

# Etnografia com crianças: aprendendo a ser uma adulta singular

## Ethnography with children: learning to be a singular adult

Simone Carvalho de Oliveira<sup>1</sup>  
simooliveira@hotmail.com

Eunice Nakamura<sup>2</sup>  
e.nakamura@unifesp.br

### Resumo

*Este artigo apresenta parte da pesquisa de doutorado realizada em uma unidade de Educação Infantil em Santos, no Estado de São Paulo. O estudo baseou-se no método etnográfico e teve como objetivo pensar as crianças a partir delas mesmas ao investigar os significados de suas formas de comunicação. O artigo centrou-se na análise desse processo de construção de uma relação incomum com as crianças propiciado pelo encontro etnográfico. Ao se aventurar nesta pesquisa pela etnografia com crianças, a pesquisadora enfrentou desafios, mas pôde acessar outras dimensões do tema, ampliando seu repertório e visão de mundo. E essa experiência só foi possível devido à adulta inusitada a que ela se permitiu tornar.*

**Palavras-chave:** Criança. Infância. Comunicação. Etnografia. Educação infantil.

### Abstract

*This article presents part of the doctoral research carried out in a unit of Early Childhood Education in Santos, in the state of São Paulo. The research was based on the ethnographic method, and it aimed to think about children from their own point of view by investigating the meanings of the forms of communication. This article focused on the analysis of this process of constructing an unusual relationship with children provided by the ethnographic encounter. When adventuring in this research on ethnography with children, the researcher faced challenges, but could access other dimensions on the subject, expanding her repertoire and world view. And this experience was only possible because of the unusual adult that she allowed herself to become.*

**Keywords:** Child. Childhood. Communication. Ethnography. Early childhood education.

<sup>1</sup> Fonoaudióloga, doutora pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências da Saúde da Universidade Federal de São Paulo e pesquisadora do Laboratório Interdisciplinar Ciências Humanas, Sociais e Saúde (LICHSS)

<sup>2</sup> Professora Associada da Universidade Federal de São Paulo e Coordenadora do Laboratório Interdisciplinar Ciências Humanas, Sociais e Saúde (LICHSS)

## 1. Introdução

Este artigo é parte da pesquisa de doutorado que teve como objetivo compreender e analisar os significados das formas de comunicação de crianças na Educação Infantil. A partir de pesquisa etnográfica realizada no contexto de uma creche, no município de Santos-SP, o artigo centrou-se na análise das relações estabelecidas entre a pesquisadora (adulta) e as crianças no caminho percorrido na pesquisa, por meio do método etnográfico. A faixa etária das crianças participantes era de 3 a 4 anos, fase considerada importante à aquisição e ao desenvolvimento da linguagem, em que o desenvolvimento da comunicação ocorre de maneira acelerada. Além disso, é durante esse período que a criança adquire a compreensão do seu papel social, da interação com o meio e com as pessoas (Vogele, 2015).

A reflexão sobre as formas de comunicação de crianças, da perspectiva sociocultural, indicou a necessidade de buscar outras abordagens, para além do campo da saúde, e mais especificamente da Fonoaudiologia, levando à interlocução com as Ciências Sociais. Recorreu-se à Antropologia para buscar entender as crianças em seu contexto sociocultural, ampliando o universo de significados em que se situa a comunicação humana.

Partindo do pressuposto de que as Ciências Sociais e a Saúde são campos do conhecimento dinâmicos e dialógicos, Canesqui (2011) explica que há um interesse pelo desenvolvimento de pesquisas qualitativas, valorizando o ponto de vista dos indivíduos, suas experiências, seus contextos e suas representações sociais. Isto, com o propósito de responder as questões essenciais do ser humano e da sociedade, considerando a saúde como qualidade de vida. A autora conclui que, ao estudar estes fenômenos, deve-se admitir a flexibilização dos limites epistemológicos das ciências, pois estão aí na sua integralidade, e não fragmentados.

Ao tomar de empréstimo os referenciais teórico-metodológicos das Ciências Sociais, particularmente a etnografia, diferentes perguntas e possibilidades de interpretações surgiram no decurso da pesquisa de doutorado interdisciplinar em Ciências da Saúde. Nesse sentido, o pesquisador da saúde deverá se aventurar por temas novos na seara das Ciências Sociais, como cultura e sociedade. Assim, um dos principais desafios desse tipo de pesquisa é tentar compreender os fenômenos observados dentro do contexto em que estes foram concebidos (Cohn 2005). Ou seja, trata-se de não perder de vista a estrutura epistemológica dos saberes das Ciências Sociais ao utilizá-los nos estudos em saúde. Por outro lado, não podemos ignorar os caminhos trilhados pelas Ciências da Saúde, mas lhes incorporar as novas perspectivas que as Ciências Sociais oferecem.

Adotando o referencial teórico-metodológico da etnografia com crianças (James; Prout, 1997; Pires, 2007, 2008 e 2010; Cohn, 2005, 2019), buscou-se dar à criança a palavra, revelando os seus pontos de vista, compreendendo suas próprias formas de se comunicar. Isto significou reconhecer o papel de atores sociais que as crianças desempenham nas suas experiên-

cias e legitimar suas opiniões, ideias e concepções. De acordo com Marchi (2018), *dar voz às crianças não significa somente reconhecer esse grupo geracional negligenciado por anos nas pesquisas, pois, para além de conceder algo, é preciso ouvir. Ou seja, trata-se de distinguir o que as crianças têm a dizer sobre elas e as suas realidades e "reconhecer a existência de diferentes vozes presentes no campo da pesquisa"* (p. 729).

Ressalta-se, no entanto, uma questão importante na etnografia com crianças, que é a possibilidade de, ao dar-lhes voz, conhecer o que é ser criança em diferentes contextos (Cohn, 2013) a partir dos modos como se relacionam entre si e com adultos. Este aspecto é tomado como ponto central neste artigo na medida em que possibilita, de um lado, apreender a maneira como as crianças interagem no seu cotidiano, num dado contexto, e de outro, compreender como essa interação ocorre na relação particular entre pesquisadora e crianças.

A análise fundamenta-se em dados relativos à entrada da pesquisadora no campo, ao impacto de sua presença e às mudanças que ocorreram no período em que realizou a observação participante, acompanhando o cotidiano das crianças na creche, no período de dez meses, entre março e dezembro de 2018.

Dada a escassez de literatura sobre etnografia com crianças, em especial no contexto da Educação Infantil, espera-se que o artigo possa contribuir para estudos que buscam pensar as crianças a partir delas mesmas, evidenciando aspectos desse processo de construção do encontro etnográfico entre uma pesquisadora adulta e crianças de uma creche.

## 2. Pressupostos dos estudos com crianças: diálogos entre a Sociologia e a Antropologia

Ao partir da premissa de que a aquisição e o desenvolvimento da linguagem são fenômenos socioculturais, buscam-se nas Ciências Sociais os pressupostos teórico-metodológicos para se estudar as formas de comunicação da criança. As etnografias com crianças, inclusive no cenário escolar, têm sido frequentemente utilizadas para se estudar como elas interagem e vivem a cultura (Cohn, 2013). E, embora a comunicação infantil ainda não seja o objeto principal dos estudos antropológicos, encontram-se referências interessantes de como as formas de comunicação são descritas nas etnografias com crianças (Alvares, 2004; Cohn, 2000, 2010, 2013; Gusmão, 2012; Limulja, 2007; Mello, 2006; Melo, 2012; Montardo, 2009; Moraes, 2012; Pires, 2011; Silva, 2014).

Esses pressupostos orientaram os rumos da pesquisa para a compreensão das formas de comunicação da criança, as questões culturais no processo de aquisição da linguagem, assim como os aspectos institucionais envolvidos na inserção da criança na sociedade. Buscou-se ver e ouvir a criança na sua rotina escolar para ampliar o conhecimento sobre a infância e as suas formas de comunicação. Ao trabalhar sob essa perspectiva, a pesquisa

fundamentou-se nos Estudos da Infância para compreender como diferentes disciplinas têm abordado as crianças e a infância (Pires; Nascimento, 2014) ao ouvi-las e observá-las diretamente.

No complexo campo das Ciências Sociais, a Antropologia e a Sociologia são disciplinas complementares que historicamente compartilham concepções, particularmente sobre a infância. Embora dialoguem, também guardam características nas suas perspectivas epistemológicas, pois estudam diferentes aspectos do ser humano e da sociedade.

Criança e infância são conceitos que se distinguem na medida em que a criança sempre existiu na sociedade, independentemente das concepções idealizadas, enquanto a noção de infância, como categoria social, não.

A teoria de que a noção da infância foi concebida na modernidade é do historiador francês Philippe Ariès (1981), com foco nas seguintes instituições: família, escola e igreja. Segundo Cohn (2005), o estudo de Ariès mostra que a noção de infância foi construída na Europa, alinhada às mudanças históricas na sociedade. Essa concepção também é partilhada por Sarmiento, uma das referências na área da Sociologia da Infância, sendo que ele (Sarmiento, 2002, p. 3) afirma que a ideia de infância é uma ideia moderna. De acordo com o autor, durante grande parte da Idade Média, as crianças foram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia existencial, remetidas ao limbo das existências meramente potenciais.

No campo da Sociologia, a temática infantil tem seus primeiros estudos com Émile Durkheim (1975), a partir do conceito de socialização. As crianças deveriam ser domesticadas por meio da socialização nas instituições, a saber: família e escola. A socialização era vista como um processo de apropriação do papel social do indivíduo, e referenciada por esse estudioso, como sinônimo de educação.

Nessa perspectiva, a criança assume papel passivo na aquisição de cultura para que assim adquira os valores da sociedade, num processo verticalizado. O adulto ensina e a criança aprende, passando, nesse processo, a pertencer a um grupo social. É um ser imaturo transformado em ser social. Ou seja, a criança é como um ser incompleto, e por isso pode representar um perigo à continuidade e à unidade social.

Há uma negatividade constituinte da infância que, em larga medida, sumariza esse processo de distinção, separação e exclusão do mundo social. A própria etimologia encarrega-se de estabelecer essa negatividade: infância é a idade do não-falante, o que transporta simbolicamente o lugar do detentor do discurso inarticulado, desarranjado ou ilegítimo; o aluno é o sem-luz; criança é quem está em processo de criação, de dependência, de trânsito para um outro (Sarmiento, 2005, p. 368).

De acordo com Sarmiento (2011), a educação das crianças na sociedade, seja na família ou na escola, era e ainda é baseada na visão do adulto e estabelecida numa relação desigual. Além disso, a legalidade de sua participação é jovem, do final da década de 1980, com a Convenção sobre os Direitos da Criança, das Nações Unidas. Por isso, o sociólogo destaca que nos habituamos a olhá-la como um ser passivo. Porém, a participação da

criança na construção social é importante não só para ela, mas para a sociedade. A realidade, no entanto, está longe de garantir esses direitos. Embora as experiências mais interessantes tenham ocorrido no âmbito escolar, observa-se que as crianças ainda estão carentes de serem ouvidas.

No artigo sobre a nova Sociologia da Infância, Prout (2011) contesta a ideia padronizada da infância, descolada do contexto social, uma vez que o modelo existente na Europa não contemplava de maneira uniforme a noção de infância nos países menos desenvolvidos. A Sociologia moderna, segundo o autor, não dava conta da complexidade das mudanças sociais. É desse contexto que nasce a Sociologia da Infância.

Ainda sobre o reconhecimento das crianças, Marchi e Sarmiento (2017), ao refletirem sobre o reconhecimento mundial da Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças em 1989, também apontam que esse documento deixou muitas crianças à margem. Isso porque, ao normatizar essa categoria geracional, reproduziu uma visão eurocêntrica do que é ser criança na modernidade.

A cultura é, portanto, produzida, compartilhada, criada e recriada. No caso da criança, ao internalizar a cultura, ela também contribui para a produção e para as mudanças dessa cultura. Por conta dessa criatividade na infância é que o termo "reprodução interpretativa" é utilizado pelo sociólogo Corsaro (1997). Essas ideias encontram-se alinhadas à perspectiva de Sarmiento (2002), para quem a criança, ao utilizar a linguagem de maneira singular e, dessa forma, criar vocábulos e sentidos, mostra que as construções criativas não representam um déficit. Assim, a criança relaciona-se com a cultura de maneira diferente, mas competente. O que Sarmiento e Corsaro afirmam nos seus estudos é que a criança não se limita a reproduzir sua cultura, mas participa ativamente das mudanças culturais da sociedade.

A Sociologia da Infância surge, portanto, desse afastamento da visão durkheimiana do que é infância, ressignificando o papel da criança no processo de socialização. Essa área da Sociologia percorreu um longo caminho desde o século passado para hoje ser considerada um campo epistemológico de destaque, em razão da relevância da categoria social geracional na contemporaneidade.

No campo da Antropologia, a noção do que é ser criança também tem sido revista na medida em que os conceitos de cultura e sociedade vão sendo diversificados.

Para além dos costumes e crenças observáveis empiricamente, são os significados dados e vivenciados pelos atores sociais de um grupo que configuram a cultura de uma sociedade. Ou seja, a cultura é o compartilhar de um sistema simbólico, que é dinâmico, está em movimento, em transformação, isto é, trata-se de um processo do qual a criança participa ativamente. Tomando a cultura como esse sistema simbólico compartilhado, Cohn (2013) afirma que a concepção tradicional de criança como um ser incompleto também pode ser revista na medida em que ela atua no presente, dando sentido a sua realidade: "[...] portanto, a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa" (Cohn, 2013, p. 33).

O paradigma emergente dos Estudos Sociais da Infância também identifica as crianças como atores sociais. O conceito de "agência" (*agency*) permite pensar a criança como protagonista da sua própria história, produtora de cultura, podendo ser estudada por ela mesma, sem a intermediação do adulto.

Os estudos da antropóloga Allison James e do sociólogo Alan Prout (Silva; Nunes; Macedo, 2002) fundamentaram um novo paradigma para se estudar criança e infância: a necessidade de dar escuta ao que a criança expressa, ou seja, estudar a criança e a infância por meio da própria criança, reconhecendo sua condição de ator social, com papel ativo na produção de cultura e nas relações sociais (Cohn, 2013; James e Prout, 1997; Pires, 2008; Sarmiento, 2011).

Esses autores partem do pressuposto de que a infância é socialmente construída em dimensão "[...] histórica e culturalmente localizada", não sendo, portanto, um conceito universal. As crianças devem ser vistas "como crianças vivendo lugares e tempos específicos" (James, 2009, p. 33).

A perspectiva dos Estudos Sociais da Infância baseia-se, dentre outros aspectos, como acima mencionado, também no reconhecimento da capacidade de a criança atuar com competência na sociedade. Nesse sentido, para que se possa compreender sua ação participativa, é necessário ouvi-la diretamente.

A etnografia é descrita por James e Prout (1997) como uma metodologia particularmente vantajosa nos estudos da infância, uma vez que a criança se envolve ativamente na produção de dados sociológicos.

Ao longo da segunda metade do século passado, a Antropologia passou por transformações que refletiram no olhar do pesquisador para a criança, principalmente em função da revisão do conceito de cultura como algo dinâmico e contínuo, levando também a uma revisão do lugar que a criança ocupa na sociedade, o que permitiu que a criança fosse compreendida de maneira inovadora.

Conforme descrevem Cohn (2005) e Pires (2008), as crianças são seres sociais íntegros que vivem a cultura no presente de maneira ativa e podem ser entendidas e estudadas sob a própria perspectiva. Isso não significa, no entanto, que considerar a criança como sujeito de estudo seja tarefa fácil.

De acordo com Cohn (2013), no percurso da Antropologia, o que é ser criança é pesquisado não só em outras culturas e sociedades, mas também na sociedade na qual se vive. A autora relata que ao longo do século XX os pesquisadores também direcionaram seus estudos para crianças de culturas que estavam mais próximas. Hoje, portanto, a Antropologia da Criança pode tanto analisar o que significa ser criança em outras culturas e sociedades como falar sobre crianças que vivem em um grande centro urbano (Cohn, 2005, p. 3).

Tanto a Sociologia como a Antropologia têm se voltado à Educação para estudar criança e infância. Vários pesquisadores procuram compreender a atuação da criança na escola na relação com os adultos, com as outras crianças e com a instituição. Segundo Cohn (2013, p. 23), "[...] estes trabalhos nos permitem ver concepções de infância e as práticas nas escolas por parte dos adultos e das crianças".

A Antropologia da Criança, como apontado por James em entrevista concedida a Pires e Nascimento (2014), caracteriza-se pelo diálogo interdisciplinar. Ou seja, trata-se de estudar a criança não só para entender a infância, mas compreender outras questões que norteiam a realidade, "[...] trazer a perspectiva das crianças a respeito de outros assuntos para além do que diz respeito apenas às crianças" (Pires; Nascimento, 2014, p. 940). Segundo as autoras, os estudos da infância contribuem para o entendimento de se ouvir o que a criança tem a dizer sobre a sua realidade e aos fenômenos a ela associados. A criança é um indivíduo que tem opiniões e pensa sobre as questões que a cercam, como família, escola, saúde, religião e sua própria comunicação.

Neste sentido, se o objetivo da participação das crianças nas pesquisas é ouvi-las em seus próprios termos, é necessário garantir possibilidades para essa participação. Segundo Fernandes e Marchi (2020), deve-se criar condições para que as crianças se expressem, aceitar suas formas de expressões e acolher suas opiniões na condução da pesquisa (p. 6).

Os estudos com crianças, e não sobre elas, evidenciam a importância de compreender o que é ser criança em diferentes sociedades, culturas e contextos. Referindo-se às contribuições das etnografias com crianças para o debate científico, Cohn (2019) ressalta o "caráter interdisciplinar do campo" (p. 3), referindo-se à Antropologia. Segundo ela, esses estudos, que muitas vezes imbricam outros saberes como a Educação, revelam a pluralidade do que é ser criança em contextos distintos, problematizando, para além da temática crianças e infância, outros temas relacionados às realidades em que as crianças vivem.

A relevância dada às crianças, segundo as perspectivas apresentadas, foi fundamental na definição do objetivo deste artigo, que é analisar e refletir sobre o papel e o lugar da pesquisadora adulta em sua relação com as crianças pesquisadas por meio do método etnográfico.

### 3. O encontro entre a pesquisadora (adulta) e as crianças no caminho percorrido na pesquisa

O estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa e recebeu parecer favorável à sua execução. Uma vez aprovado, o projeto foi apresentado à direção e aos educadores da creche escolhida para a pesquisa, bem como aos pais e responsáveis pelas crianças. Os pais e responsáveis que concordaram com a participação das crianças no estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ao iniciar o acompanhamento da rotina das crianças na creche, a pesquisadora buscou o assentimento das crianças mediante a apresentação da pesquisa e de seus objetivos, de modo compreensível para elas, conforme o Termo de Assentimento, explicando sua presença no local por vários dias para tentar aprender o que faziam, falavam e brincavam, dando-lhes a liberdade de recusar essa interação. Os nomes das crianças e dos educadores foram trocados para preservar as suas identidades.

A entrada no campo ocorreu no mês de março de 2018 e foi finalizada após dez meses, em dezembro do mesmo ano, no último dia letivo da creche.

Privilegiou-se na pesquisa o método etnográfico, em que o "olhar", o "ouvir" e o "escrever" assumem caráter epistemológico e são disciplinados para a construção do saber (Oliveira, 1998). De acordo com o autor, a relação dialógica na pesquisa etnográfica baseia-se na interação democrática entre pesquisador e pesquisado, na tentativa de minimizar as relações de poder que podem emergir entre ambos, isto é, nesta pesquisa específica, entre o adulto e a criança. Por essa razão, a etnografia tem sido considerada um método importante nos estudos com crianças, na medida em que permite observá-las para apreender como se inserem e concebem a suas realidades ou, segundo Cohn (2005, p. 10), "[...] usando-se da etnografia, um estudioso das crianças pode observar diretamente o que elas fazem e ouvir delas o que têm a dizer sobre o mundo".

A etnografia requer um intensivo trabalho de campo e, assim, um contato direto e por um longo período de tempo do pesquisador com os sujeitos pesquisados. Por esta razão, optou-se pela técnica de observação participante.

Valladares (2007), ao discorrer sobre a obra de William Foote White (1943; 1993; 2005), ressalta alguns aspectos relevantes da observação participante. A autora retrata a complexidade da técnica descrevendo-a como um processo longo, que exige uma fase exploratória para se estabelecer a relação pesquisador/pesquisado. A observação ocorre de maneira dialógica: o pesquisador observa e, ao mesmo tempo, é observado. A inserção no campo é gradativa e o tempo torna-se um fator importante para a obtenção dos dados. Porém, conforme afirma a autora, mesmo que o pesquisador permaneça um longo período em campo e em interação com os pesquisados, nunca será um "nativo". Este aspecto pareceu evidente nesta pesquisa, por se tratar da relação entre a pesquisadora, uma adulta, e os pesquisados, as crianças.

Na observação das formas de comunicação das crianças, sua relação com o ambiente, com adultos e com outras crianças, privilegiou-se a identificação de seus movimentos, suas manifestações corporais, olhares, expressões faciais, gestos intencionais e reflexos, produção oral e gráfica, enfim, o que elas queriam dizer, para quem e como.

Todos os dados das observações realizadas foram registrados num diário de campo, em pequenos blocos de papel, garantindo a lembrança dos fatos de acordo com a sequência em que ocorreram. Isto possibilitou que a maioria dos diálogos que ilustram a pesquisa fossem transcrições literais do ocorrido no campo, assim como todos os detalhes envolvidos nas interações. Os registros da observação participante possibilitaram, portanto, uma "descrição densa" do contexto da pesquisa e, consequentemente, a interpretação das interações sociais e a rede de significados implícita nessas relações (Geertz, 1989). Procurou-se, assim, não hierarquizar as experiências, mas considerar, nos contextos observados, todos os aspectos como relevantes: as coisas, as pessoas, o estar lá na creche.

## 4. A interação da pesquisadora com as crianças

A etnografia com crianças possibilitou a participação ativa da pesquisadora na rotina da creche e, assim, durante as interações com as crianças, foi possível ouvir e ver o que elas concebem sobre as suas realidades. Longe de ser vista como uma igual, mas construindo o papel de adulta incomum, a pesquisadora procurou entender o ponto de vista das crianças, que a Antropologia descreve como "o ponto de vista do nativo", e assim acessar os sistemas simbólicos por elas compartilhados. Ao ser aceita gradativamente no grupo, ela pôde empreender significados ao que via e ouvia, reconhecendo-as como sujeitos do estudo. Esse exercício contínuo e oscilatório na compreensão dos significados dados pelas crianças foi um desafio diário a que se propôs ao escolher a etnografia como método de pesquisa (Cohn, 2005; Geertz, 1989).

A partir de suas próprias percepções, mas disponível para ser afetada pelo outro, a pesquisadora procurou analisar e descrever como as crianças adquirem, vivenciam e expressam de várias formas o universo de significados da cultura. Porém, durante o processo de análise dos diários e construção do texto, viu a necessidade de retomar os objetivos da pesquisa para não reproduzir a visão adultocêntrica, do lugar em que, também, está inserida. O fato é que, direta ou indiretamente, o adulto esteve presente na maioria das interações observadas.

Dada a experiência etnográfica da pesquisadora em campo, das trocas efetuadas com as crianças e das relações estabelecidas com elas durante as observações, a descrição dos dados ressalta a importância desse lugar da pesquisadora, ou seja, do "being there" (Geertz, 1989) como parte de uma experiência única e pessoal. Nesse sentido, o texto será, a partir daqui, escrito em primeira pessoa, pois, ao mesmo tempo em que a adulta diferenciada foi afetada pelas crianças em sua relação com elas, tal adulta também as afetou com a sua presença.

### 4.1 Assimetrias, aceitação e inserção nas regras

Em geral, a entrada no campo das etnografias com crianças pequenas guarda desafios particulares devido às diferenças entre o papel do adulto e da criança, vistas como obstáculos para a pesquisa (Corsaro, 2005).

Relembro aqui que a minha entrada na creche não foi nada fácil. As crianças me olhavam inspecionando com curiosidade por tratar-se de alguém estranho à sua rotina e por ser uma adulta.

Desde o primeiro dia da minha inserção no campo, tentei prestar atenção às regras da creche, como um etnógrafo diante de um grupo de "nativos" para que a minha presença fosse aceita tanto pelos adultos como pelas crianças, muitas vezes experimentando situações inéditas por não saber como me comportar. Em todas as visitas exploratórias tive contato com as crianças, sendo,

no geral, bem recebida, mas com curiosidade. A primeira criança em que reparei foi Samuel, que, aproveitando a minha presença, saiu do lugar e começou a engatinhar pela classe sem perder o contato visual comigo, como se estivesse me analisando. Percebi, nessa primeira interação, que as observações se dariam em via dupla, partindo de mim em relação às crianças e vice-versa.

No contato com as crianças, procurei agir de acordo com o papel que cabe a um adulto. Porém, como pesquisadora, fui um adulto diferenciado, sentindo-me insegura como qualquer pessoa num início de relação, também como o etnógrafo que busca conhecer seus interlocutores, suas regras, valores e modos de ser.

Percebi que, ao escolher o caminho da etnografia, os papéis de adulta e pesquisadora com crianças se confundiam, demarcando lugares diferentes no decorrer da pesquisa.

Como adulta fui solicitada tanto por outros adultos como pelas crianças a mediar algumas situações. Quando alguma criança solicitava a minha ajuda para mediar um conflito, como a disputa de um brinquedo, por exemplo, eu hesitava em agir ou devolvia para a criança com perguntas: "é agora, o que é que a gente faz?". O intuito era afirmar o lugar da pesquisadora que busca compreender e se colocar no lugar do outro. As crianças, no entanto, ficavam confusas com o meu comportamento, me olhavam e decidiam elas mesmas o que fazer ou ainda, rotineiramente, chamavam a professora Cida, a adulta responsável.

A assimetria entre os adultos e as crianças, seja no tamanho físico ou habilidades sociais, não passava despercebida por elas. Por mais que eu me comportasse como uma adulta diferente, essa percepção ficou evidente nas relações que mantive com as crianças. Acredito ainda que, por serem pequenas, pois a creche atende crianças de até quatro anos de idade, essa assimetria na relação adulto/criança ficou mais acentuada. Já no primeiro dia, quando me sentei numa das cadeirinhas em torno da mesa, ouvi: "você não cabe na cadeira!". Também no primeiro mês fui advertida por Samuel, quando ajudava a guardar os brinquedos nas caixas: "não, só os pequenos!". Depois de alguns dias, no entanto, fui aceita nesses espaços exclusivos à condição de ser criança.

Corsaro (2005), ao estudar crianças da pré-escola, traz exemplos de como as crianças pequenas mediam a entrada do adulto nas brincadeiras e usam o tamanho físico como balizador para que ele possa fazer parte ou não das atividades. Embora com o tempo tenha sido inserida na maioria das atividades, no início ouvi mais de uma vez essa referência ao meu tamanho físico, principalmente quando intencionava realizar algo exclusivo das crianças, como colocar alguma máscara ou brincar no parquinho, e elas diziam: "você é grande!"

O autor se refere ao que afirmam alguns etnógrafos: pode haver uma completa aceitação do pesquisador no universo infantil, porém – e concordo com a sua assertiva –, mesmo com o decorrer do tempo em campo, essas diferenças não são completamente superadas, principalmente com relação à assimetria no tamanho físico. Acredito ainda que, mesmo com muita habilidade e participação no mundo das crianças, superar totalmente essa assimetria seria subestimar a capacidade das crianças de com-

preender os sujeitos das suas relações. Todavia, no transcurso da pesquisa fui construindo laços e pontes com as crianças de maneira a minimizar bastante essas diferenças. As estratégias utilizadas produziram importantes registros que me permitiram pensar sobre a noção de pertencimento e meu papel nas relações estabelecidas.

O fato de eu registrar no diário de campo alguma cena chamava a atenção das crianças. Algumas delas me perguntavam o que eu estava escrevendo e eu respondia simplesmente que anotava tudo o que acontecia para lembrar depois, deixando-as, aparentemente, satisfeitas com a resposta.

No campo, como já relatado, a questão da diferença física foi vivenciada e evidenciada em muitas situações. Quem é maior parece exercer poder sobre o outro. Por isso, sempre que possível, optei por ficar na altura delas, conforme a descrição em diário de campo:

*Após irem ao banheiro e lavarem as mãos, as crianças eram orientadas a ficarem sentadas num "degrauzinho" do corredor externo ou encostada na parede, nesse mesmo corredor. E eu ficava com elas. Era a única adulta da creche com esse comportamento. Nada disso passava despercebido aos olhos infantis. Fui ganhando aos poucos a confiança das crianças que logo vinham para o meu lado se comunicar de alguma forma: olhando, mexendo no meu cabelo, falando, sorrindo, pegando na minha mão. Elas se levantavam, porém eu não chamava a atenção para voltarem ao lugar. (Diário de campo, 15/8/2018).*

Ficava aliviada quando podia sentar-me no "degrauzinho", o que, embora ele fosse desconfortável para um adulto, não se comparava a permanecer encostada na parede, pois para me manter na altura das crianças ficava de cócoras por vários minutos e algumas delas vinham sentar-se nos meus joelhos dobrados.

As crianças pareciam gostar de me dar explicações e contar sobre as coisas que envolviam a rotina da creche. Elas contavam o que haviam feito de manhã, quem tinha levado bronca, quem havia ido embora porque estava doente. Eu me sentia fazendo parte do grupo e não as interrompia nem quando esses diálogos ocorriam durante uma atividade ou na hora da refeição. Por isso, muitas vezes, "leve bronca" da professora junto com as crianças e, para evitar novas advertências, repetia o que algumas delas falavam na mesma situação: "a professora vai brigar!"

Na classe, se as crianças estivessem sentadas em suas pequenas cadeiras, eu era convidada a sentar-me ao lado delas em torno das mesas, igualmente pequenas. Se elas estivessem em pé ou sentadas no chão, mantinha-me sentada no chão e perguntava se podia ficar perto e participar. Por algumas vezes, quando estava sentada no chão e a criança em pé, eu ficava em nível mais baixo que elas, vivenciando experiências inéditas nessa alternância de assimetria. Assim como relatado por Corsaro (2005), percebi que o fato de eu me sentar no chão minimizou bastante essa diferença de tamanho. Porém, o autor observou que, mesmo sentado, o seu tamanho chamava a atenção das crianças.

Elas me olhavam e falavam comigo como se soubessem que eu não iria mandar em nada. Pareciam compartilhar a insól-

lita experiência dessa interação. E foi assim a minha situação no campo por todo o ano de 2018. Exceto nas situações que eram perigosas e demandavam a intervenção de um adulto, minha interação procurou ser a mais simétrica possível com as crianças, tornando minha experiência no campo bastante singular. Evidentemente não passei a ser criança, mas uma adulta diferenciada, o que possibilitou outros tipos de interações.

Marchi (2018), em seu estudo sobre pesquisa etnográfica com crianças, traz exemplos do assentimento das crianças pequenas em trabalhos realizados nas creches. Relata que a aceitação do adulto pelo grupo pode ocorrer por meio da linguagem corporal ou de uma brincadeira que inclua o pesquisador, “[...] em uma espécie de abraço coletivo, em algazarra” (Marchi, 2018, p. 740).

Fernandes (2016) chama a atenção para as relações de poder entre adultos e crianças na medida em que o pesquisador, na condição de adulto, utiliza sua posição hierárquica para conduzir o estudo, correndo o risco de atingir seus objetivos sob condições que ferem a ética. Por isso, é importante refletir sobre as relações dialógicas que se estabelecem no processo da pesquisa de maneira mais democrática.

Talvez em busca da aceitação e interação com esses outros - as crianças -, sempre que possível eu não lhes impunha minha presença, aproximando-me e perguntando se podia brincar e me sentar ao lado delas.

Depois de pouco tempo de convivência, passei a ser chamada a participar da maioria das atividades e brincadeiras com as crianças. Elas pareciam ter compreendido o meu papel diferente dos outros adultos, e também tinham a liberdade para não interagir comigo ou conduzir a relação, conforme exemplificado nesses trechos de observações realizadas:

*Um dia chego e, após elas acordarem, sento ao lado, no chão. Juliana está de pé do meu lado. Pego na mão dela. Ela me olha, não sorri e retira a mão. Experimento uma sensação desconfortável de ter alguém maior do lado, mas não reajo. Por não exercer a autoridade de adulta, posso dizer que muitas vezes senti uma sensação de impotência, talvez a mesma que as crianças sentem com alguém maior ao lado. (Diário de campo, 1/11/2018).*

*Em outro dia, já no fim do ano, Gabriel vem até mim no final da tarde, pedindo para trocá-lo. Essa é a hora que Cida e Soraia arrumam as crianças para irem embora. Eu troco a sua blusa. Ele depois senta no meu colo. Estou no chão. Ele me morde. Forte. Dói. Peço para ele soltar e falo que doeu. Ele fala que é porque a mãe não deu comida. Ele levanta, fica de pé, fico mais baixa que ele, pois estou sentada no chão. Ele briga comigo. No final me dá cascudos na cabeça. Eu olho para ele e ele diz: “Olha pro outro lado!” Obedeço. (Diário de campo, 29/10/2018).*

Fui me tornando, assim, uma adulta “mandada”, orientada pelas crianças e por outros adultos. Tive pouca iniciativa e controle diante das situações. Procurei assumir meu papel de aprendiz, na qualidade de observadora do ser criança no contexto particular da creche estudada.

Nesse processo de interação e inserção na realidade dessas crianças, também observei que a minha aparente fragilidade

como adulta diferenciada ficou evidente para as crianças, e o fato de eu não tomar uma iniciativa, não propor atividade, não dar bronca, pode ter contribuído para que me aceitassem. Por não ter chamado a atenção das crianças, posso ter passado por uma adulta atípica e, também, vista como “bonzinha” por entrar nas brincadeiras que elas propunham, conforme relatos de outras experiências etnográficas (Corsaro, 2005, p. 455).

No entanto, é preciso destacar que, quando isso ocorre, o adulto pode ser considerado como irresponsável pelos demais, justamente por não controlar a situação (Pires, 2007, p. 231). Durante boa parte da pesquisa de campo, as crianças tentaram me conduzir, algumas me dando a mão pelo corredor quando saíamos da sala. A impressão era de que essa atitude não tinha o mesmo sentido de quando davam a mão para outro adulto, como a professora. É claro que sabiam que eu não era uma colega da classe, pois muitas vezes também se davam as mãos para caminharem juntas. Porém, eu parecia estar recebendo um tratamento diferente dos outros adultos, pois não chamava a atenção se tentassem correr pelo corredor, se falassem alto, se brincassem de “lutinha”, se tirassem o brinquedo do colega ou se me repreendessem por algum comportamento. Nesse sentido, também para as crianças, eu parecia não cumprir com o papel esperado para um adulto, mas estava coerente com o papel de pesquisadora a que me propus nessa etnografia com crianças.

Essa atitude de pouca ou nenhuma autoridade também é apontada nos estudos de alguns autores. Pires (2007) surpreendia as crianças deixando-as livres pela sua casa, pulando no sofá (p. 230). Já Corsaro (2005) relata que as crianças repeliam sem constrangimento algumas de suas sugestões, assim como vez por outra zombavam dele nas brincadeiras (p. 260). Buss-Simão (2014), em artigo sobre etnografia no contexto educacional, tece reflexões sobre o papel do pesquisador em estudos com crianças pequenas. O fato de o adulto não tentar parecer uma criança para atingir os objetivos científicos significa reconhecer a capacidade das crianças de ter esse discernimento. No entanto, ao renunciar à autoridade de adulto, normalmente presente nos contextos escolares, e demonstrar interesse genuíno pelas experiências infantis, os pesquisadores podem explorar as contribuições que as perspectivas das crianças podem trazer para a sociedade (Buss-Simão, 2014, p. 56).

O fato de preferir a companhia das crianças também marcou esse lugar de adulto incomum assumido ao longo da pesquisa. Durante a minha estada no campo, as crianças permaneciam orientando meu comportamento, conforme ilustrado neste trecho:

*Em outro dia vamos para o lavatório novamente seguindo a rotina da creche, pois está na hora do almoço e todos são levados para lavar as mãos. Dessa vez, após um olhar cheio de significados de uma das crianças, resolvo colocar a mão na água que sai de uma das torneiras. A pia é grande horizontalmente, mas na altura das crianças, com várias torneiras. Uma das meninas me vê e aponta o sabonete líquido: “tia, ó!”, sugerindo para eu usar o sabonete e eu segui a sua orientação. (Diário de campo, 14/8/2018).*

Minha autoridade de adulta era, assim, colocada em questão diariamente pelas crianças:

*Um dia, após o lanche da tarde, Samuel pergunta para mim se pode pegar mais pão, que estava esquecido numa bandeja sobre a mesa. Respondi que sim, pois acho que todo mundo já comeu o seu pedaço. Samuel não pega, acho que não confia na minha resposta, vacilo quase sempre. Depois de um tempinho ele pergunta baixinho para Laura, a professora auxiliar. Ela negou e disse que ele iria acabar não tomando a sopa. Entendi que ele já havia repetido o pão. Acho que ele sabia da regra, por isso também não confiou no que eu respondi. (Diário de campo, 20/9/2018).*

Frente a essas situações inusitadas, fui criando o meu papel no dia a dia, não sabendo previamente como reagir. Procurava me posicionar na relação só quando era estimulada a isso, fosse pelos adultos ou pelas crianças. No início, senti muito desconforto, pois frustrei os adultos que contavam com mais uma adulta para "tomar conta" das crianças, as quais também pareciam frustrar-se por eu não ser uma mediadora eficiente de conflitos.

Em algumas situações, as crianças estranharam minha posição e me chamaram a atenção para isso, reafirmando o meu lugar de adulta, como na situação abaixo descrita:

*Sentei com as crianças nas cadeirinhas para realizar uma atividade e Manuela me falou: "você não pode desenhar porque é grande!". Mesmo assim, desenvolvi a atividade com elas e, no final, quando todos entregaram o desenho para a professora, uma das crianças, ao me ver indecisa, disse: "entrega também!". Observei durante essa atividade que algumas crianças acabaram antes das outras, e cansadas de desenhar, quiseram dar outra função para os lápis de cor. Enfileiraram vários e, observando um vão entre as mesas, um dos alunos começou a deixar cair os lápis um a um no chão. Depois, pegavam e voltavam com a brincadeira de vê-los cair pelo vão. Quando viram que eu estava observando, olharam pra mim e lentamente continuaram na atividade, mas olhando para mim como se estivessem esperando minha reação, para repreendê-las. Aos poucos, como eu não reagia e as olhava com curiosidade, elas continuaram derrubando o lápis no chão e me olhando, parecendo reconhecer meu olhar diferente do olhar disciplinador do adulto. (Diário de campo, 6/8/2018).*

O fato é que ouvir as orientações das professoras, dos outros adultos, das próprias crianças e ainda ter realizado com elas as atividades propostas pode ter ajudado na minha aceitação no grupo. Além disso, eu possibilitava às crianças o protagonismo das ações, deixando-as me conduzirem na rotina e nas regras da creche. As crianças me ensinavam e pareciam gostar de assumir esse papel!

As crianças me passavam, portanto, os limites do que eu podia ou não podia fazer devido a minha posição de adulta. Numa atividade livre me negaram uma máscara do Homem-Aranha: "não dá pra tia, porque ela é grande!". Porém, aos poucos, fui incluída nas brincadeiras, ao contrário de outros adultos, que raramente se sentavam e brincavam com elas. Muitas vezes

também fui guiada por crianças, que me pegavam, literalmente, pelas mãos para mostrar o caminho "certo" a ser seguido, como ilustrado neste trecho:

*Num dia, ao nos dirigirmos ao lavatório, fui distraidamente de mãos dadas com um dos alunos. No caminho, ele me puxa pela mão e fala: "você esqueceu que tem que andar pelo cantinho?", chamando atenção à regra que eu não estava seguindo, pois estava chovendo e o toldo só cobre parte do corredor externo. Na volta do lavatório, estende a mão para mim, para voltarmos de mãos dadas. Eu aceito e vamos pelo corredor, ele me conduzindo. Talvez as crianças não saibam que após meses no campo, andar com elas de mãos dadas me transmitia segurança. Eram elas me protegendo, não o contrário. (Diário de campo, 6/8/2018).*

As crianças pareceram me aceitar, talvez, por terem percebido que eu era diferente dos outros adultos, pois muitas vezes não sabia a resposta das perguntas que elas me faziam, manifestava receio de levar bronca de outros adultos, respondia a sua curiosidade sobre o que fazia na creche e a razão de anotar tudo no caderno (diário de campo). Fui me deixando aproximar, assim como busquei me aproximar das crianças, procurando respostas à curiosidade mútua desse encontro etnográfico. Assim, superado o recíproco interesse inicial, o meu comportamento de adulto singular parece ter contribuído para a aproximação e interação com as crianças, não sem enfrentar diversos obstáculos, como citado por Corsaro (2005).

## 4.2 Cobrança para ser adulta

A confusão de lugares e papéis como pesquisadora e adulta, conforme evidenciado no item anterior, parece ter sido um aspecto que possibilitou minha aproximação com as crianças.

No entanto, essa aproximação não ocorreu por eu ter me tornado uma criança, mas por ter sido percebida como uma adulta diferente no modo como me relacionava com elas, mantendo-se algumas das contradições e assimetrias, já apontadas, deste lugar de pesquisadora e adulta. Muitas negociações foram necessárias durante a pesquisa, a fim de diminuir as assimetrias para ser aceita pelas crianças, ser inserida em seu mundo e, assim, de apreender suas regras. Contudo, foi necessário, também, negociar com outros adultos presentes na rotina das crianças. Nessa dupla negociação, as contradições eram evidentes tanto para mim como para as crianças, que cobravam, em algumas situações, o meu lugar de adulta.

Percebe-se, portanto, que a expectativa de não agir como o esperado impacta de maneira diferente crianças e adultos. Para os adultos, o pesquisador pode passar a imagem de incompetente, o que compromete sua permanência no campo. Esse tipo de situação é relatado por Pires (2007), que, ao pesquisar as crianças da cidade de Catingueira, teve que lidar com os comentários de uma vizinha. A moradora teria espalhado para a cidade inteira o fato de a pesquisadora deixar as crianças livres para fazer o que



quissem na sua casa, sem limites para a bagunça. Porém, para as crianças essa incompetência atípica abriu a possibilidade de outras relações e facilitou a aceitação da pesquisadora no grupo.

Em relação às crianças pesquisadas, às vezes elas se surpreendiam e se divertiam com o meu comportamento, como mencionado anteriormente, principalmente porque, diferentemente de todos os adultos da creche, eu não expressava o poder esperado nas relações entre adultos e crianças. Buscava, assim, romper com a hierarquia nessa relação assimétrica (Fernandes, 2016), assumindo os pressupostos da relação esperada entre pesquisadora e crianças nas etnografias com crianças.

Num dos primeiros dias, em uma atividade livre com os brinquedos da sala, resolvi brincar também. Normalmente fazia o que as crianças estavam fazendo, aceitando se me chamassem para brincar:

*Felipe pega o brinquedo de Samuel, que me olha e diz: "Tia, ele pegou meu carrinho, tava comigo!" Fico sem reação, nessas situações olho para a professora esperando ajuda, às vezes fico olhando para as crianças. Nesse dia eu digo, me dirigindo para as crianças: "E agora, o que é que a gente faz?" Corro o risco de as crianças interpretarem essa pergunta como um teste, como tantas perguntas retóricas dirigidas às crianças com o objetivo de avaliar alguma aprendizagem. Mas elas parecem perceber, pelos olhares que recebo, que não se trata de um teste, estou realmente confusa. Marcelo, que acompanhava a cena me olha e responde: "fala pra professora!". Rafael completa: "tem que pedir por favor, antes de pegar". Então Felipe devolve o carrinho para Samuel e diz: "toma, pode brincar". (Diário de campo, 8/8/2018).*

As crianças estranhavam esse tipo de situação, pois pareciam ter a expectativa de que eu mediasse os conflitos entre elas. Também participei de muitas conversas com as crianças em que o meu lugar de adulta era lembrado e demarcado na relação. Isabela, por exemplo, me contou "ô tia, eu nasci da barriga da minha mãe!", ao que Rafa completou "eu também!", eu respondi "eu também!", e Rafa, por fim, disse "mas você não é criança!". Em outro dia, esperando o portão abrir para as famílias entrarem, uma das últimas crianças voltou para a mesinha, limpa e arrumada pela professora, e eu disse: "e eu? vou me arrumar?". Manuela me olhou e respondeu "você não é criança!", porém acrescentou: "já sei! vou fazer uma mágica pra você ser uma menina bem grandona!"

A tessitura de relações nesse encontro etnográfico com crianças pequenas apresentou muitos desafios e não ocorreu sem obstáculos, como alerta Corsaro (2005), devido às diferenças entre o papel do adulto e da criança. No entanto, as várias negociações visando relações mais simétricas, em que muitas vezes renunciava ao lugar hierárquico de adulta (Buss-Simão, 2012), ao mesmo tempo em que era cobrada pelas crianças para ser adulta, afirmaram esse lugar híbrido de pesquisadora e adulta como fundamental à realização da pesquisa. E assim, como relatado por Corsaro (2005), me vi realizando uma pesquisa com crianças, e não sobre crianças.

## 5. Considerações finais

Ressalto nas considerações finais algumas reflexões sobre minha trajetória como pesquisadora adulta na pesquisa com crianças, destacando a relação dialógica possibilitada pela posição de observadora participante.

Durante a pesquisa, as transformações gradativas experimentadas no campo evidenciaram a importância do deslocamento do lugar de profissional da saúde, adulta, indo ao encontro do "outro", as crianças, e deixando-me afetar (Favret-Saada, 2005).

Por meio das regras e rotina da creche, procurei observar como as crianças vivenciavam suas culturas e, assim, acessar os significados que elas atribuíam às suas experiências. O fato de ficar atenta a tudo ajudou na aceitação da minha presença como pesquisadora, na medida em que, ao interagir com as crianças, manifestei uma mediação diferente dos outros adultos: falha, vacilante, omissa, mas disponível para aprender com elas. Ao me permitir sair de uma posição confortável e conhecida, desisti de intermediar conflitos, estabelecendo relações fora do papel habitual de adulta. Nesta busca por minimizar a assimetria com as crianças, experimentei o inusitado, ampliei minhas percepções, enfrentei o desafio da etnografia com crianças de ultrapassar a visão do adulto típico controlador (Corsaro, 2005).

Algumas atitudes ajudaram nessa empreitada: procurei relacionar-me com as crianças de maneira diferente de outros adultos da creche, inclusive com relação às formas de comunicação; não repelia seus contatos físicos mais persistentes; cantorolava com elas; acolhia seus gritos. E, nessa relação intersubjetiva, minhas reações também eram observadas num processo de conhecimento e aceitação mútua.

O fato de "[...] não agir como um adulto típico" (Corsaro, 2005, p. 446) possibilitou outras formas de relação com as crianças. Assim como relatado por Pires (2011), que permitia às crianças do seu estudo se expressar gritando, pulando, cantando para serem distinguidas dos outros adultos, procurei me comportar de modo a romper a assimetria da relação para ser aceita e inserida no mundo das crianças, apreendendo com elas suas regras. Essas atitudes foram gradativamente contribuindo para a construção de um adulto singular.

Na composição desse adulto singular, não ignorei, no entanto, o fato de ser adulta, não me infantilizei e, portanto, não subestimei a compreensão das crianças em me ver como "o outro" da relação, mas tentei deixar de lado, enquanto pesquisadora, minhas próprias concepções para olhar e ouvir as crianças em seus próprios termos. Ao deixar-me afetar por elas, sem me tornar uma delas, reafirmei o lugar de participante das observações, abrindo, como afirma Favret-Saada (2005), "uma comunicação específica com os nativos: uma comunicação sempre involuntária e desprovida de intencionalidade, e que pode ser verbal ou não" (p. 159).

Ao me aventurar nesta pesquisa pela etnografia com crianças, enfrentei desafios, mas pude acessar outras dimensões

sobre a realidade, ampliando meu repertório e visão de mundo. Essa experiência só foi possível devido à adulta inusitada em quem me permiti me abrigar, vivenciando o contexto dessas crianças com elas, "expondo-me a mim mesma nele" (Favret-Saada, 2005, p. 158). E essa adulta diferente que me tornei foi determinante para a pesquisa com crianças, e não sobre elas.

Nesse sentido, as Ciências Sociais, particularmente seu método etnográfico, alicerçaram as experiências no campo e possibilitam uma reflexão das diferentes interações estabelecidas com as crianças advindas desse novo olhar.

## Referências

- ALVARES, M. M. 2004. Kitoko Maxakali: a criança indígena e os processos de formação, aprendizagem e escolarização. *Revista Antropológica*, 15(1):49-78.
- ARIÈS, P. 1981. *História Social da Criança e da Família*. 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro, Afiliada.
- BUSS-SIMÃO, M. 2014. Pesquisa etnográfica com crianças pequenas: reflexões sobre o papel do pesquisador. *Rev. Diálogo Educ.*, 14(41):37-59.
- CANESQUI, A. M. 2011. Sobre a Presença das Ciências Sociais e Humanas na Saúde Pública. *Saúde. Soc. São Paulo*, 20(1):16-21.
- COHN, C. 2010. A Criança, a Morte e os Mortos: o caso Mebengokrê-Xikrin. *Horizontes Antropológicos*, 16(34):93-115.
- COHN, C. 2005. *Antropologia da Criança: ciências sociais*. Rio de Janeiro, Zahar. (Coleção Passo-a-Passo, 57).
- COHN, C. 2013. Concepções de Infância e Infâncias: um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. *Civitas*, 13(2):221-244.
- COHN, C. 2000. Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá. *Revista de Antropologia*, 43(2):195-222.
- COHN, C. 2019. Crianças Indígenas: introdução ao dossiê, estado da arte e agenda de pesquisas. *Revista de @ntropologia da UFSCar*, 11(1): jan./jun.
- CORSARO, W. A. 2005. Entrada no Campo, Aceitação e Natureza da Participação nos Estudos Etnográficos com Crianças Pequenas. *Educação & Sociedade*, 26(91):443-464.
- CORSARO, W. A. 1997. *The sociology of childhood*. Newbury Park, Pine Forge Press.
- DURKHEIM, E. 1975. *Educação e Sociologia*. 10. ed. Tradução de Lourenço Filho. São Paulo, Melhoramentos.
- FAVRET-SAAD, J. 2005. Ser afetado. Tradução de Paula de Siqueira Lopes. *Cadernos de Campo*, 13:155-161.
- FERNANDES, N. 2016. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, 21(66):759-779. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216639>
- FERNANDES, N.; MARCHI, R. C. 2020. A participação das crianças nas pesquisas: nuances a partir da etnografia e na investigação participativa. *Revista Brasileira de Educação*, 25.
- GEERTZ, C. 1989. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan.
- GUSMÃO, N. M. M. 2012. Olhar Viajante: Antropologia, criança e aprendizagem. *Pro-Posições*, 23(2):161-178.
- JAMES, A. 2009. Conceitos de Infância, Criança e Agência: a construção de hospitais infantis na Inglaterra como estudo de caso. *O Social em Questão*, (21):31-45.
- JAMES, A.; PROUT, A. 1997. *Constructing and Reconstructing Childhood*. 2 ed. Basingstoke, Falmer Press.
- LIMULJA, H. C. L. R. 2007. *Uma Etnografia Fen'Nó a Luz da Noção de Corpo e das Experiências das Crianças Kaingang e Guarani*. Florianópolis, SC. Dissertação de mestrado Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 139 p.
- MARCHI, R. C.; SARMENTO, M. J. 2017. Infância, Normatividade e Direitos das Crianças: transições contemporâneas. *Educ. Soc., Campinas*, 38(141):951-964.
- MARCHI, R. C. 2018. Pesquisa etnográfica com crianças: participação, voz e ética. *Educação & Realidade*, 43(2):727-746.
- MELLO, F. C. 2006. *Aetchá Nhanderukery Karai Retarã: entre deuses e animais: xamanismo, parentesco e transformação entre os Chiripá e Mbyá-Guarani*. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 300 p.
- MELO, C. R. 2012. Uma escuta do mundo: processos de ensinar e aprender. In: TASSINARI, A. M. I.; GRANDO, B. S.; ALBUQUERQUE, M. A. S. (orgs.). *Educação Indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização*. Florianópolis, UFSC, p. 117-140.
- MONTARDO, D. L. O. 2009. *Através do Mbaraka: música, dança e xamanismo guarani*. São Paulo, Edusp.
- MORAES, M. V. M. 2012. *A Construção de uma Infância em uma Escola Pública de Educação Infantil da Cidade de São Paulo*. São Paulo, SP. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo – USP, 248 p.
- OLIVEIRA, R. C. 1998. *O Trabalho do Antropólogo*. Brasília, Paralelo 15; São Paulo, Editora UNESP.
- PIRES, F. 2010. O que as Crianças Podem Fazer pela Antropologia? *Horizontes Antropológicos*, 16(34):137-157.
- PIRES, F. 2008. Pesquisando Crianças e Infância: abordagens teóricas para o estudo das (e com as) crianças. *Cadernos de Campo*, (17):1-348.
- PIRES, F. 2011. *Quem tem Medo de Mal-Assombro?: religião e infância no semiárido nordestino*. Rio de Janeiro, E-papers; João Pessoa, UFPB.
- PIRES, F. 2007. Ser Adulta e Pesquisar Crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. *Revista de Antropologia*, 50(1):225-270.
- PIRES, F.; NASCIMENTO, M. L. B. P. 2014. *O Propósito Crítico: entrevista com Allison James*. *Educação & Sociedade*, Campinas, 35(128):629-982.
- PROUT, A. 2011. Taking a Step Away from Modernity: reconsidering the new sociology of childhood. *Global Studies of Childhood*, 1(1):4-14.
- SARMENTO, M. J. 2011. É Preciso Ouvir as Crianças. *Revista Educação*.
- SARMENTO, M. J. 2005. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, 26(91):361-378.
- SARMENTO, M. J. 2002. *Imaginário e Culturas da Infância*.
- SILVA, A. L.; NUNES, A.; MACEDO, A.V. L. S. (org.). 2002. *Crianças Indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo, Global.
- SILVA, R. C. 2014. Participação e Aprendizagem na Educação da Criança Indígena. *Revista Brasileira de Educação*, 19(58): jul./set.
- VALLADARES, L. 2007. Os Dez Mandamentos da Observação Participante. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 22(63):153-155.
- VOGELEY, A. C. E. 2015. Variação Fonológica e Mudança de Estilo em Crianças. *Revista da ABRALIN*, 14(1):297-316.

Submetido: 22/07/2021

Aceite: 13/05/2022