

## **O DESAFIO DE COMPREENDER E SER COMPREENDIDO**

**BARBOSA, Silvia Neli Falcão** – PUC-Rio

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

### **INTRODUÇÃO**

*Eis porque, por outro lado, a estada para o estrangeiro é uma pedra de toque tão mais precisa. Obriga todos a escolher um critério. No fundo, obviamente, a garantia única do julgamento correto é ter escolhido uma posição antes de vir”.*

Benjamin, 1995

A pesquisa com crianças tem sido um desafio para muitos pesquisadores. Este artigo, fruto de uma dissertação já defendida, apresenta as inquietações e decisões dessa pesquisa no que diz respeito às escolhas que direcionaram a metodologia utilizada. Primeiro apresento o lugar pesquisado. Em seguida discuto três pontos fundamentais desse processo de compreender e ser compreendido: a escolha das estratégias metodológicas, a identificação dos sujeitos da pesquisa e o lugar do pesquisador nas ciências humanas e sociais.

A minha intenção inicial no mestrado era pesquisar a formação dos profissionais da educação infantil. As leituras e discussões ao longo do curso, bem como a inserção em um grupo de pesquisa que tinha como tema a formação desse profissional, ajudaram-me a compreender que as concepções sobre as crianças, suas culturas e modos de interação social, refletem-se na maneira como são encaradas e estruturadas as ações para com as crianças em diferentes contextos.

Um olhar para a infância e para a criança, buscando uma concepção que ajude a ver a criança nas suas interações, a criança como sujeito histórico-social, e a visão da necessidade de que a formação do profissional da educação infantil seja um espaço de discussão e fomentação dessas concepções, foram despertando em mim o desejo de pesquisar a criança. Ainda pensando na formação do profissional da educação infantil, e principalmente por isso mesmo, senti a necessidade de buscar o olhar da criança.

### **ENCONTRANDO UM LUGAR**

*O caminhar de uma análise inscreve seus passos, regulares ou ziguezagueantes, em cima de um terreno habitado há muito tempo.*

Certeau, 1994

Ao se propor estudar as interações que as crianças estabelecem no cotidiano de uma instituição de educação infantil, ou em qualquer lugar, é preciso levar em conta que os *atos humanos, individuais ou sociais, são sempre o resultado de determinações históricas* (Azanha, 1992, p. 41). Azanha indica que é fundamental para a pesquisa que os fatos estejam situados no processo histórico (idem, p. 42). Não falamos de uma *totalidade abstrata*, mas de uma situação real, que é contraditória e múltipla em significados. Assim, trago o encontro com as pessoas de uma escola pública, que atende crianças de 4 e 5 anos, que abriu seu *portão verde* de maneira tão gentil, acolhendo, sem restrições, o olhar da pesquisadora.

A minha intenção em fazer a pesquisa em uma instituição pública, foi por ter na minha trajetória apenas a inserção no cotidiano da educação infantil em escolas privadas. No entanto, esse desejo foi crescendo na medida em que ampliei a visão sobre as possibilidades e os desafios da escola pública. Acredito que a escola pública pode dar à educação a dimensão do direito de todas as crianças terem acesso a uma escola de qualidade – democrática e comprometida com a cidadania, com a cultura e com a construção do conhecimento.

O fato de ser uma escola apenas de educação infantil foi também um critério para a escolha dessa escola. De 1989 a 1999, trabalhei como coordenadora pedagógica da educação infantil em uma escola privada que abrangia todo o ensino médio. Havia uma preocupação direta com a continuação da escolaridade das crianças, encarando-se a educação infantil como a base do futuro. Isso seria diferente se não houvesse essa ligação imediata? Qual seria a ênfase de uma instituição que trabalhasse apenas com a educação infantil?

Essas escolhas são fruto dos critérios metodológicos da própria pesquisa e a observação desse cotidiano acontece em um momento específico da história da escola. Por isso, a análise tem o limite do tempo, das escolhas e das interações possíveis entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. A idéia da inserção em *um terreno habitado há muito tempo*, como afirma Certeau acima, me remete ao conceito benjaminiano de história (Benjamin, apud: Pereira & Jobim e Souza, 1998, p. 33,34). Essa inserção não acontece em um ponto de uma trajetória linear, mas no entrecruzamento das diferentes temporalidades: presente passado e futuro. Assim, o diálogo que se estabeleceu nessa pesquisa com os “habitantes” desse terreno abre a possibilidade de recompor a experiência vivida com uma narrativa, que é limitada por um lugar de observação, mas se amplia ao tornar-se parte dessa história.

O contato inicial com a escola foi em fevereiro de 2003, por telefone. Essa é uma escola pequena, situando-se num recanto, um lugar privilegiado, cercado pelo verde e pelo som da natureza, atendendo às crianças em tempo integral. Com 100 crianças distribuídas em quatro turmas, duas turmas são de crianças de quatro anos e duas de cinco anos. Minha primeira visita à escola se deu no dia cinco de março do mesmo ano. Desde então fui regularmente à escola até o mês de julho, voltando uma vez em agosto. Estive na escola em trinta e três dias ao longo desses seis meses.

Pensei em estudar a criança, mas o que pude assimilar é que, o que vemos, na realidade – pensando a partir de Geertz (1989) – é uma teia de significados, um sistema entrelaçado de signos interpretáveis. Ou seja, o pesquisador está imerso em uma cultura e sua dupla tarefa é *descobrir as estruturas conceituais que informam os atos dos sujeitos, o “dito” no discurso social e construir um sistema de análise* (idem, p. 19). Estou entendendo que, para Geertz, o “dito” no discurso social está relacionado a esse entrelaçamento de signos interpretáveis. Isso significa dizer que não é ver só a criança, mas a criança nessa teia de significados, procurando *configurações de sentidos* que estão para além do que se observa empiricamente.

Esse não foi um exercício fácil e resulta numa análise que, por si só, é intrinsecamente incompleta, pois não há como dar conta de todos os significados e interações que ocorrem no cotidiano dessa ou de qualquer outra instituição. No entanto, reconheço que foi um mergulho intenso que rendeu um diário de campo com descrições densas e significativas. Assim, fui compreendendo que estudar as crianças implica estudá-las nas interações que elas estabelecem com seus pares e com os adultos. Compreendi que, mais do que recolher a voz das crianças, era preciso entender essas relações e os significados que iam surgindo a partir delas.

## BUSCANDO UMA ESTRATÉGIA

*É assim que para o artista a criação começa na visão. Ver, isso já é uma operação criadora que exige esforço. Tudo o que vemos na vida diária sofre mais ou menos uma deformação produzida pelos hábitos adquiridos .... O esforço necessário para se desvencilhar disso exige uma espécie de coragem, e esta coragem é indispensável ao artista, que deve ver todas as coisas como se as estivesse vendo pela primeira vez; é preciso ver toda a vida como quando se era criança; e a perda dessa possibilidade nos retira a de nos exprimirmos de uma maneira original, isto é, pessoal.*

Henry Matisse, 1983<sup>1</sup>

Entrar no cotidiano de uma instituição para *ver todas as coisas como se as estivesse vendo pela primeira vez* é um exercício que requer atenção, disciplina e ética. O pesquisador tem, nesse exercício, a fonte do seu trabalho. Por isso, talvez o pesquisador seja um pouco artista também. E, quando esse exercício implica ver a criança como sujeito da pesquisa, torna-se um trabalho ainda mais delicado. Isso porque não temos muitas pesquisas que se encaminhem nessa perspectiva, que possam nos dar indícios de estratégias metodológicas para a pesquisa com crianças pequenas, onde seja considerada a sua voz como material de pesquisa.

Quando falamos em pesquisa, estamos pensando no papel do pesquisador em estabelecer um confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto, e o conhecimento teórico acumulado. Surge aqui o primeiro impasse: como transformar um sujeito social num objeto científico? Por ele ser científico, deixará de ser sujeito? Como ouvir a voz daqueles que têm sido calados por uma visão naturalizante da sua condição de criança?

Por isso, antes de pensar em que instrumentos usar, ou como chegar ao campo, foi preciso clarificar a postura da pesquisa diante desse sujeito. Entendo a criança como um sujeito de direitos. Um ser humano de pouca idade que tem um modo todo particular, singular de se inserir no seu meio, de ver e olhar o mundo. Alguém que tem a capacidade de construir uma narrativa do mundo e das coisas, resignificando o que já está instituído. A criança fala, olha, para além daquilo que já está dado na cultura e por isso mesmo torna-se também produtora de cultura.

Compreendo que o princípio de uma metodologia para a pesquisa que tenha a criança como sujeito, passa pela postura do pesquisador diante dessa criança, da sua concepção de criança e infância. Segundo Sarmiento e Pinto (1997, p. 24-26), o estudo das realidades da infância a partir da própria criança é um campo de estudos emergente, que adota um conjunto de orientações metodológicas que tem como foco a *recolha da voz das crianças*. Os autores salientam que tomar a criança como uma referência e objeto de estudo não é algo novo. No entanto, o que se levava em conta não era a criança em si, sendo esta tomada apenas como *pretexto, referente ou destinatário de*

---

1 Matisse, Henry. "Com olhos de criança".. Esse artigo foi publicado na revista Arte em São Paulo, nº 14, março de 1993, por Régine Pernoud, a partir de idéias coletadas no Le Courier de l'UNESCO, vol. VI, nº 10, outubro de 1953. O artigo não está paginado. Grifos meus.

*processos que, esses sim, constituíam o verdadeiro objeto de estudo.* Falava-se do desenvolvimento da criança, da saúde, da escola, da educação, mas a infância como categoria social não era levada em consideração. O que está implicado nessa nova abordagem, segundo esses autores, é a capacidade do pesquisador em estudar a infância não como algo exterior à própria sociedade, que precisa ser integrado, socializado, mas como um segmento que está inserido nas relações de controle social dos adultos sobre as crianças e na produção e reprodução cultural pelas próprias crianças. A partir desse lugar, o pesquisador tem a possibilidade de fazer emergir outra realidade social que só se torna possível a partir das interpretações infantis e dos seus respectivos modos de vida. Sarmiento e Pinto colocam que *o olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente.*

Nas últimas décadas, o conceito de infância e de criança tem sido discutido ganhando novos contornos, mas no que diz respeito a uma metodologia para abordá-la como sujeito da pesquisa, ainda estamos dando os primeiros passos. Falamos em dar voz aos mudos da história ou em recolher a voz das crianças. Pergunto: será que podemos dar e recolher a voz a alguém? Podemos separar o sujeito da sua voz? Podemos recolher a voz e não o sujeito? Ou o que recolhemos é a nossa interpretação dessas vozes? São as representações que nós mesmos fazemos daquilo que observamos, analisamos? Mesmo em uma pesquisa etnográfica, num mergulho denso no campo empírico, o que teríamos ao final não seria fruto do olhar do pesquisador? Do seu confronto teoria-empíria?

Nesse sentido, a pesquisa é um movimento em direção ao outro, na intenção de tentar compreendê-lo. Marília Amorim (2001) aborda essa questão a partir da relação que se estabelece entre pesquisa e alteridade. Segundo a autora, a pesquisa se instaura a partir de uma visão do outro, o que implica colocar o sujeito no lugar do objeto de estudo. Transformar o sujeito social num objeto científico seria, então, encará-lo como este outro que precisa ser compreendido? Este encontro instaura entre pesquisador e pesquisado *uma relação de alteridade fundamental, que emerge de uma diferença de lugar na construção do saber* (idem, p. 31). Segundo Amorim (2001, p. 26), isso implica na escuta da alteridade, aquilo que eu percebo de diferente no outro, na possibilidade de tradução da alteridade e na transmissão da alteridade. A diferença se coloca, então, fundamental para a construção do conhecimento. O que eu encontro de produtivo é a diferença. Por isso, ir ao encontro do outro é não só assumi-lo como

alguém capaz de produzir diferenças, como também estar desarmado de meus próprios preconceitos para poder influenciá-lo ao mesmo tempo que me deixo influenciar por ele. Diante de diferentes estratégias metodológicas que podem ser utilizadas nas pesquisas com crianças, Sarmiento e Pinto (1997, p. 26) ainda ressaltam que, para além dos recursos técnicos, há que se ter uma postura de constante *reflexibilidade investigativa*. Esse processo se efetiva na capacidade que o pesquisador tem que ter de confrontar-se consigo próprio para descentrar-se do seu próprio olhar e dar lugar aos significados e representações da criança, ou seja, a capacidade de *não projetar o seu olhar sobre as crianças*. Isso só será possível à medida que considerarmos a criança como esse outro capaz de produzir diferenças, de representar e significar a realidade. Com certeza, o olhar do pesquisador não é inocente, mas também não é inocente o olhar da criança. Há coisas que ambos conhecem, e que ambos desconhecem que precisam ser mediadas pelo processo de pesquisa. Por isso, a idéia da pesquisa como um movimento de compreender o outro. E, como diz Amorim (2001, p. 48), assumindo a compreensão não como lugar de transparência e saturação do sentido, mas como lugar de mediação.

Encontrei esse exercício no relato da pesquisa de Leite (1997): “O que falam de escola e saber as crianças da área rural? Um desafio da pesquisa no campo”. Entendendo a criança como sujeito e não como objeto da pesquisa, a autora se propõe a “captar” a *voz das crianças* e enfrenta o desafio de *ter um olhar suficientemente próximo para compreendê-las; mas, ao mesmo tempo, suficientemente afastado para analisá-las* (Leite, 1997, p. 78). Embora fale em “captar” a voz das crianças, Leite construiu uma relação de confiança com as crianças, considerando-as como autoras e produtoras de cultura. Precisamos encontrar uma metodologia que ajude o pesquisador a não projetar o seu olhar sobre as crianças colhendo delas apenas aquilo que é o reflexo dos seus próprios preconceitos e representações (Sarmiento e Pinto, 1997, p. 26). É preciso que o pesquisador se coloque no ponto de vista da criança, e veja o mundo com os olhos da criança. Isso vai exigir do pesquisador o descentramento do seu olhar de adulto para poder entender, através das falas das crianças, os mundos sociais e culturais da infância (Quinteiro, 2002, p. 29). A partir de um outro autor, esse mesmo aspecto se destaca. Para Bakhtin (2003, p. 23) devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo a partir dele, tal qual ele o vê. Colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que vejo desse meu lugar que se descortina fora dele. Esse é um lugar de exotopia. Assim, o pesquisador ocupa um lugar que não é o lugar do outro, mas o seu

próprio lugar. O meu olhar sobre o outro não coincide nunca com o olhar que ele tem de si mesmo. Enquanto pesquisador, minha tarefa é tentar captar algo do modo como ele se vê, para depois assumir plenamente meu lugar exterior e dali configurar o que vejo do que ele vê (Amorim, 2003, p. 14).

Com que estratégias metodológicas eu poderia, então, entrar na escola e vivenciar esse movimento de compreender e ser compreendida? De tentar entender as interações que se estabeleciam nesse cotidiano? Optei por usar como estratégia metodológica a observação participante, levando em consideração que a observação possibilita a *apreensão da visão de mundo, dos significados que os sujeitos da pesquisa atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações* (Ludke e André, 1986: 26). Assim, organizei um diário de campo que teve dois espaços de registros: um caderno que eu levava para a escola e as páginas digitadas e comentadas após as observações. Nesse processo, eu me vi diante de dois movimentos que são destacados por Erickson (1989, p. 199) como fundamentais na “investigação de campo interpretativa”: (i) *observar e descrever os acontecimentos cotidianos no cenário de trabalho* e (ii) *identificar o significado das ações desses acontecimentos a partir dos diferentes pontos de vista dos próprios atores* (tradução minha). Essa relação com o campo ficou evidente em momentos como o que se segue:

[Numa turma de crianças de 5 anos] Leo chega perto de mim e pergunta o que eu estou fazendo aqui. Eu digo que estou estudando o que as crianças fazem numa escola de educação infantil.

- *E por que você escreve?*

- *Para lembrar o que eu vi.*

Ele pergunta (meio assustado, com os olhos arregalados):

- *E quando a gente brinca na sala?*

- *Eu escrevo.*

- *E quando a gente brinca lá fora?* (pergunta isso já com outra fisionomia, sem susto, como algo que é normal de se fazer).

- *Eu escrevo também.*

- *Ah, bom...*

A expressão no rosto de Leo sinaliza que brincar dentro e fora tem significados diferentes. Levando em conta que muitas crianças faziam uma imagem de mim como aquela que anotava o que eles estavam fazendo de certo ou errado, Leo mostra-se apreensivo ao supor que essa anotação registre alguma brincadeira (talvez não autorizada) em sala, mas demonstra tranquilidade por pensar que esse registro indique uma brincadeira no pátio. Geertz (1989) alerta para a necessidade de fazermos uma “descrição densa”, ou seja anotar e *indagar o significado das ações, qual é a sua importância: o que está sendo transmitido com a sua*

*ocorrência, seja ela um ridículo ou um desafio, uma ironia ou uma zanga, um deboche ou um orgulho* (Geertz, 1989: 8) ou a expressão no rosto de uma criança.

Foi com esse primeiro referencial que iniciei meu trabalho de campo. Além desse referencial, havia também a minha própria visão do que seria uma escola de educação infantil e a expectativa de encontrar a criança como sujeito da minha observação. Um trabalho que exigia atenção e disciplina. Assim, entrei na escola e o que me aconteceu foi um estranhamento que se transformou num espanto. Eu não conseguia ver a criança. Diante de mim só aparecia a ação das professoras. Eu estava ali para observar as interações das crianças, mas parecia que ali não havia criança. Por quê? Espanto esse, reconheço, fruto de uma *reação preconceituosa* (Velho, 1973, p. 16) diante da realidade observada. Esperava encontrar a criança interagindo em momentos de brincadeira e ludicidade e, a princípio, não consegui ver essa criança.

Como já explicitiei, uma das razões para escolher uma escola que fosse só de educação infantil era para poder perceber como a infância seria vivenciada nesse lugar. Interessava-me compreender como seria a prática pedagógica se não houvesse uma ligação imediata entre a educação infantil e o ensino fundamental. Qual seria a ênfase de uma instituição apenas de educação infantil?

Na minha primeira visita à escola, após conversar com a diretora, ela me mostrou rapidamente o espaço interno. As crianças estavam almoçando. Apesar de o espaço externo às salas ser designado como refeitório, as crianças estavam almoçando nas salas. A diretora me explicou que fazia assim para ganhar tempo: *não se pode demorar muito na alimentação, é preciso ter mais tempo para aula*, frisando bem a palavra “aula” ao acenar positivamente com a cabeça. Depois completou: *se a gente não fizer assim, ficar dando muito tempo para comer, não tem aula e nós somos escola. Se não for assim a gente acaba ficando aqui só para cuidar?*

Nos dias que se seguiram, fiquei angustiada por perceber uma proposta dirigida pelo adulto, onde as crianças passavam a maior parte do dia, ou sentadas na rodinha ou nas mesas fazendo trabalhos. Na verdade, esse espanto vem a partir de um olhar etnocêntrico da experiência do agir humano, que não permite que o pesquisador se coloque no lugar do outro. Isso que, para mim, parecia estranho, ao mesmo tempo era resultado de um investimento muito grande das professoras em algo planejado e preparado com antecedência e as crianças “cumpriam as tarefas” com alegria. O que realmente estava acontecendo ali? Como compreender esse cotidiano? Comecei a

perceber um paradoxo que me acompanhou durante toda a observação: a diferença entre dar um grande valor às crianças e uma prática que prioriza a dimensão pedagógica.

As coisas continuariam mais ou menos assim, se eu não tivesse “ouvido” o *anthropological blues*<sup>2</sup> (Da Mata, 1978). Ou seja, quando comecei a desconstruir aquele conceito do “dever ser” da educação como base para as minhas observações, pude experimentar o estranhamento não como ruptura, mas como possibilidade de aproximação, como a possibilidade de *confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos e situações* (Velho, 1978, p. 45). Para que isso acontecesse era essencial relativizar, colocar-me no ponto de vista do outro, buscando a desnaturalização dos fenômenos sociais, podendo, assim, contrapor diferentes pontos de vista. Era viver na prática aquilo que a teoria me explicitara. Com certeza, isso não é fácil. É uma aprendizagem constante, fruto da experiência que só a inserção no campo, orientada por uma visão antropológica da pesquisa, pode nos trazer. Compreendendo o lugar da educação e assumindo o lugar da pesquisa e a própria ação do pesquisador a partir de uma visão antropológica – a que busca a superação do etnocentrismo, a apreensão do diverso (eu e o outro), para compreendê-lo em relação (eu e o outro em relação) – surge para o pesquisador a possibilidade de relativizar o próprio pensamento para construir um pensamento que é outro, diferente do seu (Gusmão, 1997). Não sucumbindo, assim, à tentação de julgar, mas buscar compreender a lógica do outro. Ou seja, antes de pensar em mudar a realidade, é preciso tentar compreendê-la nos seus próprios termos. A essa altura, já sabia que é muito mais fácil julgar (espantar-se) do que compreender (estranhar, relativizar).

## IDENTIFICAR OS SUJEITOS DA PESQUISA: UMA QUESTÃO TÉCNICA OU ÉTICA?

A identificação dos sujeitos da pesquisa é uma outra questão, delicada, que tomou uma proporção significativa na pesquisa. Primeiro, porque estando numa escola pequena, esse é um universo onde todas as pessoas se conhecem, e segundo, porque implica a identificação de crianças pequenas.

---

<sup>2</sup> *Anthropological blues* é um termo usado por Da Mata, para caracterizar o exercício do ofício do antropólogo, ou seja, “traduzir” a linguagem de um outro “mundo” diferente do seu. Isto implica a necessidade de transformar o exótico em familiar e o familiar em exótico, proporcionando um encontro com o “outro”, que só se torna possível pelo estranhamento (Da Mata, 1978).

Kramer (2002, p. 43) aborda algumas questões éticas que surgem a partir da visão da criança como sujeito de direitos: os nomes na pesquisa, o uso de imagens e a devolução dos resultados. A autora deixa claro que são questões a serem estudadas com atenção, pois não é tão fácil encontrar as respostas. Ao mesmo tempo em que as crianças precisam participar do processo, sabemos que precisam também de proteção e provisão (Sarmiento e Pinto, 1997, p. 19). Uma coisa é promover a participação das crianças nos processos que dizem respeito a elas, outra coisa é responsabilizá-las por decisões pertinentes a esses processos. Por isso, além de buscar ações que sejam reconhecidamente pertinentes ao processo de pesquisa com crianças, a ética, tanto em relação à inserção no campo como ao tratamento dos dados e o encaminhamento da pesquisa, vai exigir, também, sensibilidade e bom senso do pesquisador.

Logo no início do trabalho de campo uma questão se colocou: a quem deveria pedir autorização para observar as crianças? Após apresentar o projeto da pesquisa recebi autorização da escola para estar ali. No entanto, se entendo a criança como sujeito, não só como aquele que eu vejo, mas como aquele que me vê também, poderia começar a observação sem o seu consentimento, embora tivesse a autorização? Se elas também são consideradas sujeitos dessa pesquisa, o que deveria fazer? Como proceder? Deveria pedir autorização às famílias? Infelizmente, comecei minhas observações sem uma apresentação formal às crianças. Fiquei na dúvida do melhor momento e também de como seria esse envolvimento com a escola. Pensei em ter um primeiro momento de observação mais geral da rotina da escola, em diferentes momentos e espaços, o que realmente aconteceu. Porém, fui apresentada às professoras e funcionários, mas não às crianças. Em sala, recebia olhares furtivos das crianças e, às vezes, uma interpelação direta: *o que você está fazendo aqui? O que você está escrevendo? Quando você vai embora você também vai escrevendo? Você veio aqui para ver como a gente está?* As crianças estavam construindo uma imagem dessa pessoa que chega, senta-se, observa e vai embora, refletida em falas. E, às vezes, eu me sentia como uma intrusa. Apenas em uma turma a professora teve a iniciativa de apresentar a pesquisadora como alguém que iria ficar aquele dia com eles. Nesse dia um menino aproximou-se e disse: *Anota aí, eu estou quieto e todo mundo está fazendo bagunça!* Essas perguntas e colocações sinalizaram a minha falta. Estava claro que as crianças não poderiam ser responsabilizadas pela autorização da minha presença ali, mas precisavam de uma apresentação formal. Isso aconteceu logo depois e, embora dissesse meu nome, passei a ser identificada como a “tia” da pesquisa.

No momento da escrita e de decidir sobre como identificar os sujeitos da pesquisa busquei pesquisas com estudos sobre crianças e encontrei diferentes posições.

Leite (1997, p. 94) no estudo de crianças (entre 6 e 14 anos) de uma comunidade rural, já citado anteriormente, depara-se com essa escolha e faz a opção de substituir todos os nomes da pesquisa *a fim de resguardar a integridade das crianças e dos adultos*. Apesar de omitir o nome da localidade, era seu desejo que os sujeitos da pesquisa – adultos e crianças – permanecessem *sujeitos-cidadãos, com uma identidade e com uma auto-imagem*. A opção foi escolher com cada um o nome com o qual gostaria de ser identificado. Discutir com os sujeitos da pesquisa a maneira como gostariam de aparecer no texto é uma opção, mais do que metodológica, ética, de permanecerem *em seu papel de sujeitos, de autores e narradores que são*.

Algebaile (1997) num estudo denso sobre o que falam crianças de 6 a 11 anos de uma escola do município do Rio de Janeiro sobre trabalho, família, violência, brincadeira, ser criança, ser menino e ser menina, decidiu omitir o nome da escola e o sobrenome das crianças, referindo-as pelo primeiro nome de cada uma delas. Levando-se em conta que esse universo engloba mais de mil escolas, ao mesmo tempo em que as identidades das crianças são preservadas, elas são capazes de identificar sua própria fala no texto. Trazer os nomes verdadeiros das crianças neste caso identifica mais do que expõe? Em que momentos é possível acolher essa opção?

Monteiro (1997, p. 162, 166), estudando o cotidiano de uma classe especial para deficientes mentais, também faz a opção por apresentar os alunos por seu primeiro nome *por haver sentido um grande desejo por parte das crianças de serem reconhecidas pelos próprios nomes*. Muitas dessas crianças já carregam, segundo a autora, o estigma de serem referidas por outras palavras que vêm carregadas *de sentido discriminatório e preconceituoso*. No entanto, a mesma pesquisa omite o nome da professora. Foi usado um critério para as crianças e outro para a professora? A professora optou por não ser identificada? A autora não esclarece essa questão, mas favorece esse questionamento.

Essa mesma situação aparece em Oliveira (2001). Sua pesquisa acontece em uma creche de Florianópolis com vinte e seis crianças de 5 e 6 anos, buscando, através do “*olhar*” das crianças, compreender o cotidiano da instituição. Sua opção é por utilizar os nomes reais das crianças. No entanto, ao registrar as falas dos profissionais ou dos responsáveis (Oliveira, 2001, p. 77) ela o faz de uma maneira generalizada ou com um tipo de identificação que indica uma possível preservação da real identidade do

sujeito adulto, como na identificação dos responsáveis como “Mãe A” e “Mãe B” (idem, p. 56). Não são todos sujeitos da pesquisa? Por que usar um critério para as crianças e outro para os adultos? A fala do adulto compromete mais do que a da criança? A sua ênfase seria em identificar mais pontualmente as crianças como os sujeitos da pesquisa?

Não são decisões fáceis, principalmente quando se pesquisa em uma instituição que, por ter características bem peculiares, pode ser reconhecida. Mesmo assim, temos que optar sobre quais informações são imprescindíveis para que a narrativa tenha sentido. Entendo, então, que não há uma regra específica, é preciso arbitrar. No entanto, ao identificar uma criança com ou outro nome, corria o risco, entre os quase cem nomes, de estar dando a uma criança, o nome de uma outra criança da própria escola. Pensei em nomes diferentes, que não fossem comuns às crianças daquela escola, como: Abraão, Cerisa, Joaquim, Lindalva, mas deu-me a impressão de estar falando de outras pessoas que não aquelas crianças. Enfim, iniciei a descrição do campo identificando as crianças por uma das primeiras letras do seu nome (**H.**, **S.**, **A.**). Entretanto, além de não identificar realmente os sujeitos da pesquisa, logo fiquei sem opções de letras. Depois de falar tanto sobre a criança, seus direitos e identificá-las como sujeitos da pesquisa precisava de algo que realmente preservasse as crianças e ao mesmo tempo lhes desse uma identidade. Finalmente optei por nomeá-las com as iniciais de diversos nomes, Mat, Rob, Gil, fazendo uma escolha aleatória. Essas questões serão sempre polemicas e de difícil decisão, dependendo muito mais do bom senso e da experiência do pesquisador do que apenas de questões técnicas. Fica ainda a pergunta: será que ao tentar preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, mudando seus nomes, não estaríamos retirando deles aquilo que mais os identifica, os seus nomes? Como assumir uma postura metodológica e ética que traga para o texto a possibilidade de identificar esses sujeitos, realmente preservando as suas identidades?

#### ENFIM, ASSUMINDO O LUGAR DE PESQUISADORA

Olhando a produção histórica do conhecimento científico vemos que, a partir do século XVIII, as ciências humanas começam a adquirir um estatuto de cientificidade ao buscarem o reconhecimento da sua legitimidade como ciência. Para assumir esse estatuto, as ciências humanas utilizaram os paradigmas das ciências naturais, que buscavam um conhecimento positivo da realidade humana. Ao usar o modelo

experimental das ciências naturais, as ciências humanas e sociais impõem uma ação de controle e domínio, não levando em conta a dimensão subjetiva na interação com o seu objeto, o ser humano; um ser de relações sociais que, visto apenas como objeto, acaba por ser partido, fragmentado, estudado em partes. A mesma neutralidade e objetividade das ciências naturais passam a ser norteadoras das pesquisas em ciências humanas e sociais. Esse modelo, no entanto, não dá conta de fazer a ruptura epistemológica que constituiria a psicologia, a sociologia, a história, a filosofia, entre outras, como ciência do homem. Creio que, estudando os fenômenos humanos os pesquisadores foram se dando conta do que lhes era específico. Desse modo, depois de viver ancorado no paradigma positivista – o das ciências naturais – um barco repleto de subjetividade põe-se ao mar em busca de novos portos. A princípio, muitos faróis indicam um caminho. Talvez tenha sido necessário abrigar-se em portos diferentes para hoje encontrar um outro. Se ainda prevalecesse o paradigma positivista, poderíamos estar seguros, porém envelhecendo no mesmo porto, nos achando donos da verdade. Navegar por “mares nunca antes navegados” implica perder alguns navios, mas também reflete e define novos rumos, instrumentos de navegação, ancoradouros. Soltar as palavras, navegar por outros mares, não significa que possam ser ditas quaisquer palavras ou navegar sem bússola. É preciso definir, na área da educação, critérios sérios para o trabalho de pesquisa.

Em diferentes momentos do trabalho de campo algumas crianças me perguntaram de forma direta e objetiva: *O que você está fazendo aqui?* Uma pergunta aparentemente simples. A resposta, *estou observando o que as crianças fazem numa escola de educação infantil*, satisfaz razoavelmente os meus inquiridores. No entanto, explicitar, no texto da dissertação, os possíveis desdobramentos tanto da pergunta – *o que você está fazendo aqui?* – quanto da resposta – *estou observando o que as crianças fazem numa escola de educação infantil* – requer uma exposição criteriosa. As escolhas e decisões foram me constituindo enquanto pesquisadora. A teoria ilumina o caminho, mas sem esse encontro com os impasses e opções da pesquisa somos apenas espectadores. Vivi a tensão e o desafio de trabalhar no campo da educação e me constituir pesquisadora desse mesmo campo.

O campo da educação está comprometido com a mudança da sociedade. E deve estar, pois sem a utopia de um mundo melhor a educação não teria sentido. Como educadores estamos comprometidos com essa mudança. No entanto, enquanto pesquisadores, temos um compromisso com a produção do conhecimento; buscamos a

visibilidade necessária para entendermos que relações se estabelecem no espaço e tempos de inserção no campo e o que podemos aprender e apreender desse universo pesquisado. Esta visão não é definitiva, nem absoluta, mas guarda a provisoriedade que caracteriza a produção do conhecimento. Ser um pesquisador-educador implicaria, então, outra relação nesse universo da pesquisa? Seria possível envolver-se com a produção de um conhecimento teórico sistematizado, mais generalizado, sem perder de vista as necessidades singulares da prática? Como pesquisadores, nossa tarefa não é exatamente trazer todas as respostas, mas principalmente questionar nossos caminhos, opções, achados, pois a boa pesquisa é aquela que termina com outras boas perguntas. Uma atitude de alerta, de vigilância metodológica, permite ao pesquisador ver, de modo mais eficaz e crítico, o seu procedimento ao longo da pesquisa, estranhar o que vê.

ENFIM,

O principal movimento que me ajudou a assumir o lugar de pesquisadora, foi a necessidade de questionar meus próprios paradigmas ao abordar a realidade. De ir ao campo não para ver o que deveria ser visto, o que precisa ser mudado, mas o que realmente nos é permitido ver, perceber e significar. O resultado desse processo se presentifica, enquanto produto final, numa narrativa. Essa narrativa descreve o que se pôde apreender dessa realidade e que interpretações puderam ser dadas. Com certeza não será a explicação do real e sim um conhecimento que, embora confiável (Mazzotti, 2001), é provisório, porque é consequência de uma leitura, dentre tantas outras que poderão ser feitas dessa mesma realidade. O que temos na mão, ao construirmos os dados da pesquisa, é a nossa própria construção das construções das outras pessoas (Geertz, 1989, p. 7). Entendendo, então, a verdade a ser pesquisada como um processo que não está isolado, não procuramos verdades, buscamos compreensões para estabelecer um diálogo que seja contínuo entre o campo da educação e as outras áreas do conhecimento.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALGEBAILLE, M. A. Entrelaçamento de vozes: uma pesquisa feita na escola pública. In: KRAMER, Sonia & LEITE, Maria Isabel (orgs.) *Infância: fios e desafios da pesquisa*. São Paulo: Papyrus, 1997, p. 121-147.
- AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2001.

- AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM e SOUZA, Solange & KRAMER, Sonia (orgs.) *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 11-25.
- AZANHA, José Mário Pires. *Uma idéia de pesquisa educacional*. São Paulo: Edusp/Fapesp, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas II. Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano I. Artes de fazer*. Petrópolis, Vozes, 2003.
- DA MATTA, Roberto. O ofício de etnólogo, ou como ter “Anthropological Blues”. In: NUNES, Edson de Oliveira (org.) *a aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978, p. 24-35.
- ERICKSON, Frederick. Metodos cualitativos de investigacion sobre la enseñanza. In: WITTRICK, Merlin C. *La investigación de la enseñanza, II – métodos cualitativos y de observacion*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1989.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LCT Editora, 1989.
- GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia e educação: origens de um diálogo. In: *Cadernos Cedes: Antropologia e Educação*, nº 43.. Campinas, 1997.
- KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. In *Cadernos de Pesquisa* nº 116. São Paulo: Editores Associados, 2002, p. 41-59.
- LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. O que falam de escola e saber as crianças da área rural? Um desafio da pesquisa no campo. In: In: **Kramer, Sonia & Leite, Maria Isabel** (orgs.) *Infância: fios e desafios da pesquisa*. São Paulo: Papyrus, 1997, p. 73-96.
- LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MATISSE, Henry. Com olhos de crianças. In: *Revista Arte em São Paulo*, nº 14, março de 1983.
- MAZZOTTI, Alda Judith Alves. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. In: *Cadernos de Pesquisa* n. 113. São Paulo: Autores Associados, 2001, p. 39-64.
- MONTEIRO, Mariangela da Silva. Crianças e linguagem num contexto especial: um estudo etnográfico. : In: KRAMER, Sonia & LEITE, Maria Isabel (orgs.) *Infância: fios e desafios da pesquisa*. São Paulo: Papyrus, 1997, p. 149-179.

- OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de. *A infância sob o olhar de crianças no interior da creche*. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC: 2001.
- PEREIRA, Rita Maria Ribes & JOBIM e SOUZA, Solange. Infância conhecimento e contemporaneidade. In. KRAMER, Sonia & LEITE, Maria Isabel. *Infância: fios e desafios da pesquisa*. São Paulo: Papirus, 1997, p. 25-42.
- QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil: um campo de estudo em construção. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri & PRADO, Patrícia Dias. *Por uma cultura da Infância: metodologias de pesquisa com crianças*. São Paulo: Editora Autores Associados, 2002, p. 19-48.
- SARMENTO, Manoel Jacinto & PINTO, Manoel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manoel, SARMENTO, Manoel Jacinto (Coord.) *As crianças: contextos e identidades*. Coleção Infans – Centro de estudos da criança. Universidade do Minho, 1997, p. 9-29.
- VELHO, Gilberto. O antropólogo pesquisando em sua cidade: sobre conhecimento e heresia. In: VELHO, Gilberto *O desafio da cidade: novas perspectivas para a antropologia brasileira*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1973, p. 13-20.
- VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira (org.) *A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978, p. 36-46.