e Tomas (2008, p. 2) apresentam os desafios metodológicos nas pesquisas com crianças em dois planos: o teórico, no qual se sustenta “a participação das crianças enquanto princípio para a consolidação da sua imagem enquanto sujeito activo de direitos, actores sociais com espaço na sociedade”; e o metodológico, em que se deve ultrapassar o legado epistemológico do *deficit* da racionalidade e competência das crianças, considerando-as “enquanto objecto de investigação autónomo e independente,

enquanto sujeito de um processo de pesquisa, onde a sua voz e acção social são susceptíveis de serem analisadas a partir dela mesma”.

A investigação tem como objecto central de análise as formas de participação infantil em contextos educativos de educação pré-escolar pública, de meio popular, envolvendo as relações sociais estabelecidas pelas crianças e adultos. A construção e aprofundamento de aportes teóricos capazes de qualificar o entendimento sobre as formas de participação infantil nesses contextos produz a necessidade teórica e política de gerar um conjunto de categorias que forneçam novos tipos de questionamentos críticos e de pesquisa e indicativos para a prática pedagógica de afirmação de uma educação para a cidadania ativa.

A defesa da participação infantil nos contextos educativos alicerça-se nos princípios que reconhecem as crianças como atores sociais, sujeitos de direitos, e a instituição educativa como um espaço de contraposição à exclusão social e de produção de uma sociedade de afirmação de direitos. Os estudos sobre os processos sociais que constituem as práticas educativas na pré-escola exigem ainda um maior conhecimento sobre a própria constituição da infância nesses contextos e uma atenção particular às relações entre adultos e crianças – relações intergeracionais e, neste sentido, interculturais.

A educação para a cidadania ativa encontra na intersecção dos planos pedagógico-organizacional, simbólico e político a possibilidade da escola, esse espaço limitado, porém insubstituível, contribuir para a construção de uma sociedade inclusiva. É nesse sentido que se faz necessário construir e aprofundar aportes teóricos capazes de qualificar o entendimento sobre as formas de participação infantil.

O desafio que tal empreitada coloca a todos nós, profissionais preocupados com a educação da infância, encontra-se justamente em conhecer a criança para além daquilo que até hoje nos foi indicado exclusivamente pela Psicologia do Desenvolvimento, pois, como afirma Sarmiento (2004), do ponto de vista socioeducativo, ainda sabemos muito pouco das gerações mais jovens. Segundo o referido autor, a inventariação dos princípios geradores e das regras das culturas da infância é uma tarefa teórica e epistemológica que, em boa medida, se encontra por realizar. Constitui, desse modo, um desafio científico ao

qual não podem fugir todos quantos se dedicam aos estudos da criança e trabalham no sentido de construir a especificidade dessa etapa da educação básica brasileira.

Coloca-se portanto como fundamental a intensificação da interlocução com outras áreas, tais como a Antropologia e a Sociologia da Infância, e ainda a História, a Filosofia e a Política. É um caminho para chegar a uma compreensão mais abrangente da atuação da educação infantil na creche e pré-escola a partir do cruzamento entre diversas áreas, buscando conhecer “suas múltiplas facetas e determinações”, já apontado por Rocha (1999), sabendo da “necessidade de intensificar a multidisciplinariedade dos estudos da infância” (PROUT, 2004).

Temos considerado que a identidade da infância é irreduzível ao mundo dos adultos. Ademais, entendemos que sua identidade plural e sua autonomia de ação nos permitem falar de crianças como *atores sociais* (FERREIRA, 2004). As crianças não se limitam a reproduzir linearmente a cultura adulta, elas o fazem de modo interpretativo, pois não só a interiorizam como se tornam parte dela e contribuem para a reprodução cultural nas relações com adultos e entre seus pares, reforçando assim a concepção de desenvolvimento social como um complexo produtivo-reprodutivo (CORSARO, 2002).

Nesse sentido, é imperioso construir e aprofundar aportes teóricos capazes de qualificar o entendimento sobre as formas de participação infantil como necessidade teórica e política, a fim de gerar um conjunto de categorias que não somente forneçam novos tipos de questionamentos críticos e de pesquisa, mas que também indiquem aos profissionais que trabalham diretamente com as crianças, estratégias e modos de atuação alternativos. Defende-se, como Rocha (2001, p. 29), que:

A centralidade de uma ciência pedagógica se põe como forma de captar o caráter dinâmico das práticas educativas, como práticas sociais que são e como possibilidade de dar conta de sua dimensão praxiológica, que têm, para além da descrição e da explicação, uma preocupação indicativa e uma produção de saberes caracterizados como instrumentos de ação.

Para esta atividade de estudo, o caminho metodológico escolhido foi o de um *estudo de caso etnográfico*, considerado apropriado à interpretação da ação nos contextos educativos. Esse tipo de investigação tem, para Sarmiento (2003, p. 152), “uma perspectiva interpretativa e crítica e que se centra nos fenômenos simbólicos e culturais

das dinâmicas de acção no contexto organizacional da escola”. Salienta-se que uma pesquisa com orientação etnográfica incorpora os pressupostos que a constituem, assim considera-se que este estudo localiza-se na área da Educação, mas se utiliza de pressupostos teórico-metodológicos das Ciências Sociais para o conhecimento de uma realidade.

Pedro Silva (2003, p. 127) entende a etnografia genericamente como um método de investigação “assente no contacto directo e prolongado com os actores sociais cuja interação constitui o objeto de estudo. [...] preocupado em entender os sentidos que os sujeitos conferem à sua própria acção, enquadrando aquele sentido e esta acção nas suas condições sociais de existência”. Geertz (1989) acresce ainda como elementos constituintes dos procedimentos etnográficos a descrição densa da realidade e das relações observadas e a utilização de instrumento de recolha de dados que permitam a captação mais fidedigna possível das vivências dos atores pesquisados (observação, registro de campo, fotografia, vídeo-gravação, entrevista).

As aproximações com a prática dessa metodologia de pesquisa foram antecedidas de pensamentos, reflexões e estudos sobre o assunto. Fui documentando os dados como exercício de aprofundamento/explicação dos desafios que se apresentavam – naquele momento apenas antevia no horizonte traços ténues do campo em que me introduziria como adulta/mulher/pesquisadora/professora que traz no corpo suas marcas históricas, do compromisso político de buscar, no encontro com as crianças, “pistas” para uma prática pedagógica respeitosa de sua infância.

Os questionamentos acerca de que medida a biografia da etnógrafa influencia o estudo também se fizeram presentes; a esse respeito, Pia Christensen (2005, p. XVII) adverte que “a reflexividade por parte do etnógrafo é particularmente crucial no momento de entrada no campo de investigação e no reconhecimento da importância de trabalhar todos os preconceitos trazidos para o estudo”, para realizar o necessário movimento de aproximação/distanciamento/reconhecimento. Para Pinto e Sarmiento (1997, p. 26),

[...] para além da técnica, o sentido geral da flexibilidade investigativa constitui um princípio metodológico central para que o investigador adulto não projete o seu olhar sobre as crianças, colhendo junto delas apenas aquilo que é o reflexo conjunto dos seus próprios preconceitos e representações. Não há olhares inocentes, nem ciência construída a partir de ausência de concepções pré-estruturadas, valores

e ideologias. O que se encontra aqui em causa é, por isso, uma atitude investigativa, que, sendo comum às ciências sociais, é profundamente teorizada no campo da Antropologia Cultural [...], de constante confronto do investigador consigo próprio e com a radical alteridade do outro, que constitui o objeto de investigação. A autonomia conceptual supõe o descentramento do olhar do adulto como uma condição de percepção das crianças e inteligibilidade da infância.

Outra importante reflexão que se apresentou no estudo foi a de considerar se os motivos que o mobilizavam, embora forjados num coletivo interessado no melhor interesse das crianças, eram análogos aos das crianças com quem nos encontramos. As discussões acerca do melhor interesse das crianças<sup>1</sup> tem aumentado, mostrando-nos que nem sempre o que os adultos julgam ser o melhor para elas é o que elas mesmas pensam ou desejam. Para Roberts (2005, p. 257),

Embora seja provável que a investigação sobre crianças, que inclui crianças e jovens fortaleça, consideravelmente, alguns aspectos da investigação, não podemos tomar como certo que a participação na investigação e o desenvolvimento de métodos investigativos cada vez mais sofisticados, de modo a facilitar a participação das crianças seja necessariamente sempre pelos seus interesses. O que serve uma agenda de investigação nem sempre cumpre a agenda política ou prática ou, até, os interesses dos participantes.

Foi feito um grande esforço de avivar nossa sensibilidade para, no encontro com o *outro* – neste caso, as crianças –, construir caminhos que verdadeiramente revelassem suas formas próprias de estar e perceber o mundo, procurando ser respeitosa com elas, vencendo o desafio de práticas colonizadoras, adultocêntricas, trazendo à luz seus jeitos infantis de ser criança no contexto socioeducativo. Procurou-se reconhecer as culturas da infância como modo específico, geracionalmente construído, de interpretação e de representação do mundo, considerando a alteridade da infância e tendo em conta o conjunto de aspectos que a distinguem do outro-adulto.

Esse processo proposto para conhecer as crianças não é uma caminhada simples e sem percalços. Por um lado, há que assegurar um referencial teórico que ilumine a estrada, que seja *Faróis de Análise* (Azanha, 1992); por outro, exige conciliar a necessária vigilância epistemológica com a sensibilidade, distanciamento e proximidade,

---

<sup>1</sup> Christensen e Prout, 2002; Punch, 2002; Hanson, Nieuwenhuys e Reynolds, 2006.

na perspectiva de construção de uma visão mais equânime para todos. De acordo com o referido autor,

A potencialidade reveladora dos objetos da cotidianidade precisa ser teoricamente ativada para que as possíveis revelações ocorram. De nada adiantaria simplesmente postular a fecundidade do estudo da vida cotidiana para o conhecimento do homem sem indicar como é possível obter esse conhecimento a partir da cotidianidade. Para isso, é indispensável a formulação de teorias que indiquem seletivamente o que e como descrever e analisar aquilo que, sem elas, seria caos factual. (AZANHA,1992, p. 66).

Outra importante preocupação foram as questões que têm relação com a ética nas pesquisas com crianças, elemento particularmente importante no desenvolvimento de investigação junto a grupos historicamente sem poder, como é indiscutivelmente o grupo geracional da infância; de acordo com Soares, (2006) a ética nas pesquisas com crianças tem como base sua concepção como um grupo social com direitos, pautada por um equilíbrio entre *respeito, autonomia e proteção*.

Ao conduzir investigações *com* crianças, é preciso considerar muitos problemas teóricos, metodológicos e éticos que surgem; para Claire O’Kane (2005, p.143) é necessário verificar,

se as metodologias existentes e as posições éticas, maioritariamente perspectivadas para os adultos, são apropriadas quando o participante da investigação é uma criança (SINCLAIR, 1996; SCOTT, capítulo 5), e ter atenção ao facto de que algumas questões se apresentam separadamente, ou mais fortemente, quando os participantes são crianças. Em parte, a diferença deve-se ao conhecimento e à experiência da criança do mundo ser diferente relativamente à dos adultos e, igualmente, em parte devido às formas de comunicação que utilizam (THOMAS e O’KANE, 1999a). Porém, em último lugar, o maior desafio para os investigadores que trabalham com crianças são as disparidades de poder e estatuto entre adultos e crianças (MORROW e RICHARDS 1996).

Ao abordarem a ética nas pesquisas com crianças, Pia Christesen e Alan Prout (2002) defendem a compreensão de uma *simetria ética* na pesquisa entre crianças e adultos, baseando-se no entendimento da criança como ator social e participante social, pontuando que o relacionamento ético entre pesquisador e informante é o mesmo, sejam adultos ou crianças. Elencam então as implicações disso: o pesquisador emprega os

mesmos princípios éticos nas pesquisas com crianças ou adultos; as considerações de direito e ética em relação ao adulto no processo da pesquisa têm equivalentes para as crianças; o tratamento simétrico de crianças em pesquisas significa que qualquer diferença entre pesquisas com crianças e com adultos deveria resultar da situação concreta das crianças, mais do que ser assumida a priori. Apontam ainda a necessidade de diálogos complementares para aprofundar a compreensão das questões éticas, especialmente a intensificação do diálogo entre a comunidade dos pesquisadores da infância e entre eles e as crianças participantes das pesquisas.

Apresenta-se aqui a contribuição de Gallagher e Gallagher (2005), inspirados nos trabalhos de Alderson (1995) e Alderson e Morrow (2004), em que relacionam dez tópicos éticos a serem considerados nas pesquisas com crianças que devem ser cuidados pelo pesquisador ao longo de todo o processo da investigação: objetivos da pesquisa, custos e benefícios, privacidade e confidencialidade, seleção dos participantes na pesquisa, fundos (apoios), análise e revisão dos objetivos e métodos da pesquisa, informação, consentimento, disseminação e impacto nas crianças. Esses tópicos, apresentados aqui de forma concisa, têm desdobramentos e aprofundamentos no trabalho referenciado.

As complexas questões do poder no desenvolvimento de investigação com crianças são tratadas por Pia Christensen<sup>2</sup>, que sugere uma alternativa à tendência convencional que considera o adulto como o detentor de todo o poder no processo de investigação; concordo com a autora, vivi situações em que esse mesmo poder estava do “outro lado”: as crianças me impunham tarefas, como compartilhar ações com elas e/ou responder às suas perguntas enquanto estavam em curso atividades dirigidas pela educadora – mexiam nos meus brincos, colares, roupas ..., ou ainda pegavam meus pertences sem pedir licença, muitas vezes numa atitude de aberto confronto, contrariando-me.

Exemplo disso foi a disputa pelo caderno em que realizei as anotações em campo, que cada vez mais foi se tornando objeto do desejo das crianças; desejava compartilhá-lo, como estratégia de aproximação das rotinas infantis, mas, em certos momentos, ele foi

---

<sup>2</sup> Em palestra proferida e material distribuído no Ciclo de Conferências da Sociologia da Infância 2006-2007 no IEC\_UM em 25/01/2007.

objeto de disputas, ocasionando barulho e desentendimentos e retirando a atenção do que estava sendo proposto pela professora; noutros momentos, pretendia seguir nos meus registros e diante da insistência das crianças me punha em dúvida sobre o modo de me posicionar.

A autora supracitada, que denomina o papel do investigador com crianças como o de *outro adulto*, sintetiza que a perspectiva teórica que se defende para compreender a infância “deve acompanhar a prática da investigação; é importante atender e adaptarmos às culturas de comunicação das crianças; questionar os pensamentos estereotipados e essencialistas acerca das crianças na pesquisa, através de uma prática dialógica e reflexiva”.

É importante compreender o lugar desse *outro adulto* um *adulto de outro modo* no contexto educativo sem deixar de assumir o estatuto de adulto. Um adulto que conscientemente assume o papel de quem deseja e cuida que suas intervenções não sejam diretivas nem condutoras, que evita o adultocentrismo histórico na relação com as crianças e que não deseja controlar nem conduzir; assume sua identidade adulta, não a escamoteia nem pretende fazê-lo, como se possível fosse.

Neste estudo tomou-se uma atitude de franca intenção de aprender deles/as seus modos de ser/estar criança no jardim, mas não evitamos com isto alguns deslizes em que dirigimos as atividades e/ou nelas intervimos sem querer e contrariando os objetivos de pesquisa. O fato de termos refletido sobre eles não elimina as chances de que alguns equívocos venham a acontecer ou de que futuras contradições possam nos visitar, pois podemos incorrer em erros de mistura de papéis diante das contradições que a realidade nos apresenta.

Os constrangimentos discursivo-textuais nos contextos educativos também foram objeto de nossas reflexões. Em “Quotidianos Densos...”, de Sarmiento (2003), encontram-se importantes contribuições para enfrentar essa problemática: o autor defende que a construção desse discurso obriga a um procedimento literário cuja natureza está exactamente em constituir um discurso que é simultaneamente *polifônico*, *plausível* e *instituído de reflexividade metodológica*, e, através deste discurso científico, introduzir a voz do outro como o outro do discurso que se procura interpretar e partilhar intersubjetivamente.



Defende assim que a narrativa dos cotidianos educativos é uma descrição densa, em que é necessário uma “ciência densa das singularidades, onde perpassa a espessura da vida quotidiana”, em que é necessário destacar do aparente caos da vida cotidiana os elementos definidores de sentidos partilhados, configuradores de uma “ordem” precária e plural para os atores intervenientes, compreendendo a interpretação e nomeação dos factos educativos como luta política que se exerce em torno do simbólico, e o trabalho analítico e interpretativo como um componente dessa relação conflitual (Sarmiento, 2003).

A escolha do *locus* da pesquisa foi feita com o apoio do orientador, conhecido da educadora. O indicativo para a escolha desse campo era o fato de que essa educadora, na prática pedagógica, tinha como pressuposto para a organização de suas estratégias educativas a participação das crianças. Pelo fato de o orientador e a educadora serem conhecidos, a negociação para a entrada no campo de pesquisa foi facilitada pelo elemento de familiaridade. Essa entrada no campo de pesquisa é crucial para o andamento do trabalho: nos contextos educativos, ela depende do desenvolvimento da confiança entre os profissionais adultos, da apreensão do funcionamento da estrutura social, da natureza das relações interpessoais e rotinas diárias do local, da aceitação do pesquisador pela administração, profissionais, crianças e familiares.

Um percurso de trem, metrô, ônibus e caminhada me levou a mergulhar no cotidiano educativo. Os primeiros passos foram indecisos, como os de alguém que procura pela primeira vez um endereço. Um muro, algumas grades e um portão anunciaram a escola de dois pisos, cores neutras, concreto; algumas imagens sugeriam espaço de infância: criança, flores e animais coloridos; pátio de chão batido e esparsas árvores; bicicletas e patinetes na área coberta esperavam quem os colocasse em movimento. Fui recebida na porta e adentrei meu campo de pesquisa, aqui nomeado de Jardim<sup>3</sup>, para meu primeiro contacto pessoal<sup>4</sup> com a educadora.

Sou anunciada à educadora, que até então era uma voz para mim: a voz se materializa quando a mulher que segue em minha direção sorri e se apresenta com olhar atento por detrás dos óculos. Entro na sala

---

<sup>3</sup> Utilizarei o nome que recebo do sistema educacional do qual faz parte.

<sup>4</sup> Anteriormente me comuniquei com a educadora por telefone e e-mail, tendo em vista ela morar e trabalhar noutra cidade.

convidada pela educadora e lá encontro mais duas adultas, as auxiliares e muitas crianças que na sua maioria ficam curiosas com a minha presença, logo, muitas delas se acercam de mim e querem saber meu nome, alguns têm pessoas conhecidas ou parentes com meu nome, outros fazem novas perguntas ou/e comentários: de quem sou mãe? Sou professora? Que brincos bonitos! Confidenciam detalhes de suas vidas: – Ela é minha namorada! – Ele é meu namorado! (Registro de campo:1/10/2008)

O presente estudo realizou-se durante três meses num grupo de 21 crianças de 4 a 6 anos, 15 meninos e 6 meninas, filhos e filhas de famílias advindas de classes populares: 12 crianças que já faziam parte do grupo desde o ano anterior, 5 vindos de outras realidades educativas e 4 novos em contextos educativos. Havia 5 crianças com 4 anos, 16 com 5 anos e 1 com 6 anos, 3 profissionais, 1 educadora, com 30 anos de profissão e formação em nível de mestrado, 2 auxiliares de acção educativa com formação em nível básico<sup>5</sup>, era a única turma de Educação Infantil da escola, além de dez outras classes do 1º ao 4º ano e outra ainda com necessidades educativas profundas. A instituição, pública e localizada na periferia da cidade, funciona entre as 9h e as 15h30, mas as crianças podem ficar até às 17h, caso a família necessite, mediante pagamento de uma taxa extra.

Assumi-se como estratégia de pesquisa que a participação de adultos e crianças seria voluntária e que, em qualquer momento do processo, teriam a liberdade de recusar-se a participar; escolhemos logo na entrada no campo de pesquisa o *consentimento informado* como estratégia para a exposição dos objetivos e da dinâmica da investigação. Consideramo-lo como um momento importante para informar os sujeitos envolvidos, mas entende-se que não se esgotam nele todas as possibilidades de compreensão e clareza quanto a um processo em vias de construção.

O consentimento informado foi um processo bastante difícil em muitos níveis: ao tentar explicitar as noções de participação (tema central da pesquisa) e pesquisa com crianças, bastante abstractas e difíceis de abordar, enfrentamos o desafio de elaborar um discurso que adultos e crianças compreendessem. Compreendemos nesse processo que se faz necessário um tempo maior de contato prévio com os adultos (professores e auxiliares), para expor mais claramente o papel e a dinâmica das ações do pesquisador no campo e ainda para formular um planejamento coletivo para a entrada do investigador no

---

<sup>5</sup> As terminologias da profissão (educadora e auxiliar de acção educativa) e os níveis de formação aqui apresentados seguem o estipulado no território em que a pesquisa foi realizada.

grupo, compartilhando detalhes do modo como pretende fazer a pesquisa e recebendo a devida autorização para ter tempo e espaço de realizá-la. Esse consentimento tem impacto em todos os outros direitos, e a competência das crianças poderem dar o seu consentimento depende em grande parte da possibilidade que tiverem em falar e fazer-se ouvir relativamente a todo o processo, Alderson (1995).

Nosso interesse foi realizar uma pesquisa que não acusativa na apreciação das práticas pedagógicas, mas também não se pretendia que fosse conivente ou omissa, nos desafiando a construir um *saber transaccionável*, ante as interpelações da educadora acerca da nossa opinião sobre a sua prática junto às crianças. Por isso, foi necessário traçar um itinerário permitindo que a interpretação do pesquisador pudesse funcionar na comunicação intersubjectiva com os atores, sem se constituir na “(única) interpretação válida, dotada do peso esmagador do discurso legitimado pela ciência, nem tampouco se apresentar como uma simplista reedição das percepções dos actores da cena educativa” (SARMENTO, 2003, p. 92).

O foco nas interações intergeracionais e intrageracionais posicionou nosso lugar no Jardim entre adultos e crianças: uma adulta que não teve as mesmas funções que são exercidas comumente pelos outros adultos que freqüentam a instituição, que deliberadamente busca aprender os modos de ser criança, cuidando para não intervir em qualquer atividade junto às crianças, para não dirigi-las, não advogar em conflitos, não resolver suas questões. Optamos por colocar-nos na postura de espera e curiosidade sobre as suas respostas, esperando conter o adultocentrismo que também vive em nós.

Para a observação em sala, de forma que a presença do pesquisador em campo seja a mais respeitosa possível, influenciando minimamente no contexto e tendo a melhor visão dos acontecimentos, escolhi um “cantinho” em que não ficava em destaque. Mas mesmo preferindo essa área periférica, nossa presença em alguns momentos causou a perturbação da rotina pedagógica.

O lugar de participante nas culturas locais do contexto de investigação foi sendo definido e produzido coletiva e processualmente de forma sutil pelo pesquisador e os participantes; os convites da educadora e das crianças para participar das atividades ou por parte das crianças para participar das brincadeiras demonstram *rituais transitórios*<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Corsaro, 2005.

em que fui ascendendo as suas rotinas. Adultos e crianças foram nos envolvendo nas suas atividades, e assim fui experienciando o sentimento de fazer parte. Aproximei-me mais das rotinas de pares das crianças e pude com elas compartilhar cumplicidades. Num *continuum*, as situações foram se apresentando e trazendo outros dilemas para a pesquisa como o de posicionar meu papel de pesquisadora entre os profissionais adultos e as crianças ou entre a observação participante e participação observante<sup>7</sup>.

Em alguns momentos fomos solicitadas a assumir o estatuto adulto que crianças e adultos tinham em suas representações: em muitos deles as crianças solicitavam que interviesse em suas negociações e/ou necessidades; em outro, a educadora solicitou que realizasse intervenções diretas com as crianças, propondo atividades; em outros ainda algumas crianças trocavam comigo e queriam a minha atenção em momentos que a educadora desejava a atenção para ela. Percebi que o estatuto de um *adulto diferente* no cotidiano da prática pedagógica precisa ser compreendido por crianças e adultos num movimento que é processual e complexo.

Foi nosso objetivo aproximarmo-nos das crianças e conquistar um espaço nas suas rotinas de pares, intencionando a construção de cumplicidades que nos dessem acesso aos meandros das suas ordens de pares, com a clara intenção de participar, e, ao fazê-lo, compreende-las mais intimamente. A maior participação em suas brincadeiras e vivências infantis nos apresentou o desafio de equilibrar as observações participantes e as participações observantes, pendendo mais para esta última.

A escolha de ser um *adulto de outro modo* trouxe-nos alguns desafios e conquistas. Fui um adulto que não se posicionava como os outros adultos no Jardim e na escola, que falava diferente, que andava pra lá e pra cá com um caderno nas mãos, sempre escrevendo e atrás dos pequenos, que brincava, corria e jogava bola quando as crianças convidavam. Alguns desafios como o fato de nem sempre conseguir observar os menores na hora do parque por estar frequentemente rodeada pelos maiores, que tinham muita curiosidade, queriam me ouvir falar, tinham muitas perguntas a fazer e desejavam respostas, solicitando recorrentemente que eu lesse os apontamentos que havia escrito; o das dificuldades causadas pela minha presença na sala, que dispersava a atenção das crianças; mas também houve conquistas: como as de ir sendo cada vez mais solicitada e

---

<sup>7</sup> Ver Ferreira, 2004.

envolvida nas brincadeiras e atividades das crianças, convidadas por elas a compartilhar em suas vivências.

Finalizando, deixa-se o convite para um diálogo com o objetivo de construir uma narrativa democrática que se “expõe à controvérsia das interpretações e [...] suspende o veredicto, abrindo-se à disponibilidade do leitor para exercer a sua acção como intérprete e protagonista da acção educativa” (SARMENTO, 2003, p. 109), reiterando a importância de pesquisas que valorizem a voz e acção das crianças, compreendendo a participação nas práticas pedagógicas como elemento fundamental para uma educação inclusiva e afirmando sua atuação social e papel *ativo* nas relações sociais e na apropriação do conhecimento.

### **Referências Bibliográficas**

ALDERSON, Priscilla. *Listening to children: children, ethics and social research*. Essex: Barnardos, 1995.

\_\_\_\_\_. *Young children's rights: exploring beliefs, attitudes, principles and practice*. London: Jessica Kingsley Publishers, 2000.

\_\_\_\_\_, MORROW, V. *Ethics, Social Research and Consulting with Children and Young People*. Barkingside: Barnardo's, 2004.

AZANHA, José Mário P. *Uma Idéia de Pesquisa Educacional*. São Paulo: EDUSP, 1992.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: *A Miséria do Mundo*. Petropolis: ed Vozes, 693-713, 2001.

CARVALHO, M. Rosário; NUNES, Ângela. *Questões Metodológicas e Epistemológicas Suscitadas pela Antropologia da Infância*. ANPOCS – 31º encontro anual, Caxambu, 2007.

CORSARO, Willian A. A Reprodução Interpretativa no Brincar ao “Faz de Conta” das Crianças. In: *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 17 – p. 113-134, Porto, 2002.

CORSARO, William A.; MOLINARI, Luísa. Entrando e Observando nos Mundos da Criança: uma reflexão sobre a Etnografia longitudinal na Educação de Infância em Itália. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. *Investigação com Crianças: perspectivas e práticas*. Ed: Escola Superior Paula Frassinetti, 2005.

CHRISTENSEN, Pia; PROUT, Alan. Working with Ethical Symmetry in Social Research with Children. *In: Childhood*, 9, p: 477- 497, 2002.

\_\_\_\_\_ ; JAMES, Allison. *Investigação com Crianças: perspectivas e práticas*. Ed: Escola Superior Paula Frassinetti, 2005.

FARIA, A. Lúcia; DEMARTINI, Zélia B. F.; PRADO, Patrícia D. (orgs.). *Por Uma Cultura da Infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas/SP: ed. Autores Associados, 2002.

FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. *A Participação infantil: discussões e metodológicas*. 2008 (no prelo)

FERREIRA, Manuela. *A Gente Gosta é de Brincar Com os Outros Meninos: relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Portugal: ed. Afrontamento, 2004.

GALLAGHER, Lesley; GALLAGHER, Michael. Participatory Methods in Research with Children: a Critique. *In: Emerging Issues in the Geography of Children and Youth*. Brunel University, 2005.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

HANSON, Karl; NIEUWENHUYS, Olga; REYNOLDS, Pamela. Refractions of Children's Rights in Development Practice: a view from anthropology – introduction. *In: Childhood*, 13, p: 291-302, 2006.

KRAMER, Sônia. Autoria e Autorização: questões éticas das pesquisas com Crianças. *In: Cadernos de Pesquisa*: São Paulo, n.116, p.41-59, jul.2002.

O'KANE, Claire. O Desenvolvimento de técnicas participativas: facilitando os pontos de vista das crianças acerca de decisões que as afectam. *In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. Investigação com Crianças: perspectivas e práticas*. Ed: Escola Superior Paula Frassinetti, p: 143-169, 2005.

PINTO, José M. *Indagação Científica, Aprendizagens Escolares, Reflexividade Social*. Porto, Ed. Afrontamentos, 2007.

PINTO, Manuel. A construção social da infância. *In: PINTO, Manuel, SARMENTO, Manuel J. As Crianças: contextos e identidade*. Braga, Portugal, Coleção Infans, Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, p. 33-73, 1997.

PROUT, Alan. *Reconsiderar a nova sociologia da infância: para um estudo multidisciplinar das crianças*. Ciclo de conferências em sociologia da infância 2003/2004

- IEC. Tradução: Helena Antunes. Revisão científica: Manuel Jacinto Sarmiento e Natália Fernandes Soares. Braga/Portugal, 2004 (digitalizado).
- PUNCH, Samantha. Research with Children: the same or different from research with adults? *In: Childhood*, 9, p: 321-341, 2002.
- ROBERTS, Helen. Ouvindo as Crianças e Escutando-as. *In: CHRISTENSE, Pia; JAMES, Allison. Investigação com Crianças: perspectivas e práticas*. Ed: Escola Superior Paula Frassinetti, p: 243-260, 2005.
- ROCHA, Eloisa. *A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil. Trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil*. Florianópolis: Teses (doutorado) NUP 2, UFSC/CED, 1999.
- ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil *In: Revista Brasileira de Educação* 27, Jan/Fev/Mar/Abr 2001 N° 16
- SARMENTO, Manuel J. O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. *In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília; TEIXEIRA, Rita A. (org.). Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- \_\_\_\_\_. Crianças: educação, culturas e cidadania activa. *In: Perspectiva*, Florianópolis, v.23, n.01, p.17-39, jan./jun.2005.
- \_\_\_\_\_. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. *In: CERISARA A. Beatriz; SARMENTO, Manuel J. Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Portugal: Asa, p.9-34, 2004.
- \_\_\_\_\_. Manuel J.; SOARES, Natália F.; TOMAS, Catarina A. *Investigação da Infância e Crianças como Investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças*. Sixth International Conference on Social Methodology. Recent Developments and Applications in Social Research Methodology. Amsterdam, 16-20 Agosto, 2004.
- \_\_\_\_\_. Quotidianos Densos. A pesquisa sociológica dos contextos de acção educativa. *In: GARCIA, Regina L. (org.) Método. Métodos. Contramétodos*. São Paulo: Cortez, 2003.
- SILVA, Pedro. *Etnografia e Educação: reflexões a propósito de uma pesquisa sociológica*. Portugal: Profedições, Coleção Andarilho, 2003.

SOARES, Natália F. A Investigação Participativa no Grupo Social da Criança. *In: Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.1, p: 25-40, Jan/Jun 2006.